

128
Zejeu



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**INDUCCION DE UN TALLER DE HABILIDADES
Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION DE
TEXTOS ACADEMICOS EN ALUMNOS DEL
COLEGIO DE BACHILLERES**

R E P O R T E L A B O R A L
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ULISES ANGEL LOPEZ PARTIDA

Director: Mtra. Frida Díaz Barriga Arceo

AGOSTO DE 1995

FALLA DE ORIGEN



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

A la Maestra Frida Díaz Barriga Arceo, directora del presente reporte laboral, por el interés mostrado y la constante motivación al mejoramiento de este trabajo.

Al Licenciado Gerardo Hernández Rojas, revisor del reporte laboral y sinodal, por las valiosas sugerencias recomendadas.

A la Licenciada Piedad Aladro Lubel, sinodal, por sus acertados comentarios que alentaron el mejor desempeño de este reporte.

A la parte complementaria del Jurado; sinodales: Dr. Javier Aguilar Villalobos y Dra. Sandra Castañeda Figueiras, por dedicar parte de su valiosísimo tiempo a la lectura y aprobación de este trabajo.

A la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología, por propiciar estos espacios y en especial para la Licenciada Hilda Paredes, coordinadora del programa de titulación, por su constante motivación en la elaboración de este reporte y a la Licenciada Margarita Olvera Esquinca por su asesoría metodológica al inicio de este reporte.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme brindado el honor y oportunidad de ser más útil.

A la generosidad de mis padres e impulso de mis hermanos.

A mi esposa, que con su encuentro provocó los cambios que ahora me acontecen.

A mi gente, mis amigos de toda la vida.

I N D I C E

	página
INTRODUCCIÓN	I
1. JUSTIFICACIÓN	1
2. ANTECEDENTES	7
2.1 Objetivos del Colegio de Bachilleres	8
2.2 El Modelo Educativo en el C.B	11
2.3 Estructura Académica	12
2.4 Problemática del alumno de bachilleres en el contexto escolar	12
2.5 La orientación y el Orientador en el C.B.	14
2.6 Alternativas y propuestas institucionales	16
3. EL ENFOQUE COGNOSCITIVO EN LA EDUCACIÓN	19
3.1 Hacia un esquema cognoscitivo integrador.	26
3.2 La teoría de la asimilación	30
3.3 La teoría del procesamiento humano de la información	36
3.4 Motivación y cognición	38
3.5 La comprensión de la lectura	41
3.6 La Psicología Instruccional	43
4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVAS	46
4.1 Clasificación y tipos de estrategias de aprendizaje	49
4.2 Estrategias de apoyo	57
4.3 Estrategias metacognitivas	57
4.4 Entrenamiento de las estrategias	63
4.5 Modalidades de entrenamiento	71

5. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA METODOLOGICA DEL PIPO Y UBICACIÓN DEL HECTE II	74
5.1 Metodología de trabajo que antecedió a la implementación del taller HECTE II.	77
5.2 Propuesta de trabajo en el Plante 7 del Taller "Habilidades y Estrategias en la Comprensión de Texto Escolares II"	79
Justificación	79
Planteamiento del problema y objetivo	81
Propósito general	82
Objetivo general	82
Metodología	82
Análisis de resultados de diagnóstico	84
Procedimientos	85
5.3 Taller de Habilidades y estrategias para la comprensión de textos escolares II	88
6. EVALUACIÓN	118
6.1 Evaluación del taller	130
7. ANÁLISIS	141
8. CONTRIBUCIONES.	147

APÉNDICE 1

1. Cuestionario Diagnóstico sobre la forma de de estudio.
2. Cuaderno de ejercicios "Comprende tus textos" para los alumnos.
3. Guía de conducción para el Orientador.
4. Protocolos de concentración de datos.

APÉNDICE 2

1. Gráficas de resultados.
2. Programa.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCION

Resulta claro que la educación tradicional dió resultados óptimos en su momento histórico, pero la misma evolución social y sus nuevos requerimientos ha hecho que ya no podamos seguir en esa línea, por lo que se hacen inaplazables las alternativas actualizadoras emergentes. (Calzada, 1985).

La investigación en la evaluación diagnóstica de las habilidades de estudio y particularmente en lo referente a la comprensión de la lectura, en alumnos del ciclo escolar de educación media superior, así como de otros niveles incluyendo el de educación superior, pone en evidencia los rezagos tan alarmantes que existen en nuestro país en esta materia. Rezagos que indudablemente se han reflejado en dos grandes problemas de la educación: el bajo nivel académico y la reprobación.

Con el propósito de lograr una visión integral y profunda sobre los diferentes aspectos que convergen en el acto educativo, se retoman los avances generados por los paradigmas cognoscitivos, ya que son estos los que más aportaciones han tenido en el esfuerzo por entender la conducta humana compleja en términos de diversas estructuras y procesos cognoscitivos, mediante el estudio riguroso y controlado de la ejecución individual en escenarios naturales.

El desarrollo impresionante observado en los últimos años con respecto a la concepción cognoscitivista de la enseñanza y del aprendizaje, es la mejor carta de presentación bajo la cual se suscribe este trabajo.

Es altamente satisfactorio enfrentarse a la práctica profesional cotidiana con la posibilidad de ofrecer al joven estudiante, alternativas claras y viables que le ayuden a comprender y organizar sus actividades académicas al ser un alumno estratégico con tendencia a favorecer su desarrollo independiente a futuro.

La habilidad en la comprensión de textos académicos es fundamental para tal propósito. No hay la menor duda de que es a través de la lectura que el sistema educativo, casi en su generalidad, promueve la adquisición de conocimientos hacia el estudiante.

Es pues, a través de la implementación de un taller escolar que se promueve el desarrollo de habilidades y estrategias para la comprensión de textos académicos, como un medio para realizar cambios importantes en la forma de incorporar la información recibida, traduciéndose esto en aprendizaje significativo.

El carácter ecológico de esta propuesta de trabajo y la aplicabilidad de las estrategias de aprendizaje emanadas del desarrollo de tecnologías altamente sofisticadas que cuentan con un cuerpo teórico derivado de una concepción estructuralista, han comprobado eficientemente su funcionalidad en respuesta a las problemáticas señaladas en un inicio.

El poder llevar a cabo y ratificar su verdadera causa, implica toda una consideración al complejo aspecto de la evaluación en este trabajo, ya que se presentan ciertas dificultades en relación a los tópicos a evaluar, las características de la evaluación, así como los instrumentos utilizados y su validez.

En la elaboración de este trabajo, se parte en un inicio de la exposición del interés que motivo al autor a dedicar el ejercicio

III

profesional a la solución del problema de falta de habilidades y estrategias para el estudio, caracterizando a la población a quien va dirigida la intervención y el contexto en que se desarrolla ésta.

Posteriormente se menciona el marco teórico en que se sustenta dicha propuesta, señalando algunos de los teóricos más representativos en el campo de la Psicología Cognoscitiva y sus valiosas aportaciones derivadas de múltiples investigaciones.

Se habla posteriormente de las diferentes estrategias de aprendizaje, cognoscitivas y metacognoscitivas, su clasificación y sus modalidades de entrenamiento.

Se ubica el programa de intervención y se presenta la propuesta metodológica de trabajo bajo la cual operó, y la evaluación de sus resultados.

Por último, se llevó a cabo un análisis crítico de lo realizado y las consecuencias que de él derivaron, culminando con las aportaciones directas que tiene este trabajo para la psicología educativa.

1. JUSTIFICACIÓN

La educación como proceso complejo, multideterminado y dinámico ha sido objeto de numerosas críticas y cuestionamientos en nuestro país. El blanco de estos cuestionamientos se han centrado básicamente en el ejercicio profesional de los docentes, en el problema de aprendizaje de los alumnos y en las políticas educativas implementadas desde sus orígenes.

Según Robles (1977) La Educación Mexicana, vista históricamente, revela en sus programas el modelo del hombre que trató de formarse en cada una de las etapas de nuestras luchas políticas y sociales a las tres mayores revoluciones: la de 1810, la de Reforma y la de 1910, corresponden los planes educativos más importantes.

Al examinar la educación mexicana en el curso de cuatro siglos, rescata el papel que ha tenido, por reflejo y sustentación, la Filosofía en los sistemas educativos, estableciéndose una relación de influencias mutuas: los sistemas han propuesto modelos, la acción escolar los ha modificado y la sociedad ha recibido sus influencia transformadora, la que, a su vez, ha determinado otras proposiciones educativas. De tal relación dinámica se desprende un hecho: ningún programa ha llegado a su cabal cumplimiento ni el modelo de hombre elaborado a su total realización; programas y modelos han sido, en el curso de la historia nacional, tentativas y ensayos.

Dichos cuestionamientos y críticas no son exclusivas a la educación de nuestro país y abarcan desde aspectos políticos de orden socioeconómico hasta aspectos puramente académicos.

Suchodolsky y Manacorda (1975), hablan de una crisis de la educación mundial en la que se atraviesa por una época de transición, durante la cual las estructuras tradicionales de la actividad educativa se están modificando. Por lo que concluyen que la organización de todo el sistema escolar y el trabajo didáctico-educacional de las escuelas, en particular deberían estar esencialmente transformados, porque solamente así la educación podrá cumplir todas esas tareas que están determinadas por la lucha moderna para el progreso.

Ante esta situación, estos autores se cuestionan al mismo tiempo, en qué medida los encargados de la educación están dispuestos a proyectar reformas y organizarlas pertinentemente. La respuesta a estos cuestionamientos no es reconfortable, ya que no es fácil para los que enseñan en las escuelas y para los que las administran, liberarse de concepciones, esquemas e ideas tradicionales, y discernir claramente las situaciones y las nuevas tareas.

Otra propuesta por un cambio y desde una perspectiva más radical e ideológica es la de Paulo Freire, quien hace mención a las diferencias entre la concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión y control, y su opuesta, la concepción problematizadora de la educación y la liberación.

Dos concepciones antagónicas que protagonizan el choque entre lo tradicional y lo innovador (Freire, 1970).

Por otra parte Piaget (1974), cuando se refiere al desarrollo de la personalidad y de las libertades, expone: admitamos "que apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un esfuerzo de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales" consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral. Pero

al mismo tiempo, se pregunta si los métodos de la escuela tradicional consiguen formar una razón activa y autónoma en el niño y en el adolescente.

A lo que él mismo se responde; la escuela tradicional ofrece al alumno una cantidad considerable de conocimientos y le facilita la ocasión de aplicarlos a problemas o ejercicios diversos: "amuebla" de este modo el pensamiento y lo somete, como suele decirse, a una "gimnasia intelectual" que se supone tiene que fortalecerlo y desarrollarlo. Para Piaget las investigaciones psicológicas que se han hecho sobre el desarrollo de las operaciones racionales y sobre la adquisición o la construcción de las nociones fundamentales facilitan, en efecto, datos que parecen decisivos en favor de métodos educativos activos y de la necesidad incluso de una reforma de la enseñanza intelectual mucho más radical, que muchos partidarios de la escuela activa ni siquiera se imaginan.

Si bien algo se identifica en torno a lo mencionado hasta aquí, es el malestar inequívoco hacia las tendencias "conservadoras" que intentan errónea o estratégicamente mantener a la educación en una especie de inercia para mantener un control que a todas luces es absurdo y reaccionario.

Como se podrá ver, desde esta perspectiva, el problema de la educación es complejo y tiene relación con muchos aspectos que es imposible abarcar desde una sola disciplina (Políticos, Económicos, Psicológicos, Sociales, etc.). Por tal motivo, y para no adoptar actitudes omnipotentes fuera de toda posibilidad ante el problema de la educación en general, este trabajo se ubicará exclusivamente, dentro de la problemática académica y particularmente en lo relacionado con la comprensión de la lectura en textos escolares.

En el mismo orden de Ideas, Aguilar (1983), menciona que es bien sabido que entre los problemas más graves que afectan al sistema educativo nacional se encuentran las dificultades de aprendizaje de los alumnos, provocados por sus deficientes métodos de estudio. Este problema se ha considerado como la causa directa de los fracasos y frustraciones de muchos estudiantes, y como uno de los obstáculos más serios con que tropiezan los profesores para elevar el nivel académico de sus cursos.

Es indudable que este problema es producto de la falta de programas tendientes a establecer métodos de estudio efectivos en todos los niveles escolares. Los intentos tradicionalistas hacia los problemas de aprendizaje han inclinado sus acciones en enfatizar los métodos de enseñanza, dejando de lado al estudiante y dándole prioridad a las acciones aisladas del maestro, creando con esto múltiples condiciones impuestas por el profesor con el propósito de mejorar el aprendizaje, situación que se revierte al fomentar la dependencia en el alumno, impidiéndole con esto adquirir métodos de estudio transferibles a situaciones de aprendizaje fuera del aula.

Coincidiendo con esto, Castañeda y López (1989) señalan que las prácticas instruccionales que se aplican en el salón de clases, por lo común, presentan grandes carencias y debilidades en la capacidad de formar habilidades apropiadas para el aprendizaje, el razonamiento y la solución a problemas. Fallan en enseñarle al alumno a aprender y en crearle una disposición favorable hacia la escuela.

Para Aguilar (op. cit.) han surgido, como alternativa a este enfoque de enseñanza los métodos de aprendizaje que se han abocado a enseñar a el alumno a aprender. Lamentablemente la mayor parte

de estas iniciativas carecen de fundamentos empíricos, ya que son producto de prácticas un tanto improvisadas o aisladas y adolecen de grandes deficiencias que limitan extraordinariamente su eficiencia. La mayor parte de las tareas propuestas al estudiante son muy complejas y no son especificadas con la precisión y objetividad necesarias para garantizar su correcta aplicación.

Siendo el tema central de este trabajo lo relacionado con la comprensión de la lectura de textos académicos y con la consideración de que es a través de este proceso que el alumno va a adquirir gran parte de sus aprendizajes por una parte, y por otra de que éste va a ser el medio permanente por el cual se va a acercar a nuevos conocimientos fuera del contexto educativo, se hace necesario hacer el siguiente planteamiento: ¿Hasta dónde el aparato educativo en su currícula o ciclos académicos, se ha preocupado por enseñar a sus educandos a leer para comprender?

El quehacer docente se ha centrado demasiado por enseñar a leer y alfabetizar a los educandos para posteriormente presentarles contenidos y conocimientos de todos los dominios de la currícula, sin enseñarle las habilidades necesarias para acceder a niveles superiores de la lectura y escritura, ni aprender a aprender (Hernández, 1993).

Como diría Solé (1992), en la escuela lo que se pretende muchas veces es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección. Pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. De hecho, todos estos requerimientos hacen que incluso para el alumno lo primordial de la lectura sea respetarlos, situándose en estos casos la comprensión en un nivel secundario.

Es en este sentido, que existe la necesidad de posibilitar a los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas a través del uso discriminado de estrategias de aprendizaje que le permitan ser un alumno activo, copartícipe de su proceso de aprendizaje, y tendiente a ser autónomo en el proceso de adquisición del conocimiento.

El Colegio de Bachilleres como institución educativa y acorde a su modelo educativo, abre los espacios requeridos para poder implementar, en forma profesional y no improvisada los avances científicos de la Psicología Educativa en el aprendizaje estratégico, intención de este trabajo.

2. ANTECEDENTES

En el año de 1973, en la Ciudad de México, era urgente atender la creciente demanda de educación a nivel Medio Superior, pues las instituciones existentes eran insuficientes para satisfacer esta necesidad. La respuesta del Gobierno del Estado, en el terreno político, tenía que evitar un incremento en la capacidad de las instituciones que había entonces, como un medio que previniera futuras detonaciones de protesta social de la dimensión alcanzada por el movimiento popular de los años 60 y principios de los 70: en el aspecto económico el sector productivo requería mano de obra capacitada técnicamente estas condiciones definieron en mucho el tipo de escuelas a crear así como las modificaciones a los planes de estudio de aquella época (Latapi, 1982).

En 1974, recién creado por decreto presidencial el Colegio de Bachilleres inicia sus actividades escolares. Su función es impartir enseñanza Media Superior, bajo un modelo educativo denominado bachillerato general, porque sus egresados pueden continuar estudios en cualquier carrera e Institución de nivel Superior, también es bivalente, pues además de la formación propedeútica, capacita a los alumnos mediante una formación terminal, para que puedan incorporarse a actividades productivas (C.B. 1973).

A lo largo de 20 años, el Colegio de Bachilleres ha crecido, actualmente cuenta con 20 planteles distribuidos estratégicamente en el área metropolitana y en 22 Estados de la República se instituyeron Colegios de Bachilleres, dependientes del Gobierno de cada entidad.

Los primeros 5 planteles tienen, cada uno, una capacidad instalada de 7 mil bachilleres, para otros 5 planteles es de 5 mil alumnos, y en 10 planteles es de 2 mil estudiantes, que suman alrededor de 80 mil estudiantes en el sistema escolarizado.

Actualmente la preparación académica del Colegio de Bachilleres puede igualarse o superar a las otras Instituciones de Educación Media Superior y ha dejado de ser una Institución de segunda en donde en sus inicios, recibía a la mayoría de alumnos rechazados en otras Instituciones.

Sin embargo, el hecho de que el C.B no garantice a sus estudiantes un lugar en la educación superior, le resta interés ante algunos alumnos, además de que coloca a sus egresados en una situación de desventaja real para ingresar a la UNAM o IPN (C.B. 1991).

2.1 OBJETIVOS GENERALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Los objetivos generales del Colegio de Bachilleres establecen la intencionalidad educativa de la Institución. De ellos se desprenden planteamientos cada vez más específicos que definen al modelo educativo y norman su concepción Pedagógica. De acuerdo con su estatuto general, el Colegio de Bachilleres se plantea los objetivos que se citan y comentan a continuación.

- a) Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de conocimientos.

El estudiante podrá desarrollar su capacidad intelectual en el ejercicio y aplicación permanente de las habilidades lógicas y metodológicas necesarias, tanto para la búsqueda activa y crítica de información como para la apropiación constructiva de contenidos básicos de diversas disciplinas que le darán posibilidad de acceder a niveles superiores en los diversos campos del conocimiento.

Asimismo, integrará estos contenidos en el análisis y comprensión de problemáticas contemporáneas que lo afectan como sujeto social y como miembro de una comunidad determinada, en la búsqueda de posibles soluciones que favorezcan el desarrollo y en la transformación de su medio natural y social.

- b) Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.

De este objetivo se desprende una perspectiva sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde profesores y estudiantes son corresponsables de dicho proceso, lo que implica compartir la interacción educativa y establecer una relación basada en la cooperación y la comunicación, en donde el profesor orienta y promueve la actividad en la construcción del conocimiento considerando la participación de los estudiantes.

- c) Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.

La conciencia crítica sólo puede ser desarrollada a través de la libertad, por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje debe efectuarse en un ambiente de libertad y respeto mutuo, que abra

espacio para que la formación se dé como un ejercicio permanente de reflexión en los diversos campos del conocimiento, en un contexto de comprensión de la realidad como un todo complejo y multideterminado, lo que generará en los estudiantes la necesidad de conocer y de participar en la solución de algunos de los problemas de su medio.

- d) Proporcionar a el alumno capacitación y adiestramiento en una área técnica o especialidad determinada.

Este objetivo expresa la intención de que el estudiante cuente con una formación que le permita valorar la importancia del trabajo, experimentar la responsabilidad que esto implica y conocer las condiciones en que se desarrolla. Así mismo, esta formación debe brindar a los estudiantes los elementos suficientes para que, si así lo requiere, puedan desempeñarse en procesos de trabajo específicos (C.B., COSEA/DPA, 1991).

Los objetivos generales son producto de la "Concepción Pedagógica" que conforma el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres y no es considerada bajo estos objetivos como una ley inmutable que se establece de una vez y para siempre, sino que se nutre de las concepciones productivas dentro y fuera de la Institución y, en respuesta a la circunstancia histórica y social, está en permanente revisión de sí mismo, por lo que está sujeto y orientado al proceso de actualización de los programas.

2.2 EL MODELO EDUCATIVO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

Se concibe al Modelo Educativo como el conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen la estructura curricular de la Institución y dan identidad y dirección a su práctica educativa. (C.B., 1994).

El documento en el que se explicita el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres está constituido por diferentes apartados que abordan: Los antecedentes del Colegio de Bachilleres, el marco normativo en el que se inserta, el marco conceptual en el que se presentan las ideas que fundamentan su Filosofía educativa y las orientaciones para la práctica educativa.

En síntesis, el Modelo Educativo concibe al aprendizaje como un proceso continuo de construcción del conocimiento y a la enseñanza como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras de dicho proceso. Esto significa manejar un concepto de práctica educativa definido por una intervención Pedagógica que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, el interés por el desarrollo de las habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes; así como el reconocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformación.

2.3 ESTRUCTURA ACADEMICA

Para alcanzar sus objetivos, el Colegio cuenta con una organización académico-administrativa que ordena a todos los elementos que participan en su consecución: La Estructura Académica (C.B., 1987).

Está integrada por las áreas de formación Propedeútica, de Capacitación para el trabajo y paraescolar. Cuya operación es apoyada por un conjunto de servicios académicos, uno de ellos, ORIENTACIÓN ESCOLAR.

2.4 PROBLEMÁTICA DEL ALUMNO DE BACHILLERES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Así como a la educación se le considera dentro de su problemática como un fenómeno muy amplio y diverso, también lo es en relación con la problemática del estudiante del bachillerato. Pero en general las podemos ubicar en tres grandes áreas: Problemas de aprendizaje, Problemas emocionales y Problemas vocacionales.

Cabe señalar que esta división se hace con la intención de delimitar estratégicamente los campos de intervención, y no quiere decir que no pueda haber una relación entre ellas.

Por ejemplo, un problema aparentemente exclusivo de aprendizaje, puede estar directamente relacionado con un problema en el área emocional.

La mayor parte de la población atendida en el Colegio de Bachilleres está conformada por adolescentes cuya edad oscila en promedio entre los 14 y 20 años y su nivel socioeconómico en la mayoría está ubicado en clase media-baja.

Dentro de las problemáticas escolares más comunes a su población se encuentran:

- 1) Reprobación escolar.
- 2) Rezago escolar.
- 3) Deserción.
- 4) Problemas de aprendizaje derivados de falta de hábitos y/o métodos de estudio.
- 5) Problemas de conducta derivados de conflicto familiares.
- 6) Problemas emocionales derivados de situaciones afectivas.
- 7) Problemas personales derivados de una falta de identidad, característica de la edad por la que cursan.

En los hechos, la mayor parte de las problemáticas tienen componentes combinados de las tres áreas, por ejemplo:

El problema de la deserción y la reprobación. Se considera que los factores que determinan la deserción son múltiples, pero un grupo de ellos está directamente relacionado con la Institución y por ende, ofrece más posibilidades de ser atendidos.

En este sentido, factores de tipo académico son los que han sido considerados con mayor frecuencia para combatir la deserción. Uno de ellos, la reprobación del alumno, misma que tiene su origen en

diversos factores, tales como: Antecedentes escolares deficientes, problemas didácticos en el profesor y problemas de evaluación.

El alumno que no cuenta con el suficiente bagaje para comprender los contenidos de una asignatura pierde el interés por la misma, hecho que provoca el ausentismo, el rezago, la reprobación y posiblemente la deserción (C.B. DPA-CEPAC 1991).

Por lo extensa que resulta ser la problemática del alumno bachiller, fue necesario también delimitar el campo de acción en donde nos desempeñamos y que es básicamente en lo relacionado con el aprendizaje y que más adelante se especificará.

2.5 LA ORIENTACIÓN Y EL ORIENTADOR EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

Dentro de la normatividad del Departamento de Orientación, se distinguen dos áreas básicas de atención: la Orientación Escolar y la Orientación Vocacional y una complementaria, el área Psicosocial del Adolescente. Cada una de ellas abocadas a la atención de la problemática antes expuesta.

Como el interés de este trabajo se centra en los problemas de aprendizaje, únicamente se definirá en forma más detallada el área de Orientación Escolar.

Los programas de Orientación Escolar deberán favorecer la adaptación del estudiante a la institución educativa a la que pertenecen y propiciar en el estudiante la formación de actitudes, habilidades e intereses por su aprovechamiento académico.

Atenderá problemáticas y necesidades relacionadas con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y con aquellos factores que afecten su aprovechamiento académico, tales como ausentismo, faltas de hábitos de estudio o de interés por aprender o necesidad de desarrollar habilidades para el estudio.

Su intención es propiciar la permanencia, avance académico y egreso de los estudiantes, además de favorecer la formación del educando para que aprenda a aprender (C.B., DSA, 1992).

La práctica educativa de la Orientación Escolar se venía realizando con una diversidad de actividades y programas incluidos en sus tres áreas de atención. Sin embargo la implementación de dichos programas se estaban operando de acuerdo a la prioridad y enfoque de cada uno de los Orientadores; lo que más manejaba de acuerdo a su formación, o más le gustaba o mejor le iba, o bien con base a una detección de necesidades, realizada con los criterios que en cada plantel se establecían.

O bien, como cuestionan Castañeda y López (1989) al decir que: más bien en nuestro medio la Orientación Educativa fue tomando un carácter asistencial o de servicio individual con énfasis en qué enseñar y aprender y no en cómo hacerlo. Ante esta diversidad de actividades y programas, surge en Orientación la necesidad de redefinir su perfil, su práctica a través de la propuesta de nuevos programas acordes con las transformaciones y requerimientos socioeconómicos a nivel nacional e internacional.

2.6 ALTERNATIVAS Y PROPUESTAS INSTITUCIONALES.

A nivel institucional siempre ha existido la preocupación por optimizar las funciones educativas para las cuales fue creada. Por tal motivo, concientes de las diversas problemáticas mencionadas anteriormente, el Colegio de Bachilleres asume el reto, de que cuando, dichas problemáticas sean por causas institucionales, éste, no reparará en esfuerzos por encontrarles alguna solución.

Así por ejemplo, se han emprendido una serie de acciones dirigidas a la población estudiantil entre las causas está:

Diseñar estrategias de apoyo al estudiante, para recuperarse en asignaturas con alto índice de reprobación, tales como:

1. Sistematizar los círculos de estudio y cursos sabatinos, de tal forma que puedan ser objeto de seguimiento y valoración de su impacto.
2. Valorar, en su caso ajustar y fortalecer la consultoría y asesoría Pedagógica.

Estas dos acciones dirigidas a la población de estudiantes se enmarcan dentro de las "estrategias" tradicionales mencionadas por Aguilar (1983), ya que están más abocadas a enfatizar los métodos de enseñanza para suplir las deficientes destrezas de los estudiantes.

Una tercera acción, está más encaminada a desarrollar las habilidades del alumno.

3. Diseñar y operar un programa interdisciplinario de Orientación Escolar, dirigido a la formación de hábitos de estudio y a la atención de problemas específicos de aprendizaje en las asignaturas. (C.B., 1991).

Por otro lado, a partir de 1991 en el Colegio de Bachilleres se inició una reestructuración en planes y programas de estudio, a partir de ese entonces se ha venido trabajando sobre un modelo educativo enmarcado en la construcción del conocimiento y que se mencionó anteriormente.

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 el proyecto de Trabajo Integrado para apoyar la enseñanza de las Habilidades y Estrategias en la comprensión de textos escolares entre Orientadores y Profesores (PIPO). (C.B., 1993).

Para operar con los primeros semestres, dado que son un hecho las carencias con las que egresa el estudiante del ciclo de secundaria en esta habilidad, muestra de ello son los resultados que arrojó el diagnóstico de Habilidades Cognoscitivas de estudio en alumnos de primer ingreso (1992-B) en el Colegio (Castañeda, López, Orduña y Pineda, 1993). Los cuales revelaron que el perfil de Habilidades Cognoscitivas estudiadas fue deficiente, y dado el perfil obtenido se hacen sugerencias que incluyen entrenamiento en diversos niveles de habilidad: desde representacionales 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, como estrategia dependientes de contenido.

Dicho proyecto está inmerso en el Área de Orientación Escolar y tiene como objetivo, la elaboración de Talleres para apoyar la capacidad de estudio y aprendizaje de los alumnos.

Una de las intenciones del proyecto PIPO, es que esta propuesta de estrategias para la lectura, sea recreada por los profesores quienes son los que se enfrentan directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y a partir de esta experiencia y con la supervisión del orientador, realizar la propuesta que se ajuste a sus necesidades creando con ello una actitud de investigación y solución a problemas concretos y con fundamentos empíricos.

Otra intención del proyecto es que paralelamente al trabajo de los Profesores, el Orientador implemente directamente el Taller de Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares (HECTE), teniendo como principal tarea de "Expertos", el de ser un facilitador del aprendizaje, así como un colaborador de un proceso constructivo guiado, en donde el alumno es corresponsable por su participación activa en la búsqueda constante de información, de mejores formas de aprender, al ser un alumno estratégico.

Con esta propuesta se espera que los alumnos asuman una mayor responsabilidad en su propio estilo, que sean co-protagónicos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y no sólo receptáculos de las intervenciones docentes. Para ello es preciso enfatizar que estudiar es proceso ACTIVO, que implica PENSAR acerca de lo que se está intentando hacer y organizar una estrategia para la tarea.

3. EL ENFOQUE COGNOSCITIVO EN LA EDUCACIÓN

La práctica educativa actual y particularmente la Orientación requiere considerar al fenómeno educativo en toda su complejidad y a partir de una concepción de aprendizaje y una de enseñanza dirigida al logro de los objetivos del Colegio.

Con relación a este hecho, los paradigmas cognoscitivos son los que más aportación tienen en beneficio de estos fines. Y por ende, la Orientación Escolar en la práctica educativa y de acuerdo al Modelo Educativo de éste, retoma los avances generados por dichos paradigmas con el propósito de lograr una visión integral y profunda sobre los diferentes aspectos que convergen en el acto educativo, y los plasma a través de la propuesta del Taller de Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares.

Aguilar (1983), afirma que el cognoscitismo es resultado de la concurrencia de varias corrientes psicológicas y disciplinas afines como la lingüística y la inteligencia artificial, en el estudio del pensamiento humano. Asimismo, Aguilar (1982), señala que la investigación cognoscitiva contemporánea se ha caracterizado por su esfuerzo para entender la conducta humana compleja, en términos de diversas estructuras y procesos cognoscitivos, mediante el estudio riguroso y controlado de la ejecución individual.

Considera a Jean Piaget como el antecedente más importante del cognoscitismo contemporáneo.

A este respecto, Wads (1991) puntualiza que para entender los procesos de organización intelectual y adaptación igual que Piaget, se deben comprender los cuatro conceptos cognoscitivos básicos: el Esquema, la Asimilación, la Acomodación y el Equilibrio. Estos conceptos se usan para explicar cómo y por qué ocurre el desarrollo cognoscitivo.

Los esquemas para Piaget son estructuras que se adaptan y cambian con el desarrollo mental. Son construcciones hipotéticas cuya existencia sólo es una inferencia.

La asimilación es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales a los esquemas o patrones de conducta existentes.

La acomodación consiste en la creación de nuevos esquemas de la modificación de los antiguos.

El balance entre la asimilación y la acomodación lo denominó equilibrio y es un mecanismo de autorregulación necesario para asegurar una interacción eficaz entre el desarrollo y el medio.

El desequilibrio es un balance entre la asimilación y la acomodación y al presentarse, produce la motivación para que el sujeto busque el equilibrio.

El individuo construye el conocimiento y los esquemas del adulto son elaborados (construidos) a partir de los esquemas de la niñez.

Piaget consideró que el desarrollo estaba compuesto por tres elementos: El Contenido, la Función y la Estructura.

El contenido que consiste en lo que el niño sabe, se refiere a las conductas observables -sensomotoras y conceptuales- que reflejan la actividad intelectual.

La función se refiere a las características de la actividad intelectual, ésto es, la asimilación, la acomodación, que se mantienen estables y continuas a lo largo del desarrollo cognitivo.

La estructura se refiere a las propiedades de organización inferidas (esquema) que explican la presencia de determinadas conductas.

Los cambios en las estructuras constituyen el desarrollo intelectual. Las estructuras son para Piaget las propiedades de organización de la inteligencia.

Piaget (1975), conceptúa el desarrollo como un proceso ininterrumpido dentro de un continuo, y lo sintetiza en términos generales en cuatro etapas.

- 1a. Etapa de la inteligencia sensomotora (0-2 años).
- 2a. Etapa del pensamiento preoperativo (2-7 años).
- 3a. Etapa de las operaciones concreta (7-11 años).
- 4a. Etapa de las operaciones formales (11-15 años o más).

Esta última etapa es importante para nosotros, ya que es en la que supuestamente están los estudiantes de bachilleres. Durante esta etapa, las estructuras cognoscitivas del niño alcanzan su máximo nivel de desarrollo y el niño adquiere la capacidad de aplicar el razonamiento lógico a toda clase de problemas.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta la construcción social del conocimiento y a este respecto Vygotsky (1979) no habla de un nivel de desarrollo potencial paralelo a un nivel evolutivo real. Nos dice que el primero está determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. A este respecto introduce el término de Zona de Desarrollo Próximo, que define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Vygotsky abunda, el aprendizaje humano presupone esa naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquéllos que le rodean.

Lo que crea la zona de desarrollo próximo y es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Complementando esto, Alvarez y Del Río (1990) señalan que el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará, para Vygotsky, a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en interacción o en cooperación social.

Las funciones psicológicas superiores son fruto, para Vygotsky, del desarrollo cultural y no del biológico.

Es importante destacar en este punto el concepto de instrumento psicológico. Son pues, instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dependencia

del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que se podría llamar una situación de situaciones, una representación cultural de los estímulos que se pueden operar cuando se quiere tener éstos en la mente y no sólo y cuando la vida real los ofrece.

Se hace referencia al concepto de instrumento psicológico aquél con el cual se caracteriza la actividad humana continuando y extendiendo así la observación hecha por Marx de que la actividad de nuestra especie se distingue por el uso de instrumentos con los que transforma la naturaleza (Alvarez y Del Río, op. cit.).

De esta forma, el sistema de pensamiento sería fruto de la interiorización de procesos de mediación (instrumental y social) desarrollados por y en la cultura.

Por lo anteriormente dicho, conviene aclarar que la mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible y sin el que el hombre no habría desarrollado la representación externa con los instrumentos. Este proceso de mediación social es el que define el autor ruso en su ley de la doble formación de los procesos psicológicos.

En el desarrollo del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual. Primero en forma interpsicológica y después intrapsicológica. Esta ley de la doble formación explicaría (extendiéndola a la mediación instrumental que se realiza articuladamente con lo social) tanto el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en la Historia del hombre, como el desarrollo de esas mismas funciones en la Historia.

Emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quienes enseñan) y sus peculiaridades.

Por otra parte, Vygotsky niega que la actividad externa e interna del hombre sean idénticas, pero igualmente que estén desconectadas. Los procesos externos son transformados para crear procesos internos.

El proceso de interiorización se mejora y optimiza cuando los procesos de mediación están más escalonados y permiten al individuo una adecuación más precisa a su nivel de actividad posible. Se habla aquí de hecho de la zona de desarrollo próximo.

La importancia de lo que se denomina "Modelo" o aprendizaje observacional, parece señalar la importancia de la dimensión social en la construcción del significado de la zona de desarrollo próximo.

En este mismo orden de ideas, la función de la enseñanza sería captar el proceso cuando aparece y las capacidades en el momento de su aparición y formación. Por tanto para entender el desarrollo como el aprendizaje se necesita captar a ambos en su interacción mutua, algo característico de la situación educativa.

La tarea real de un análisis del proceso educativo consistiría en hallar el surgimiento y la desaparición de estas líneas internas de desarrollo en el momento en que se verifican durante el aprendizaje escolar.

Esta hipótesis presupone necesariamente que el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial.

Vygotsky plantea un cambio en la manera de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, introduciendo la educación en esta relación.

Por eso señala Vygotsky (citado en Alvarez y Del Río, op. cit) "La instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo".

Para esto, Vygotsky no trató de encontrar la explicación de las capacidades del niño en las regularidades de su desarrollo, en aquellos momentos o aspectos en que éstas son ya estables, sino por el contrario, allí donde se da la irregularidad y el cambio.

El carácter suplementado socialmente de la imitación en Vygotsky, nos lleva al mecanismo central que permite que esa imitación tenga consecuencias de un nivel muy superior a la que se da en la imitación animal. Por eso las capacidades del individuo eran conceptualizadas por Vygotsky como "sincreticas", no siendo esto una característica de su mente, sino fundamentalmente externa y social y, por ello, organizada.

Efectivamente, el niño mezcla cosas u operaciones provenientes de diversas fuentes, pero no es una mezcla caótica, sino dirigida: "Eso significa que la acción y el lenguaje, la influencia psíquica y física se mezclan de forma sincretica".

El mecanismo de la imitación pasa en la Z.D.P. a ser representacional, de modo que la actividad y la emergente conciencia del niño se forman y se construyen en el exterior sumando su propia intervención y recursos a los de los adultos que le implican en el hecho humano.

El proceso por el cual la actividad y las funciones sincreticas pasan a convertirse en capacidades y conciencia individual, es el largo proceso del desarrollo humano que se produce en la Z.D.P.

En relación a esto, Forman (1984) comenta, si todo el desarrollo de la vida mental del niño tiene lugar en el proceso de la interacción social, esto implica que esta interacción y su forma más sistematizada, el proceso de enseñanza, conforma el desarrollo del niño, crea nuevas formaciones mentales y desarrolla procesos mentales superiores. La asimilación de la experiencia humana general, en el proceso de enseñanza es la forma más importante específicamente humana de desarrollo mental en la ontogénesis.

Sintetizando, Vygotsky introduce el término de zona de desarrollo próximo para definir la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

De aquí que, además de considerar la estructura congoscitiva del estudiante planteada por Piaget, es importante propiciar las condiciones sociales que le permitan progresar hacia un óptimo desarrollo.

3.1 HACIA UN ESQUEMA COGNOSCITIVO INTEGRADOR

Es pertinente en este momento, hacer referencia a algunos aspectos aclaratorios con respecto a la posición que se guardé en relación a

los distintos teóricos que aquí se abordan. Si bien se hace mención al avance significativo que se ha realizado en las últimas décadas con respecto a la relevancia y pertinencia de las aportaciones de la Psicología de la educación esto, debido a la "toma de conciencia" de que el análisis psicológico por sí sólo es incapaz de dar cuenta de la enorme complejidad de los fenómenos educativos, junto con el abandono progresivo del reduccionismo psicológico que ha caracterizado por mucho tiempo a la psicología de la educación, se ha generado una mayor sensibilidad hacia las características propias de las situaciones educativas y de los procesos de cambio que provocan en los alumnos Coll, (1990).

Sin embargo, Coll (op. cit.) piensa que todavía no se dispone, pese al interés de las aportaciones señaladas, de una explicación global, coherente, suficientemente articulada, precisa y con sólidos apoyos empíricos de los cambios educativos.

A pesar de los riesgos que implicaría asumir una responsabilidad de intentar siquiera perfilar los grandes trazos de un marco referencial que haga posible una aproximación global y coherente a los procesos de cambio provocados o inducidos en los alumnos como consecuencia de su participación en las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. Coll, considera afrontar el reto, tomando, eso sí las precauciones oportunas para disminuir los riesgos.

Los riesgos a los que se hace tanta mención son los siguientes: "Riesgo de caer en eclecticismos fáciles, seleccionando simplemente de cada teoría los elementos aparentemente no contradictorios; riesgo de desgajar los elementos seleccionados del contexto epistemológico, metodológico y conceptual en el que han sido elaborados y del que extraen, en definitiva, su poder explicativo;

riesgo de dejar al margen elementos que, pese a su interés intrínseco para la teoría y la práctica educativas, no encajen en un esquema integrador preocupado por las coherencias del conjunto; riesgo de sucumbir de nuevo a las tentaciones de un cierto reduccionismo psicológico en la explicación de los fenómenos educativos; riesgo, en suma, de que los resultados que se obtengan no justifiquen la magnitud del esfuerzo realizado".

Asumido el reto, Coll, (op.cit.) señala que el principio más ampliamente compartido es, sin dudar, el que se refiere a la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. De ahí que sea habitual la utilización del término constructivismo para referirse a los intentos de integración que ha posibilitado la convergencia señalada.

Las ventajas que pueden derivarse de los esquemas integradores así obtenidos son indudablemente:

Para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales curriculares y el análisis de la práctica educativa en el contexto de reflexión en la acción y de los programas de formación del profesorado.

Poner al alcance de los profesores y otros profesionales de la educación un conjunto de conocimientos psicoeducativos cuya accesibilidad les sería de otro modo ciertamente difícil. Pero más importante es destacar la existencia de integración entre aportaciones referidas a distintos aspectos de los procesos de cambio educativo, así como la necesidad de articularlas en una visión coherente que tenga en cuenta los principales factores que intervienen en las situaciones educativas escolares, puede conducir a la identificación de problemas nuevos, a la revisión de postulados

comúnmente aceptados como obvios de forma un tanto acrítica y al señalamiento de prioridades para la investigación, adquiriendo de este modo un indudable valor heurístico desde el punto de vista de la dinámica interna de la evolución del conocimiento psicoeducativo.

Cabe señalar que esta exposición de la concepción constructivista aspira únicamente a proporcionar un esquema de conjunto, elaborando a partir de una serie de tomas de postura jerarquizadas sobre algunos aspectos cruciales de los procesos de la enseñanza y aprendizaje, que facilite una lectura y una utilización crítica de los conocimientos actuales de la psicología de la educación y del que sea posible derivar tanto implicaciones para la práctica como desafíos para la investigación y elaboración teórica.

Un punto relevante para este trabajo, es el referente a la separación entre desarrollo y aprendizaje que está presente en las manifestaciones de algunos de los movimientos pedagógicos renovadores de principios del siglo y que recibe un fuerte apoyo en los años sesenta y setenta gracias a la popularidad alcanzada por algunas teorías estructuralistas y constructivistas del desarrollo entre las que destaca, por su rigor, amplitud y coherencia, la elaborada por Piaget y sus colaboradores de la escuela de Ginebra y por otra parte, la concepción de la educación como fenómeno esencialmente social y socializador aparece estrechamente asociada a planteamientos ambientalistas y receptivos del aprendizaje que no dejan lugar alguno a la actividad constructiva del alumno.

No sólo no existe incompatibilidad alguna entre postular la naturaleza constructiva y activa del aprendizaje y, al mismo tiempo, reconocer la naturaleza esencialmente social y socializadora de la educación escolar, sino numerosas investigaciones y elaboraciones teóricas

realizadas durante estos últimos años, indica que la asociación entre ambas ideas es particularmente útil para explicar el desarrollo y el comportamiento de los seres humanos.

Se perfila de este modo un esquema de conjunto en el que los procesos de desarrollo y de aprendizaje, lejos de constituir compartimientos estancos, mantienen estrechas y complejas relaciones entre sí, y en la educación y la enseñanza son piezas clave para entender la naturaleza de estas relaciones. Es este factor el que permite entender por qué, en el desarrollo de los seres humanos, los procesos de socialización y de individualización aparecen como las dos caras de la misma moneda.

3.2 LA TEORÍA DE LA ASIMILACIÓN

En estricta continuidad con esta manera de entender las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación cabe plantearse las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los procesos psicológicos subyacentes a la actividad mental constructiva del alumno? ¿Cómo puede el profesor orientar y guiar esta actividad hacia el aprendizaje de unos determinados contenidos?

A estos cuestionamientos se puede responder: Aprender un contenido implica desde el punto de vista de la psicología cognitiva actual, atribuirle un significado, construir una representación o un "modelo mental" del mismo. En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de relaciones hay un elemento

que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

La importancia del conocimiento previo en la realización de nuevos aprendizajes es un principio ampliamente aceptado en la actualidad, pero ha sido sobre todo Ausubel y sus colaboradores quienes más han contribuido a popularizarlo con sus trabajos sobre aprendizaje significativo.

En este mismo orden de ideas, Aguilar, (1982) argumenta que es necesario considerar la influencia de la investigación experimental sobre las estructuras y procesos cognoscitivos realizada entre las décadas de los cincuenta y los sesenta y que ayudó a forjar el marco conceptual del enfoque cognoscitivo contemporáneo bajo la conducción de otro importante teórico, David Ausubel.

A este respecto, García (1988), cita que la teoría de la asimilación (originalmente llamada teoría del aprendizaje significativo) es útil para explicar la adquisición, retención y transferencia del aprendizaje.

La teoría de la asimilación propuesta por Ausubel, hace énfasis en la función interactiva de la estructura cognoscitiva del alumno en el proceso de aprendizaje, y ésta última tiene, además, un valor explicativo para los fenómenos tanto del aprendizaje, como de la retención a largo plazo.

Ausubel se propone desarrollar una teoría que explique el proceso de asimilación que se produce en el aprendizaje significativo. Para que el aprendizaje significativo tenga lugar tienen que darse tres condiciones, una de ellas se refiere a los nuevos conocimientos que se tratan de adquirir y las otras dos se refieren al sujeto:

- 1) Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos; es decir, suficientemente sustantivos y no arbitrarios para poder ser relacionados con las ideas relevantes que posea el sujeto.
- 2) La estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer las necesarias ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos.
- 3) El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación. (Citado en García, 1988).

Este proceso de asimilación cognoscitiva característica del aprendizaje significativo puede realizarse de tres formas diferentes: mediante la subsunción o aprendizaje subordinado, mediante el aprendizaje supraordenado y el combinatorio.

Estructura cognoscitiva es para Ausubel (citado en García, 1988) el contenido y organización total de ideas del individuo o el contenido y organización de sus ideas en un área particular del conocimiento.

Esta estructura cognoscitiva humana está organizada en forma jerárquica respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. De esta forma, el aprendizaje subordinado se produce cuando las nuevas ideas son relacionadas subordinadamente con ideas relevantes de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. Estas ideas de superior nivel son llamadas inclusores y sirven de anclaje para las nuevas ideas o conceptos. Existen dos tipos de aprendizaje subordinado o subsunción: Subsunción derivativa y subsunción correlativa.

En el aprendizaje supraordenado los conceptos o ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto son de menor nivel de generalidad, abstracción e inclusividad que los nuevos conceptos a aprender.

El aprendizaje combinatorio, por su parte, está caracterizado por el hecho de que los nuevos conceptos no pueden relacionarse ya sea de forma subordinada o supraordinada, con ideas relevantes específicas en la estructura cognoscitiva del sujeto. Por el contrario, estos nuevos conceptos pueden ser relacionados de una forma general con la estructura cognoscitiva ya existente. (García. 1990).

Durante el curso del aprendizaje significativo tienen lugar dos procesos relacionados de gran importancia educativa: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

A medida que el aprendizaje significativo tiene lugar, los conceptos inclusores se modifican y desarrollan, haciéndose cada vez más diferenciados. Este proceso de diferenciación progresiva produce una estructura cognoscitiva organizada jerárquicamente en la dirección arriba-abajo, con el consiguiente refinamiento conceptual, y un fortalecimiento de las posibilidades de aprendizaje significativo al aumentar la densidad de ideas, relevantes en las que se pueden anclar los nuevos conceptos. Este hecho justifica y explica la utilización de los organizadores previos.

Para Ausubel la tarea del educador es transmitir cuerpos de conocimiento claros, estables y organizados de tal manera que sean incorporados significativamente en el sistema propio de cada alumno.

Ante esta situación se piensa, que el docente debe fomentar en el alumno el desarrollo de formas activas de aprendizaje por recepción,

promoviendo una comprensión precisa e integradora de los nuevos conocimientos. En esta recomendación la idea clave es proporcionar o indicar al alumno cuáles son los conceptos de mayor nivel de generalidad, los inclusores que deben ser activados para lograrlo. Esta es precisamente, la función de una técnica que se ha convertido en la más conocida de las aplicaciones educativas de la teoría de Ausubel: los organizadores previos.

Los organizadores previos son un material introductorio de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el material que se va a aprender. Mediante la presentación de un organizador previo, antes de una lección o texto se trata de proporcionar un "puente" entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. La función del organizador previo es proporcionar "andamiaje ideacional" para la retención e incorporación estable de material más detallado y diferenciado que se va a aprender.

Los organizados pueden ser de dos tipos, según el conocimiento que tenga el alumno de la materia a aprender:

- 1) Organizador expositivo.
- 2) Organizador comparativo.

El primero se emplea en aquellos casos en que el alumno tiene muy poco o ningún conocimiento sobre la materia.

En el segundo, el alumno está relativamente familiarizado con el tema a tratar.

Al hablar del aprendizaje, Ausubel (1976) describe varios tipos de aprendizaje; aprendizaje por recepción, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje repetitivo y aprendizaje significativo.

Un alumno aprenderá significativamente un material cuando relacione la información que va a aprender con los conocimientos que ya posee (estructura cognoscitiva) pertinentes a dicho contenido (no arbitrariamente) y con un significativo general (sustancialmente).

Por lo anteriormente dicho, propone, en lo que se refiere al aprendizaje escolar, se establezcan dos distinciones que hacen referencia a dos tipos diferentes de procesos o dimensiones que dan lugar a las cuatro clases fundamentales de aprendizaje ya arriba mencionadas y que incorpora su teoría. La primera de las distinciones es la que diferencia entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento. La segunda alude a los aprendizajes significativos por oposición a los mecánicos o repetitivos. Mediante estas dos dimensiones, consideradas como continuos se pueden caracterizar distintas actividades humanas en las que se pone de manifiesto el aprendizaje.

Ausubel considera evidente que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción. El cuerpo básico de conocimientos de cualquier disciplina académica se adquiere mediante el aprendizaje por recepción significativo y es merced a este tipo de aprendizaje, a través del lenguaje, como la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y cultura.

Ausubel al igual que Piaget, le da mucha importancia al proceso de incorporación y afianzamiento de la nueva información en la estructura cognoscitiva y considera que "La mayor parte del

aprendizaje significativo consiste en la asimilación de nueva información".

3.3 LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO HUMANO DE LA INFORMACIÓN

Debe enfatizarse también, que el logro del aprendizaje requiere de una gran actividad del estudiante, y dicha actividad, es fundamentalmente de naturaleza interna, por lo que es necesario tener en cuenta procesos tales como la atención, la memoria, el pensamiento, la imaginación y el lenguaje. Dichos procesos son estudiados ampliamente por la teoría del procesamiento humano de la información, la cual concibe al ser humano como un elaborador y productor de la información que recibe de su entorno.

Sierra y Carreto (1990), consideran que el estudio cognitivo del aprendizaje nace presidido por la comparación de la mente humana con la estructura básica de un ordenador. Concepción básica que comprende al ser humano con capacidad para recoger información del medio, procesarla y tomar decisiones basándose en un tipo de cómputo.

Dicho enfoque basado en la teoría de la información y el desarrollo de las computadoras, investigó ampliamente los procesos de codificación, representación, retención y recuperación de la información en la memoria humana.

A este respecto, Castañeda y López (op.cit.) opinan que la investigación psicológica cognoscitiva, ha adoptado como uno de sus marcos principales de referencia el modelo teórico estructural

conocido como "Procesamiento Humano de Información" (PHI). Planteado en términos generales, en este modelo se parte del hecho de que durante los eventos del aprendizaje se modifican y transforman los datos que entran a la estructura cognoscitiva, como se observa comúnmente en la comparación con los datos de "salida".

En este sentido, también se habla de ciertas categorías de la memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo y con respecto a ésta última, las investigaciones muestran que el conocimiento almacenado en dicha memoria posee un alto grado de organización en el cual cumple un papel esencial los esquemas.

Con respecto a esto, los teóricos del esquema sostienen que la función de éstos en los procesos de memoria tienen lugar básicamente durante el proceso de codificación, aunque también se admite que intervienen en los procesos de recuperación. Cabe mencionar que la teoría contemporánea de los esquemas cognoscitivos adopta con algunas modificaciones al concepto piagetano de esquema, así como varias de sus funciones y esta línea de investigación se muestra prometedora en las cuestiones relacionadas con la instrucción.

Para Castañeda y López (op.cit.) un esquema, constituye un patrón o guía para entender: dirige la búsqueda de la información específica que hay que esperar en una situación dada, especifica las relaciones y secuencias de eventos regulares involucrados en una situación u objeto particular y guía nuestro recuerdo. La carencia de esquemas que den cuenta apropiada de la información provoca que la comprensión de una lectura, un libro de texto, una novela etc., se haga lenta y se interfiera el proceso.

Se puede acceder a cierta información, previamente almacenada, siguiendo diferentes rutas, y en la medida que éstas sean bien establecidas, será la medida en que el acceso y el recuerdo serán mejores. El problema en la memoria a largo plazo no es el de pérdida de información, sino pérdida de su acceso. En la medida en la que se haga procesamiento más semántico será la medida en que se mejorará el recuerdo.

Una comprensión de cómo es que las personas procesan y adquieren nuevos conocimientos es esencial para la práctica instruccional ya que en la enseñanza se ha reconocido la necesidad de tomar en cuenta las capacidades (y limitaciones) de procesamiento de información de los estudiantes.

3.4 MOTIVACIÓN Y COGNICIÓN

Otro elemento importante en la consideración para este trabajo, es el relacionado con la motivación y a este respecto Gagné, (1991), expone que la motivación es aquello que otorga dirección e intensidad a la conducta y que es del máximo interés para los profesores porque su ausencia constituye uno de los principales obstáculos para el aprendizaje.

Tal es la importancia de este componente motivacional que Castañeda y López (op.cit.) lo consideran como una línea sobresaliente de investigación ya que juega un papel central en la formación académica (éxito, fracaso, esperanzas y expectativa); en los niveles de esfuerzo que están dispuestos para lograr una meta de

aprendizaje como también en la autoestima y necesidad de logro entre otros.

A este respecto destacan que: un común denominador en porciones muy numerosas de nuestro alumnado, es tener poca confianza en la calidad de sus logros académicos y mostrar una carga emocional negativa muy fuerte sobre sus motivaciones para el estudio, lo que denota desesperanza aprendida ante los resultados del desempeño escolar.

Muriá (1994) opina en lo que respecta a los estados afectivos y motivacionales, éstos son fundamentales, si no hay un interés genuino por el aprendizaje, éste simplemente no se dará.

Gagné (op.cit.) Prosigue en la perspectiva cognitiva, el estímulo iniciador de una conducta, puede venir ya sea del entorno o de los propios pensamientos de la persona que está aprendiendo y activa una serie de eventos que parece que tienen un papel importante en la motivación y que dan como resultado una respuesta.

Dichos eventos son:

- (1) Los pensamientos conflictivos o la incertidumbre.
- (2) Las atribuciones causales sobre lo que hizo que una persona alcanzase una meta de interés en el pasado.
- (3) El aspecto afectivo.
- (4) Las expectativas de que en el futuro se puede tener éxito en alcanzar la meta, y
- (5) El recuerdo de lo que otros hicieron antes de alcanzar la meta.

Gagné enumera los siguientes elementos para un eficaz proceso de aprendizaje:

- (1) Estrategias para aprender de forma selectiva a los aspectos más informativos de un estímulo educativo.
- (2) Estrategias para codificar eficazmente el material nuevo de tal forma que pueda recuperarse con facilidad más adelante;
- (3) Conocer las condiciones bajo las cuales es eficaz una estrategia dada.
- (4) Controlar la efectividad de las estrategias propias.

Con respecto a esto último, hay que puntualizar que uno de los factores más importantes a la hora de seleccionar una estrategia es el conocimiento que tiene la persona sobre la tarea a la que tendrán que enfrentarse como criterio, es decir, su conocimiento sobre cómo es la prueba que tiene que pasar o qué utilidad va a tener en el futuro el material que está aprendiendo. Una manera de averiguar cuándo es apropiado utilizar una estrategia dada, consiste en controlar los efectos de las estrategias seleccionadas, correlacionando el éxito o el fracaso con las condiciones de la tarea. En este sentido se habla ya de lo que es la metacognición. Nisbet, J. y Schucksmith (1987), expresan que metacognición es el término con que se designa la capacidad de "conocer el propio conocimiento" de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea.

Se atribuye a John Flavell la introducción del término metacognición en 1970 y sigue siendo uno de los autores más prolíficos y respetados en este tema. Más adelante en este trabajo se abordará con más detalle el proceso de metacognición.

3.5 LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA

Por otra parte, también hay que considerar que para que la comprensión de la lectura ocurra, según Díaz Barriga (1989), es indispensable que se archiven en la memoria los esquemas de conocimiento pertinentes ya que la comprensión en gran medida es un proceso de selección, verificación o reestructuración de los esquemas de conocimiento previos.

En opinión de De Vega (1986) prácticamente todos los contenidos de la memoria humana se organizan total o parcialmente en forma de esquemas. (Citado en Díaz Barriga, (1989)).

También hay que hacer notar, que la comprensión de lectura es un proceso cognitivo, complejo, en el que intervienen conjuntamente memoria, atención, percepción y codificación, en interacción con los conocimientos previos que un individuo posee en su estructura cognitiva, dentro de un contexto lingüístico y situacional particular. También hay que considerar que la comprensión en su calidad de experiencia personal, provoca en el individuo estados afectivos que pueden revertirse en el procesamiento mismo del mensaje, facilitándolo y obstaculizándolo.

Otro hecho que tiene que ser tomado en cuenta, es que el de ser humano es capaz de tomar conciencia de su grado de comprensión; en términos de sus aciertos y errores al enfrentarse a una comunicación verbal o textual. Ello implica que la comprensión requiere un metaprocetamiento y genera metaconocimiento. Díaz Barriga. (op.cit.).

Los diversos factores que están involucrados entre sí influyendo en la realización de las actividades cognitivas según el modelo propuesto por Bransford; Campione y Armbruster (citados en Díaz Barriga 1989), son los que a continuación se enumeran:

- 1) Las características del aprendiz, que involucra los conocimientos, motivaciones, expectativas e intereses sobre la actividad lectora.
- 2) Las actividades de aprendizaje que realiza el aprendiz en el leer para comprender (vgr. las estrategias de lectura, estrategias metacognoscitivas para regular la lectura, etc.)
- 3) Las características que poseen los materiales de lectura (p. ej. tema y estructura, ayudas institucionales, formatos tipográficos, etc.).
- 4) Las demandas que exigen sobre la actividad lectora (pueden ser: leer para informarse, por diversión, para preparar un examen, etc.).

Todos estos factores involucrados en un episodio instruccional son los que conforman el tetraedro del aprendizaje y conforman el contexto donde leer para comprender ocurre.

Díaz Barriga (op.cit.) dice, se sabe que los lectores quienes consideran estos factores en forma reflexiva e inteligente, son aquéllos que obtienen mayores beneficios cuando leen para aprender. Los lectores estratégicos no se distinguen tanto por el número de estrategias que ellos usan, sino por la selección apropiada de éstas que requiere de un texto particular, un propósito y una situación apropiada.

La diferencia entre la tendencia actual y las formulaciones clásicas es que, hoy día, se da una atención más explícita a la influencia del conocimiento previo, a las estructuras del conocimiento, y a la experiencia.

3.6 LA PSICOLOGÍA INSTRUCCIONAL

De lo anterior se desprende que el interés básico de la Psicología Instruccional, es traducir el conocimiento científico en práctica educativa y la práctica educativa en problema de investigación, constituyéndose en un fundamento Psicológico y Científico de la educación.

Las contribuciones más importantes de la Psicología Instruccional se refieren al desarrollo de las habilidades intelectuales para el aprendizaje, así como la promoción del pensamiento creativo, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamiento, la toma de decisiones. En síntesis, la Psicología Instruccional presenta un marco para establecer el vínculo entre la investigación fundamental sobre el proceso de aprendizaje complejo y las propuestas instruccionales que propicien el desarrollo de estudiantes independientes, creativos y eficientes solucionadores de problemas.

A este respecto Castañeda y López (op.cit.) señalan que una tendencia dominante en la Psicología Cognoscitiva se refiere a la necesidad de garantizar la validez Ecológica en los estudios realizados. Surge como una reacción en contra de los estudios de Laboratorio, altamente artificiales. Los hallazgos de las actuales tendencias en la Psicología Cognoscitiva, han permitido que los

psicólogos instruccionales tengan la capacidad de contribuir de una manera más directa y eficiente a la solución de los problemas en la enseñanza.

La Psicología Instruccional ha proporcionado el marco de trabajo indispensable para construir un puente de enlace e integración entre la experimentación, la teoría del diseño y la tecnología instruccional.

En la perspectiva actual de la nueva Psicología Instruccional un punto central es procurar que en la medida que los estudiantes adquieran conocimientos, también desarrollen las habilidades cognitivas que les permitan pensar, razonar y continuar aprendiendo.

En la Psicología Instruccional hay numerosos temas de interés pero son especialmente importantes los que por su naturaleza, se muestran promisorios tanto para el fortalecimiento teórico del área, como para apoyar la práctica educativa y el desarrollo de la excelencia académica. Entre ellos se destacan los siguientes puntos.

- 1.- El análisis cualitativo de las diferencias en ejecución y el análisis de errores cometidos entre expertos y novatos. Esto ha permitido la identificación de las estructuras de conocimiento subyacentes a sus ejecuciones típicas. El énfasis en esta distinción ha sido la distancia en la ejecución entre los alumnos, mediante prácticas docentes debidamente planeadas.
- 2.- Otro tema central, es el estudio de los procesos cognoscitivos subyacentes al rendimiento escolar. Esta línea ha contribuido al entendimiento de la complejidad de los procesos de adquisición, retención, integración y recuperación de diferentes dominios de conocimiento relacionados con campos complejos.

Otro interés básico en la Psicología Instruccional ha sido investigar las estrategias que se aplican para aprender a partir de la lectura y para solucionar problemas más científico-matemáticos, capaces de ser generalizadas a diferentes dominios de conocimiento. La utilización de estrategias inducidas, mostró que es posible mejorar la comprensión de textos, gracias a un arreglo de condiciones que favorezcan las interacciones entre la naturaleza del estímulo a ser codificado, las operaciones de procesamiento activadas por las instrucciones, las tareas orientadoras y las claves de recuperación insertadas.

También ha interesado a la psicología instruccional el investigar cuáles son las implicaciones prácticas del entrenamiento en estrategias de aprendizaje y solución de problemas.

El estudio de los diversos componentes del fenómeno aprendiendo a aprender constituye tópico central de la investigación psicológica y educativa contemporánea. Uno de los que ha generado más publicaciones internacionales es el de estrategias de aprendizaje.

Es a través del desarrollo de este marco teórico y metodológico que se implementa el desarrollo de habilidades y estrategias para mejorar la conducta lectora de los alumnos a través del HECTE, pretendiendo abocarse a la praxis de enfrentarnos a la tarea instruccional de estas cualidades académicas, al introducirnos al campo del aprendizaje estratégico.

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVAS

El hecho de que la escuela haya estado fallando en su tarea de enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para leer con un grado apropiado de comprensión. Pone en tela de juicio la existencia de tecnología apropiada para el desarrollo de estas habilidades (Morles, 1985).

Como indica Pozo, (1989) enseña a aprender, es sin duda una labor difícil, que requiere no sólo técnicas nuevas sino también una cierta reflexión sobre el lugar que estas técnicas deben ocupar en el curriculum y una cierta concreción de lo que entendemos por aprender a aprender.

Sin embargo, (Morles op. cit.) argumenta que el diseño de una tecnología de esa naturaleza constituye una tarea compleja e imposible de aprender si no se cuenta con un cuerpo teórico coherente que sirva de base para la satisfacción de los requisitos fundamentales de ese diseño.

Dicho cuerpo debiera permitir en primer lugar, delimitar el campo conceptual al que habrá de circunscribir su acción esa tecnología. Para ello necesita precisar qué se va a entender por comprensión de la lectura y cuál es su relación de ese concepto con otros que se le asocian, como lo es el aprendizaje del contenido del texto escrito. En segundo lugar, identificar las habilidades específicas necesarias para comprender la lectura. En tercer lugar precisar una metodología adecuada para entrenar esas habilidades; finalmente disponer de

técnicas y procedimientos apropiados para evaluar la efectividad de la tecnología.

Para efectos de este trabajo, se ha concebido la comprensión de un texto escrito como el proceso cognoscitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito.

En cuando a las habilidades para la lectura se hace referencia a las capacidades que manifiesta el lector para procesar la información contenida en un material escrito. Este procesamiento consiste en una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para, organizar, focalizar, integrar, etc. la información de manera que ésta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector.

Las operaciones para procesar la información que ejecuta el lector son posibles gracias al uso de determinadas estrategias cognoscitivas. En la medida que el lector sea capaz de seleccionar las estrategias más apropiadas y de utilizarlas eficientemente estará en capacidad de comprender mejor la lectura.

Según Pozo, (1990) se define a las estrategias como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Díaz Barriga y Aguilar (1986) Díaz Barriga, (1993) mencionan que en los diseños de procedimientos tendientes a modificar la estructura cognoscitiva y mejorar la comprensión y el recuerdo de textos académicos, se identifican dos vertientes metodológicas principales: la impuesta que constituyen estrategias de tipo instruccional, y la inducida que comprender una serie de ayudas basadas en el lector y

que constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información. Ambas tienen como meta lograr un aprendizaje significativo.

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado al campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para la comprensión de textos académicos.

El entrenamiento en estrategias de aprendizaje fomenta la independencia en el estudio al dotar al alumno de habilidades que le permitan enfrentar exitosamente la lectura de textos de muy diversa índole.

Para Dansereau la investigación y el desarrollo de intervención se basa en la premisa de que la capacidad del alumno para adquirir y utilizar la información contenida en textos académicos puede mejorarse mediante un entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información apropiadas (citado en Díaz Barriga y Aguilar 1986).

En el mismo orden de ideas, Castañeda y López (1989) exponen que las estrategias son consideradas como las partes flexibles del sistema cognoscitivo misma que modifican a los componentes del sistema (la capacidad de la memoria de trabajo, por ejemplo). Una composición de una estrategia es la siguiente:

- A) Una tarea cognoscitiva orientadora (métodos para inducir al estudiante a realizar cierta clase de operaciones).
- B) Capacidades de selección, representación y autodirección.

4.1 CLASIFICACIÓN Y TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias más comunes y eficaces que usan los lectores al procesar la información, se pueden agrupar en cinco categorías principales Morles, (op. cit.) de organización, de focalización, de elaboración, de integración y de verificación.

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

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

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

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

Las estrategias de verificación son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones parciales y la inclusión de todos los

elementos comprendidos en el texto. Este cotejo se realizaría continuamente y al final de la lectura.

Flavell y Wellman (citados en Pozo 1990), establecen una útil distancia entre cuatro "categorías de fenómenos" en el desarrollo de la memoria, que resultan igualmente eficaces cuando se aplican al análisis de las estrategias de aprendizaje.

- **Procesos básicos del aprendizaje:** Que derivan de la propia estructura y funcionamiento del sistema cognitivo, atención memoria, etc.
- **Conocimientos temáticos específicos:** Conocimientos relativos a diversas materias.
- **Estrategias de aprendizaje:** Corresponde a una secuencia planificada de actividades que realiza el sujeto con el fin de aprender.
- **Metaconocimiento o conocimiento sobre sus propios procesos psicológicos** que ayudan a utilizar de un modo más eficaz y flexible en la planificación de las estrategias de aprendizaje.

A esta categorías se han agregado otras dos distinciones que delimitan aún más el lugar de las estrategias de aprendizaje entre los procesos cognoscitivos. Se trata de la distinción entre estrategias y habilidades, por un lado, y estrategias de aprendizaje y de apoyo por otro.

En este mismo orden de ideas, cabe mencionar, que la elección de la estrategia de aprendizaje más adecuada está en función de los siguientes criterios:

- a) La naturaleza cualitativa y cuantitativa de los materiales presentados.
- b) Los propios conocimientos previos sobre el material de aprendizaje.
- c) Las condiciones bajo las cuales se da el aprendizaje, y
- d) La finalidad del aprendizaje.

Los trabajos más influyentes en el cambio del estudio estructural de la memoria a su estudio funcional y por consiguiente al estudio del aprendizaje y de las estrategias empleadas por los sujetos, fueron las investigaciones de Craik y Tulving, (citado en Pozo, 1990) sobre los niveles de procesamiento de la información y la capacidad de recuperación de la información en forma más eficaz. La eficacia del aprendizaje dependía de la profundidad con la que se hubiera procesado el estímulo, siendo los niveles más profundos -más próximos a lo semántico- los que producían un mayor recuerdo - y el procesamiento superficial- centrado en los rasgos físicos o estructurales de los estímulos- los que producían un menor recuerdo.

Ese nivel de profundidad estaría relacionado con la cantidad de procesamiento y con el grado de elaboración de la codificación.

La distinción entre procesamiento superficial y profundo es muy relevante para estos propósitos de clasificación de las estrategias de aprendizaje.

Recientemente Coll, Pozo, Sarabia y Vall (citado en Barrios, 1993) propone una clasificación detallada de las estrategias la cual se observa en el cuadro de la página siguiente.

CLASIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

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

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

Para Barrios (op. cit.), la clasificación es importante, dado que trata de reunir e integrar las principales estrategias propuestas y se centra en procesos y habilidades cognoscitivas.

De hecho, es esta clasificación la que se retoma dentro de este trabajo, dividiendo el programa de acuerdo a una metodología propuesta por Solé (1992) y que posteriormente se explicará.

El enfoque superficial tiene como objetivos un incremento en el conocimiento y la memorización o repetición literal de la información es por asociación. En cambio, el enfoque profundo busca abstraer significados y, en último extremo, comprender la realidad.

El aprendizaje está vinculado a una serie de estrategias que le son propias, así, el procesamiento profundo se da por un aprendizaje por reestructuración y se logra mediante estrategias que proporcionan un significado nuevo a la información o la reorganizan.

Dentro de las estrategias que recurren a conectar los materiales de aprendizaje con conocimientos anteriores, situándolos en estructuras de significado más o menos amplias, podemos distinguir entre estrategias de elaboración, consistentes en buscar una relación, un referente, o un significado común a los ítems que debe aprenderse y estrategias de organización, que implican una clasificación jerárquica u organización semántica de esos elementos. Siendo ésta última la forma más sofisticada de aprender un material, pero al mismo tiempo la más eficaz.

Meyer (citado en Pozo 1990) sitúa la elaboración diferenciándola entre elaboración simple y compleja, siendo la primera una forma de construir asociaciones internas entre los ítems y la segunda la conexión entre material de aprendizaje y conocimiento previos.

Gómez, (1994) ubica a las estrategias de elaboración en cuanto a complejidad en su nivel intermedio, entre las de repaso que son y más sencillas y las de organización que son las de mayor grado de dificultad.

Una estrategia de elaboración es cuando un sujeto agrega información extra o adicional al material que va a aprender, utilizando símbolos o imágenes, así como conocimientos anteriores que tiene del contenido para obtener un significado mayor. A manera de información cultural, Gómez (op. cit.) menciona que las técnicas de elaboración simple fueron utilizadas en la antigua cultura griega hace 2500 años.

La palabra Mnemotécnia se deriva del griego Mneme, memoria y teknes, arte, es decir, arte de aumentar la memoria.

Entre las numerosas técnicas usadas para elaborar un material "desde fuera" sin apenas modificar su estructura interna, (elaboración simple), destacaríamos: Palabras clave; imagen mental, rimas, abreviaturas, frases, etc.

La estrategia de elaboración compleja, la estructura externa pasa a ser asumida, al menos en parte, por el propio material de aprendizaje. Este tipo de elaboración, que conduce a formas más profundas de reestructuración, se vincula teóricamente con las teorías del esquema.

De entre las técnicas que elaboran en profundidad los materiales podemos destacar dos grupos esencialmente: Por un lado el uso de analogías y modelos, por otro, el conjunto de técnicas empleadas para la elaboración de un texto escrito por parte del lector.

En la analogía se transfiere su significado al área de aprendizaje con todas sus consecuencias. Las mayores dificultades en el uso de esta estrategia parecen proceder de la necesidad de establecer una correspondencia profunda, y no sólo superficial, entre el modelo y el propio material de aprendizaje. Instruir en el uso de analogías requiere del sujeto un conocimiento profundo de las dos áreas comparadas.

A este respecto Veerlee (1986) señala, la metáfora un "lenguaje" de ambos hemisferios. Sitúan el concepto en el reino del mundo concreto, forjando una conexión entre el concepto abstracto y la experiencia del que aprende. Son para la mayoría de las personas, más atractivos y satisfactorios que la rígida definición unidimensional del diccionario.

Presenta a los alumnos el concepto de modo que adquiera sentido en términos de su propia experiencia y les incita a utilizar el proceso del pensamiento metafórico para ampliar su comprensión.

En este sentido la analogía es un medio facilitador extremadamente eficiente para organizar y recordar información, así mismo, es probablemente, la más poderosa de las técnicas del hemisferio derecho, porque explicita el proceso mediante el cual se produce el aprendizaje Veerlee (op. cit.).

La enseñanza metafórica es también más eficiente porque reconoce que la nueva información no debe ser enseñada a partir de cero, y utilizar lo que los alumnos ya saben.

En cuanto a la elaboración de un texto escrito, que se refiere al conjunto de actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir de un texto, se puede decir que los dos elementos

fundamentales para la comprensión de un texto son la forma en que éste está construido y las actividades que realiza el sujeto durante la lectura. Centrándonos en estas últimas, una de las estrategias más frecuentes es la elaboración de resúmenes. Diversos estudios han mostrado que la instrucción explícita en técnicas de resúmenes producen un mejor aprendizaje.

Cabe señalar que para que el resumen sea eficaz, debe captar la macroestructura del texto en lugar de su microestructura o sus detalles particulares.

En cuanto a las estrategias de organización, consiste en establecer, de un modo explícito relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje.

Dado el carácter constructivo de los procesos de aprendizaje, la elaboración de esas conexiones dependerá de los conocimientos previos que el sujeto pueda activar. La forma más simple de organizar un material de aprendizaje es clasificar los ítems de modo ordenado, en realidad, toda clasificación debe acabar conduciendo a la elaboración de taxonomías o clasificaciones jerárquicas.

Dentro de las estrategias de organización-jerarquización se destacan: La construcción de redes de conocimiento y los mapas conceptuales.

En la construcción de redes del conocimiento, el material debe transformarse en redes o mapas de conexiones entre nodos. Durante la adquisición, el alumno identifica los conceptos o ideas importantes (nodos) y representa sus interrelaciones (conexiones) en forma de un mapa de redes. En cuanto a este tipo de mapas se diferencian tres tipos de estructuras: Jerarquías, cadenas y racimos.

En cuanto a los mapas conceptuales, que se definen como una técnica de instrucción que tiene por objeto desarrollar en los alumnos la capacidad de "aprender a aprender", la técnica se basa en enseñar dos tipos de mapas: Los mapas conceptuales o diagramas que representan los conceptos de una determinada área y las relaciones entre éstos y los mapas V, basados en la V epistemológica de Gowin. Son un instrumento Heurístico para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los elementos implicados en la producción o construcción de nuevos conocimientos.

4.2 ESTRATEGIAS DE APOYO

Según Dansereau (citado en Pozo, 1990) las estrategias de apoyo serían aquéllas que en lugar de dirigirse directamente al aprendizaje, de los materiales, tienen como misión incrementar la eficacia de ese aprendizaje mejorando las condiciones en que se produce, incluirían estrategias para aumentar la motivación, la atención, la concentración y en general el aprovechamiento de los propios recursos cognitivos.

En este sentido y como un aspecto primordial, según Alvarez (1988), hay que abordar el análisis de la motivación desde una perspectiva que nos permita planear y conducir la acción docente hacia el logro de un mayor nivel de motivación en el alumno. La tesis de que también los motivos se aprenden, sitúa ante el reto difícil pero posible, de indagar sobre la mejor manera de enseñarlos.

Pese a las diferentes interpretaciones de lo que es la motivación aparece un cierto consenso en la identificación de los elementos básicos y característicos del concepto de motivación.

- No es un fenómeno o variable observable, sino un constructo hipotético, una inferencia conceptual que hacemos a partir de una serie de manifestaciones de la conducta del ser humano.
- Dicho constructo hace referencia a una serie de procesos psicológicos implicados en la activación, dirección y magnitud(mantenimiento) de una determinada conducta.

En otros términos, ¿qué determina que una persona inicie una específica acción?, ¿cuál es la causa de que la conducta tome una u otra dirección?, es decir, que se desplace hacia un objetivo determinado, y cuál es la causa de la persistencia en las tentativas de logro de un determinado objetivo?

Es preciso señalar que todo proceso motivacional está condicionado por una serie de características tanto del individuo como de su contexto ambiental. En este sentido, y por lo que respecta al estudio y aprendizaje, ha de ponerse especial atención a las características del diseño de aprendizaje que se adopta, así como al tipo de refuerzo utilizado y a las propias estrategias motivadoras que se ponen en juego para favorecer el aprendizaje.

Para el propósito de este apartado, se presenta un modelo explicativo que se debe a Keller (citado en Alvarez, 1988), e intenta integrar las aportaciones del estudio del proceso de motivación en la conducta global de la persona con los hallazgos fundamentales de las explicaciones conductistas y cognoscitivistas del proceso de aprendizaje.

El modelo incorpora factores referidos tanto al alumno como al contexto de aprendizaje, asumiendo así un enfoque teórico que considera que toda conducta humana es una función de la persona y del ambiente.

El modelo de diseño motivacional propuesto por Keller toma en consideración cuatro categorías de condiciones motivacionales: Interés, relevancia, expectativas y resultados o consecuencias.

Interés: Esta condición hace referencia a si la curiosidad del alumno es activada y dicha actividad es mantenida adecuadamente en un tiempo a fin de que tenga lugar el aprendizaje.

A este respecto, se asume con excesiva credulidad el principio lógico de que las experiencias de aprendizaje han de estar relacionadas con los intereses del alumno. Es en este sentido que es necesario conocer, mediante un adecuado proceso de indagación, los intereses presentes del alumno, pero también es necesario propiciar el desarrollo de otros nuevos. En este desarrollo juegan una función importante el modelado del profesor que como persona real es fuente inagotable de ejemplo para los propios alumnos.

En general, el interés es una condición que se da cuando acontece algo inesperado o inconsistente suceso en el campo perceptual del alumno o cuando existe un desfase o diferencia entre el nivel de conocimiento actual del alumno y el deseado.

La motivación para el estudio y aprendizaje de un determinado contenido se verá favorecida en la medida que:

- a) El contenido a estudiar sea presentado en relación a una serie de acontecimientos o actividades novedosas, que presenten una conflictividad capaz de provocar desequilibrio en el estado

- actual del alumno. Se sabe que la atención es activada cuando se da un cambio sensible en el conjunto de estímulos con los que trata habitualmente el alumno.
- b) El uso de anécdotas y de otros elementos que permitan introducir aspectos personales y emocionales eleva el nivel de la motivación inicial. La concreción de determinadas ideas, juicios y valores en personas y situaciones reales constituyen una forma de aproximar el contenido a aprender a la realidad vital del alumno.
 - c) El alumno debe tener la oportunidad de ampliar lo que ya conoce. El uso de analogías para hacer extraño lo familiar y próximo lo nuevo contribuye a la activación de la curiosidad por conocer.
 - d) Facilitar a los alumnos el inicio de un proceso de generación de cuestiones y de indagación personal y grupal facilita la motivación inicial para el aprendizaje. Encaminar al alumno por la senda de su descubrimiento no sólo lo estimula, sino que permite oportunidades para ejercitarla.

Relevancia: Esta condición se hace presente en la medida que las actividades de aprendizaje y estudio son percibidas por el alumno como capaces de satisfacer sus necesidades. Es decir, cuando se establece una relación entre las metas deseadas y las actividades a realizar. Esta es una condición indispensable para que se dé un mantenimiento de la motivación. Keller (citado en Alvarez 1988), considera tres necesidades prioritarias que han de tomarse en cuenta y que constituyen los valores o motivos personales del alumno: La necesidad de logro o rendimiento, la necesidad de afiliación o pertenencia y la necesidad de poder.

Dentro de las estrategia para desarrollar la relevancia del aprendizaje se encuentran:

- a) Para desarrollar una conducta de esfuerzo por el rendimiento es necesario ofrecer oportunidades de lograr "niveles de excelencia (éxito bajo condiciones de moderado riesgo).

En la medida que el alumno participa en la determinación del nivel de logro (niveles de calidad) está asumiendo una responsabilidad en donde su esfuerzo personal aparecerá como factor causal del éxito.

- b) Para que el proceso de aprendizaje pueda satisfacer la necesidad o motivo de poder, se deben ofrecer oportunidades para la elección de responsabilidad e influencia interpersonal.
- c) Para satisfacer la necesidad de afiliación o pertenencia, es necesario establecer un clima de confianza y ofrecer oportunidades para el no-riesgo y la interacción cooperativa.

Para satisfacer las necesidad de filiación se considera:

1. La filiación es un prerrequisito para que el alumno se atreva a afrontar actividades de riesgo. La relajación al miedo y al rechazo social es un prerrequisito de cualquier actividad de aprendizaje.
2. Es necesario establecer actividades cooperativas de grupo.
3. El trabajo de grupo debe conducir también a una evaluación uniforme para todos los miembros del grupo por la realización de una misma tarea.

La dinámica de interacción entre iguales es una fuerza de gran valor que no puede estar al margen de ningún diseño de instrucción.

Expectativa. La anticipación que el sujeto hace de las consecuencias de su conducta (Función simbólica del pensamiento) se constituye en determinante de la propia conducta. Esta capacidad de representar simbólicamente consecuencias futuras, y en el caso de ser positivas facilitará la retención de lo aprendido y activará la persistencia (repetición) de la conducta para seguir aprendiendo. Se valora más el éxito cuando es el resultado de un plan de acción en el que el alumno ha estado comprometido y ha asumido la intencionalidad de su conducta para conseguirlo.

Dentro de las estrategias para desarrollar las expectativas de aprendizaje se encuentran:

- a) Para incrementar las expectativas de éxito es necesario que el alumno tenga continuas experiencias de éxito.
- b) Para incrementar las expectativas de éxito es necesario que en el diseño de instrucción aparezcan con especificidad y claridad los requisitos para lograr los objetivos propuestos.
- c) El uso de técnicas que permitan un control personal de los resultados y el uso de refuerzo de atribución que ayuden al alumno a conectar el éxito obtenido con su esfuerzo personal y habilidad, producirán la elevación del nivel de expectativas.

Resultados o consecuencias:

En relación a los resultados o consecuencias hay que considerar como estratégico.

- a) Para mantenerse la satisfacción intrínseca en el aprendizaje del estudio deben usarse refuerzos o recompensas internas a la propia tarea realizada, mejor que recompensas externas o no asociadas a la misma.
- b) Es mejor usar recompensas inesperadas y no-contingentes que recompensas anticipadas, contingentes y con publicidad.
- c) El uso de alabanza verbal y el refuerzo informativo sobre lo ejecutado contribuye a la satisfacción intrínseca que el uso de amenazas, advertencias o criterios totalmente externos de evaluación.
- d) El uso de refuerzo formativo (corrección), generalmente antes de la siguiente oportunidad para la práctica, tiende a mejorar la calidad del trabajo.

Para concluir con este punto únicamente agregaremos el comentario de Alvarez (op.cit.) quien especifica: creemos que en el complejo tema de la motivación ha llegado el momento de tomar una actitud activa que elimine el pesimismo que se deriva de "no saber qué hacer con los alumnos desmotivados".

4.3 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Además de usar las estrategias cognitivas mencionadas, se ha podido determinar que los mejores lectores se caracterizan por usar una serie de estrategias metacognoscitivas, Brown, Campione y Day; Fitzgerald; y Morles et.al. (citados por Morles, 1985) que son las acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la

efectividad del procesamiento de la información contenida en el texto. Ello es conocido como Metacomprensión del texto; es decir, conciencia de los procesos que intervienen en su comprensión.

A este respecto Pozo, (1989) explica, si bien el uso de una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas, requiere además un cierto grado de metaconocimiento o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso sobre el propio aprendizaje. Este metaconocimiento es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, en relación sobre todo con dos tareas esenciales: la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategias.

Estas estrategias podrían agruparse en tres categorías:

1. Las correspondientes a la planificación del proceso de comprender.
2. Las correspondientes a la regulación del proceso, supervisión permanente de su ejecución para su verificación.
3. Las correspondientes a la evaluación de la ejecución del procesamiento de la información. Determinar la eficacia de estrategias cognitivas y metacognitivas.

De acuerdo al cuestionamiento de si ¿el metaconocimiento se puede considerar un elemento más o un componente de las estrategias de aprendizaje? Muriá (1994) expresa, que cuando se está hablando de metacognición, se está en el plano de la conceptualización y en el de las abstracciones reflejadas y ésto es lo que permite reflexionar sobre lo que se ha hecho, sobre el conocimiento que se tiene, y por

consiguiente, después llevar a cabo la autorregulación, la regulación consciente. Así, no se puede decir que la metacognición sea un componente de las estrategias por lo que hace posible la metacognición, son los esquemas conceptuales a los cuales las estrategias se encuentran integradas.

El término metacognición ha causado muchas dificultades ya que ha sido utilizado para referirse a dos áreas de investigación distintas: el conocimiento sobre la cognición y la regulación de la cognición.

Por lo anterior, y tomando en cuenta que lo que más interesa es la enseñanza de las habilidades metacognitivas para facilitar y mejorar el aprendizaje se incluye la definición de Taylor (citado en Murriá 1994) sobre las habilidades metacognitivas: en general las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a la tarea y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas estrategias.

Weinstein y Underwood (citados en Díaz Barriga y Aguilar, 1986) definen las estrategias metacognoscitivas, como aquéllas que el sujeto "emplea para detectar discrepancias entre lo que sabe y lo que no sabe, y para monitoriar y dirigir la adquisición de nueva información".

Habilidad metacognitiva puede ser conceptualizada como un aspecto general del desarrollo cognitivo, entonces la metacognición es mucho más que la suma de las habilidades y estrategias individuales.

Es importante resaltar la toma de conciencia tanto de los propios procesos cognoscitivos y contenidos del conocimiento como de las actividades de regulación de la cognición.

Muría (op.cit.) hace un análisis y profundiza sobre aquellos procesos cognoscitivos internos que se dan durante el aprendizaje, tales como la selección, organización e integración de la nueva información, que tiene que ver con el proceso de codificación de la información y que pueden ser analizados dentro de cuatro componentes principales.

- a) La selección. Aquí el aprendiz presta atención a la información que se le presenta y la transfiere a la memoria operativa.
- b) La adquisición. Aquí se transfiere la información de la memoria operativa a la memoria a largo plazo, con la finalidad de almacenarla permanentemente.
- c) Construcción. Consiste en relacionar las ideas que hay en la información que se encuentra en la memoria operativa, es decir, el aprendiz construye conexiones internas para darle a la información recibida una organización coherente.
- d) Integración. El aprendiz busca en su memoria a largo plazo el conocimiento previo para transferirlo a la memoria operativa, y entonces realiza conexiones externas entre la nueva información y el conocimiento previo.

Se ve claramente que los procesos de selección y adquisición determinan qué tanto se aprende (cantidad), mientras que la construcción y la integración son procesos cognoscitivos que determinan la coherencia de la organización de lo que es aprendido y sobre cómo es organizado, Weinstein y Mayer (citados en Muría, 1994) lo importante al considerar estos procesos en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognoscitivas, es que si queremos que el aprendiz alcance un aprendizaje significativo de tal manera que se dé la transferencia, es decir que sea capaz de

aplicar lo aprendido a situaciones diferentes, se procurará que el estudiante "pase" por los cuatro procesos cognoscitivos.

Son varios los autores que coinciden en que la metacognición es un punto clave para la generalización y transferencia de las estrategias, Selmes; Palincsar y Brow; Taylor; Duffy y Roehler; Pressley et. al. (citados en Muria 1994).

Monereo sugiere tres métodos de enseñanza de las habilidades metacognoscitivas:

- 1) El modelamiento metacognitivo.
- 2) El análisis y discusión metacognitiva.
- 3) La autointerrogación metacognitiva.

Por último, se debe considerar "la naturaleza longitudinal de las estrategias de aprendizaje" de las que hacen mención Duffy y Roehler (citados en Muria, 1994). Las estrategias no se aprenden inmediatamente, los estudiantes necesitan tiempo para reestructurar sus viejos conceptos.

4.4 ENTRENAMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS

Weinstein (citado en Castañeda y López, 1989) llama metacurrículo a la práctica que se avoca a la enseñanza directa de las estrategias que permiten la mejor adquisición, comprensión y recuperación.

Castañeda y López, (1989) comentan que es recomendable que los profesores apoyen el aprendizaje de la transferencia de lo aprendido.

Al parecer las habilidades cognitivas no muestran una clara tendencia a generalizarse por lo que es menester enseñarlo estructurando la práctica dentro de una gran variedad de escenarios.

Por su parte Díaz Barriga y Aguilar (1986) señalan que muchos programas de intervención tienen un carácter remedial, atacan la problemática en su fase avanzada y no de origen. Son programas extracurriculares.

Estos son factores que han impedido un mayor éxito en términos de transferencia y permanencia. Una tendencia reciente que da cuenta de esta situación, es la propuesta del establecimiento de un "Metacurrículum" como método de entrenamiento alternativo donde se enseñe a los estudiantes cómo aprender a procesar el conocimiento más efectivamente en cada curso escolar y en vinculación con áreas de contenido específicas.

En este sentido los mismo profesores podrían promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas a la par de que enseñan los contenidos de su asignatura.

Es en este sentido que Díaz Barriga (1994) opina que en el plano de lo propiamente curricular, es necesario reorientar el diseño del mismo al planteamiento de experiencias significativas cuidadosamente delineadas, en donde el estudiante pueda participar activa y críticamente en el descubrimiento de las soluciones, sin descuidar la necesidad de inducirlo también a una sólida construcción conceptual.

Por otra parte Díaz Barriga y Barrios (1994) comparten la idea de que la clase no puede seguir siendo una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia, y en

donde la evaluación formativa constituya el elemento central de la actividad docente.

Así mismo, y de acuerdo a la experiencia de Díaz Barriga y Barrios (op, cit.) en relación al establecimiento de programas de formación docente en estrategias de aprendizaje, por ejemplo: Barrios (1992) enumeran las características básicas de la aproximación metacurricular asumida en un trabajo altamente profesional:

- a) Debe tener un enfoque formativo en vez de remedial.
- b) Debe adoptar una modalidad intracurricular en vez de extracurricular.
- c) Debe existir una vinculación con objetos y contenidos curriculares del programa al que estén adscritos.
- d) Debe contar con un sistema de entrenamiento docente prolongado y con autocontrol en vez de un sistema esporádico y breve.
- e) Debe integrar las estrategias entrenadas al trabajo cotidiano en el aula, y de manera destacada.
- f) Debe contar con la posibilidad de capacitar a los docentes adscritos a las instituciones educativas para que sean ellos quienes promuevan las estrategias de aprendizaje en sus estudiantes.

La conducción de un programa con estas características se podría integrar bajo las recomendaciones de Morles; Dansereau; Cooper y Bauman (citados en Díaz Barriga y Barrios, 1994) bajo las siguientes modalidades: Ejercitación, Modelaje, Instrucción directa o explícita e Instrucción con autocontrol.

En base a lo antes expuesto y bajo el criterio de Morles (1985) se concluye que: El uso adecuado y pertinente de las estrategias va a estar en función y determinado por la ubicación del programa, dentro de la currícula, de acuerdo a esto caben tres posibilidades:

- Que se presente como asignatura regular aislada.
- Como una actividad ordinaria dentro del programa de lectura respectivo, y
- Como una actividad regular comprendida dentro de cada una de las asignaturas que forman el currículo del nivel educativo correspondiente.

De las tres opciones, la que parece más apropiada es la última ya que va a permitir la vinculación de las estrategias de procesamiento de la información con temas específicos, esto es más efectivo porque asegura la adecuación de las estrategias a diferentes tipos de materiales y temas. Además, se contaría con un campo real de aplicación para las estrategias.

Por otra parte, un programa así ubicado garantizaría la internalización y consolidación del uso de estrategias, lo que constituye una fase fundamental de entrenamiento.

Por supuesto, tal ubicación requiere contar con personal entrenado y motivado en la aplicación del programa, además de contar con el tiempo necesario para esa aplicación.

4.5 MODALIDADES DE ENTRENAMIENTO

Para el desarrollo de este punto, básicamente se tomó en cuenta a Morles (op. cit.) el cual expone, la modalidad para entrenar las estrategias, se agrupan en cuatro modalidades principales, como ya se había mencionado anteriormente: La Ejercitación, el Modelaje, Instrucción directa o explícita e Instrucción con autocontrol de aprendizaje.

Por lo regular, el instructor combina estas modalidades de acuerdo con su criterio, aunque al conducir el entrenamiento, imponga el predominio de alguna de ellas.

La ejercitación: Se caracteriza por enseñar al estudiante el uso de determinada estrategia mediante la ejecución de la tarea, sin mayores explicaciones ni un instructor que le muestre la manera de utilizar la estrategia.

El modelaje: Es la forma de enseñanza en la cual el instructor u otra persona "modela", es decir, actúa ante los estudiantes para mostrar la manera como se utiliza una estrategia determinada.

La instrucción directa o explícita consiste en informar al estudiante directamente, sobre todo lo relacionado con el entrenamiento y la estrategia que se desea entrenar, es decir, sobre el plan de entrenamiento, su fundamentación, contenido y propósito; sobre las estrategias a emplear, su naturaleza el por qué y cómo de su empleo y sobre los progresos del estudiante durante la aplicación del programa.

La instrucción con autocontrol del aprendizaje es similar a la instrucción directa y explícita, pero incluye un componente fundamental. Este es el entrenamiento en el uso de la autosupervisión y la autorregulación, durante la aplicación de las estrategias que se enseñan, así como en la autoevaluación de los resultados continuamente y al final de la aplicación del programa. En esta modalidad, por tanto, se ejercita al estudiante en el empleo de las diferentes estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

Por otra parte, los tipos de programas de entrenamiento se pueden catalogar en dos formas básicamente: Programas Altamente Estructurados y Programas Medianamente Estructurados y no necesariamente validados. La selección de un programa apropiado para resolver una situación de entrenamiento, debe ser bajo la consideración de su efectividad y practicidad.

Otro aspecto importante es referente a la evaluación de la tecnología aplicada. De esta manera se podrá determinar su efectividad y hacer los ajustes pertinentes cuando ello fuere necesario.

La evaluación responde a varios propósitos.

Primero: Para conocer el nivel de comprensión de entrada y de salida.

Segundo: Identificar estrategias utilizadas y cómo son utilizadas.

Tercero: Conocer actitudes hacia la lectura y hacia el programa.

Cuarto: Evaluación formativa que indique forma de actuación y progresos.

Quinto: Precisar cuáles son los resultados finales.

Sexto: Aprender las fallas que presente el programa.

Las características de un programa de entrenamiento son las siguientes:

1. Fundamentación teórica coherente y válida.
2. Incluir estrategias que se caractericen por poseer una eficacia comprobada empíricamente y un grado razonable de especificidad.
3. Incluir estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.
4. Permitir el tratamiento diferenciado de los estudiantes.
5. Estimular en los lectores más capaces la producción de estrategias propias para procesar la información.
6. Ser prácticos en su aplicación.
7. Ser atractivo, tanto en su contenido como en la manera de aplicarlo.
8. Dar énfasis en el entrenamiento basado en la modalidad de instrucción explícita con autocontrol del aprendizaje.
9. Contemplar una amplia variedad de procedimientos y actividades de entrenamiento.
10. Propiciar la interacción de la estrategia.
11. Incluir la evaluación de los resultados.

Obviamente toda actividad de este tipo debe caracterizarse por ser eficiente, práctica y económica. Por esta razón el diseñador del programa debe esmerarse por satisfacer estos requisitos.

5. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA METODOLÓGICA DEL PIPO Y UBICACIÓN DEL HECTE

Para poder empezar a describir el modelo de entrenamiento llevado a cabo en la implementación del HECTE, es necesario primero ubicarlo como parte de un proyecto más amplio denominado Proyecto Integrado Profesores Orientación (PIPO) y que como anteriormente se señaló, es parte de las propuestas institucionales para enfrentar los problemas de reprobación y deserción en los planteles del Colegio de Bachilleres.

El proyecto PIPO al ser parte de una propuesta institucional, hace que el Orientador no participe directamente en su diseño.

La identificación de necesidades y metas instruccionales, análisis de usuarios, análisis de requerimientos, recursos (formales e institucionales) etc., mencionados en la adaptación del modelo metodológico para la planeación y conducción del programa de entrenamiento propuesto por Barrios (1993). Son producto de las experiencias vividas en el Colegio de Bachilleres, resultado de numerosas actividades como: Encuentros Nacionales de Orientación, Talleres de detección de problemáticas, Mesas de trabajo. Iniciativas de propuesta de trabajo como la presentada por González (1993), etc.

Por tal motivo, es preciso señalar únicamente la parte de ingerencia que tiene el Orientador en este proyecto institucional.

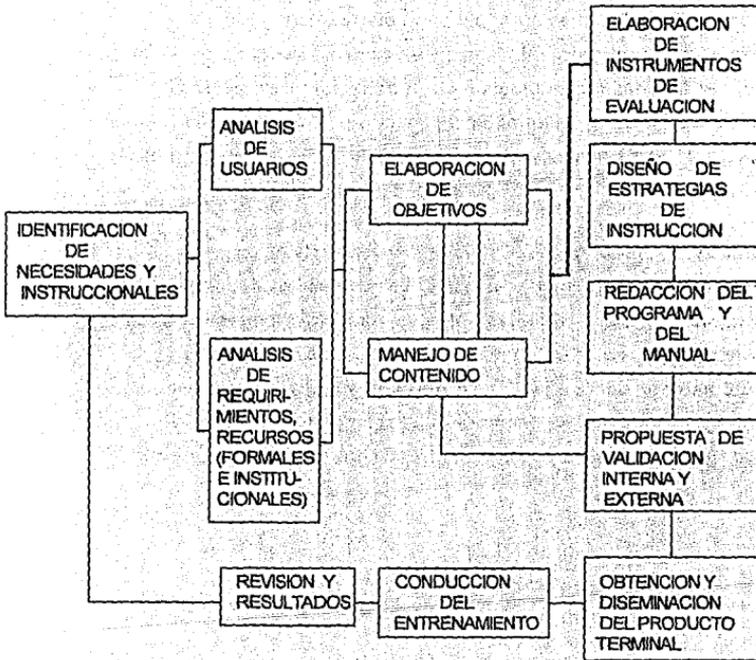
Es de mencionar que esto no quiere decir, que el Orientador, como Psicólogo Educativo no cuente con el conocimiento necesario para poder realizar autónomamente este requerimiento, sino que, por el hecho de estar inserto en una institución, tiene que adecuarse y derivarse pertinentemente por los canales propuestos por ésta.

El Modelo Metodológico propuesto institucionalmente, para aplicarlo a Profesores y Orientadores para la planeación y conducción del programa de entrenamiento docente, podría quedar representado dentro del Modelo Metodológico propuesto por Barrios, M. (1992) y que a su vez es una adaptación del modelo "Destrezas Académicas Básicas" de Díaz Barriga y Castañeda (1986) y Díaz Barriga (1990), y que se podrá observar en la figura No. 1.

Este modelo representaría a nivel macro la estructura metodológica del PIPO. El HECTE II se ubicaría en cuanto a la conducción de entrenamientos pero directamente ya con los alumnos, bajo un esquema similar en donde hay una detección de necesidades y metas instruccionales, por parte del Orientador y que al complementarias con el entrenamiento recibido previamente, producirían una propuesta particular de trabajo, dentro de una propuesta general.

FIGURA No 1

MODELO METODOLOGICO PARA LA PLANEACION Y CONDUCCION DEL
PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DOCENTE



5.1 METODOLOGÍA DE TRABAJO QUE ANTECEDIÓ A LA IMPLEMENTACION DEL TALLER HECTE II

La intención de trabajar en forma integral con profesores de asignatura de las diferentes materias fue el de insertar el entrenamiento de las estrategias como una actividad regular dentro de cada una de las asignaturas que forman el currículo del primer nivel del ciclo bachillerato. Ya que anteriormente y como ya se había mencionado, Orientación Escolar trabajaba con estrategias de aprendizaje en forma completamente aislada y con pobres resultados. Con este hecho se pretende determinar una ubicación del programa más formal y de acuerdo de una de las funciones básicas explicitadas por Morles (1985).

Para la operación del HECTE II fue necesario llevar a cabo una reunión previa con el equipo de profesores inscritos al proyecto experimental PIPO y el Orientador, donde se corroboró que todos contaban con el conocimiento que se proporcionó en el programa de entrenamiento a docentes sobre estrategias para la comprensión de la lectura, curso que fue indispensable realizar para poder participar en dicho proyecto, y que tuvo como finalidad garantizar la internalización y consolidación del uso de estrategias, lo que constituyó una fase fundamental del proyecto.

En la misma reunión el Orientador presentó el programa que pensaba operar con los alumnos y los profesores de las seis asignaturas que se cursan en el primer semestre (Matemáticas, Física, Química, Métodos de investigación, Lectura y Redacción y Ciencias Sociales) y junto con los profesores llegaron a un acuerdo

sobre la instrucción de las estrategias para la comprensión de la lectura que enseñarían y ejercitarían con los alumnos del primer semestre del grupo experimental y la cual se realizaría de acuerdo al modelo de Sole (1992) en sus tres fases de entrenamiento: Antes, Durante y Después de la lectura (ver Fig. 2 pag. 87) el avance se fue reportando semanalmente.

Al grupo con el que trabajaron las estrategias para la comprensión de la lectura, los Profesores y el Orientador, se le denominó grupo experimental, a un grupo donde dieron clases la mayoría de los maestros que participó en el proyecto, se le llamó grupo "testigo" y a un grupo donde los Profesores participantes no daban clases, se le denominó grupo de referencia.

En la misma reunión el equipo de Profesores junto con el Orientador definieron las fechas y horario de las reuniones que tendrían al interior del plantel, las cuales fueron una vez por semana. El objetivo de estas reuniones, fue el poder compartir las experiencias en cuanto a la operación del programa así como el seguimiento del mismo.

Por otra parte es importante señalar que los Profesores y Orientador que participaron en esta experiencia, establecieron un compromiso con la institución en cuanto a la entrega de los resultados obtenidos, lo que los hizo acreedores a un estímulo económico extra por parte de la institución.

Para la aplicación de este programa y en base al curso de actualización "estrategias para la comprensión de la lectura" se presentó una propuesta para trabajar el HECTE II en el plantel 7 "Iztapalapa". Dicha propuesta es flexible y se incluye en el tipo de programas altamente estructurados descritos por Morles (op. cit).

Además, es preciso considerar, que posee las características de un programa de entrenamiento, propuestas por dicho autor.

5.2 PROPUESTA DE TRABAJO EN EL PLANTEL 7 DEL TALLER " HABILIDADES Y ESTRATEGIAS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCOLARES II "

JUSTIFICACIÓN

En base a lo expuesto en relación a la filosofía del Modelo Educativo del Colegio y al marco teórico que suscribe este trabajo, en donde se adopta la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, y de acuerdo con Coll, (1990), consideramos que ésta se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

En primer lugar el alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.

En segundo lugar, la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.

En tercer lugar, el hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, que ya están en buena parte contruidos y aceptados como saberes culturales antes de iniciar el proceso educativo, condiciona el papel que está llamado a desempeñar el profesor.

El hecho interesante a destacar, es que en la propia definición del concepto de aprendizaje significativo se debe considerar a los tres elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento en la escuela: El alumno, el contenido y el profesor.

El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

El análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las "representaciones" "esquemas de conocimiento" del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son esquemas de conocimiento iniciales lo que el profesor va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez más completos y pertinentes.

Del mismo modo, el análisis de lo que adopta el profesor al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales. El acto mismo de aprendizaje se entenderá de esta manera, como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento.

En cuanto a la insistencia sobre el aprendizaje de "proceso" o "estrategias", la adopción de una perspectiva constructivista aconseja matizar su habitual contraposición al aprendizaje de otro tipo de contenidos. Ciertamente, para que los alumnos alcancen el objetivo irrenunciable de la educación escolar de "aprender a

aprender" es necesario que desarrollen y aprendan a utilizar estrategias de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad.

Pero para que un programa de entrenamiento en habilidades cognitivas no quede descontextualizado del propio currículum, generando problemas relativos a la transferencia a las áreas del mismo y funcionando como un añadido de éste. Es menester que las estrategias de aprendizaje se deben dar implícitas en las actividades diarias dentro del aula escolar como requisito indispensable para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza, por lo que es necesario introducir éstas dentro el currículum escolar con todas las implicaciones que esto conlleve. (Barrios, 1992).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVO

Se ha observado que uno de los problemas principales del alumno a nivel académico es la reprobación y su consecuente la deserción. En gran parte la reprobación es originada por carecer los alumnos de elementos y criterios que les permitan organizar su aprendizaje, como ya lo mostraron Castañeda, López, Orduña y Pineda (1993).

Siendo que esta propuesta se inscribe en la intención de proporcionar a los estudiantes, estrategias para el desarrollo de habilidades que les permitan la posibilidad de construir y aplicar su conocimiento de manera activa y tendiente a lograr la independencia y autonomía en su proceso de aprendizaje, fue propósito general de este trabajo.

PROPÓSITO GENERAL

A partir de las investigaciones con modelos de intervención cognoscitivos en el campo de la comprensión del texto académico, se propuso el diseño de un programa de entrenamiento a alumnos del primer semestre, enfocado a superar los problemas de aprendizaje por los cuales atraviesan mediante la instrucción directa o explícita, la ejercitación, el modelaje y la instrucción con autocontrol del aprendizaje, de estrategias de aprendizaje cognoscitivas así como la implementación de estrategias de apoyo.

OBJETIVO GENERAL:

Que los alumnos adquieran los elementos conceptuales y operacionales sobre el proceso de comprensión y la utilización de estrategias de comprensión en la lectura.

METODOLOGÍA

Sujetos:

Se trabajó con el grupo 134 de alumnos de primer semestre del Plantel 7 "Iztapalapa", turno vespertino, 11 mujeres y 13 hombres.

Escenario:

La aplicación del taller HECTE II se realizó en el Plantel 7 "Iztapalapa", turno vespertino, que depende del Colegio de Bachilleres. La característica de la población estudiantil es que son alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo. El desempeño del taller

fue llevado a cabo en su salón de clases regular los días jueves de las 17:00 a las 19:00 horas, del 8 de septiembre al 15 de diciembre de 1994.

Materiales:

Cuestionario diagnóstico sobre la forma de estudio del joven. Este instrumento estuvo formado por 40 preguntas que hacen un diagnóstico de la forma de estudiar del joven, ubicando el tipo de respuestas en 4 categorías: estrategias, antes, durante, después y metacognición, y cuya respuesta podría ser:

- Anotar una A cuando nunca lo 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.

Se incluía una hoja de respuestas donde el alumno iba colocando sus respuestas en 4 columnas donde se encontraban ya clasificadas en las 4 categorías antes mencionadas y donde el alumno, bajo la guía del Orientador calificaba su cuestionario dándose cuenta inmediata del resultado (ver cuestionario 1 del apéndice 1).

Cabe señalar, que este mismo cuestionario es el que se aplica al finalizar el taller.

- Manual de conducción del taller el cual se divide en las tres fases en que está diseñado este programa y donde se presentan algunas sugerencias para el mejor manejo del programa. (ver apéndice 1).
- Cuaderno de ejercicios para el alumno "Comprende tus textos", con la intención de que el alumno ejercite los contenidos del taller. Este cuaderno de ejercicios también está dividido en las tres fases en que está diseñado el taller. (ver apéndice 1).

Programa de educación sexual para ejercitar las estrategias. Este programa fue diseñado por el Orientador y se viene operando desde hace ya varios semestres. Se consideró importante por ser un material con contenido innovador para los estudiantes.

Análisis de resultados de diagnóstico.

Dadas las características del cuestionario y la relativa facilidad en su evaluación, no requirió de tratamiento estadístico sofisticado:

De los 25 cuestionarios aplicados, 24 personas requirieron llevar el taller, es decir, el 97 %. Solamente una persona obtuvo un resultado óptimo en las 4 categorías especificadas.

En relación a la primera categoría referente a las estrategias antes de la lectura, únicamente 2 personas obtuvieron un nivel de puntuación adecuado. (ver apéndice 2 Fig. 6).

Para la segunda categoría referente a la metacognición, únicamente 3 personas obtuvieron un nivel de puntuación adecuado.

Para la tercera categoría, estrategias durante la lectura, 4 personas respondieron al nivel de puntuación adecuada.

Para la cuarta y última categoría, estrategias para después de la lectura, solamente 2 personas obtuvieron un nivel de puntuación adecuado.

Alumnos que hayan alcanzado un nivel de puntuación en dos categorías: Dos.

Alumnos que hayan alcanzado un nivel de puntuación en 3 categorías: Ninguno.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario de diagnóstico, se concluye que es necesario que los alumnos del grupo 134 "experimental" reciban el taller de entrenamiento de "Habilidades y estrategias para la comprensión de textos" II para que sirva de apoyo al alumno en el uso de estas habilidades en sus demás asignaturas del plan de estudio y en donde también ejercitarán dichas estrategias bajo la supervisión de sus profesores.

PROCEDIMIENTO:

El taller se desarrolló en 14 sesiones de 2 horas cada una y, las cuales a su vez se ubican en 3 fases de entrenamiento:

- I Estrategias antes de la lectura. (1 sesión de trabajo)
- II Estrategias durante la lectura. (3 sesiones)
- III Estrategias después de la lectura (2 sesiones)

y que podrán observarse en las figuras No. 2 y 4 en donde se podrá observar también que hay dos sesiones más de repaso para todas las estrategias.

En las tres fases siempre se aplicarán estrategias de apoyo para favorecer el aspecto motivacional en el alumno.

Es preciso señalar que las dos primeras sesiones de trabajo con los alumnos fueron un poco ajenas al taller HECTE y tenían, como finalidad favorecer la adaptación del estudiante a la institución educativa a la que acababa de pasar a formar parte.

LECTURA PARA ESTUDIAR Y COMPRENDER
COMPRESIÓN DE TEXTOS
ESTRATEGIAS

MOTIVACION	ANTES DE INICIAR LA LECTURA	DURANTE LA LECTURA	DESPUES DE LA LECTURA
<p>- Conocimientos previos y habilidades que determinan el aprendizaje.</p> <p>- Que el alumno tome conciencia de sus metas al leer.</p> <p>- Que se de cuenta dónde se centra su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> . en sí mismo. . en su tarea. . en la opinión de otros. . en recibir premios. <p>- Que el alumno logre entender la autonomía y control de su propia conducta.</p> <ul style="list-style-type: none"> . tome conciencia de sus motivaciones. . que sea autónomo. 	<p>a) Los objetivos de la lectura.</p> <p>b) Predicciones</p> <p>c) Revisión y actualización del conocimiento previo.</p>	<p>a) Subrayado</p> <p>b) Patrones de texto</p> <p>c) Deducción del significado de las palabras.</p> <p>d) Idea principal.</p> <p>e) Formulación de preguntas.</p> <p>f) Formar imágenes.</p> <p>g) Hacer analogías.</p> <p>h) Regular la comprensión.</p>	<p>a) Recordar la idea principal</p> <p>b) Resumen.</p> <p>c) Mapas conceptuales.</p> <p>d) Diagramas.</p>

Fig. 2 Estrategias antes, durante y después de la lectura según Solé (1992).

5.3 TALLER DE HABILIDADES Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION DE TEXTOS ESCOLARES II.

Actividades Previas

Sesión 1: Campaña ¿qué es el Colegio de Bachilleres?

- 1.1 Bienvenida.
- 1.2 Objetivo de la campaña.
- 1.3 ¿Qué es el Colegio de Bachilleres?
 - Antecedentes generales.
 - Tipo de formación.
 - Modalidades.
 - Servicios de apoyo.
 - Reglamento.

Sesión 2: Contextualización al estudiante sobre el Colegio.

- 2.1 Problemática del Colegio de Bachilleres.
- 2.2 Posibles alternativas a las problemáticas.

Estructura del Taller.

Sesión 1: Integración grupal.

- 1.1 Dinámica: pares y cuartetos.
- 1.2 Análisis y discusión.

Sesión 2: Contextualización al estudiante sobre la importancia de la lectura.

- 2.1 Importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje.
- 2.2 Introducción al alumno al programa HECTE II.
- 2.3 Aplicación de pre-test.
- 2.4 Conclusiones.

Sesión 3: Antes de iniciar la lectura.

- 3.1 Los objetivos de la lectura.
- 3.2 Predicciones.
- 3.3 Revisión y actualización del conocimiento previo.
- 3.4 Conclusiones.

Sesión 4: Durante la lectura.

- 4.1 El subrayado.
- 4.2 Patrones de texto.
- 4.3 Deducción del significado de las palabras.

Sesión 5: Durante la lectura.

- 5.1 Idea principal.
- 5.2 Formulación de preguntas.
- 5.3 Formar imágenes.

Sesión 6: Durante la lectura.

- 6.1 Hacer analogías.
- 6.2 Regular la comprensión.

Sesión 7: Después de la lectura.

- 7.1 Idea principal.
- 7.2 Resumen.

Sesión 8: Después de la lectura.

- 8.1 Mapas conceptuales.
- 8.2 Diagramas.

Sesión 9: Repaso de las estrategias con un sólo material.

Sesión 10: Aplicación de las estrategias de HECTE, al contenido de una asignatura que esté cursando.

- 10.1 Ejercitación supervisada de la aplicación de las estrategias.

Sesión 11: Evaluación 1a. parte.

11.1 Aplicación de post-test.

11.2 Ejercitación supervisada de la aplicación de las estrategias.

11.3 Entrega individual de los productos.

Sesión 12: Evaluación

12.1 Resultados del post-test.

12.2 Resultados de los productos entregados de acuerdo a las observaciones del Orientador.

12.3 Plenaria.

PROTOTOPOS DE ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS EN TALLER HECTE II

- Revisión del conocimiento previo de los estudiantes en cuanto al uso de las estrategias.
- Exposición guiada por el Orientador.
- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con ayuda del Orientador.
- Discusión y ejercitación en equipo, (ayuda entre iguales).
- Dinámicas tendientes a propiciar la participación (p, ej. lluvia de ideas).
- Modelado con materiales del curso por parte del Orientador.
- Ilustración y análisis de ejemplos con materiales del curso por parte de los alumnos y en equipo (análisis y discusión metacognitiva).

- Supervisión del Orientador al trabajo de los alumnos.
- Ejercitación individual del alumno.
- Entrega de productos finales.
- Retroalimentación por el Orientador.

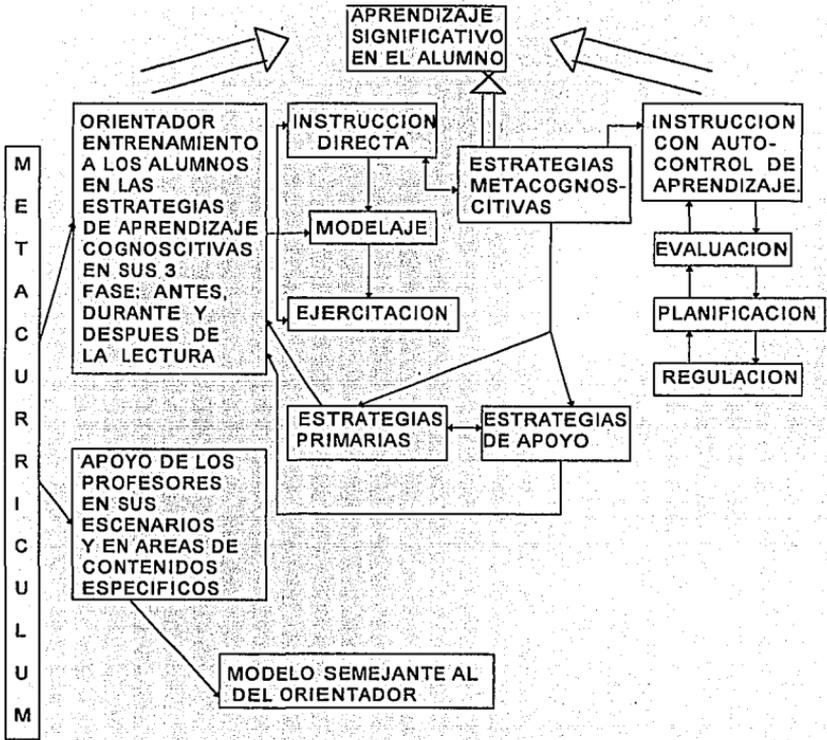


Fig. 3 Modelo de entrenamiento del orientador dirigido a los alumnos.

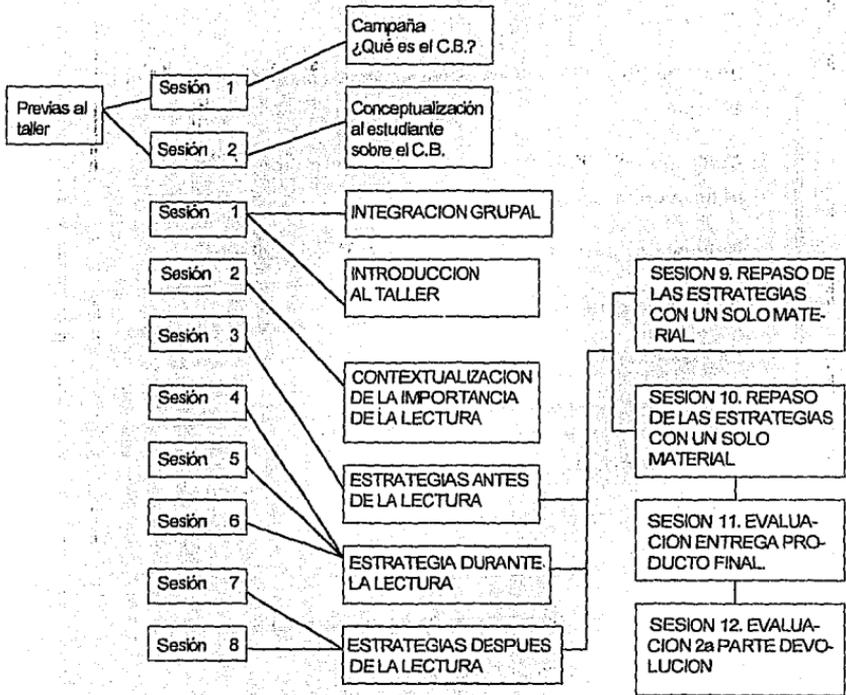


Fig. 4 Estructura del HECTE II, Semestre 94-B

Sesión 1: Campaña ¿Qué es el Colegio de Bachilleres?

Objetivos específicos:

- El alumno identificará las características más importantes del Colegio.
- Conocerá los diferentes servicios que le ofrece el Colegio y podrá utilizarlos.
- Reconocerá los principales reglamentos del Colegio.

Actividades realizadas:

- Exposición guiada por el Orientador.
- Dinámica: preguntas, aclaraciones y dudas.

Recursos didácticos:

- Cuadernillo: éste es tu plantel.
- Visita guiada a las instalaciones del plantel.
- Guión de las diferentes áreas y servicios del plantel.

Tiempo: Una sesión de dos horas.

Sesión 2: Contextualización al estudiante sobre el Colegio

Objetivos específicos:

- El alumno identificará las diversas problemáticas que existen en el Colegio.
- Analizará las causas que generan dichas problemáticas.
- Identificará las posibles soluciones, así como el compromiso que ha adquirido con la institución y con él mismo como estudiante.

Actividades realizadas:

- Exposición guiada por el Orientador.
- Dinámica: preguntas, dirigidas a los alumnos por parte del Orientador

Recursos didácticos:

- Guión previo del Orientador sobre las problemáticas del Colegio.
- Pizarrón.

Tiempo: Una sesión de dos horas.

Taller HECTE.

Sesión 1: Integración grupal

Objetivos específicos:

- El alumno compartirá sus puntos de vista con sus compañeros.
- Escuchará los puntos de vista de sus compañeros.
- Se identificará con alumnos compañeros del grupo
- Convivirá con sus compañeros para "romper el hielo".
- Identificará la importancia de trabajar en grupo.

Actividades realizadas:

- Dinámica: pares y cuartetos.
- Trabajo en equipos.
- Supervisión del Orientador a los equipos de trabajo.
- Retroalimentación por el Orientador.

Recursos didácticos:

Manual de conducción para el Orientador.

Sesión 2: Contextualización al estudiante sobre la importancia de la lectura.

Objetivos particulares:

- El alumno identificará la relevancia de la lectura como medio ideal para el aprendizaje.
- Se introducirá al taller HECTE II.
- Evaluará e identificará su necesidad de participar en el taller.
- Se sensibilizará con respecto al proyecto (PIPO).

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión 02.
- Revisión del conocimiento previo de los estudiantes en cuanto al uso de estrategias.
- Exposición guiada por el Orientador.
- Dinámica lluvia de ideas.
- Aplicación del pre-test.
- Entrega de productos.
- Retroalimentación por el Orientador.

Recursos didácticos:

- Manual de conducción para el Orientador.
- Cuadernillo "comprende tus textos" para el alumno.

- Cuestionario de diagnóstico sobre la forma de estudio.
- Hoja de respuestas con la clasificación de las categorías evaluadas.

Sesión 3: Antes de iniciar la lectura

Objetivos específicos:

- El alumno conocerá las estrategias cognoscitivas previas a la lectura: los objetivos de la lectura, predicciones, revisión y actualización del conocimiento previo.
- Identificará las características de cada una de ellas.
- Se ejercitará en la aplicación de cada una de ellas.
- Reconocerá la forma más pertinente de su uso.

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con ayuda del Orientador.
- Revisión de los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto el uso de estas estrategias.
- Exposición guiada por el Orientador.
- Modelado con materiales del curso por parte del Orientador.
- Ejercitación y discusión en equipo.
- Supervisión del Orientador a los equipos de trabajo.
- Retroalimentación por el Orientador.
- Entrega de productos.

Recursos didácticos:

- Manual de conducción para el Orientador.

- **Material:** contenido de taller de educación sexual.
- Cuadernillo "comprende tus textos" para los alumnos.
- **Lectura de apoyo para el Orientador.**

Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE

Universidad de Barcelona - Ed. Graó. (cap. 5: para comprender antes de la lectura) pp.

Alonso, J. (1991) Motivación y Aprendizaje en el aula.

Madrid: Santillana (cap. 1).

Sesión 4: Durante la lectura.

Objetivos específicos:

- El alumno conocerá las estrategias de la segunda fase: subrayado, patrones de texto y significado de las palabras.
- Ejercitará las estrategias.
- Identificará las características de cada una de ellas.
- Reconocerá la forma más pertinente de su uso.

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con ayuda del Orientador.
- Revisión del conocimiento previo de los estudiantes en cuanto al uso de estas estrategias.
- Exposición guiada por el Orientador.
- Modelado con materiales del curso por parte del Orientador.
- Ejercitación en equipos de trabajo.
- Discusión y trabajo en equipos.
- Supervisión del Orientador a los equipos de trabajo.
- Discusión plenaria.
- Entrega de productos.
- Retroalimentación por el Orientador.

Apoyos didácticos:

- **Manual de conducción para el Orientador.**
- **Material: contenido del taller de educación sexual.**
- **Lecturas de apoyo para el Orientador.**

Serafini, M. (1990) Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual, Barcelona: Paidós (cap. 4: p.p. 73-92).

Horowitz, R. (1985) Texts Patterns: Part I. Journal of Reading U.28.5 448-454.

Horowitz, R. (1985) Text Patterns: Part II Journal of Reading U.28.6 534-540.

Sesión 5: Durante la lectura.

Objetivos específicos:

- El alumno conocerá las estrategias de la segunda fase: idea principal, formulación de preguntas y formar imágenes.
- Ejercitará las estrategias.
- Identificará las características de cada una de ellas.
- Reconocerá la forma más pertinente de su uso.

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con ayuda del Orientador.
- Revisión del conocimiento previo de los estudiantes en cuanto al uso de estas estrategias.
- Exposición guiada por el Orientador.
- Modelado con materiales del curso por parte del Orientador.
- Discusión y ejercitación en equipos
- Supervisión del Orientador a los equipos de trabajo.
- Ilustración y análisis de ejemplos con materiales del curso por parte de los alumnos y en equipo.
- Entrega de productos.
- Retroalimentación por el Orientador.

Apoyo didácticos:

Manual de conducción para el Orientador.

Cuadernillo "Comprende tus textos"

Material: contenido del taller de educación sexual.

Sesión 6: Durante la lectura.

Objetivos específicos:

El alumno conocerá las estrategias de la segunda fase: hacer analogías y regular la comprensión:

- Ejercitará las estrategias.
- Identificará las características de cada una de ellas.
- Reconocerá la forma más pertinente de su uso.
- Diferenciará las características entre estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con ayuda del Orientador.
- Revisión de conocimientos previos de los estudiantes en cuanto al uso de estas estrategias.
- Exposición guiada por el Orientador.
- Exposición y análisis de ejemplos con materiales del curso por parte del Orientador. (Modelado).
- Discusión y ejercitación en equipo.
- Supervisión del Orientador a los equipos de trabajo.
- Ilustración y análisis de ejemplos con materiales del curso por parte de los alumnos.

- Retroalimentación por el Orientador.

Apoyos didácticos:

- Manual de conducción para el Orientador.
- Cuadernillo "Comprende tus textos" para los alumnos.
- Material: Contenido del taller de educación sexual.
- Lecturas de apoyo para el Orientador.

Solé, I (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE.

Universidad de Barcelona -Ed. Graó (cap. 6: Qué pasa cuando leemos).

Sesión 7: Después de la lectura.

Objetivos específicos:

- El alumno conocerá estrategias de la tercera fase, después de la lectura: idea principal y resumen.
- Ejercitará las estrategias.
- Identificará las características de cada una.
- Reconocerá la forma más pertinente de su aplicación.

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con ayuda del Orientador.
- Revisión del conocimiento previo en cuanto al uso de estas estrategias.
- Modelado por el Orientador.
- Ejercitación individual del alumno.
- Discusión y ejercitación en equipos
- Supervisión del Orientador a los equipos de trabajo.
- Ilustración y análisis de ejemplos con materiales del curso por parte de los equipos.
- Retroalimentación por parte del Orientador.
- Entrega de productos finales.

Apoyos didácticos:

Manual de conducción para el Orientador.

- Cuadernillo "Comprende tus textos" para los alumnos.
- Material: contenido del taller de educación sexual.
- Lectura de apoyo para el Orientador.

Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE,

Universidad de Barcelona - Ed. Graó (cap. 7: Después de la lectura).

Sesión 8: Después de la lectura.

Objetivos específicos:

- El alumno identificará estrategias de la tercera fase, después de la lectura: mapas conceptuales y diagramas.
- Ejercitará cada una de las estrategias.
- Identificará las características de cada una de ellas.
- Reconocerá la forma más pertinente de su aplicación.

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con ayuda del Orientador.
- Revisión del conocimiento previo en cuanto al uso de estas estrategias.
- Modelado por el Orientador.
- Discusión y ejercitación en equipos.
- Supervisión del Orientador a los equipos de trabajo.
- Ilustración y análisis de ejemplos con materiales del curso por parte de los equipos.
- Retroalimentación por parte del Orientador.
- Entrega de productos finales.

Apoyos didácticos:

- Manuales de conducción para el Orientador.
- Cuadernillo "Comprende tus textos" para los alumnos.
- Material: contenido del taller de educación sexual.
- Lecturas de apoyo para el Orientador.

Novak, J y Gowin, D.B. (1988). Aprendiendo a aprender.
Barcelona: Martínez Rosa.

Martínez, G. y Saldaña, M. (1992) Entrenamiento en la elaboración de diagramas jerárquicamente organizados y ligados sobre la comprensión de lecturas, como una estrategia cognoscitiva aplicada a estudiantes de educación media básica. Tesis de Licenciatura, Fac. de Psicología UNAM: México.

Sesión 9: Repaso de las estrategias con un sólo material.

Objetivos específicos:

- El alumno integrará las estrategias estudiadas en el taller.
- Identificará con un sólo material todas las estrategias revisadas.
- Aclarará dudas que tenga sobre el uso de las estrategias.

Actividades realizadas:

- Revisión de los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto al uso de las estrategias.
- Exposición y análisis de un ejemplo en el uso de las estrategias con materiales del curso por parte del Orientador y la participación del grupo.
- Dinámica lluvia de ideas.
- Retroalimentación por el Orientador.

Apoyos didácticos:

- Material: contenido del taller de educación sexual.
- Láminas amplificadas del material que se va a modelar.

Sesión 10: Aplicación de las estrategias del HECTE al contenido de una sólo asignatura que estén cursando.

Objetivos específicos:

- El alumno integrará en su experiencia las estrategias estudiadas en el taller.
- Se ejercitará en el uso de las estrategias revisadas en el taller.
- Adquirirá destreza en la aplicación de estrategias.
- Discriminará el uso pertinente de las estrategias.

Actividades realizadas:

- Resumen de lo visto en la sesión anterior por parte de los alumnos y con apoyo del Orientador.
- Ejercitación individual del alumno.
- Supervisión del Orientador.
- Retroalimentación por el Orientador.

Apoyo didáctico:

Material: contenido de una de las 6 asignaturas que cursan.

Sesión 11: Aplicación de las estrategias del HECTE al contenido de una sólo asignatura que esté cursando.

Objetivos específicos:

- El alumno se ejercitará en el uso de las estrategias revisadas en el taller.
- Adquirirá destreza en la aplicación de estrategias.
- Discriminará el uso pertinente de las estrategias.
- Presentará un producto final que será utilizado como parte de su evaluación al taller.

Actividades realizadas:

- Ejercitación individual del alumno.
- Supervisión del Orientador al trabajo de los alumnos.
- Retroalimentación por el Orientador.
- Entrega de productos finales.

Apoyos didácticos:

Materia: contenido de una de las 6 asignaturas que cursan.

Sesión 12: Evaluación.

Objetivos específicos:

- El alumno recibirá los resultados de su evaluación en el taller, de acuerdo a su evolución en el taller y su producto final.
- El alumno evaluará sus resultados de acuerdo a lo realizado durante el taller.
- El alumno evaluará el taller.

Actividades realizadas:

- Aplicación del post-test.
- Retroalimentación por el Orientador de acuerdo a lo realizado por el alumno durante el taller.
- Autoevaluación por parte del alumno.
- Evaluación del curso-taller.
- Retroalimentación por el Orientador.

Apoyos didácticos:

- Control de asistencias y participación de los alumnos.
- Productos finales.

5.3 TRABAJO INTEGRADO PROFESORES - ORIENTACION (PIPO)

Como señala Leyva (1995) si se consideran los conceptos de enseñanza y aprendizaje expresados en el Modelo Educativo del colegio de Bachilleres, (op. cit), 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 y en donde como experto en su disciplina complementa la instrucción de estudiar y 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 el orientador (experto en los procesos cognitivos y las estrategias).

Otra intención de haber trabajado en forma integral con los profesores, el entrenamiento de la estrategias como una actividad regular dentro de cada una de las asignaturas que forma el curriculum del primer nivel del ciclo bachillerato, era reforzar el trabajo de orientación con estrategias de aprendizaje, que antes se venía dando con pobres resultados.

Es un hecho que para que un alumno pueda adquirir una habilidad de estudio, se requiere proporcionarle un marco de referencia en el cual pueda estructurar sus pensamientos y acciones acerca de las tareas de estudio. (Selmes, 1988: Citado en Leyva 1995). 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.

Tal y como se plantea esta situación, resultaría insuficiente el trabajo del orientador, aislado, con únicamente dos horas a la semana frente al grupo y sin ser obligatoria la asistencia al grupo, ya que es un servicio y no tiene valor curricular. De hecho, son estos los elementos que habían estado presentes en proyectos anteriores y que precisamente por eso han sido considerados en el PIPO.

Para este trabajo, los profesores junto con el orientador, definieron las fechas y los horarios de las reuniones que tendrían al interior del plantel y las cuales fueron una vez por semana.

En todas las reuniones, el equipo de profesores y orientador tomaron como guía sus anotaciones y avances del programa con el fin de retroalimentarse y apoyarse mutuamente.

Cada cinco reuniones internas en el plantel, realizadas por el equipo de trabajo que operó el proyecto, hubo una sesión de trabajo con personal de la Dirección de Servicios del Colegio de Bachilleres y/o Personal del Departamento de Orientación, responsables del seguimiento del proyecto.

El fin de estas reuniones, 10 en total, fue el poder intercambiar experiencias en relación al campo donde se operó el HECTE, ver el grado de avance en relación a las estrategias y recomendaciones o sugerencias para su implementación. Las reuniones se llevaron de manera informal, ya que fueron fluctuantes en cuanto al día y horario, eran en horas-clase y los profesores no tenían intención de afectar siempre los mismos grupos, casi siempre acudía la mayoría, pero regularmente faltaban uno o dos integrantes.

Otro aspecto importante de estas reuniones fue abordar el elemento motivacional para los alumnos, que asegurara y optimizara la

presencia de éstos al taller HECTE implementado por el Orientador. Fue conveniente que el equipo de trabajo, Profesores-Orientador, definiera algunos tipos de estímulos para que los alumnos fueran consistentes en su asistencia al HECTE. Esto fue de vital importancia si consideramos que Orientación es un servicio de apoyo académico y no tiene un valor curricular para los estudiantes.

En este sentido hubo acuerdos con el maestro de Matemáticas y de Métodos de Investigación, quienes en sus tareas solicitaban la supervisión de Orientación Escolar; lo que "motivó a los alumnos a no faltar al taller".

Por lo que fue necesario considerar la misma tarea o conducta lectora como motivantes per se, poniendo cuidado y evitando la presión o amenaza hacia los alumnos.

En cuanto a las sesiones de trabajo con personal de la Dirección de Servicios del Colegio de Bachilleres y Personal del Departamento de Orientación Escolar, tuvieron como intención el apoyo logístico al programa, supervisando el trabajo y avance del mismo, así como los posibles obstáculos o problemas que se presentasen.

Es de mencionar, que el objetivo de estas juntas se puede sistematizar para una mejor organización y mejores resultados. Punto en el que se abundará más en el apartado de análisis.

6.0 EVALUACION

Parfraseando a Muriá (op. cit.), cuando expone que antes y después de llevar a cabo cualquier tipo de entrenamiento, es necesario evaluar las estrategias y habilidades de los alumnos entrando así al problemático tema de la evaluación de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Los alumnos suelen reportar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que en realidad no utilizan a pesar de saber que son las mejores.

Tomando en cuenta esta problemática, se plantean diversos métodos de evaluación para complementar y obtener información de varias fuentes. Lo importante es conocer las limitaciones que pudiera tener una sola técnica y tratar siempre de completarla con otras. A esta situación se suma el hecho de que en una revisión realizada por Castañeda y López (1989), acerca de materiales que han sido propuestos para el entrenamiento y la evaluación de conductas de estudio, se encontró con que existe un amplio rango de tópicos, esquemas de categorización e instrumentos elaborados para identificar componentes críticos de diversas estrategias y habilidades relacionadas con la lectura.

A este respecto, Weinstein (1989), argumenta que la implementación y evaluación exitosa de programas de entrenamiento y cursos diseñados para enseñar estrategias de aprendizaje, requieren de medios confiables y válidos para medir los niveles de entrada de los déficits del alumno y su progreso. El tener los medio para diagnosticar los déficits del alumno podría contribuir significativamente para el diseño instruccional y tener los medios para monitorear los resultados del progreso y los resultados del

curso, lo que podría contribuir significativamente para evaluar y mejorar la efectividad del entrenamiento.

Weinstein piensa que otro interés en el área de medición se relaciona con los intereses de investigación básica y aplicada del procedimiento de la información, ya que existe una discusión en torno a este punto, ya que los investigadores cognoscitivos se enfocan en tópicos que reflejan procesos que no son disponibles para la medición directa, se deben desarrollar formas indirectas de valoración para estudiar hipótesis de investigación más precisas. En respuesta a esta necesidad ha habido un enfoque renovado sobre variaciones de metodología de auto-reporte que puede ser usado para juntar datos sobre estrategias cubiertas.

El resultado de las necesidades de creación de métodos de medición útiles, ha sido el desarrollo de un número de instrumentos diseñados para medir aspectos variados del uso de estrategias de aprendizaje. Muchos de estos instrumentos fueron construidos sobre medidas que fueron creadas para valorar las prácticas de estudio de los alumnos.

Los tópicos específicos incluidos en estas medidas, son altamente variables debido en parte al problema de definición mencionado anteriormente y que tiene que ver con el modelo metodológico bajo el cual están clasificadas las estrategias. Generalmente el formato utilizado para estos instrumentos requiere de algunos tipos de respuesta de auto-reporte. Dada la manera en que son seleccionados muchos de estos reactivos en instrumentos de habilidades de estudio, tienden a producir información limitada acerca de cómo estudian y aprenden los alumnos (Weinstein, op. cit.).

Ante esta situación, el problema ha sido mejor abordado y enfocado de diferente forma al empezar a desarrollar formas más sofisticadas

de evaluar. Es así como se comienza a desarrollar el uso de inventarios de aprendizaje y de estudio.

Como prueba de este desarrollo se encuentra el "Learning and Study Strategies" (Lassi) desarrollado por Wienstein, Schulte y Cascallar (citado en Castañeda y López, 1989) y con el cual Castañeda y López, (1989) crearon una versión intermedia para encontrar propiedades psicométricas con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. Y cuyo objetivo de estudio fue poner a prueba la validez de los constructos empleados por los autores en una población de características diferentes a las originales, así como conocer su consistencia interna.

El inventario en prueba fue un instrumento de auto-reporte que constaba de 90 reactivos de opción múltiple, distribuidos en diez escalas que evalúan grupos de estrategias de aprendizaje y actividades de estudio, las escalas fueron: Actitud; Concentración, Procesamiento de la Información; Ansiedad; Motivación; Programación; Selección de la idea principal; Auto-examen; Ayudas de estudio; Estrategias de prueba.

En la tarea por diseñar y aprobar instrumentos propios para investigar las deficiencias en la comprensión de la lectura, Castañeda y López (1989) han conformado una metodología suficiente y confiable para desarrollar materiales y procedimientos capaces de auxiliar en el diagnóstico de las debilidades iniciales, a través de criterios, instrumentos y técnicas apropiados para identificar y evaluar los factores que influyen en el aprendizaje a partir de la lectura y para establecer la magnitud y dirección de los cambios derivados de las intervenciones.

Un ejemplo de lo anterior, lo representa el "Inventario de Habilidades de Estudio" IHE (López, Castañeda y Gómez, 1988), el cual es un instrumento psicométrico diseñado para identificar y evaluar las estrategias que aplican estudiantes de niveles instruccionales básicos, medio y superior, al leer materiales escolares.

El inventario puede utilizarse para diagnosticar deficiencias en el estudio y en el aprendizaje de material de lectura y proporcionar la prescripción adecuada a la situación específica del estudiante evaluado.

El inventario está estructurado por dos grandes porciones: una de "ejecución" y otra de auto-reporte, ambas contribuyen al registro y la evaluación de componentes cognoscitivos y metacognoscitivos en las conductas de estudio y caracterizan los materiales y las tareas de aprendizaje.

La porción de ejecución se utiliza para diagnosticar el desempeño del estudiante en cuanto a sus habilidades cognoscitivas de alto y bajo nivel.

La porción de auto-reporte requiere que el estudiante proporcione información acerca de varios aspectos.

- Identificar el material instruccional que comúnmente emplea.
- Identificar las características o condiciones de los materiales que emplea para estudiar.

La parte principal del auto-reporte consiste en presentar los reactivos del inventario, que contienen enunciados que identifican 3 componentes importantes para el aprendizaje éstos son:

1. Lo que el estudiante hace y lo que omite al leer y estudiar.
2. La regularidad con que aplica esta práctica de aprendizaje o estrategia, así como el esfuerzo que supone hacerlo.
3. El resultado que produce la utilización de la estrategia, como medida subjetiva del nivel de habilidad.

La actual versión del inventario está integrada por 80 reactivos tipo "Likert" (por escalas de intensidad) y contiene las siguientes áreas:

1. Adquisición selectiva y generativa.
2. Habilidades de administración de memoria: retención y recuperación.
3. Auto-regulación: a nivel de planeación, evaluación y regulación de la persona, el material y la tarea.
4. Estrategias de organización y lectura creativa.

La aplicación del inventario puede realizarse trabajando sólo con alguna de las porciones o, como es deseable, incluyendo ambas. Esto último posibilita la comparación, siempre interesante, entre lo que el estudiante reporta y lo que es capaz de realizar en las pruebas de ejecución. Usualmente en este punto suele encontrarse que el estudiante se percibe de una manera vaga y un tanto inexacta como lector.

El último paso consiste en la prescripción de entrenamiento para apoyar al estudiante a subsanar las deficiencias identificadas.

Otro intento, por demás interesante, es el Sistema Experto llamado Thor-Ombolo, derivado del instrumento anterior IHE, y que nace como un requerimiento para el diagnóstico y prescripción eficiente de una serie de deficiencias identificadas en muestras de estudiantes de educación media y superior, de instituciones tanto públicas como privadas a través del IHE, (Castañeda y López, 1989).

Este sistema experto llamado Thor-Ombolo es un sistema de diagnóstico psicoeducativo sobre problemas en las habilidades de estudio, tiene 4 funciones:

1. Diagnosticar problemas en las estrategias de la adquisición, retención, integración y recuperación de la información que un alumno utiliza mientras estudia.
2. Prescribe el tratamiento apropiado al nivel del problema planteado.
3. Sirve de tutor al apoyar la toma de decisiones del usuario.
4. Sirve como auxiliar del investigador llevando un registro completo y preciso de los datos.

Para el caso del diagnóstico de habilidades cognitivas de estudio en alumnos del primer ingreso del Colegio de Bachilleres, realizado por Castañeda, López, Orduña y Pineda (1993), y en el cual se utilizaron herramientas construidas por el propio equipo de trabajo, bajo el diseño y evaluación de la investigación cognoscitiva y de la

Psicología Instruccional. Se hizo evidente que para poder tener un impacto suficientemente provechoso a la práctica educativa, en respuesta a las problemáticas de evaluación de diagnóstico, tendría que adoptarse una estrategia de detección de problemas cuya naturaleza fuera integral.

Sobre esta base, el equipo de investigadores propusieron a las autoridades del Colegio de Bachilleres un proyecto amplio que comprendía la evaluación de diversas actividades entre otras: las cognoscitivas (involucrando comprensión de textos diversos, velocidad de lectura, estrategias de lectura y aprendizaje). Las Afectivo-Motivacionales (que comprenden evaluaciones sobre necesidad de logro, autoestima, expectativas y control de acción del estudiante), y la evaluación de las Estrategias de Elaboración Lingüísticas (tanto de comprensión oral como producción oral y escrita.

Una vez que las autoridades del Colegio de Bachilleres dieron luz verde a un estudio preliminar, únicamente sobre las habilidades propiamente cognoscitivas, particularmente sobre velocidad de lectura, comprensión de texto narrativo, estrategias de lectura y estrategias de aprendizaje, el equipo inició el diseño del estudio en octubre de 1992.

En base al modelo de aprendizaje estratégico de Castañeda y López, (1988) (citado en Castañeda, López, Orduña y Pineda 1993) y en donde se utiliza un esquema de clasificación de estrategias de aprendizaje dependiente del proceso y del nivel de profundidad del procedimiento que utilizan los estudiantes para aprender:

El modelo incluye cuatro categorías: la relacionada con las estrategias de adquisición de la información; la que integra a las

estrategias para el manejo y administración de los recursos de la memoria; la que contiene las estrategias metacognoscitivas o de control de proceso y finalmente aquella integrada por las estrategias de organización de la información y lectura creativa.

Es en base a este modelo que se construyeron la mayoría de los instrumentos utilizados en esa investigación. También cabe destacar el uso del inventario de estrategias de aprendizaje (EDA) de Castañeda y López (citado en Castañeda, López, Orduña y Pineda 1993), y el cual es capaz de ubicar al estudiante en uno de tres niveles de clasificación: el autosuficiente, el instruccional y el insuficiente. Un estudiante clasificado en este último, requiere ser asistido por programas remediales para cursar sus estudios exitosamente.

El EDA contiene a su vez, los reactivos más poderosos de otro inventario de habilidades de estudio, IHE (mencionado anteriormente) que ha sido valorado Psicométricamente con una población de más de 12,000 estudiantes y sólo contiene aquellos reactivos que han presentado las cargas más altas y que no obedecieron a características específicas de una muestra en particular.

En términos generales, los resultados ofrecen un perfil deficitario en las habilidades de estudio investigadas y que ya fueron señaladas cuando se hablan de las alternativas y propuestas institucionales y que a manera de resumen podríamos citar:

Se identificaron los rangos de ejecución en habilidades cognoscitivas de estudio relacionadas con: a) La automatización de procesos de bajo nivel, como componentes de la lectura; b) La detección de problemas en la comprensión de la lectura; c) La identificación de riesgo en la utilización de las estrategias para leer, y d) La detección

de elementos de riesgo en las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender.

En términos generales, los resultados ofrecieron un perfil deficitario en las habilidades cognitivas de estudio investigadas, por lo que se sugirió entrenamiento entre otras cosas el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Se consideró importante para este trabajo, todo este preámbulo de consideraciones en cuanto al significado que encierra el concepto de evaluación y toda su complejidad que determina líneas de trabajo apoyadas en bases empíricas muy sólidas, con el fin de contrastar en forma crítica, los resultados emanados de la aplicación del taller HECTE.

Antes de iniciar con este propósito, es preciso señalar que el cuestionario de diagnóstico de la forma de estudiar del alumno aplicado como pre-test y post-test es una adaptación del inventario de auto-reporte de estrategias de aprendizaje (EDA) de Castañeda y López y que supuestamente fue validado en el Colegio de Bachilleres por un grupo de expertos, (documento interno del Colegio de Bachilleres no publicado).

CRITERIOS DE EVALUACION DEL HECTE II PROPUESTOS EN EL PIPO

PREVIOS AL TALLER:

- Aplicación del cuestionario para diagnóstico de la forma de estudio del alumno, que consta de dos porciones:

- 1) Un cuestionario de auto-reporte diagnóstico de la forma de estudio del alumno, el cual ya fue descrito en el apartado de materiales en la metodología del procedimiento de este trabajo junto con sus resultados.
- 2) Un cuestionario "b" de ejecución. Diagnóstico de comprensión de lectura e identificación de uso de estrategias con su correspondiente lectura "La biomecánica deportiva".

DURANTE EL TALLER:

Evaluación formativa: se llevará acabo un control de avance por cada alumno, donde se registrará su participación y el nivel de ésta, este seguimiento se hará por sesión incluyéndose los productos elaborados individualmente, o en equipo. (ver apéndice 2, programa).

Se solicitará a cada alumno la entrega de un producto final en donde hubiese aplicado las estrategias vistas en el taller y que pudiese explicitarse en un documento; principalmente durante la lectura y después de la lectura.

Durante la lectura:

- Subrayado.
- Deducción del significado de las palabras.
- Idea principal.
- Formulación de preguntas.
- Uso de analogías.

Después de la lectura:

- Resumen.
- Mapas conceptuales.
- Diagramas.

POSTERIOR AL TALLER:

Aplicación de cuestionarios de evaluación del alumno y su evolución en el taller y que consta de dos porciones.

- El cuestionario de auto-reporte de diagnóstico de la forma de estudio del alumno.
- El cuestionario "B" de ejecución, con su correspondiente lectura "La biomecánica deportiva"
- Aplicación del cuestionario "A" donde se solicita información al alumno con respecto al PIPO, y en donde anota el desempeño de cada uno de sus profesores con respecto a la enseñanza y aplicación de las estrategias en el salón de clases durante el semestre 94-B.
- Evaluación sumaria.- se hará una devolución de acuerdo a lo observado en los productos finales entregados, con el fin de retroalimentar al alumno en lo realizado en el taller.
- Autoevaluación y evaluación del curso con el fin de obtener retroalimentación de los alumnos hacia el Orientador.

CRITERIOS BAJO LOS CUALES SE REALIZO LA EVALUACION DEL HECTE II

PREVIOS AL TALLER:

- Aplicación del cuestionario para diagnóstico de la forma de estudio del alumno en su porción únicamente de auto-reporte. (ver apéndice 1).

Durante el taller:

Evaluación formativa.- se llevó a cabo un control de avance por cada alumno, donde se registró su participación y el nivel de ésta, este seguimiento se hizo por sesión incluyéndose los productos elaborados individualmente y por equipo.

Posterior al taller:

Se solicitó a cada alumno la entrega de un producto final en donde haya aplicado las estrategias vista en el taller.

Las estrategias "evaluadas" en este producto final (por su caracter explícito) fueron:

- El subrayado.
- Deducción del significado de las palabras.
- Idea principal.
- Formulación de preguntas.
- Uso de analogías.
- Resumen.
- Mapas conceptuales.
- Diagramas.

Se realizó una revisión cuidadosa del contenido de los productos finales con el fin de emitir un juicio evaluatorio avalado por el desempeño realizado en el trabajo, el cual fue "medido" por el uso correcto de las estrategias, complementándolo al mismo tiempo con su evaluación formativa. Los criterios fueron determinados por la experiencia del Orientador, sustentada por el conocimiento de las estrategias revisadas, así como del marco teórico que las avala.

- Aplicación de cuestionarios de auto-reporte de diagnóstico de la forma de estudio del alumno (post-test).

Una vez conducido el taller, se procedió a recabar las actas de evaluación final de cada una de las asignaturas de los tres grupos (el experimental, el de referencia y el grupo testigo), se llenaron las hojas de concentrado, obteniéndose porcentajes de asistencia, promedio y reprobación por alumno, asignatura y grupo. Estos datos junto con los materiales utilizados en la evaluación se enviaron a el Departamento de Orientación Escolar en Dirección General del Colegio de Bachilleres. (Apéndice 1).

6.1 EVALUACION DEL TALLER

De acuerdo al enlistado "estrategias evaluadas" en el producto final, se diseñó una tabla de doble matriz de entrada en donde se colocó en una coordenada el número de lista del alumno y en la otra coordenada el nombre de la estrategia.

Se procedió al llenado de esa tabla de acuerdo a si el alumno había realizado la tarea con base a tres criterios:

- a) Si la utilización de la estrategia era correcta.
- b) Si la utilización de la estrategia era parcialmente correcta.
- c) Si la utilización de la estrategia era incorrecta.

Posteriormente se realizó una tabulación del registro y se complementó su evaluación formativa con la evaluación del producto final para así obtener una evaluación sumaria.

- Se calificaron los datos del cuestionario diagnóstico de la forma de estudio del alumno y se procedió a su interpretación.

RESULTADOS:

En relación al producto final entregado y de acuerdo a los criterios bajo los cuales se evaluó, se reportan los siguientes datos: (ver apéndice 2 Fig. 1).

DESERCIÓN

El número de alumnos inscritos en el taller fue de 24, de los cuales 6 desertaron. Es decir, que la eficiencia terminal fue de 75%.

Los porcentajes que se manejan a continuación son tomados en base a los 18 alumnos que terminaron el taller, (grupo experimental) puesto que fueron los que entregaron el producto final.

SUBRAYADO

En cuanto al subrayado, se observó que un 78% de los alumnos utilizan las estrategias correctamente, el 22% restante tiende a subrayar ideas secundarias, costándole un poco de dificultad discriminar la macroestructura del texto. En este sentido ninguno de

los alumnos utilizó por completo incorrectamente la estrategia. (ver apéndice 2 Fig. 3 y Fig. 4).

En lo que se refiere a la idea principal, se detectó que un 83% discriminó correctamente las ideas principales de su texto y un 17% tiende a seleccionar alguna ideas secundarias. Esto se observó principalmente cuando el texto era muy novedoso para el alumno.

La formulación de preguntas resultó ser una de las estrategias más socorridas y mejor utilizadas, ya que se reportó en un 88% de los casos una correcta aplicación de esta estrategia y un 12% de aplicación parcialmente correcta con la formulación de algunas preguntas un tanto irrelevantes.

ANALOGIAS

En el uso de analogías nos encontramos que fue la estrategia que menos se utilizó ya que solamente un 17% de alumnos la presentó con una utilización parcialmente correcta, ya que los ejemplos empleados no concordaban en muchos aspectos con el texto a comparar. Esta estrategia es una de las más complejas y requiere de un gran proceso de elaboración, así como un gran conocimiento del campo con el que se quiere comparar, por lo que se puede apreciar su dificultad para ejercer dicha estrategia. Otro aspecto a destacar en este punto es el relacionado con la naturaleza longitudinal de las estrategias de aprendizaje donde se considera que las estrategias no se aprenden inmediatamente, los estudiantes necesitan tiempo para reestructurar sus viejos conceptos (Muría, op. cit.).

RESUMEN

En cuanto al uso del resumen se logró un porcentaje del 78% de los alumnos que desarrollaron correctamente la estrategia con un 22%

que utilizó parcialmente correcta la estrategia, siendo un poco redundante en algunas ideas del texto. Al igual que en la idea principal, se observó esta tendencia con el material novedoso.

MAPAS CONCEPTUALES Y DIAGRAMAS

Por último, los mapas conceptuales y diagramas, se incluyen en un sólo apartado ya que la mayoría de los alumnos utilizaron una u otra, sólo el 27% utilizó ambas. Para el uso de mapas conceptuales, el 16.5% de los alumnos no la utilizó, el 67% la utilizó correctamente y el 16.5% su utilización fue parcialmente correcta.

En cuanto a los diagramas, el 45% de los alumnos la utilizó correctamente y el 55% no la utilizó.

También se registraron los temas de acuerdo a la asignatura en que se desarrollaron. Así se tienen los siguientes resultados: (ver apéndice 2 Fig. 5).

RELACION DE PRODUCTOS POR ASIGNATURA

Los trabajos presentados de la asignatura de Métodos de Investigación fue el 28%, para la asignatura de Ciencias Sociales fue de 22%, lo mismo que para la asignatura de Taller de Lectura y Redacción.

En Física el porcentaje fue de 17% y el más bajo fue para la asignatura de Química con el 11%.

Para la asignatura de Matemáticas no se presentaron trabajos. Aquí cabe mencionar, que en relación a las Matemáticas se percibe cierta dificultad para aplicar las estrategias, incluso, dentro del curso

recibido para operar este taller, se observó también dicha problemática por parte de los profesores para diseñar estrategias en esta área.

De los datos reportados, también se pueden desprender ciertos señalamientos que pueden ser importantes y que se citan a continuación:

- a) Se observó una relación en el rendimiento de los alumnos con un buen desempeño en el taller y una correcta aplicación en la totalidad o mayoría de las estrategias.
- b) Esta relación también se observó para los alumnos que no presentaron un buen desempeño en el taller con una utilización parcialmente correcta en la totalidad o mayoría de las estrategias.
- c) Se detecta una correcta aplicación en el uso de las estrategias total o parcialmente en el 100% de los casos.
- d) Hay relación entre fallas en la aplicación de las estrategias y faltas de asistencia al taller.
- e) No hay relación entre la eficiencia del uso de las estrategias con la dificultad de la "asignatura".

En este sentido cabe mencionar que son consideradas asignaturas "difíciles": Física, Matemáticas y Química, por su alto nivel de reprobación.

Pero también hay que señalar, que la complejidad de los productos no estuvo en función de las asignaturas.

COMPARACIÓN PRE-TEST POS-TEST GRUPO EXPERIMENTAL

En cuanto al cuestionario de diagnóstico de la forma de estudiar de los alumnos se encontró lo siguiente:

En el grupo experimental existe diferencia entre lo reportado en el pre-test y el post-test y en 6 alumnos, equivalente al 34% reportó cambios muy significativos en su forma de estudiar. Cambios que se identifican en las cuatro categorías de evaluación (estrategias antes de la lectura, estrategias durante la lectura, estrategia después de la lectura y metacognición) al obtener un puntaje óptimo en cada una de las categorías.

Otro 11% reportó cambios significativos al obtener un puntaje óptimo en las 3 primeras categorías, que junto con un 28% que obtuvieron puntaje óptimo en 3 categorías en diferente orden da un 39% total.

Es importante destacar que el 34% es el que representa a los alumnos con mayor participación y compromiso en el taller, constatado por el seguimiento individual que se hizo a cada alumno. (ver apéndice 2 Fig. 6).

Con respecto al resto de los alumnos, el porcentaje fue el siguiente:

El 17% obtiene un puntaje óptimo en 2 categorías.

El 5% obtiene un puntaje óptimo por lo menos en una categoría.

El 5% no obtiene puntaje óptimo en ninguna categoría.

Cabe mencionar, que aun cuando muchos alumnos no alcanzaron el puntaje requerido para considerarse óptimo y que fue de 22, estuvieron muy cerca del alcanzarlo, situándose sus puntuaciones en 20 ó 21 puntos la mayoría de los casos.

El porcentaje de alumnos que responde óptimamente por categoría es el siguiente:

Categoría I Estrategias antes de la lectura,	56%.
Categoría II Metacognición	78%.
Categoría III Durante la lectura	78%.
Categoría IV Después de la lectura	78%.

(ver apéndice 2 Fig. 7).

RESULTADOS PRE-TEST POST-TEST GRUPO TESTIGO Y DE REFERENCIA

En cuanto al cuestionario de estudio diagnóstico, aplicado tanto al grupo testigo como al referencial en sus dos fases, pre-test y pos-test no hubo cambios significativos, manteniéndose sus puntajes casi iguales y muy por debajo de las puntuaciones óptimas para su desempeño en el 100% de los alumnos.

CALIFICACIONES, ASISTENCIA Y REPROBACION

Con respecto a la información obtenida en las notas finales de calificaciones, porcentaje de asistencia, promedios y reprobación por alumno, asignatura y grupo, se puede constatar lo siguiente:

Grupo experimental.

Total de alumnos inscritos al taller HECTE II	24	100%
Deserción	6	25%
Eficiencia terminal	18	75%
Porcentaje de alumnos que aprobaron las 6 asignaturas		50%
Porcentaje de alumnos que aprobaron 5 asignaturas		34%
Porcentaje de alumnos que aprobaron 4 asignaturas		11%
Porcentaje de alumnos que aprobaron 1 asignatura		5%

Los 4 porcentajes anteriores se sacaron de acuerdo al número de alumnos que concluyó el taller, y según lo contemplado, sólo un alumno reprobó el semestre. Alumno que por cierto tuvo más bajo rendimiento en el taller HECTE II.

Grupo de referencia.

Total de alumnos inscritos en Orientación	26	100%
Deserción	10	38%
Eficiencia terminal	16	62%
Porcentaje de alumnos que aprobaron las 6 asignaturas		12%
Porcentaje de alumnos que aprobaron 5 asignaturas		19%
Porcentaje de alumnos que aprobaron 4 asignaturas		19%
Porcentaje de alumnos que aprobaron 3 asignaturas		31%
Porcentaje de alumnos que reprobó el semestre		19%

Los 5 porcentajes anteriores se obtuvieron de acuerdo al número de alumnos que concluyó el taller de orientación Escolar. (ver apéndice 2 Fig. 8).

Grupo testigo.

Total de alumnos inscritos al taller	33	100%
Deserción	33	100%

El grupo testigo (133) tenía un horario muy difícil, los viernes de 19:00 a 21:00 horas, por lo que nada más se tuvieron 4 sesiones, observándose un decremento conforme avanzaba el semestre, hasta que el grupo entero decidió no participar en el taller. Por tal motivo no se incluyen calificaciones.

Como se podrá ver, existe diferencia entre los criterios para realizar la evaluación establecidos por El Proyecto Institucional y lo realizado por el Orientador en este caso.

Los criterios de evaluación en el proyecto, en definitiva abarcan toda una serie de aspectos, que en sí, le darían mayor validez a los resultados del proyecto.

Sin embargo, el hecho de que no se haya realizado la evaluación tal como se establece en el proyecto, nos indica algunos aspectos que deben considerarse como importantes. Uno de ellos es con referencia a que: todo macroproyecto de la dimensión del PIPO en donde se involucran un gran número de especialistas y variables, tiene en sus inicios fallas que sobre la marcha tienen que ir siendo superadas. En este caso la falla consistió en que era demasiada la información, no había un documento único que organizadamente presentara la información de operación; materiales, fechas, responsabilidades, etc.

La aplicación del cuestionario "A" y "B" de ejecución, no se tenía contemplada en un inicio por el Orientador, por lo que no se aplicó. Para la evaluación final no hubo coordinación entre Orientación y la Subdirección que era la encargada de supervisar el proyecto y de reproducir y entregar los materiales. Estos no se entregaron a tiempo por lo que ya no fue posible su aplicación.

Una situación semejante ocurrió con las juntas semanales entre Orientación y Profesores, no se llevaron a cabo en una forma sistematizada y los temas o acuerdos tratados se llevaron informalmente no pudiéndose realizar una evaluación integral en el equipo a causa principalmente de la variabilidad de horarios y de intereses particulares de no afectar otros grupos.

Para el semestre 95-A se entregó ya una carpeta de operación PIP0 I, donde viene contenida toda la información organizada de operación del taller. La inclusión de este material fue probablemente debido a la detección de la necesidad de contar con esta información para una mejor organización.

No obstante se tiene datos importantes en cuanto a la operación del HECTE II, datos que de alguna manera revelan los cambios llevados a cabo con la operación del taller HECTE II.

Dentro de los cambios observados destacaremos lo siguiente:

- Dentro de la experiencia de 15 años de trabajo en el colegio, nunca se había tenido una eficiencia terminal del 75%.

El promedio de eficiencia para los talleres de Orientación en este plantel y en el turno vespertino durante los últimos 10 años, era alrededor del 30%.

Esto habla del trabajo integrado entre Profesores y Orientación, lo que favoreció la permanencia en el taller HECTE II.

- El porcentaje de aprobación comparado tanto con semestres anteriores como con los grupos de este semestre, refleja una mejoría notable. Comparándose el porcentaje del 50% del grupo

experimental con 6 asignaturas aprobada, con el porcentaje del grupo referencial del 12% con 6 asignaturas aprobadas.

- El porcentaje de reprobación comparado tanto con semestres anteriores como con los grupos de este semestre, fue mucho menor, comparándose el porcentaje de 5% de reprobación en el grupo experimental en contraste al 19% de reprobación en el grupo de referencia.
- Existe una correlación estrecha entre el nivel de participación de los alumnos, la eficiencia en sus productos parciales y final, las respuestas al cuestionario de forma de estudio del alumno y las calificaciones obtenidas en sus diferentes asignaturas.

Por lo anterior, (aunque ni se llevó la evaluación como lo previsto), y considerando también los criterios que la División de Educación Continua (1994) establece para el rubro de evaluación se concluye que la influencia que ejerció el taller HECTE en los alumnos del grupo 134 "experimental", junto con el apoyo del trabajo "Integrado" con los profesores, son los causantes directos de los cambios manifestados.

Sin embargo, dado lo pequeño de la muestra y los problemas que adolece la evaluación, los resultados de dicha intervención no pueden ser generalizados a otras poblaciones.

7. ANALISIS

En primer lugar hay que destacar que uno de los aspectos sobresalientes para que dicho programa funcionara, fue el referente a darle al taller HECTE una característica metacurricular, ya que como se había mencionado, anteriormente se venían operando talleres para implementar técnicas de estudio, pero en forma aislada y con muy pobres resultados.

De acuerdo a los resultados se pueden afirmar que los cambios presentados en el grupo experimental en cuanto a su conducta lectora y habilidades de aprendizaje adquiridos, son producto de la intervención conjunta profesores - orientador.

Tomando en cuenta el diagnóstico sobre la forma de estudio aplicado a los grupos experimentales, testigo y de referencia, y los cambios significativos observados en la aplicación del post-test únicamente en el grupo experimental, así como la comparación en los promedios finales en donde se detecta un mejor rendimiento escolar, un mayor número de asignaturas aprobadas y un menor nivel de deserción en el grupo experimental (apéndice 2 Figura 1 y 2).

La recomendación de Castañeda y López (1989); Díaz Barriga, (1994); Barrios, (1992); y Morles, (1985), de que es oportuno que los profesores apoyen el aprendizaje de la transferencia de lo aprendido, fue clave para que el alumno recobrara el interés por el uso de estrategias de aprendizaje.

Permitiendo la aplicación a la enseñanza de las estrategias cognoscitivas y metacognitivas por parte del orientador con el apoyo (recíproco) de los profesores insertos en el proyecto, en sus

escenarios y con áreas de contenidos específicos, lo que facilitó la instrucción directa, modelaje y ejercitación de las estrategias, lo que a su vez redundó en la adquisición de aprendizajes significativos de los contenidos de sus asignaturas, corroborando con todo esto, la firmeza y coherencia de los enfoques cognoscitivos, constructivistas que sustentan este trabajo y que fueron expuestos ampliamente en el capítulo 4 de este trabajo.

Sin embargo existe una problemática que se abre con diversos cuestionamientos y es la relativa a la generalización y transferencia de las estrategias a la vida futura del estudiante (Muria, 1994). Es en este sentido en donde se dirigen las más numerosas y graves críticas, por lo que es necesario implementar programas de seguimiento que permitan evaluar a mediano plazo el impacto del entrenamiento de las estrategias.

En cuanto a esto, Díaz y Aguilar (1986) argumentan que algunas investigaciones han llegado a plantear que el problema de la transferencia puede enfrentarse en gran medida enseñando a los estudiantes cómo monitorear su propio aprendizaje y nivel de comprensión, entrando así al campo de la intervención de las estrategias metacognoscitivas y las cuales son contempladas dentro de este programa con el fin de lograr el estudio y desarrollo independiente del alumno.

Otro punto de sumo interés es el relacionado con la evaluación diagnóstica y la evaluación terminal, y en el cual este reporte adolece de fallas.

A este respecto y con el afán de mejorar la interpretación individual que el orientador o los profesores pueden hacer con respecto a los resultados obtenidos en la implementación del proyecto, se sugiere

una mayor capacitación en el área de evaluación, así como una permanente y constante actualización de materiales ya que la capacitación que se recibe para tal efecto es pobre si consideramos los criterios de capacitación para el entrenamiento de docentes en el manejo de estrategias de aprendizaje propuesto por Barrios (1992). Los talleres impartidos para este propósito en el Colegio de bachilleres, tiene una duración máxima de 30 horas. El mínimo recomendable por Barrios (op. cit.) para maestros de primaria es de 60 horas.

Este punto en cierta forma quedaría superado con la programación de juntas entre los profesores involucrados en el proyecto y el orientador, sin embargo, cabe señalar que esta programación de juntas se dió de manera informal, era difícil reunirse para trabajar en equipo, ya que no se disponía de horas remuneradas fuera de grupo, por lo que los profesores tenían que acomodar sus horarios para dichas reuniones, afectando lo menos posible a sus grupos.

Asimismo, no se creó un espacio previo al inicio del proyecto en donde el conjunto de profesores junto con el orientador pudiesen realizar una planeación y organización de las sesiones de trabajo.

Por otra parte, de los seis profesores y el orientador involucrados, cinco profesores y el orientador participaban por primera vez en este proyecto. Si se parte de la idea expresada por Selmes (1988) y Leyva (1995) de que el entrenamiento y la formación del profesor es un proceso que requiere de ejercitación para afinar la aplicación de las acciones emprendidas por el participar en un proyecto. Se considera que los resultados de este primer intento son perfectibles.

En la medida que el trabajo en equipo profesores - orientación se dé en forma más coordinada y con apoyo de la institución, en cuanto a

tiempos, los resultados del trabajo serán mucho más evidentes y podrán incluso dar más elementos para investigaciones futuras. Por ejemplo: un aspecto a considerar en este trabajo, es el relacionado a la aplicabilidad de las estrategias de aprendizaje, al estudio de las Matemáticas. Ya que dentro de lo observado en el HECTE II existe una aparente "resistencia" o "incapacidad" al uso de las estrategias en Matemáticas, como así lo evidenció los productos finales entregados y en donde ningún trabajo correspondía al área de Matemáticas. Esta situación ya no se pudo comentar y profundizar con el profesor de dicha asignatura, precisamente por lo antes expuesto.

Por otra parte, se estima que para que realmente se tenga un impacto provechoso para la práctica educativa en respuesta a las problemáticas de evaluación, se debe tomar una estrategia de detección de problemas de naturaleza integral, (Castañeda, López, Orduña y Pineda, 1993).

Es decir, promulgar por un proyecto amplio que comprenda la evaluación de diversas actividades, entre otras: las cognoscitivas y las afectivo-motivacionales.

Por ahora se ha hecho énfasis particularmente en la evaluación del aspecto cognoscitivo, dejando de lado, y no parcialmente, el aspecto afectivo-motivacional.

A este respecto, es preciso mencionar la etapa de la adolescencia, matizada por la convergencia de una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales que en ninguna otra etapa del desarrollo se producen con tan acentuada significancia.

El trato con adolescentes es movilizador de ansiedades y actitudes que frecuentemente derivan de la personalidad del propio adulto y no del adolescente.

Al adolescente le faltan espacios y prueba de ello son los gritos de protesta, audibles, dolorosos y trágicos, como lo fue el movimiento estudiantil de 1968 y otros más que le han proseguido. Pero ahí está. Se ha intentado silenciarlo y con eso gana en presencia. No es dueño de sí, como nadie resulta serlo, pero su identidad ya no es sólo el adulto mediatizado por la cultura, vive en carne propia el absurdo de la vida y plantea alternativas de acción concreta. Los estudiantes cuestionan el sentir y el significado de lo tradicional, aunque muchos aun sin convicción intentan perpetuarlo; saben ahora que con sólo desear la revolución no se dará, (Jiménez y Aponte, 1984).

Es cierto que su búsqueda continúa, pero las más de las veces no tiene éxito.

Por otra parte, en lo social, pese a que muchas veces se percibe capaz de expresarse en tareas creadoras desde la participación social hasta la procreación, se encuentra con una sociedad que le ofrece como programa único la postergación por casi una década a todas sus necesidades, de tal suerte, que ante lo que la cultura le impone, la distancia entre la potencialidad del adolescente y su realización, deriva en el mejor de los casos, en frustración.

Trabajar con adolescentes nos enfrenta a una problemática viva que se genera como producto de las relaciones que él establece con el resto de la sociedad en que se desarrolla, y dentro de la cultura que ésta produce. Ocuparse de la adolescencia significa enfrentar el riesgo de los jóvenes de la sociedad al trabajo, a la producción y al consumo.

Es por esto, que es necesario indagar más sobre el aspecto afectivo-motivacional, si queremos avanzar en la detección de problemas de manera integral.

Es propósito de este trabajo, el recomendar a qué nivel institucional, ya sea del Colegios de Bachilleres u otras instituciones, se avance sobre esta propuesta complementaria.

No existe contradicción al decir que se tiene que delimitar el campo de acción de trabajo no adoptando conductas omnipotentes, el problema de la reprobación y deserción es multicausal y debe ser atendido en forma integral por el progreso de la psicología educativa. En este caso, la mayoría de los autores con una concepción cognoscitiva, consultados en este trabajo, dan una importancia relevante al aspecto afectivo-motivacional, no lo debemos dejar de lado, si realmente se quiere desarrollar una actitud crítica en los alumnos, el mismo uso de las estrategias puede favorecer este desarrollo, no dejando en letras muertas o planteamientos teóricos lo que se debe llevar a cabo.

8. CONTRIBUCIONES

Es a través de este tipo de propuestas que se confirma lo que distintos teóricos han aportado al campo de la Psicología Educativa y particularmente al enfoque cognoscitivo de la Educación en el ámbito de la intervención en escenarios escolares.

Se reafirma pues, el hecho de que es a través de la comprensión de la lectura, la cual se puede adquirir por medio del entrenamiento estrictamente planeado y sustentado del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de la inserción de estas estrategias en un plan metacurricular en donde se incluya la participación de todos los profesores (capacitados previamente) que tengan contacto con el alumno. También el uso de apoyos motivacionales de naturaleza intrínseca principalmente, junto con el apoyo de recursos técnicos como el "modelado" y la ayuda entre iguales en las tareas instruccionales, como se puede promover y propiciar el desarrollo de nuevos intereses en el alumno que lo involucren plenamente al hacerlo más estratégico y por consiguiente más independiente, tener mayores aprendizajes significativos, elevar su nivel académico, cambiar sus expectativas intelectuales y vocacionales a futuro y terminar siendo una persona útil a la sociedad y con mayores recursos para su desarrollo individual.

Particularizando, en este trabajo se consolida el término de esquema como constructo hipotético fundamental en el desarrollo cognoscitivo y a su vez se toma en cuenta la construcción social del conocimiento considerándose el nivel de desarrollo potencial bajo la guía de un adulto o un compañero más capaz, paralelo al nivel evolutivo real, reforzándose así el concepto de zona de desarrollo próximo y los términos de modelado y ayuda entre iguales.

También se reafirma que no existe incompatibilidad entre el postular la naturaleza constructiva y activa del aprendizaje y la naturaleza esencialmente social y socializadora de la educación escolar, confirmándose que la asociación entre ambas ideas es particularmente útil para explicar el desarrollo y comportamiento de los estudiantes. En el desarrollo de los seres humanos los procesos de socialización y de individualización aparecen como las dos caras de la misma moneda (Coll, 1990).

Por otra parte se da respuesta a cómo orientar los procesos psicológicos subyacentes a la actividad mental constructiva del alumno al atribuirle éste un significado al construir una "representación" o "modelo mental" de los contenidos académicos, (incluyendo los relacionados con la lectura) al relacionar la información que va a aprender con los conocimientos que ya posee, aludiendo de paso el enfoque basado en la teoría de la información y el desarrollo de las computadoras al identificar los procesos de codificación, representación, retención y recuperación de la información en la memoria humana, comprobándose que la manera en que las personas procesan y adquieren los conocimientos dentro o fuera de la práctica instruccional, tiene que ver con el nivel de aprendizaje. En la medida que se promovió un procesamiento de la información más semántico dentro del taller, fue la medida en que se mejoró el recuerdo y por ende el aprendizaje.

Además, como ya se había señalado en el análisis de este trabajo, la participación de los maestros le dió validez ecológica al proyecto al realizarlo en el contexto escolar, demostrando su aplicabilidad y favoreciendo la formación académica del profesor y el propio orientador, haciendo que ambos revaloraran su trabajo y se elevara

su autoestima, entregándose con mayor entusiasmo a su desempeño académico (Leyva, 1995).

Abriendo también la posibilidad de profundizar sobre la aplicación en el aula, permitiendo el seguimiento a través de éste y la práctica cotidiana, despertando el interés del equipo también de desarrollar propuestas para el óptimo desempeño de los talleres ante la motivación de que el proyecto se consolide y amplie en aras de la elevación del nivel académico del estudiante del Colegio de Bachilleres (Leyva, op. cit.).

El carácter ecológico de la propuesta, hace que ésta se pueda transferir a otras situaciones escolares haciendo las adecuaciones pertinentes por lo que puede ser aplicable a otras instituciones educativas con una alta probabilidad de llevarse con éxito rescatando incluso todos los materiales que han sido utilizados en la aplicación de esta propuesta y que están incluidos en los apéndices de este trabajo. Como sugerencia se propone la validación de estos materiales en futuras investigaciones o aplicaciones controladas.

Para concluir, en la medida que a través de la aplicación de los conocimientos derivados de la psicología cognoscitiva, se siga aportando al entendimiento de los cambios educativos, se hará posible una aproximación global y coherente a los procesos de cambio provocados o inducidos en los alumnos como consecuencia de su participación en las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.

El intento, dentro de este trabajo, de buscar un esquema integrador, con las diversas aproximaciones de la concepción cognoscitiva, prepara el campo para la elaboración futura de propuestas pedagógicas y materiales curriculares y el análisis de la práctica

educativa en el contexto de la reflexión en la acción y de los programas de formación del profesorado.

Es pues a través de este tipo de propuestas que se enriquece la teoría en la psicología educativa, se deriva una aplicación práctica que sobre la marcha tiende a ser perfectible y al mismo tiempo se dan soluciones a los grandes problemas sociales derivados del sistema educativo.

De los errores y fallas se aprende, pero éstos sólo aparecen cuando se corre el riesgo de poner en práctica algo, si no, sólo se queda en el mundo etéreo de las ideas.

APENDICE 1

COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCIÓN DE SERVICIOS ACADEMICOS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

Instrucciones:

- A continuación te presentamos un cuestionario que nos permite 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
 - 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 (a).

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 lei?
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 lei.
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 lo 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 estudió un tema, me formulo preguntas que creo pudiera hacer el profesor en 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 que 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 comprendí 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 su 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 omitió la información que no aporta nada nuevo.

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE: _____

SEXO: _____

EDAD: _____

SEMESTRE QUE CURSA: _____

GRUPO: _____

I	II	III	IV
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 = _____

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.

COMPRENDE TUS TEXTOS
Cuaderno de ejercicios

COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Febrero de 1994

El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo..."

Nisbet y Shucksmith
(1987)

Métete a la comprensión de tus lecturas



ÍNDICE

Introducción	5	
Estrategias de comprensión de textos		7
I. Antes de iniciar la lectura, ¿qué voy a hacer?		8
Objetivos de la lectura	8	
Predicciones	9	
Revisión y actualización del conocimiento previo		10
II. Durante la lectura, ¿qué debo hacer mientras leo?		14
Subrayado	14	
Patrones de texto	16	
Deducir el significado de las palabras		20
Idea principal	25	
Formulación de preguntas		27
Formar imágenes	29	
Analogías	32	
Regular la comprensión		34
III. Después de haber leído, ¿qué fue lo que aprendí?		36
Recordar la idea principal		36
Resumen	37	
Mapas conceptuales	39	
Diagramas	43	

INTRODUCCIÓN

El instrumento más valioso con que cuenta el estudiante o profesionalista es la lectura. El esfuerzo, la práctica y la dedicación al leer, son el secreto de un buen aprendizaje!

Este cuaderno de ejercicios se pensó y diseñó especialmente para ti, alumno del Colegio de Bachilleres. Su finalidad es proporcionarte un conjunto de estrategias, pasos, acciones y caminos a seguir para que tengas el apoyo necesario al leer y comprendas el contenido de tus textos.

Si aprendes a dar un significado personal al material que lees, esto te permitirá integrarte y relacionarte con los nuevos conocimientos que adquieras y con los que ya posees. Cuando logres esta relación ampliarás, confirmarás y complementarás lo que ya sabes, iniciando, así, el camino hacia apasionantes horizontes del conocimiento.

Quizá al tener un libro en tus manos no sabes cómo leerlo para identificar lo más importante del tema, cómo integrar las ideas principales que has detectado, o cómo presentarlas en forma clara y sintética. Si es así, aquí te presentamos un apoyo.

Este cuaderno contiene una serie de estrategias y diversos ejercicios que te muestran lo que debes tomar en cuenta antes de iniciar la lectura, mientras lees y después de haber leído. En suma, te ayudan a lograr el dominio de las estrategias para la comprensión de tus textos.

Te aclaramos que el seguimiento de los ejercicios planteados no son reglas que dabas observar al pie de la letra, conforme vayas adquiriendo experiencia en su uso lograrás retomar aquellos que convengan a tu tarea.

A continuación te presentamos un esquema con base en el cual podrás verificar tu avance en el aprendizaje de las estrategias que te apoyarán en la comprensión de lo que estudias leyendo.

También podrás darte cuenta del dominio que actualmente posees de las estrategias de comprensión a través del cuestionario que contestaste, y cuyo resultado te comentó tu orientador, para así ubicarte en la o las fases que requieres ejercitar.

Te sugerimos revisar todo el contenido del taller para que adquieras una visión global e integral de los pasos que sigue una persona para llegar a ser un experto en la lectura, aunque puedes consultar en forma independiente la(s) que más te interese(n).

Las estrategias de comprensión de textos se presentan en tres fases para facilitar su consulta:

-
- I. Antes de iniciar la lectura, ¿qué voy a hacer?
 - II. Durante la lectura, ¿qué hago?
 - III. Después de haber leído, ¿qué fue lo que aprendí?

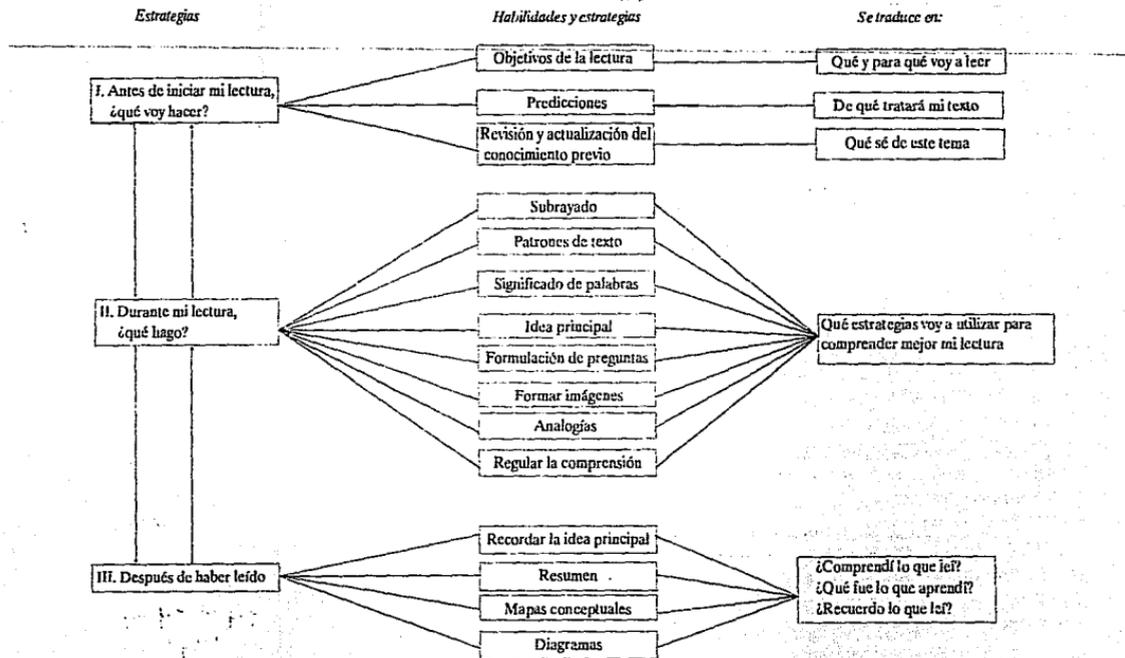


Cada fase cuenta con estrategias y habilidades específicas e instrucciones que te guiarán en el seguimiento gradual de las mismas para que, finalmente, logres ser un experto en la comprensión de tus textos.

¡Te deseamos mucho éxito!

Departamento de Orientación

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS



I. ANTES DE INICIAR LA LECTURA, ¿QUÉ VOY A HACER?

Objetivos de la lectura

Los objetivos de la lectura determinan la posición del lector ante lo que va a leer y lo que hace para lograr comprender su texto. Si no conoces lo que buscas, entonces divagas en la información que lees y puedes confundir tu propósito.

Por ello, antes de comenzar a leer debes plantearte y responder las dos preguntas siguientes para ubicar la finalidad de tu lectura.

- a) ¿Qué tengo que leer?
- b) ¿Para qué voy a leer?

Las respuestas a las preguntas anteriores te guiarán para alcanzar la meta de tu tarea, y tendrás una idea más clara de lo que quieres conocer y de lo que buscas.

Ejemplo:

- a) ¿Qué tengo que leer?

R = Del tema "La Química a través de la historia" debo ubicar las diferentes épocas en que surgieron aportaciones sobre la composición de la materia.

- b) ¿Para qué voy a leer?

R = Para realizar una síntesis que expondré en clase durante 15 minutos, en la cual señale por qué el aire, el fuego, el agua y la tierra no pueden considerarse elementos, tomando como válida la definición de Boyle.

Ahora revisa cualquier tema en uno de tus fascículos y responde las dos preguntas mencionadas.

¿Qué tengo que leer?

¿Para qué voy a leer?

Se te facilitó o dificultó la comprensión del objetivo de tu lectura?, ¿por qué?

Comenta el ejercicio y tus respuestas con el orientador y con el grupo.

¡Sigue ejercitándote por tu cuenta y experimenta el dominio que vas logrando sobre esta estrategia! Vuelve a revisar tu esquema. La siguiente estrategia a revisar es:

Predicciones

Esta estrategia se utiliza para lograr una primera aproximación, es decir, una idea general del contenido de la lectura elegida; y te ayuda a relacionarte con la información a estudiar. Es útil para textos muy extensos.

Las predicciones pueden establecerse a partir de la interpretación de los títulos, y subtítulos e imágenes (fotografías, ilustraciones, etc.) de una lectura.

¿Cómo realizar predicciones?

Puedes elaborar un esquema con títulos, subtítulos, palabras subrayadas, encabezados, etc., e interpretar las imágenes que acompañan la lectura, lo cual te dará una idea de lo que vas a encontrar en el texto y con base en lo anterior, puedes hacer algunas predicciones sobre lo que tratará el tema. Recuerda que esto debes realizarlo antes de iniciar la lectura.

En seguida tu orientador te indicará cómo formular predicciones a partir de la elaboración del esquema de un determinado tema, y todo el grupo comentará el ejercicio.

Realiza el ejercicio de interpretación de títulos e imágenes de un tema de alguno de tus fascículos.

¿Qué dificultades encontraste al hacer predicciones del tema elegido?

¿Cómo superaste estas dificultades?

Comenta tus respuestas con el orientador y tus compañeros de grupo.

Practica con frecuencia para ir adquiriendo el dominio de las estrategias de comprensión de textos.

Volviendo a tu esquema, el punto a revisar es el siguiente:

Revisión y actualización del conocimiento previo

Ahora que ya usaste los recursos anteriores para establecer los objetivos de la lectura y realizar predicciones, puedes saber, de manera general, cuál es el contenido del tema que vas a estudiar y podrás responder la siguiente pregunta:

¿Qué sé acerca de este tema?

La respuesta te ayudará a reconocer lo que ya sabes, lo que aún desconoces y lo que tendrás que investigar para ampliar tus conocimientos. Si es necesario, puedes recurrir a enciclopedias, diccionarios, otros textos y a tus maestros.

Es importante revisar qué conoces del tema que vas a leer, pues el conocimiento previo condiciona la comprensión del significado de una lectura. Si posees la información pertinente, podrás entender, interpretar, analizar, utilizar, etc., el tema a tratar.

...No aflojes el paso!



Para activar este conocimiento previo es recomendable:

- Establecer una discusión grupal sobre lo que se sabe del texto.
- Exponer las ideas que se tengan sobre el tema a tratar.
- Tomar en cuenta las aportaciones que se den sobre el tema y sintetizar los aspectos relevantes que ayuden a comprender el texto que se va a leer.
- Repasar los esquemas y resúmenes que se han realizado anteriormente y que se relacionen con el tema.
- Consultar lo subrayado en los libros que ya has leído.

Sugiere otras ideas para activar el conocimiento previo.

Ahora elige, de un fascículo que te indicará el orientador, un tema. Antes de comenzar a leer piensa en algunas ideas que te indiquen de qué tratará su contenido.

Después de leer el título ¿cuál crees que sea el tema?

Ahora realiza la lectura del siguiente párrafo:

En realidad el procedimiento es bastante simple. Primero usted dispone las cosas en grupos diferentes. Naturalmente, una pila puede ser suficiente, dependiendo de cuánto haya que hacer. Si usted tiene que ir a alguna parte debido a la falta de medios, éste sería el siguiente paso; en caso contrario todo está bien dispuesto. Es importante no embrollar las cosas. Es decir, es mejor hacer pocas cosas a la vez, que demasiadas. De momento esto puede no parecer importante pero las cosas pueden complicarse fácilmente. Un error también puede costar caro. Al principio todo el procedimiento parece complicado. Pronto, sin embargo, llegará a ser simplemente otra faceta de la vida. Es difícil prever un fin o necesidad de esta tarea en el futuro inmediato, pero nunca se sabe. Cuando el procedimiento se ha completado se dispone de nuevo el material en grupos diferentes. Luego pueden colocarse en sus lugares adecuados. Eventualmente pueden usarse de nuevo y todo el ciclo completo se repite. Sin embargo, esto es parte de la vida.

Seguramente no entendiste el contenido del párrafo, aunque se refiere a una actividad bastante común, de la cual tienes un conocimiento previo.

Vuelve a leer el texto, pero ahora tomando en cuenta que su título es "El lavado de ropa".

¿Notas cómo mejora tu comprensión? ¿Verdad que es muy importante activar el conocimiento previo? Algunas veces basta saber el título de la lectura para comprender y recordar el tema.

Por ello te sugerimos no dejar de lado los títulos, subtítulos e imágenes que aparecen en los libros que se leen, pues te permiten relacionarte con la información.

¿Para qué te puede servir esta estrategia de estudio?

Aunque no recuerdes de qué trata un tema, no te preocupes; revisa tu texto, trata de comprender su significado y si no logras completamente, pregúntate cómo puedes tener mayor conocimiento sobre el tema. Proponite repasar aquello que te ayude a dominar tu comprensión y ¡Adelante!

Hasta aquí ya tienes un avance importante: conoces el objetivo de tu lectura, hiciste predicciones de tu tema, interpretaste títulos e imágenes, revisaste y activaste tu conocimiento previo, recurriste a algunas fuentes bibliográficas de apoyo (libros, enciclopedias, apuntes) que complementaron tu información.

¿Qué dificultades o dudas tuviste al realizar los ejercicios?

¿Qué utilidad te proporciona este aprendizaje en el estudio de algunas de tus materias?

¿Habías pensado que antes de iniciar la lectura se pueden utilizar las estrategias descritas?

Hasta aquí tal vez hayas notado:

- Que el estudio es propositivo, es decir, es necesario que te propongas estudiar para que puedas lograr un mejor aprendizaje.
- Que estar consciente de los procesos que pones en marcha cuando estudias te permite identificar qué actividad requieres efectuar según la tarea de aprendizaje que enfrentes.
- Que el uso inteligente de las técnicas de estudio es lo que te hará un estudiante estratégico, es decir, un alumno que conoce qué técnicas y métodos escoger para estudiar cada una de sus materias.

Comenta tus opiniones con tus compañeros y el orientador.

Ahora pasa a la segunda fase de aprendizaje de estrategias de comprensión de textos. Revisa tu esquema.

„No aflojes el paso!”



II. DURANTE LA LECTURA, ¿QUÉ DEBO HACER MIENTRAS LEO?

En todo momento requieres concentración y un interés tenaz para comprender y aprender el material que vas a leer. ¿Has reflexionado en lo que haces mientras lees? Uno de los pasos a seguir es detectar cuáles son las principales ideas del texto.

¿Cómo hacerlo?

Subrayado

Una de las formas es mediante el subrayado; éste ayuda a recordar, aumentar la concentración durante la lectura y permite sintetizar la información que se lee.

¿Qué aspectos debes considerar cuando vas a subrayar?

Cuándo subrayar

Cuando se ha comprendido el texto; así resulta fácil elegir las frases que mejor sintetizan el tema.

Cuánto subrayar

Sólo una cantidad reducida de información, tomando en cuenta el tipo de texto, el objetivo de la lectura y los conocimientos nuevos que se encuentran en el material que se lee. Mientras más conocimientos tengas sobre un tema, subrayarás menos.

Qué subrayar

Se subrayará lo más importante del texto, ya sean las característica y definiciones de un objeto, hecho o situación; el concepto principal, algún ejemplo, palabras que proporcionen la clave del contenido del tema, las afirmaciones, las negaciones y las ideas básicas, eliminando, así, la información secundaria que sólo da ejemplos exhaustivos, que sólo repite la misma información de manera diferente y no aporta nada nuevo.

Cómo subrayar

- a) Usar colores para diferenciar las ideas básicas de las secundarias.
- b) Resaltar la estructura de un texto.
- c) Agregar notas y comentarios al margen del texto.
- d) Anotar palabras que indiquen y resuman el contenido del tema.
- e) Utilizar tu propia simbología.

Te proponemos la siguiente simbología:

- ≠ Doblemente importante
- ? Ideas poco claras
- ⇒ Ideas similares
- ≠ Diferencias
- ∞ Interesante

¿Cuándo subrayabas tus textos, habías considerado los aspectos: cuándo, cuánto, qué y cómo subrayar?

Realiza un ejercicio de subrayado y practica tu simbología en un tema de alguno de tus fascículos.

¿Qué beneficios crees obtener si practicas con frecuencia la estrategia de subrayar los textos que lees?

¿En qué asignatura puedes utilizar esta estrategia?

Consulta de nuevo tu esquema y te darás cuenta que ya posees el conocimiento de varias estrategias que puedes aplicar en cualquier momento.

El siguiente punto a considerar es:

Patrones de texto

Cada texto se caracteriza por tener una estructura específica (narrativa, descriptiva, expositiva, instructiva, aclaratoria, comparativa, predictiva), en la cual se utilizan una serie de palabras clave o indicadores que ayudan a identificar con facilidad la información del texto a abordar.

Los patrones de texto se utilizan para comprender y estudiar nueva información, para organizarla en la memoria y para recuperar la que ya posees. Representan el complemento del subrayado ya que ayudan a descubrir las ideas esenciales de lo que lees; ayudan a distinguir lo más importante del resto de la información que sólo apoya, repite, compara o amplía y que se puede omitir.

En los textos se pueden localizar comúnmente cinco patrones que se caracterizan por palabras específicas como las siguientes:

a) *El patrón de orden de tiempo* se señala con las palabras: primero, segundo, después, posteriormente, entonces, como último punto, etcétera.

INDICAN: Que se va a iniciar una idea y que se va a continuar enumerando situaciones, lugares, descripciones, etc., en orden cronológico.

Ahora elige un tema de alguno de tus fascículos, localiza un párrafo con las palabras antes mencionadas y realiza el ejercicio. Subraya también las ideas que se encuentran junto a estas palabras.

Anota el párrafo que elegiste en el siguiente espacio.

¿Al subrayar estas palabras comprendiste el contenido del tema?

Si se te dificulta el ejercicio acude a tu orientador.

b) *El patrón de atribución* se localiza cuando encuentras palabras como: además, adicionalmente, también, incluso, al igual que, etcétera.

INDICAN: Que algo forma parte de la misma idea. Atiende estos casos, porque probablemente traten información repetitiva que puedas omitir (este tipo de patrón se puede presentar como una lista que enumera diversos aspectos).

Elige un tema de algún fascículo que tu orientador te indicará y realiza el ejercicio de localizar las palabras antes mencionadas.

Busca otro ejemplo aprovechando tus fascículos.

Si tienes dudas, coméntalas con tu orientador.

c) *El patrón adversativo* se identifica por las frases: no obstante, aunque..., por otro lado, sin embargo, etcétera.

INDICAN: Que se compara y contrasta una idea.

Localiza en tus fascículos un párrafo con algunas de las frases mencionadas.

Ahora identifica las ideas que se contrastan a continuación de las palabras que localizaste.

d) *El patrón de covariación* se localiza por las siguientes frases: La causa de..., el efecto de..., porque..., como resultado de..., etcétera.

INDICAN: Que se explica una causa y el efecto de una situación.

Busca un párrafo con algunas de las frases mencionadas, y anótalo.

Ahora busca otro ejemplo, y anótalo.

e) *El patrón aclarativo se localiza por frases como: el problema es..., la situación es..., una pregunta es..., la respuesta es..., etcétera.*

INDICAN: La aclaración de un problema presentado.

Busca en tus fascículos un párrafo con las frases mencionadas.

Busca otro ejemplo.

¿Qué dificultades o dudas tuviste al realizar los ejercicios?

¿Cómo superaste esas dificultades?

¿Antes de estudiar la estrategia de patrones textuales, recuerdas si la habías utilizado al leer? ¿Por qué?

Revisa nuevamente tu esquema, y verás que cada vez conoces y dominas más las estrategias para la comprensión de tus textos.

...No aflojes el paso!

La siguiente estrategia a revisar es:

Deducir el significado de las palabras

Deducir el significado de una palabra es una habilidad que se puede adquirir. Si conoces el significado de las palabras que se presentan en tus textos, tu comprensión será mayor.

Para conocer el significado de las palabras hay que tomar en cuenta dos situaciones:

1. El significado puede conocerse a partir del contenido en el que se encuentra la palabra (*contexto externo*), es decir, tomando en cuenta las demás palabras de la frase, las cuales proporcionan pistas para obtener información y así deducir el significado de la palabra deseada.

Ejemplo:

"El eccema era inaguantable, su picor impedía a Juan pensar en otra cosa que no fuera su mano dolorida."

¿Qué quiere decir eccema? "... No sé que significa..."

¿Qué pistas se pueden encontrar en la frase completa?

- a) inaguantable.
- b) picor
- c) mano dolorida.



Estas pistas de tipo descriptivo que se relacionan con la palabra *eccema* reflejan los efectos y manifestaciones de algo (del *eccema*), por lo tanto, puedes deducir como significado que se trata de un tipo de enfermedad.

Ejercicio:

Lee la siguiente frase:

"El fondo de la bahía era una ciudad de caracoles, esponjas, *madréporas*, hidras y medusas".

¿Qué son los *madréporas* e hidras?

Apóyate para responder en las palabras que acompañan a las dos mencionadas. ¿Qué pistas encuentras?

Ahora utiliza esta información para deducir el significado de *madréporas* e hidras.

Como ves, fijándote en el conjunto de palabras que acompañan a la palabra que no conoces puedes encontrar pistas que te ayudan a deducir lo que significan y, así, comprender mejor el contenido de los temas de tus textos escolares.

Comenta el ejercicio con tu orientador y con el grupo.

¿Qué utilidad tiene para ti deducir el significado de las palabras a partir de su contexto externo? _____

2. El significado de las palabras también puede deducirse a partir de su *contexto interno*, es decir, utilizando la misma palabra desconocida; para ello es necesario utilizar "la estrategia del cambio de significado", esto es, manejando la estructura de la palabra y añadiendo prefijos y sufijos* que al adicionarse a la palabra base cambian su significado y, a la vez, te ayudan a obtener pistas para conocer el significado de la palabra que deseas. Para realizar este procedimiento también puedes recurrir a la consulta de fuentes bibliográficas como diccionarios, enciclopedias, etc., para averiguar el significado de la palabra y conocer sus variaciones.

Ejemplo:

"A Pedro le han inyectado veneno por vía intravenosa mientras estaba sin sentido y ha muerto en cuestión de segundos, dijo el detective."

Quizá no sepas que significa intravenosa, pero sí sabes que la palabra *venosa* se relaciona con *vena*, y que *intra* significa *dentro*; por tanto, puedes deducir que *intravenosa* quiere decir *dentro de la vena*.

Esto nos muestra de qué modo cambia el significado de una palabra al hacerle una variación; por esto, es muy útil que conozcas cómo se forman las palabras y el significado que pueden adquirir al agregarles una partícula (sufijo o prefijo).

Ejercicio:

a) ¿Qué significa la palabra tranquilo? _____

b) ¿Qué significa la palabra tranquilidad? _____

* Prefijo: Partícula que se antepone, interpone o pospone a la raíz de una palabra. Ejemplar: tranquilo, in-tranquilo.
Sufijo: Partícula que se incorpora al final de la palabra y da lugar a las palabras derivadas. Ejemplar: tranquil-idad.

c) ¿Qué significa la palabra in-tranquilo?

Ahora forma oraciones con las tres palabras mencionadas.

1.

2.

3.

A continuación te presentamos un texto en Inglés; tradúcelo utilizando las reglas para deducir el significado de las palabras (contexto interno, contexto externo). Para realizar el ejercicio aplica las estrategias que ya has estudiado.

The History of the Revolution

By Eduardo Blanquel translated English by Elena C. Murcy

The Mexican Revolution, like any other historical event, is variable with the passage of time, and extremely complex in its organization and development. It emerged as a protest against Porfirio Díaz's regime that was primarily political, but those who gradually participated in it, those who made it, left their mark: their ideas, their particular concerns, their aspirations.

In 1910, Porfirio Díaz had himself reelected president of México for the sixth consecutive time. Almost 30 years of ever-increasing power, which grew stale as far as its men and methods were concerned, had led to a paradox: indisputable force, while at the same time, imminent weakness. No one, nothing, seemed capable of contesting the Porfiriato,* much less replacing it. However, the prospect of his obvious aging, the possibility, which grew more real from day to day, of the president's death, hovered over the horizon. In fact, at the time when he was reelected for what was to be the last time, General Díaz was 80 years old.

Due to all these factors, the problem of who would take the president's place had already come up as of 1904. But Díaz was not about to solve it; by extending his next administration from four to six years, he merely eased the situation, he did not settle it once and for all.

In 1908, in an interview with a U.S. journalist, Creelman, President Díaz justified himself by presenting himself as one of the last men essential to Mexico's history. His long persistence in power, and the severe manner in which he exerted it, had succeeded — he asserted — in bringing about an essential transformation in the country's social and political organization. He declared that he had bridged the gap — to the degree of its virtual disappearance — between a progressive constitutional law and a people lacking in political education. At that time, Díaz believed,

that his only possible successor had to emerge from the Mexican people organized into true political parties, from an open and free electoral struggle. The Mexican people, Porfirio Díaz said then, was qualified for democracy.

Many people believed the president's words; thus a climate of open debate, unheard-of in the country for a long time, emerged. A number of politicians and publications voiced their opinions. Before long, however, two clear-cut trends of thought began to unfold. The spokesmen for those who, though endowed with economic and social influence, had, up to that moment, lacked political power, proposed, as the next step to Díaz's personalized government, and prior to a democratic form of government, a kind of intellectual oligarchy very much in the style of the scientific era. The other group, abiding by an orthodox type of liberalism based on the belief in every nation's innate capacity for democratic life, thought that the Mexican people, upon exercising their freedom to vote, would grant this power to the person who deserved to govern the nation.

This line of thought was held by a man of clear and firm convictions: Francisco I. Madero, who in 1908 published his book entitled *La Sucesión Presidencial en 1910* (The Presidential Succession of 1910).

However, an extremely important circumstance had taken place. For fundamental reasons, Madero and Díaz agreed on one point: both believed that México by that time already had a real and considerable middle class, capable of consciously assuming its political responsibilities. Since it could be no other way, Madero by using his own social perspectives as a gauge, concluded that the Mexican people were ready for democracy. Therefore, he invited them to set up political parties in order to embark on a genuine institutional life. This was the only way to guarantee true peace and continuity of the government's tasks without the dangers that threatened the nation at that time, because, Madero observed, if men are mortal, institutions, on the other hand, are immortal.

* Porfiriato (Period occupied by Porfirio Díaz presidency of Mexico, which was a dictatorial regime.)

Como ves, aunque no domines completamente el Inglés, si pudiste comprender — de manera general — el contenido del texto, auxiliándote de tu conocimiento previo sobre el tema y del manejo que hiciste de la estrategia de deducir el significado de las palabras.

¿Qué dificultades encontraste al realizar los ejercicios anteriores? _____

¿Qué haces si no conoces el significado de algunas palabras que encuentras en tus textos? _____

¿Cuándo estudias, tomas en cuenta las palabras que no entiendes? _____

Continúa revisando tu esquema, la siguiente estrategia es:

Idea principal

La idea principal se refiere a lo más importante que el autor trata de expresar en el tema; puede aparecer en cualquier parte del texto (forma explícita) o estar implícita en él. Puede ser una frase simple o varias frases coordinadas.

Para el uso de esta estrategia es necesario que recurras a la función del subrayado, a los *patrones de texto*, que revises el objetivo de tu lectura, actives tu conocimiento previo, identifiques las palabras clave, lo cual hará fácil encontrar las ideas principales y eliminar la información secundaria.

Para detectar la idea principal puedes aplicar las siguientes reglas.

- a) *Regla de omisión o supresión*: eliminar la información que se repite y es superficial.
- b) *Regla de sustitución*: integrar conjuntos de conceptos o hechos específicos en conceptos generales.
- c) *Regla de selección*: identificar la idea explícita.
- d) *Regla de elaboración*: construir o generar la idea principal a partir de lo que menciona el tema.

Ejercicio: En el siguiente párrafo identifica la idea principal y marca la que consideres como respuesta correcta.

Durante la preparatoria y la universidad, la meta de Carlos fue lograr el éxito atlético para poder participar en las Olimpiadas. La meta de Carlos era asistir en las Olimpiadas, y llegó a ser tal su obsesión que no podía hacer nada que directa o indirectamente le impidiera alcanzarla. Cada día practicaba por horas; comía bien y dormía al menos ocho horas. Mientras asistió a la escuela, no permitió que nada ni nadie le impidiera alcanzar su meta.

¿Cuál es la idea principal del párrafo anterior?

-
1. El ejercicio y la práctica.
 2. El esfuerzo.
 3. Las Olimpiadas.
 4. La meta de Carlos.
 5. Los intentos.
 6. El éxito atlético.

¿Qué es lo que trata de decir el autor en la idea principal?

1. Que Carlos necesitaba tiempo y paciencia.
2. Que Carlos necesitaba ejercicio.
3. Que Carlos hacía demasiado esfuerzo.
4. Que Carlos deseaba participar en las Olimpiadas.
5. Que Carlos practicaba mucho.

Ahora localiza un tema en alguno de tus fascículos y determina cuál es la idea principal.

Tema: _____

Idea principal: _____

¿Qué debes hacer para identificar la idea principal, si ésta no se explica en la lectura? _____

¿Qué haces si te das cuenta de que no logras captar la idea principal? _____

¿Por qué crees que a veces no logras detectar la idea principal? _____

Comenta tus dudas con tus compañeros y consulta al orientador.

Hasta aquí ya tienes un avance importante, ahora puedes ejercitarte por tu cuenta para adquirir mayor dominio en las estrategias que mejorarán tu estudio.

Revisa tu esquema, la siguiente estrategia es:

...No aflojes el paso!



Formulación de preguntas

“Una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue en la lectura”; este tipo de preguntas llevan a determinar el tema que trate el texto, comprobar lo que se ha comprendido, y recordar información de un texto; asimismo, fomentan la comprensión y centran la atención del lector en los aspectos fundamentales de los que se desea encontrar una respuesta.

Formular preguntas sobre un texto es una estrategia que puede practicarse a muy distintos niveles (antes, durante y después de la lectura).

Las preguntas pueden hacerse de diferentes formas:

- a) Preguntas de respuesta literal: la respuesta es literal, lo cual no significa que el texto se haya comprendido, pues sólo es una respuesta construida.
- b) Preguntas de piensa y busca: la respuesta se deduce del texto, el lector tendrá que relacionar los elementos que ha leído.
- c) Preguntas de elaboración personal: toman como referencia el texto, pero su respuesta exige que se aporten conocimientos y opiniones relacionados con el contenido, que se tenga una interpretación y un significado del texto.

A continuación elige un tema de alguno de tus fascículos y al leer fórmulate las siguientes preguntas:

¿Estoy comprendiendo lo que leo? _____

¿Para qué me sirve esta información?

¿Estoy reflexionando sobre lo que leo?

¿Qué opino de lo que menciona el autor?

Busca otro tema y realiza otro ejercicio, pero ahora elabora otras preguntas que se te ocurran durante la lectura

¿Qué resultados obtienes cuando formulas preguntas sobre lo que lees?

¿Qué dificultades o dudas tuviste al realizar el ejercicio?

¿Cómo fue que las superaste?

Continúa ejercitándote. El siguiente punto a revisar es:

Formar imágenes

Formar imágenes es una estrategia que consiste en formar imágenes mentales que se relacionen con el material que se lee. Las imágenes pueden ser personajes, objetos o situaciones con movimiento o estáticas. Formar imágenes de lo que se lee es de gran ayuda para mejorar la comprensión, ya que es más fácil que se aprenda, se recuerde y se retenga lo que se considera importante.

Para que esta estrategia sea eficaz debes tomar en cuenta las siguientes consideraciones.

- Las imágenes deben ser claras y con todos los detalles que sea posible.
- Estar apegadas a la información que se desea recordar.
- Combinar varias ideas en una sola imagen (es menor el esfuerzo para aprender y recordar).

Quizá te ha sucedido que al leer un tema es complicado recordarlo y explicarlo; para lograrlo puedes formarte una imagen que te ayude a integrar las ideas.

Ejercicios:

¿Puedes verte a ti mismo sentado leyendo?

¿Puedes verte revisando el libro y tomando notas?

Describe con detalles las imágenes que vienen a tu mente.

Ahora, del siguiente texto forma algunas imágenes que te ayuden a comprender su contenido:

Algunas acciones del hombre dirigidas a obtener mayores beneficios del medio ambiente han modificado el régimen fluvial. La tala de árboles de grandes superficies forestales con fines agrícolas o ganaderos han provocado importantes alteraciones en el comportamiento de algunos ríos. Estas acciones aumentaron la carga de materiales sólidos y favorecieron el carácter irregular de los mismos.

Al canalizar las aguas, embalsarlas o distribuir las para el riego, también el hombre ha actuado conscientemente sobre el curso natural de las corrientes de agua.

Describe cuál sería la imagen que englobaría el contenido del tema que te hemos presentado _____

Ahora elige un tema de alguno de tus fascículos y dínos:

¿De qué forma representarías esa información en imágenes? Descríbelas. _____

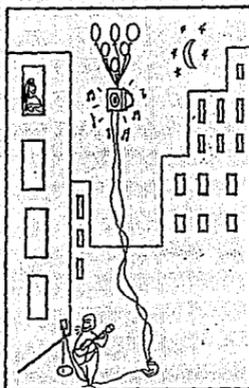
Ahora lee cuidadosamente el siguiente párrafo:

Si los globos reventasen, el sonido no llegaría, ya que todo estaría muy lejos del piso adecuado. Una ventana cerrada también impediría que el sonido llegase, ya que todos los edificios tienden a estar bien aislados. Puesto que toda la operación depende de un suministro estable de electricidad, una ruptura en medio del alambre también causaría problemas. Naturalmente, el individuo podría gritar, pero la voz humana no es lo suficientemente fuerte como para llegar tan lejos. Un problema adicional es que una cuerda del instrumento puede romperse. Entonces no habría acompañamiento del mensaje. Está claro que la mejor situación sería aquella con menor distancia. Habría menos problemas en potencia. Muchas menos cosas irían mal en el contacto cara a cara.

¿Pudiste comprender el contenido del texto?

Quizá no has podido entenderlo correctamente, ya que no basta leer las palabras o las frases, hay que comprenderlas para saber de qué trata el tema. Para ello se requiere activar en la memoria de cada uno de nosotros un esquema de conocimiento que permita integrar y complementar la información verbal recibida, con las imágenes pertinentes que ayudan a este proceso.

Vuelve a leer el texto, pero ahora toma en cuenta la siguiente figura.



Te das cuenta cómo el dibujo incrementa el grado de comprensión?

Esto es porque las imágenes colaboran a la comprensión, pues al visualizarlas se activa la memoria y recuerdas ideas en relación con el párrafo (experiencias, anécdotas, ejemplos, etcétera.).

¿Qué utilidad tiene para ti el uso de esta estrategia?

Comenta el ejercicio y tus opiniones con el grupo y el orientador.

Sigue ejercitándote por tu cuenta y experimenta el dominio que adquieres sobre esta estrategia.

Continúa guiándote con tu esquema; la estrategia a revisar es la siguiente:

Analogías

Consisten en la formación de un modelo que se compone de dos áreas comparadas, en las cuales se transfiere el significado a la más sencilla de ellas para facilitar la comprensión de temas complejos. Las analogías ayudan a recordar y entender el contenido de la idea o del tema. El empleo de analogías es muy popular y frecuente.

Una analogía se manifiesta cuando:

- a) Dos o más cosas son similares en algún aspecto o en más factores comunes.
- b) Cuando una persona hace una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

Las funciones de las analogías son:

- Proporcionar información en forma sencilla.
- Favorecer el aprendizaje a través de la familiarización y concreción de la información.
- Mejorar la comprensión de contenidos complejos.

Ejemplos:

El esqueleto humano se compara con la estructura de un edificio; el funcionamiento del ojo con la lente de una cámara fotográfica, etcétera.

Selecciona de alguno de tus fascículos un tema, elige la idea principal y formula una analogía.

Comenta tu ejercicio en el grupo y con el orientador.

¿Qué dudas o dificultades encontraste al realizar el ejercicio?

¿Qué hiciste para comprender esta estrategia?

¿Al estudiar tus asignaturas habías utilizado esta estrategia?, ¿en cuáles?

Hasta aquí ya tienes más dominio sobre las estrategias de comprensión de textos durante la lectura.

¿Cómo han influido las estrategias revisadas en la comprensión de tus lecturas?

Sigue ejercitando cada una de las estrategias que has estudiado.

Vuelve a tu esquema, el punto a revisar es el siguiente:

...No a lo que el pajar!



Regular la comprensión

Es importante que tomes en cuenta que la supervisión de lo que comprendes cuando lees puede hacer la diferencia entre ser un lector eficaz o no serlo.

Es necesario que asumas el control de tu proceso de comprensión y entiendas que aprender a comprender lo que lees significa también aprender a evaluar lo que entiendes y lo que no entiendes, que visualices que es posible aplicar las estrategias adecuadas para superar las dificultades.

Debes conocer qué estrategias aplicar, cuándo y por qué hacerlo, tomando conciencia de su utilidad.

Cuando no comprendes lo que lees significa que hay "errores y lagunas", porque quizá no estás utilizando adecuadamente las estrategias que ya has practicado con anterioridad.

Algunas sugerencias que puedes tomar en cuenta para apoyar tu comprensión son las siguientes:

- Revisa el objetivo de tu lectura.
- Piensa qué es lo que se busca al leer un tema.
- Ubica lo que desconoces del tema y consulta libros, fascículos, enciclopedias, etcétera.
- Ubica los conceptos, las palabras, etc. que no comprendes.

Como ves, es fácil revisar lo que ya conoces, sólo es cuestión de que detectes los detalles que te apoyarán a comprender tus lecturas.

¿Qué puedes hacer para llevar a cabo la supervisión de tu comprensión de lectura? _____

Identifica cuáles son las causas más frecuentes por las que no entiendas lo que lees _____

Con base en las causas que has mencionado, ¿qué tipo de acciones necesitas emprender para que no se te dificulte la comprensión de tu lectura? _____

¿Qué actividades mentales realizas cuando pones en práctica tus estrategias para comprender lo que lees? _____

¿Qué beneficio obtienes al revisar el camino que seguiste, las estrategias que aplicaste, las dificultades que encontraste y la forma en que las superaste cuando quieres comprender lo que estudias? _____

Comenta tus opiniones con tus compañeros y tu orientador.

A continuación te presentamos las estrategias que te ayudarán a reafirmar y recordar lo que leíste y comprendiste en tus textos.

...No aflojes el paso!



III. DESPUÉS DE HABER LEÍDO, ¿QUÉ FUE LO QUE APRENDÍ?

¿Qué debemos hacer después de haber leído?

Si has revisado tu esquema, verás que ésta es la fase final del estudio de estrategias de comprensión de textos; esperamos que haya aumentado el dominio de tu comprensión al leer y que estés pensando cómo reafirmar lo que aprendiste y cómo recordar los aspectos importantes de tu estudio.

Las estrategias que te apoyarán en este propósito son las siguientes:

Recordar la idea principal

En las estrategias que utilizaste durante la lectura ya ejercitaste la identificación de la idea principal, y para detectarla te apoyaste en otras estrategias que ya practicaste (subrayado, significado de palabras, etcétera).

Quizá tomaste apuntes para recordar posteriormente lo que consideraste de importancia; esto significa que seleccionaste las ideas esenciales que te ofrecieron una visión general del contenido de tu tema.

Esta estrategia te permite recordar la idea principal y lo que comprendiste al leer, así como detallar la información y reestructurarla de manera que sea entendible al repasarla.

Recordar la idea principal te ayuda a elaborar resúmenes, síntesis, etc., para así reafirmar los conocimientos adquiridos.

¿Qué utilidad tiene recordar la idea principal de un texto?

¿De qué estrategias te puedes valer para reafirmar lo que aprendiste durante tu estudio?

¿Qué importancia tiene reafirmar lo que comprendiste de un texto?

Otra estrategia que te apoya para reafirmar tu comprensión es el:

Resumen

Es una versión breve del contenido del material que se leyó, o una selección de ideas que comunican fácilmente los conceptos principales. Presenta una visión general de la información clave, de los principales términos técnicos, etc., es decir, aquello que nos ayuda a comprender el significado global del texto.

El resumen se presenta en forma de prosa, aunque puede elaborarse mediante *cuadros sinópticos*, *redes conceptuales*, gráficas, etc. Es de gran utilidad cuando el material es muy extenso, por tanto, debe utilizarse un vocabulario fácil, preciso y ágil.

Para resumir eficazmente puedes utilizar tres reglas básicas:

1. *Supresión de información.* Se omite la información superficial o poco relevante.
2. *Selección.* Se dejan de lado las ideas obvias y se eligen las que permiten conocer de qué trata de tema.
3. *Generalización.* Se sustituye información particular (que describe o enumera varias situaciones o cosas) por información general (es una frase que engloba varios conceptos) para que se reduzca el resumen, pero que se entiendan las ideas principales.

Un resumen puede elaborarse de dos formas:

1. Solamente se incluyen las ideas esenciales que ayudan a comprender el contenido del tema (resumen externo).
-

2. El lector incluye, además de la versión breve del contenido, sus aportaciones, opiniones y reflexiones en relación con el texto (resumen interno).

En ambos casos, si revisas el resumen que elaboraste, te darás cuenta del grado de comprensión que has logrado, ya que podrás identificar la claridad y precisión de las ideas y frases que elegiste para englobar el significado del tema.

Ejercicio: Realiza un resumen del siguiente tema y anótalo.

En la selva ecuatorial, dando abundan frutos, tallos, hojas y raíces útiles a la alimentación, sus habitantes se han dedicado a la recolección. En los lugares donde hay fauna acuática, abundante y variada, como por ejemplo las regiones costeras de Japón y el oeste de Europa, han practicado la pesca. En las regiones de bosques y sabanas, donde existen varias especies de animales silvestres, sus moradores han practicado la caza. En las regiones esteparias, donde el medio ofrece algunas especies domesticables, sus habitantes han desarrollado el pastoreo y ganadería.

En las áreas cubiertas por tierras fértiles, ricas en materias orgánicas, como por ejemplo algunas regiones del Nuevo y Viejo mundo, los hombres han desarrollado la agricultura. En porciones montañosas, donde se hallan rocas con elevado contenido metálico, el hombre ha practicado principalmente la minería.

Abora elige de alguno de tus fascículos un tema y elabora un resumen, pero no olvides que para hacerlo puedes utilizar las estrategias que hasta el momento has practicado.

Encuentra las ideas esenciales y forma una frase que resuma el contenido; puedes incluir tus aportaciones.

¿Qué dudas o dificultades tuviste al realizar el resumen? _____

¿Qué utilidad tiene para ti utilizar esta estrategia de estudio? _____

¿En qué tipo de lecturas puedes hacer resúmenes? _____

Si tienes dudas recurre a tu orientador.

De acuerdo con tu esquema de estrategias, el siguiente punto a revisar es:

Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales representan las relaciones significativas entre los conceptos (palabras) más relevantes que identifican el tema; están unidos por "palabras enlace" (preposiciones, artículos, etc.) que marcan el camino a seguir (direccionalidad) para formar frases y conectar los significados.

Se pueden elaborar a partir de dos o más conceptos, los cuales representan un número reducido de ideas importantes (se considera resumen esquemático). Al diseñar los mapas, se comienza por la parte superior con los conceptos más generales, hasta llegar a los conceptos más específicos, que se ubican en la parte inferior.

Al utilizar esta estrategia te darás cuenta del grado de comprensión que has logrado al leer un tema, ya que se pondrán de manifiesto las conexiones que te faltaron, los conceptos que ubicaste equivocadamente, o la claridad en los conceptos que refleja tu mapa; podrás dialogar, intercambiar puntos de vista con tus compañeros, manejar las ideas que identificaste como generales y específicas, etcétera.

Elaborar mapas conceptuales es una actividad creativa ya que tú aportas mucho en ellos; quizá al principio resulte un poco complicada su realización, y por ello es conveniente que practiques con frecuencia para reducir la confusión y aumentar la organización de los conceptos y tu comprensión.

Para elaborar mapas conceptuales debes tomar en cuenta lo siguiente:

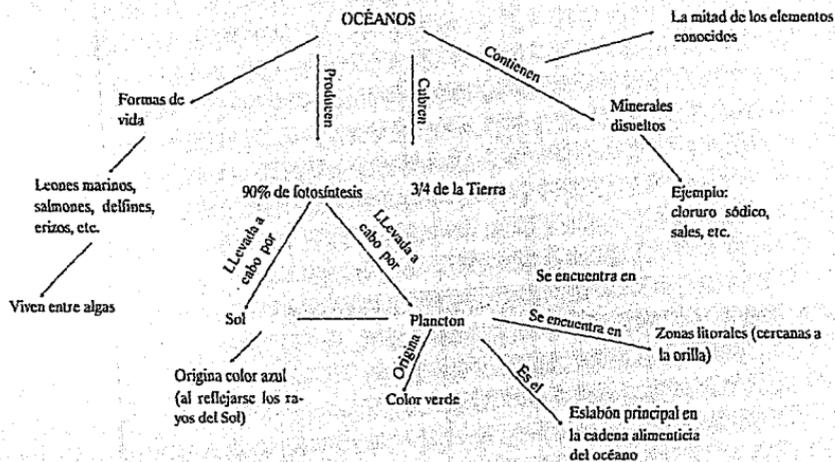
- Saber para qué sirven.
- Aprender a extraer conceptos específicos.
- Aislar conceptos y palabras de enlace.
- Identificar las funciones de estos enlaces y aprender a conectar significados.
- Saber que los mapas se construyen de manera jerárquica, es decir, los conceptos se deben ordenar de mayor a menor generalidad.
- Ver que algunos conceptos son más importantes que otros.

Si aprendes a elaborar mapas conceptuales se te facilitará la comprensión de las ideas que elegiste y que manejan el contenido del tema de estudio.

Esta estrategia la podrás utilizar para:

- Relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos importantes que ya posees.
 - Organizar la información que se localiza en los libros.
 - Identificar conceptos y relaciones clave entre los objetos, acontecimientos, etc., que observes en el trabajo de laboratorio, de campo, y/o en el estudio.
 - Leer artículos de periódico y revistas de los cuales quieras extraer los puntos importantes.
 - Preparar trabajos escritos o de exposiciones orales.
-

Ejemplos:



Como ves, puedes utilizar flechas y distribuir los conceptos de la forma que te resulte más clara y ordenada.

A continuación te sugerimos algunos términos para que los ordenes en un mapa conceptual: planta, tallo, raíces, hojas, flores, luz solar, verde, pétalos, colores, agua, aire. Realízalo en el siguiente espacio.

Sigue ejercitándote, elige un tema de uno de los fascículos, localiza los conceptos generales y específicos y elabora un mapa en el siguiente espacio.

¿Qué dudas o dificultades encontraste al realizar los ejercicios?

¿Cómo las superaste?

Comenta tus respuestas con el grupo y el orientador.

Vuelve a tu esquema de estrategias y verás que la siguiente a revisar es:

Diagramas

Los diagramas son redes (esquemas) que representan palabras clave o pequeñas frases que exponen ideas principales y secundarias en un orden lógico.

Los diagramas te apoyan para comprender y esquematizar tu tema y hay dos tipos que puedes utilizar:

Diagrama de árbol

Se estructura de manera jerárquica: primero se coloca el título del diagrama y se sigue por niveles (1, 2...) que indican una información más detallada. El ordenamiento es de izquierda a derecha y cada frase está unida al concepto principal.

Ejemplo:

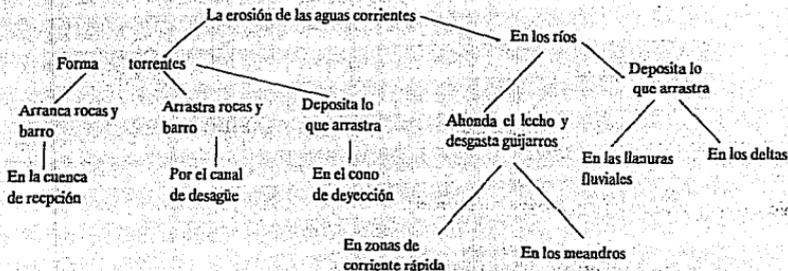
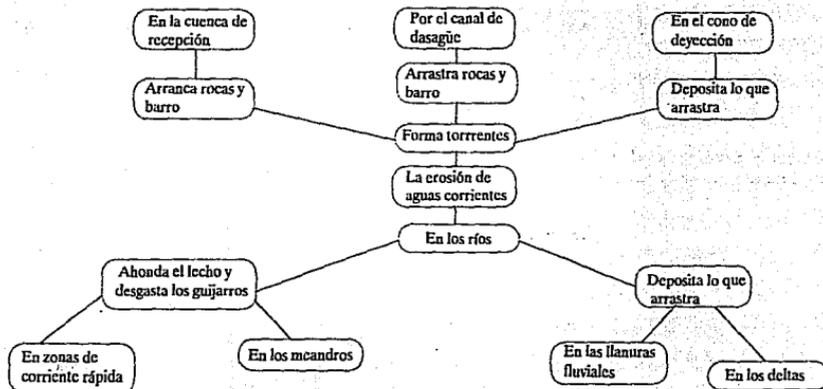


Diagrama radial

Su estructura se desarrolla en todas direcciones, es decir, el concepto principal se coloca al centro de la página y las frases relacionadas se unen a él en forma de abanico; las uniones pueden ser directas (con flecha o dirección) o indirectas (sin flechas).

Ejemplo



La manera en que puedes construir un diagrama es la siguiente:

- Define el concepto o idea más importante de tu tema.
- Selecciona la palabra o frase que vayas a utilizar como concepto principal.
- Identifica para cada concepto principal las palabras clave o frases breves que amplíen tu información.
- Revisa la distribución de tu diagrama.

Ahora ya puedes elaborar dos ejercicios que representen los dos tipos de diagramas que has estudiado; dige el tema de tu agrado.

¿En qué lecturas puedes emplear los mapas conceptuales y los diagramas?

¿Qué utilidad tiene para tus estudios este tipo de estrategias (mapas y diagramas)?

¿Qué dificultades tuviste al realizar los ejercicios?

Las estrategias que te hemos presentado en esta tercera fase del taller te ayudarán a reafirmar lo que comprendiste, aprendiste y recuerdas después de haber leído.

Si hasta ahora experimentas que no dominas adecuadamente alguna estrategia (antes, durante o después de la lectura), vuelve a revisarla y continúa ejercitándola.

Ahora que has finalizado el taller y concluido los ejercicios de este cuaderno, ¿cuál es tu opinión sobre las estrategias que aprendiste para mejorar la comprensión de la lectura?

¿Qué problemas y/o dificultades tuviste al practicar las estrategias estudiadas?

¿Qué utilidad tiene para ti haber concluido el taller y haber realizado los ejercicios de este cuaderno?

¿Cuándo y cómo podrías utilizar las estrategias que estudiaste en este taller?

“Solo se puede aprender a aprender mediante una mayor reflexión de las formas en que uno aprende. Mediante las estrategias de comprensión de textos se obtiene mayor aprovechamiento de tus procesos de aprendizaje. Por tanto, ir más allá de lo leído, leer entre líneas, formarse una opinión, construir conocimientos, contrastar información ayudarán a formar de ti... un lector eficaz.”

PARA QUE LOGRES SER UN EXPERTO
EN LA COMPRESIÓN DE TUS LECTURAS
¡ÉCHALE GANAS!

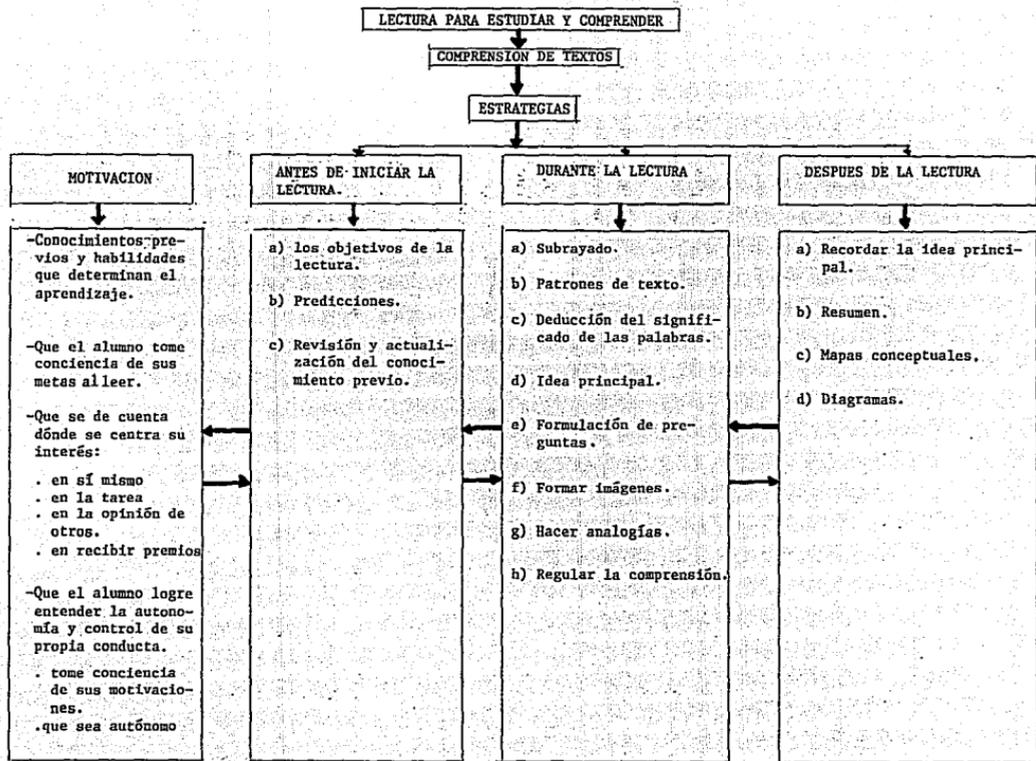


G U I A D E C O N D U C C I O N

GUIA DE CONDUCCION

I N D I C E

	Pág.
- Cuadro I	
- Objetivo de la lectura	1
- Justificación	1
- Características del programa	2
- Selección de alumnos	3
- Desarrollo de actividades	4
- Metodología	4
- Estrategias primarias	5
- Estrategias de apoyo	6
- Estrategias de metacognición	9
- Modelado de estrategias	11
- Estrategias de motivación	11
I. Antes de iniciar la lectura	13
- Objetivos	13
- Predicciones	14
- Revisión y actualización del conocimiento previo	14
II. Durante la lectura	16
- Subrayado	17
- Patrones de texto	17
- Significado de palabras	19
- Idea principal	19
- Formulación de preguntas	22
- Formar imágenes	24
- Analogías	27
- Regular la comprensión	29
III. Después de haber leído	30
- Recordar la idea principal	30
- Resumen	30
- Mapas conceptuales	33
- Diagramas	36
- Guía de consulta bibliográfica	38
- Anexos	41



Además, el orientador y el docente, deben ponderar los beneficios que el alumno obtendrá en su actividad escolar si practica con frecuencia los conocimientos adquiridos en el taller ya que su participación activa le redituará el dominio de su habilidad para comprender lo que lee en beneficio de las diferentes asignaturas que conlleva su actividad académica.

Lo anterior se menciona, ya que los resultados que arrojan las evaluaciones en varias materias como matemáticas, física, química, etc. indican que hay elementos que inciden en la reprobación constante a lo largo de los semestres.

Estos elementos pueden ser:

- el método que el alumno utiliza para estudiar;
- la poca motivación que tiene el alumno;
- el desinterés en las materias;
- la actitud y método de enseñanza del profesor;
- la complejidad de las materias;
- los conocimientos insuficientes o erróneos que posee el alumno, etc.

Por lo tanto, al elaborar esta guía, tomamos en cuenta algunos de estos elementos, los cuales se pueden trabajar con el alumno para que éste lleve a cabo un aprendizaje conciente (qué hace; para qué; con qué lo hace; qué logró y que no logró), y avance hacia el autoaprendizaje.

CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA

El taller maneja paralelamente teoría y práctica de estrategias y habilidades para la comprensión de textos.

Maneja el conocimiento de las estrategias antes, durante y después de la lectura (*) y el proceso de aprender a aprender mediante el cual, el alumno pueda darse cuenta del avance que va teniendo en su aprendizaje y pueda regular su comprensión (qué sabe, qué no sabe, qué necesita saber y qué estrategias puede utilizar para solucionar lo que dificulta su proceso de avance)

(*) Las tres fases de las estrategias de comprensión de lectura se han especificado en el cuadro anexo.

OBJETIVO DE LA LECTURA

El presente material tiene como objetivo ser una guía en la conducción del cuaderno de ejercicios del taller "Habilidades y Estrategias en la Comprensión de Textos Escolares II" (HECTE II).

Una guía en la cual, el orientador y los profesores participantes encuentren in formación sobre las estrategias que estarán manejando en conjunto con los alumnos.

Además, mostrar las estrategias de comprensión de textos que están encauzadas básicamente para que el alumno logre un aprendizaje con significado, y para que logre un buen aprovechamiento de su lectura.

JUSTIFICACION

El taller HECTE II. se implementa para apoyar el estudio de los alumnos que presentan deficiencias en la aplicación de estrategias para lograr su comprensión lectora.

Se interesa en propiciar en el alumno un aprendizaje que eleve su aprovechamiento académico, mediante el uso de estrategias adecuadas que pueda dominar y utilizar en todo momento.

Para que este cometido pueda llevarse a efecto, es necesario que el orientador y maestro tengan una participación activa en este taller, que conozcan las características del mismo y puedan operarlo con mayor facilidad, ya que su labor será:

- Apoyar al alumno en aquellos aspectos que requieren mayor atención y entrenamiento para elevar su nivel académico.
- Orientar al alumno hacia el proceso de aprendizaje (aprendizaje significativo y reconstructivo de los conocimientos que posee y adquiere sistemáticamente); hacia la adquisición de estrategias de aprendizaje, hacia el desarrollo de sus habilidades para la comprensión de lectura.

El papel que desempeña el orientador y el docente es de gran relevancia ya que fungirán como asesores del proceso de aprendizaje del alumno, es decir, tratarán de guiar -en un principio y en los momentos que se requiera- las actividades en el taller, propiciando la participación de los alumnos para encaminarlos hacia un papel activo que los ayude a ser estratégicos y autorreguladores de su aprendizaje.

En cuanto a la práctica, ésta conlleva una serie de ejercicios que ayudarán al alumno a adquirir mayor dominio de las estrategias de comprensión de lectura.

Al término de cada estrategia se plantean varias preguntas que ayudan al alumno a corroborar lo aprendido y a reflexionar sobre su proceso.

SELECCION DE ALUMNOS

- El orientador se presentará ante los grupos de primer semestre, y señalará la función de la orientación con los alumnos de nuevo ingreso: apoyar su aprovechamiento académico; señalará también la importancia de la motivación para estudiar.
- Se invitará a todos los alumnos a participar en el taller, mencionándoles la importancia de dominar su proceso de comprensión de textos escolares para mejorar su aprovechamiento académico.
- Para la selección de los alumnos, se procederá a aplicarles un cuestionario que revele quién necesita tomar el taller y quién no (aunque lo pueden tomar los interesados y no solo los que requieren mayor entrenamiento, dependiendo del cupo establecido).
- Los alumnos contestarán el cuestionario (diagnóstico) y harán el conteo de sus respuestas para facilitarles posteriormente al orientador la codificación de los resultados.
- El orientador pedirá a los alumnos que escriban en su hoja de respuestas si quieren participar en el taller o no. Se le explicará a los alumnos que aproximadamente en una semana se les darán los resultados y se procederá a la inscripción de los seleccionados.
- Cuando el orientador haya aplicado todos los diagnósticos planeados, codificará los resultados con base a la tabla que el Departamento de Orientación le proporcionará y tomará en cuenta también, la decisión del alumno de participar en el taller.

NOTA: Esta selección se realizará para el caso de los planteles que no participan en el proyecto piloto.

Es importante que cuando el orientador acuda a los grupos a informar quienes fueron seleccionados, a los que no fueron elegidos, debe darles su diagnóstico, aunque sea breve, ya que ofrecerles un comentario los hará sentir que son tomados en cuenta aunque no participen.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Al comenzar el taller, se harán las presentaciones pertinentes utilizando alguna dinámica; se les darán a conocer a los alumnos participantes, los resultados del diagnóstico aplicado para su selección y se les explicará el significado de cada columna; se les presentará el programa HECTE II; se explorarán las expectativas que tienen sobre el curso (motivación, conocimiento de estrategias, etc.), sus sugerencias, etc.

Se les mencionará la importancia de identificar las diferentes estrategias para el estudio, su uso y la relevancia que tendrá para ellos el percibirse del desarrollo de sus habilidades y estrategias.

Conforme transcurra el taller (las sesiones programadas), el orientador podrá llevar el seguimiento del cronograma de trabajo, e ir buscando opciones según sea el desarrollo de las actividades.

El orientador y los maestros que lleven a cabo este programa, deben indicarle al alumno la importancia de comprometerse a permanecer durante todo el transcurso del taller, asimismo, ellos (orientadores y maestros) deben comprometerse a cumplir el compromiso de trabajar en el horario y fecha señalados para que las actividades programadas se lleven a cabo en óptimas condiciones.

METODOLOGIA

Con el propósito de lograr una conducción eficiente del taller HECTE II, y de mantener una coherencia con la estructura del cuaderno de ejercicios, se ha conformado esta guía de una manera similar.

Tomando en cuenta que el contenido del cuaderno de ejercicios del alumno se ha desarrollado en tres partes: antes de la lectura, durante y después de la lectura, se utilizará el mismo orden para manejar las estrategias que el orientador debe explicar a los alumnos.

Esta guía cubre las secciones donde se busca auxiliar al orientador y docente en cuanto a las estrategias primarias, estrategias de apoyo, de metacognición y de motivación, esperando que de lo expuesto, puedan retomar lo que aquí se ofrece y trabajarlo con los participantes del taller, ya que las estrategias mencionadas estarán presentes durante todo el proceso de entrenamiento.

Cabe señalar que en cada estrategia que se estudie y practique, es conveniente que el orientador modele el proceso a seguir: muestre ejemplos completos, es decir, seleccione un tema, realice el procedimiento y lleve a cabo el proceso de reflexión y autorregulación, propiciando la participación activa de los miembros del grupo.

El orientador y el maestro darán una explicación de la información teórica presentada en cada estrategia para apoyar las deficiencias de conocimiento de los alumnos: manejará la importancia de poder dominar los conocimientos que va a adquirir el alumno.

Tratará de ampliar la explicación que aparece en el cuaderno de ejercicios, y sondeará las opiniones que pueden ofrecer los alumnos para la práctica de la sesión a realizar.

Manejarán la retroalimentación en cada sesión, y tratarán de integrar la detección de necesidades del grupo (más explicación, más práctica, más dinámicas, etc.).

A continuación se les ofrece una explicación sobre las estrategias primarias, estrategias de apoyo, de metacognición y de motivación, las cuales deberán ir implícitas en cada tarea a realizar.

ESTRATEGIAS PRIMARIAS

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

ESTRATEGIAS DE APOYO

Las estrategias de apoyo tienen como finalidad que el orientador y el maestro atraigan la atención del alumno sobre la información, el facilitar la adquisición del conocimiento y el evitar la angustia que se presenta en el alumno al enfrentar situaciones desconocidas.

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

Atención e interés:

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

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

Existen dos formas de atención: la espontánea y la voluntaria.

Atención espontánea:

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

Atención voluntaria:

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

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

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

Ansiedad:

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

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

- a) Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar:
- Presentando información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.
 - Plantear problemas a resolver.
 - Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.
- b) Mostrar relevancia del contenido o tarea para el alumno.
- Relacionando, el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al alumno, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.
 - Ejemplificar la meta para lo que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenidos de la instrucción.
- c) Organizar actividades en grupos cooperativos.
- d) Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción y la autonomía.
- e) Orientar a los alumnos antes, durante y después de la tarea.
- Antes: Hacia el proceso de solución más que hacia el resultado.
 - Durante: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarlas.
 - Después: Informando sobre lo correcto o incorrecto del resultado, centran do la atención del alumno en el proceso que siguió, lo que aprendió, reflexionando sobre el acierto o fracaso de la tarea.
- f) Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes.
- La concepción de la inteligencia como algo modificable.
 - La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como criterios, modificables y controlables.
 - La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

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

- g) Modelar o ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.
- h) Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma que:
- Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
 - Evitar la comparación de unos con otros, pero acentuando la comparación con uno mismo. La evaluación se podría hacer de la siguiente manera:
 - 1) Diseñando las evaluaciones que permitan saber si el alumno sabe algo o no lo sabe y, en caso negativo, por qué.
 - 2) Dar información al alumno sobre lo que tiene que corregir o aprender, evitando las notas cuantitativas, dando en su lugar información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
 - 3) Transmitirle mensajes de confianza junto con los resultados, y,
 - 4) Dar la evaluación de manera personal, sin hacerlo públicamente.

ESTRATEGIAS DE METACOGNICION:

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

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

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

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

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

Una forma de establecer si el alumno es capaz de regular su propia comprensión consiste en hacerle leer y responder a ciertas preguntas relacionadas con el texto, y luego pedirle que diga el mismo si sus respuestas son correctas. A continuación se describen los tipos de preguntas que se pueden formular:

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

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

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

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

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

MODELADO DE ESTRATEGIAS

Otra de las pretensiones de esta guía es la de fomentar la reflexión en la enseñanza de las estrategias, a través de la ejecución, en donde el docente no sólo explique la estrategia sino que "modela" ante sus alumnos cómo llegar a emplear cada una de ellas, fomentando la reflexión para que su ejecución no sea solo imitativa. De esta forma, los alumnos podrán decidir cuándo y dónde emplearla independientemente del tipo de texto que se lea.

Asimismo, se pretende que tanto el docente como el alumno, al manejar estas estrategias, desarrollen otras, presenten alternativas e inclusive modifiquen las que se le presentan.

ESTRATEGIAS DE MOTIVACION

¿Qué hacer para que los alumnos actúen motivados?

Es difícil definir en que estriba la diferencia de que unos alumnos no se motivan ante la lectura y otros sí.

Para que se asuma con motivación la realización de una tarea, hace falta que se den dos condiciones (Alonso, 1991, p. 166.)

1. Que el lector experimente que es competente, eficaz, mediante los mensajes que recibe y su propia satisfacción ante el trabajo realizado.
2. Experimentar su autonomía ante la realización de una tarea, ya que si el sujeto cree poder controlar sus acciones o las controla realmente, actuará espontáneamente, y su motivación no se verá afectada, como lo es (de forma negativa) cuando las tareas y acciones que conducen a un resultado son impuestas.

Si bien es cierto que muchos alumnos llegan a interiorizar (hacer propias) las metas de la actividad escolar (proceso que va de considerar que el adulto controla su conducta, a considerar como suyas y fundamentales estas acciones pero ahora controlándolas ellos mismos, hay otros tantos alumnos que no realizan este proceso.

Es por ello que el profesor debe representar una ayuda que facilite el incremento de la motivación en el alumno, para que ésto suceda y se le tome mayor importancia al aspecto de la autonomía es necesario considerar las siguientes condiciones:

- a) Que se le ofrezca el mayor número de alternativas de acción.
- b) Que el alumno tome conciencia de sus propias motivaciones.
- c) Conciencia de la necesidad de los demás de ser autónomos.
- d) Conciencia de la diferencia de ser autónomo y ser dependiente de los demás.
- e) Que tome conciencia de cómo puede hacerle para incrementar su autonomía - (marcándose metas realistas y haciendo lo que está a su alcance para conseguir las guías).

El maestro y orientador pueden tomar en cuenta estas condiciones para actuar de modo que en el aula, se apoye al alumno a tomar conciencia de su situación, de lo que quiere lograr, que le haga ver que las asesorías y sugerencias que pueda darle no son con el fin de obligarlo, sino de ayudarlo a conseguir lo que él desea, de orientarlo en el proceso de aprendizaje y de autorregulación de su comprensión.

(Ver más información sobre motivación, docto. XIII, Alonso, págs. 160-181 y docto. XIV. Alvarez, pág. 182-194.)

Hemos dividido la estructura del programa de estrategias en tres fases: antes, durante y después de la lectura, esta división se hace para ayudar al alumno a su comprensión, aunque muchos de las estrategias pueden aparecer y utilizarse en todo el proceso de la lectura sin un orden riguroso.

Las estrategias de comprensión de textos que se han manejado en el cuaderno de ejercicios del alumno son las que se señalan a continuación:

I. ANTES DE INICIAR LA LECTURA

- objetivos
- predicciones
- revisión de actualización del conocimiento previo.

El orientador al iniciar esta fase, deberá hacer hincapié en la diferencia de "leer" y "comprender lo que se lee". Ambos aspectos son un instrumento de aprendizaje, de información y recreación, sin embargo, cada uno implica utilizar ciertos métodos para que su realización sea eficaz.

También se deberá tomar en cuenta las situaciones que motivan al alumno a leer, y las que motivarán a los alumnos a tomarle gusto a la lectura.

Es necesario que el alumno sepa qué debe hacer antes de leer y para qué, que se sienta que es capaz de hacerlo, que cuente con los recursos necesarios (estrategias y métodos) para que encuentre interesante lo que se le propone que haga, y no lo vea como una práctica abrumadora sino como un reto estimulante.

Para esto, se ha planteado que antes de iniciar su lectura, el alumno tome en cuenta los objetivos que tiene cuando estudia, ya que éstos determinan cómo se sitúa el lector ante lo que leerá.

- Los objetivos pueden ser muy variados y el orientador y maestro pueden hacer referencia a los siguientes:
- Leer para obtener información precisa.
- Leer para seguir instrucciones
- Leer para obtener una información de carácter general
- Leer para aprender.
- Leer para revisar un escrito propio.
- Leer por placer

- Leer para practicar la lectura en voz alta.
- Leer para comunicar un texto a un auditorio.
- Leer para darse cuenta que se ha comprendido.

(ver pág. 72-76, docto. V. Solé).

- Predicciones

En este aspecto es conveniente que el orientador no se limite a la explicación de la estrategia, sino que modele el proceso en un ejemplo y que - además, le haga ver a los alumnos que solo son predicciones, "que pueden ser, pero que no se sabe", así inducirlos para que con la lectura vean si es acertado lo que han dicho, esto propicia que identifiquen un objetivo definido. (ver docto. V. Solé, pág. 79-81).

- Revisión y actualización del conocimiento previo.

Según el estilo del maestro u orientador, se darán las diferencias en las situaciones de activar el conocimiento previo, ya que la referencia que haga del conocimiento previo en relación con los conocimientos adquiridos motivarán la activación de expectativas, intereses, vivencias, conocimientos, etc.

Para que el maestro propicie la activación del conocimiento previo, debe tomar en cuenta:

- El bagaje de conocimientos con que cuentan los alumnos.
- Dar información sobre lo que se leerá.
- Contruir contextos mentales compartidos.

(ver pág. 76-79, Solé; y pág. 85-86, Alonso.)

La información referente a los temas citados los podrá revisar en las páginas señaladas.

Estrategia de apoyo:

El orientador o maestro, pueden emplear interrogantes para establecer el propósito u objetivo de la lectura.

Cuando la información es nueva, el orientador podrá sugerir el tema que se utilizará y pedirá a los alumnos que enlisten lo que saben sobre éste.

Estrategias primarias:

Manejar las instrucciones que el estudiante utilizará para proceder sobre el material.

Ejemplo:

La estrategia que vamos a emplear es... y a continuación de la explicación, vamos a buscar un ejercicio para practicar lo aprendido.

Estrategias de metacognición.

Se le pueden formular preguntas al alumno que lo hagan reflexionar, para que tenga conocimiento y control de su comprensión sobre el tema.

Por ejemplo:

- ¿Qué dudas y dificultades encontraste al revisar la explicación de la estrategia y al realizar el ejercicio?
- ¿Para que te servirá aplicar esta estrategia en tus lecturas?

Estrategias de motivación:

Motivar a los alumnos a seguir practicando las estrategias para lograr dominar cada una de ellas, sin que ello implique orientarlos a competir.

(Proponer alguna dinámica).

II. DURANTE LA LECTURA

En esta fase se manejan las estrategias "durante la lectura", aquí se halla el grueso de la actividad de comprensión, pues se construye una interpretación del tema que se lee.

Para comprender un texto, es necesario hacer uso de varias estrategias que apoyen este proceso. Sin embargo, aunque el alumno ponga todo su empeño en aprender, quizá encuentre dificultades en su avance o no sepa como utilizar las estrategias aún cuando lea la explicación.

Por ello es necesario que el orientador y el maestro pongan atención en modelar el proceso, es decir, mostrar al alumno como se hace:

- Que los alumnos puedan ver y entender como procede el maestro para elaborar la interpretación de un texto; que expectativas tiene, que preguntas se formula; que dudas se le plantean; como llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían; que toma y que no toma del texto; que en lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender. (Solís, 1992).

Con el fin de que el alumno vea las estrategias puestas y así tener un modelo cuando él realice sus ejercicios.

-El subrayado.

Es importante que el orientador y maestro señalen la diferencia entre subrayar lo relevante y esencial, y subrayar un texto completo y tomar apuntes reproducidos íntegramente. (Ver información pág. 98-102. Sarafjui).

-Patrones de texto

En esta estrategia es conveniente proporcionarle al alumno confianza y seguridad de que aunque encuentre lecturas complejas, sí podrá identificar los patrones de texto.

Los patrones de texto ayudan a distinguir lo más importante del resto de la información que se lee.

Al leer un texto, algunas palabras clave que usa el autor ayudan a ubicar la lectura, sirven como anticipadores y preparan al alumno en lo que va a leer - después de ellas, facilitándole la tarea de descubrir las ideas principales.

Ejemplo de algunas de ellas son las siguientes.

- Palabras de introducción. (Patrón de orden de tiempo). Indican que se va a introducir una nueva idea en el texto.

- | | | |
|-----------------|-------------------|-------------------------|
| . primero | . en primer lugar | . al inicio |
| . inicialmente | . originalmente | . de primera instancia. |
| . para comenzar | . en principio. | |

- Palabras de inclusión. (Patrón de atribución) indican que todo forma parte de la misma idea, y que hay que establecer sus relaciones.

- | | | |
|---------------------|--------------------------|------------------|
| . y más | . también | . además |
| . de la misma forma | . incluso | . asimismo |
| . junto con. | . asociado a lo anterior | . adicionalmente |

- Palabras de contraste. (Patrón adversativo). Señalan que el autor presenta oposición, diferencias o cambios entre las ideas, y se deben hacer las distinciones adecuadas.

- . o
- . pero
- . aunque
- . sin embargo
- . diferente a
- . distintas
- . diferentes de.
- . por otra parte
- . mientras que

- Palabras de aclaración (Patrón aclarativo). Hacen referencia a las ideas que es necesario aclarar.

- . el problema es...
- . una pregunta es...
- . la situación es....
- . la respuesta es....

- Palabras de relación causa-efecto. (Patrón de covariación). Hacen referencia a algo que se produce o es consecuencia de otra situación, elemento o fenómeno.

- . debido a
- . es la causa de
- . se producen cuando
- . en consecuencia

Es importante el modelado de esta estrategia, para luego inducir a los alumnos a identificar los patrones textuales en los temas que estudian, y hacer mención de los beneficios (utilidad) que les reportará aprender a identificar estas estructuras.

(ver más información págs. 34-66. Horowitz).

Estrategias de apoyo:

Uso de preinterrogantes que se pueden emplear para establecer, como primer paso, el propósito u objetivo de la lectura.

Estrategias primarias:

- La estrategia que vamos a utilizar es la de patrones de texto, para ello, vamos a poner atención en las palabras clave que serán nuestras guías.
- Al utilizar las palabras descritas podremos determinar lo que nos están anticipando.
- Leamos un párrafo de este texto y tratemos de ir identificando cada una de las palabras que nos indican los patrones de texto.

Estrategias de metacognición:

El docente puede pedir a los alumnos que comenten sus dudas y las dificultades que tuvieron al realizar el ejercicio, guiándolos con algunas preguntas:

- . Señalen que problemas o dudas tuvieron al realizar el ejercicio.
- . ¿Cómo aprendieron a identificar las palabras clave?
- . ¿Para qué les sirve identificar los patrones de texto en sus lecturas?

Estrategias de motivación:

El docente deberá apoyar a los alumnos para que éstos comprendan la estrategia y alcancen poco a poco su dominio al practicarla constantemente, este apoyo será altamente valorado y promoverá la motivación y persistencia de las actividades para su logro completo.

(Proponer alguna dinámica).

- Significado de palabras

Uno de los aspectos que más influyen en la comprensión de la lectura es la cantidad de vocabulario que posee una persona, si el alumno desconoce el significado de varias palabras, cree que ya no podrá comprender el contenido del texto y en ocasiones abandona la lectura.

Por ello, el orientador y maestro deben poner atención en que el alumno pueda adquirir la capacidad de derivar el significado de las palabras a partir de su contexto interno y externo.

También debe modelar y moldear el procedimiento que permita al alumno adquirir la habilidad de comprender un texto aunque no se conozca el significado de varias palabras.

(Ver información y ejemplos en las pág. 86-88 y 110).

- Idea principal

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

Al explicar el tema de la idea principal es necesario que la definición sea clara para poder enseñar a los alumnos qué es y cómo llegar a ella, ya que esto significará un medio de aprendizaje.

Aunque claro, todos los textos tienen su complejidad y encontrar la idea principal no es fácil de un momento a otro.

"La idea principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor trató de transmitir mediante sus escritos" (Solé, 1992, p. 124)

Para enseñar a identificar la idea principal hay que tomar en consideración lo siguiente:

- Que el alumno identifique la idea con la ayuda del maestro, pero que éste no solo le indique "digan lo más importante del capítulo" ya que esto es comprobar si pudo encontrarla o no. Es decir, que no se sustituya la enseñanza por la evaluación.
- Enseñar a encontrar los lazos entre sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos con lo que es la idea principal y para que sirva.

Es importante -como ya dijimos- que el orientador y maestro modelen cómo se accede a la idea principal:

- Omitiendo información secundaria.
- Ordenando información muy descriptiva en conceptos supraordinados.
- Elaboración personal cuando la idea se encuentre implícita en el texto, etc.

Con el fin de que los alumnos vean en el ejemplo que es una estrategia útil y que pueden utilizarla en distintos momentos y con propósitos diferentes en una misma lectura.

La siguiente descripción puede apoyar el modelado del docente:

<u>Función de las ideas principales</u>	<u>Responde a:</u>
- Definen y describen un fenómeno o un concepto.	¿Qué es?, ¿Cómo es?
- Explican cómo se produce	¿Cuál fue la causa?, ¿Cuál es la consecuencia?
- Comparan y contrastan ideas, objetos o sucesos	Describen diferencias y semejanzas entre las cosas.
- Instruyen sobre cómo hacer algo.	Describen paso a paso las actividades que hay que realizar para lograr algo.
- Jerarquizan los hechos.	Indican qué es lo más importante y - que lo trivial, lo relevante y lo secundario, lo general y lo específico.

Ordenan los hechos.

Indican qué sucedió antes y después,
ofrecen una secuencia de los eventos.

Estrategias de apoyo:

Se pueden formular una serie de preguntas para relacionar los conceptos y nociones que tenga el alumno con respecto al tema.

Estrategias primarias:

Existen cuatro etapas para determinar las ideas centrales a partir de varios párrafos.

1. Leer el párrafo para determinar cuál es el tema.
2. Buscar una frase que resuma los detalles del párrafo que se hallen relacionados entre sí.
3. Si no hay frase alguna que resuma la idea principal, seleccionar las ideas que no sean relevantes e ignorarlas.
4. Apoyarse en los detalles relacionados e importantes para configurar nuestra propia frase-resumen de la idea principal.

Si utilizamos las cuatro etapas descritas, podemos determinar la idea central del texto. Ejemplo:

Estrategias de metacognición:

Cuando el docente ha modelado el uso de la estrategia y los alumnos han realizado sus ejercicios, se les pide que modelen para sus compañeros, recurriendo al diálogo para esclarecer dudas o dar retroalimentación.

Algunas preguntas que se pueden formular son:

- Expliquen cómo llegaron a determinar la idea principal
- En qué lecturas podrían emplear esta estrategia.
- Señalen que dudas o dificultades tuvieron al realizar el ejercicio.
- ¿Qué podrían hacer cuando se les dificulte localizar la idea principal?

Estrategias de motivación.

Puede emplearse alguna dinámica de animación para permitir que los alumnos establezcan relaciones cálidas y amistosas con otros, para que al emprender tareas colectivas, el trabajo resulte satisfactorio y enriquecedor para todos.

Esta estrategia puede prestarse para trabajar por equipos, ya que la interacción entre iguales motiva el aprendizaje.

- Formulación de preguntas

Por sencillo que parezca, una estrategia muy útil para comprender la lectura o la exposición del maestro en clase, es formular preguntas imaginando las que el profesor plantearía en un examen.

Realizar esto conlleva a:

- . Aumentar la concentración del alumno. Lo mantiene activo, alerta y evita la distracción.
- . Obliga al alumno a estar pendiente de cuál es la información importante. Esto es, a tomar decisiones sobre lo que vale la pena preguntar y lo que no.
- . Le ayuda al alumno a archivar, a conservar los datos en la memoria.
- . Le ayuda al alumno a controlar la ansiedad. Evita que el alumno se preocupe por el examen o las preguntas de clase porque de hecho, ya las anticipó.
- . En suma, ayuda a aprender realmente.

Criterios para seleccionar qué información amerita una pregunta:

- . Cuando la información es familiar para el alumno, es muy fácil determinar qué vale la pena preguntarse, pero cuando la información es nueva, a primera vista, todo parece importante.
- . Del prólogo puede desprenderse las preguntas generales. Esta introducción al texto sirve a manera de filtro, porque prepara al lector comunicando las ideas esenciales que se tratarán en el texto.
- . Los encabezados, títulos, subtítulos o subcapítulos que indican temas o subtemas, dan lugar a las formulación de preguntas generales.

Para poder elaborar preguntas y respuestas, es necesario reconocer las ideas principales del tema, éstas varían según el tema de que se trate, pero en general responden a las siguientes preguntas: ¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿para qué?, ¿cuáles?, ¿qué?

A continuación, se presentan una serie de preguntas básicas para explicar una teoría:

1. ¿Cuál es el título de la teoría?
2. ¿Quién o quiénes la propusieron?
3. ¿Cuál es su origen?
 - . ¿Fecha?
 - . ¿Influencias?
 - . ¿Lugar?
4. ¿Cómo se describe?
 - . ¿Qué fenómenos estudia? (objeto de estudio).
 - . ¿Cuáles son las ideas básicas? (principios o leyes).
 - . ¿Qué puede predecir?
 - . ¿Cómo obtiene sus datos?
 - . ¿Qué metodología emplea?
5. ¿Cuáles son sus consecuencias?
 - . ¿Aplicaciones o casos que resuelve?
 - . ¿Cuáles son sus creencias o supuestos básicos no comprobados?
6. ¿Qué evidencias apoyan o refutan a la teoría?
 - . ¿Cuáles experimentos le dan solidez?
 - . ¿Quiénes son los críticos que refutan?
7. ¿Qué otras teorías son similares o compiten con ella?

Estrategias de apoyo:

El docente puede formular una serie de preguntas que relacionen las nociones y conceptos que tiene el alumno con respecto al tema.

Estrategias primarias:

- . El docente puede decirle a los alumnos: la estrategia que vamos a emplear ahora, es la de formulación de preguntas para ello vamos a poner atención en el título, subtítulos, etc. y en base a todo esto nos planteamos preguntas que empiecen así: ¿cómo?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿para qué?, ¿quién?, ¿cuáles?, ¿qué?
- . Al leer el texto, tratemos de hacer algunas preguntas e ir las respondiendo, tal vez algunas tengan respuesta, otras no, pero realicemos el ejercicio.

Estrategias de metacognición:

El docente y orientador puede realizar algunas preguntas para saber si los alumnos han comprendido la estrategia e inducirlos a que ellos se las formulen cuando leen:

- . ¿Se te dificultó encontrar la respuesta de las preguntas que tú mismo elaboraste?
- . ¿Encuentras alguna utilidad al elaborar tú mismo las preguntas?
- . ¿Qué dificultades encuentras en el uso de esta estrategia?
- . ¿Comprendes lo que contiene la lectura al responder preguntas específicas?

Estas preguntas pueden anotarlas los alumnos al reverso de las hojas que tratan el tema, para que posteriormente contrasten sus respuestas con las que darán cuando hayan adquirido mayor dominio de la estrategia.

Estrategia de motivación:

El proceso de formulación de preguntas es una labor activa del profesor cuando éste expone la clase.

Es muy importante que el maestro motive al alumno para que éste, plantee todas sus dudas sobre el tema, las cuales, él mismo se irá respondiendo conforme transcurre la sesión, y lo que es más relevante, poco a poco, con la práctica irá consolidando el uso de esta estrategia.

-Formar imágenes

La estrategia de imaginación consiste en formar imágenes mentales, algo así como fotografías o películas que se relacionen con la imaginación que el alumno tiene que aprender. Estas imágenes pueden ser objetos, personajes o situaciones estáticas o con movimiento, que representan algo conocido y familiar para él.

Una imagen mental es algo así como una reconstrucción que se hace de cosas o situaciones que se perciben a nivel de los sentidos y que se forman a través de la información que se tiene almacenada en la memoria.

Si se forma una imagen mental con lo que se tiene que aprender es más probable que el alumno lo aprenda, retenga o recuerde de una forma organizada y eficaz, que si sólo se aprende las cosas como "perico".

Para que la estrategia de imaginación sea efectiva, se proponen las siguientes recomendaciones.

1. Las imágenes mentales que se formen deben ser lo más claras y nítidas posibles, completando todos los detalles, tratando de que realmente estén referidas a objetos o situaciones que le sean familiares al alumno.
2. Procurar que las imágenes estén lo más apegadas a la información que se desea recordar, de manera que cuando se evoquen sirvan de apoyo por la relación que se establece entre la información y la imagen creada.
3. Conectar varias ideas en una sola imagen en lugar de una imagen por cada idea, pues esto es más económico en esfuerzo para aprender y para recordar posteriormente.

Los individuos difieren en el grado en que pueden manejar o manipular voluntariamente las imágenes que se forman. Un ejemplo de ello sería el siguiente ejercicio:

- Cierre los ojos e imagínese un libro.

¿Puede "ver" de qué tamaño es? ¿de qué grosor? qué color tiene la pasta?

¿puede "leer" el título y el autor?

Si logra hacerlo es que tiene presencia nítida de imágenes.

Veamos ahora si puede manipularlas:

Imagínese el mismo libro, cerrado, ahora imagínese lo abierto.

¿Puede "verlo" abierto y cerrado alternadamente? ¿puede imaginar ahora el libro con otro color y otra portada? ¿puede cambiar de lugar el título y nombre del autor?

¿Puede verse a sí mismo sentado leyéndolo? Imagine que está sentado en una silla cómoda frente a un escritorio, no hay ruidos ni nada que lo distraiga.

Ahora mírese a sí mismo revisando el libro, ahora lo subraya y toma notas, ahora lo cierra y reflexiona sobre lo que leyó.

Imagínese ahora que está platicando con sus amigos en clase lo que leyó en el libro ¿con quién? ¿qué les dice? ¿qué le contestan?

Con ejercicios similares se puede ir entrenando la habilidad imaginativa del alumno. El docente debe tratar de hacerlo frecuentemente y ante situaciones diversas, por ejemplo: Indicándole a sus alumnos que observen detenidamente unas ilustraciones, que traten de encontrar la relación que hay entre el título y la ilustración. Que reproduzcan mentalmente la imagen de la manera como la percibieron inicialmente (de manera estática), posteriormente que se imaginen ésta en diversas situaciones. A partir de este tipo de ejercicios los alumnos podrían elaborar "su propia historia" dependiendo de la manipulación que ejercieron en la imagen inicial.

Es claro que no en todo tipo de información se puede elaborar imágenes, sobre todo en la de carácter abstracto. En algunos textos expositivos descriptivos se puede emplear; sin embargo en la mayoría de los textos narrativos es una estrategia que se puede manipular con gran facilidad.

Estrategias de apoyo

Como primer paso el docente podría definir el objetivo de la lectura escribiéndola en el pizarrón.

Estrategias primarias

Instrucción: Leamos cada párrafo e imaginémosnos cada una de las acciones.

Estrategias de metacognición

Después de haber modelado tanto el docente como el alumno, se le pueden hacer preguntas al alumno para que indiquen la utilidad de la estrategia para él, por ejemplo:

- ¿Qué utilidad tiene para ti el uso de la estrategia de formar imágenes?
- ¿Cuándo o en qué tipo de lecturas te formas imágenes de lo que estás leyendo?
- ¿Explica que haces para formar imágenes cuando lees?
- ¿De qué manera puedes indicarnos lo que te están imaginando? (posibles respuestas: platicándolo, dibujándolo, actuándolo...)

Estrategias de motivación

Es recomendable fomentar el trabajo en equipo, ya que el contacto social aumenta "la seguridad personal y elimina el miedo al rechazo de otros, y no olvidemos, que el rechazo evita afrontar riesgos" (Álvarez, 1988, p. 188)

Decimos esto, pues en ocasiones los alumnos no quieren mostrar su capacidad - imaginativa por temor a la burla de sus compañeros, por eso, el docente deberá encargarse de manejar esas situaciones a través de alguna dinámica que propicie entrenar esta habilidad imaginativa del alumno.

-Analogías

Esta estrategia consiste en crear representaciones significativas que interrelacionen los diferentes segmentos de información que se desea aprender. Al elaborar mentalmente con significado, se parafrasea la información; es decir, el alumno traduce con sus propias palabras la información y esto a su vez le permitirá analizarla y contrastarla, recurriendo al empleo de:

analogías: proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro, por ejemplo, el funcionamiento del ojo es análogo (parecido, semejante) al de una cámara fotográfica.

Se puede utilizar esta estrategia cuando la información por aprender se preste para relacionarla con conocimientos o experiencias previas del alumno, siempre y cuando estén bien manejadas y comprendidas, pues si el maestro relacionara la nueva información con datos confusos, el alumno se confundirá.

Por lo tanto, la información que se va a asociar, debe ser información comprensible con la que el alumno pueda establecer algún tipo de transformación que sea pertinente al caso y esto dependerá de los conocimientos previos con que cuenta el alumno.

Estrategias de apoyo:

El maestro dirá a los alumnos cuál es el propósito de la estrategia que se utilizará: a través de un trabajo activo, lograr una elaboración significativa del material que se estudia, transformándolo y adaptándolo a su propio estilo de aprendizaje.

- El profesor sugerirá el tema con el que se establecerán las analogías, después puede pedir a los alumnos que enlisten lo que saben sobre el tema y traten de comparar estas ideas para facilitar el uso de la estrategia. (También se le dejará la opción al alumno de elegir el tema para otro ejercicio).

Estrategias primarias:

- La estrategia que vamos a emplear es la de analogías, vamos a buscar ejemplos que nos ayuden a comprender lo que estudiaremos.
- Identifiquen la idea principal de un párrafo y hagan una lista en donde veamos las semejanzas y diferencias que podemos utilizar para hacer analogías.

Estrategias de metacognición:

Se formulan diversas preguntas al alumno para que éste indique si ha comprendido la estrategia.

- ¿Para qué te serviría aplicar esta estrategia en tus lecturas?
- ¿Qué otra estrategia te podría servir de apoyo para elaborar analogías?
- ¿Qué harías si no recordaras cosas o hechos que pudieras comparar con los que leas?

Estrategias de motivación.

Si el maestro logra detectar las necesidades que tiene el alumno y establecer una relación entre las metas deseadas y las actividades a realizar, estará propiciando una condición indispensable para que se de el mantenimiento de la motivación.

Además, es importante que el docente le infunda confianza al alumno y que sea conveniente, cuando vea que el aprendizaje no está dándose adecuadamente, maneje alguna dinámica grupal que permita ofrecerle al alumno oportunidades de "aprendizaje social", es decir, una interacción cooperativa que propicie la comprensión y lo motive a lograr su propio aprendizaje.

-Regular la comprensión

El docente puede enseñar al alumno a supervisar su comprensión, dándole elementos para detectar sus lagunas e inconsistencias en cuanto a su comprensión.

Para que se de esta enseñanza, el docente indicará los procesos implicados, mediante la combinación de la explicación y el modelado de los mismos; realizará este proceso hasta que el alumno muestre indicios de que puede aplicar esta estrategia de la mejor manera posible y de forma autónoma.

Es importante -como ya dijimos- que el profesor ofrezca un modelado del proceso de supervisión y regulación de la comprensión y se induzca al alumno a participar mediante preguntas que lo hagan reflexionar y pensar en lo que ha observado.

Así cuando el alumno realice su proceso, ya tendrá un ejemplo para guiarse -si es que no sabe como-, y el maestro lo apoyará haciéndole preguntas para que se de cuenta de ¿cómo actúa?, y ¿por qué actúa así?, ¿que comprende?, y ¿por qué no comprende?

Se le indicará que puede emplear varios procedimientos para resolver fallas en su comprensión: como el autocuestionamiento, la realización periódica de resúmenes, etc. (ver ejemplo de modelado docto. X. Alonso, pág. 117-118).

III. DESPUES DE HABER LEIDO

Cuando se ha llegado a esta fase del entrenamiento, el alumno ya maneja varias estrategias de comprensión de textos, pero necesita conocer otras para reafirmar y recordar lo aprendido.

Una de estas estrategias de reafirmación es:

- Recordar la idea principal.

Esto se hace mediante la relectura de lo subrayado o de las notas que el alumno tomó.

Aquí el docente puede realizar ejercicios que muestren si el alumno puede recordar lo que leyó y lo que consideró esencial en un tema.

Se hace mención de recordar la idea principal ya que es un elemento importante para la realización de las siguientes estrategias que denotarán la comprensión de lo estudiado.

- Resumen

Elaborar resúmenes ha sido una práctica educativa muy difundida en todos los niveles de educación, sin embargo muchos alumnos del nivel medio superior, carecen de estrategias para realizar esta actividad, la mayoría de las veces, los resúmenes son dictados por el maestro, y cuando el alumno tiene que hacerlo por sí mismo (por ejemplo, cuando investiga un tema, busca ampliar una información, etc.) se siente incapaz de hacerlo y recurre a copiar integralmente la información.

Un RESUMEN es una versión breve del material que se tiene que aprender, donde se hace énfasis en los puntos sobresalientes de la información. Para elaborar un resumen es necesario hacer una selección y condensación del material de estudio, donde se omite lo trivial o de importancia secundaria.

Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera pronta, precisa y ágil. Un resumen, por lo general, hace énfasis de forma sintética en:

- Los conceptos clave o conceptos principales o más generales de la información.
- Los principios o reglas que rigen ciertos fenómenos.
- Los términos técnicos principales
- La estructura, clasificación o jerarquía de los diversos elementos que conforman el material de estudio.

Un buen resumen debe brindar una visión de la estructura general del material, algo así como "vista panorámica" de la información, o bien puede familiarizarse con el argumento central si se trata de una historia o narración.

Generalmente, un resumen se presenta en forma de prosa escrita, aunque pueden elaborarse mediante gráficas, cuadros sinópticos, redes conceptuales etcétera. También es útil auxiliarse de "pistas tipográficas" que ayuden a una mejor configuración perceptual y organización manejando, por ejemplo, el tamaño y disposición de los títulos, encabezados, nombres de los conceptos, etc.

Es de suma utilidad elaborar un resumen cuando el material por aprender es extenso, y se observe que contiene información con diversos niveles de importancia, es decir, cuando exista información clave que es lo importante o principal por aprender, e información de importancia secundaria o incluso datos triviales o meramente complementarios. Por el contrario, si el material de estudio de por sí ya viene condensado o sólo incluye información principal, donde todo, o casi todo se tiene que aprender, no es necesario elaborar propiamente un resumen. En este último caso, es mejor organizar el contenido, apoyándose en el empleo de medios gráficos (como son redes, organigramas, tablas de datos, cuadros sinópticos, dibujos, esquemas) según sea apropiado.

Se recomienda que al elaborar un resumen, el vocabulario y la estructura de las oraciones sean simples, directas y "al grano". Para que esto se cumpla, existen tres tipos de reglas básicas o esenciales para resumir, y son:

- Supresión de información
- Generalización
- Construcción de información.

Supresión.

Sabemos que para resumir, condensamos el material, para ello es necesario omitir, quitar información del texto. Existen dos situaciones en que podemos eliminar material:

- Cuando el material es trivial, poco importante.
- Cuando el material es importante, pero redundante, es decir, se repite la información.

Generalización.

La generalización de la información se realiza cambiando muchos elementos particulares por uno o unos pocos elementos de tipo general que los incluyen.

Por ejemplo, si en un texto de Física se encuentran los siguientes términos:

corcho cerámica hule madera lluvia nieve

Se pueden sustituir por un concepto más general que los engloba: materiales aislantes.

En ocasiones, no sólo se sustituye una lista de objetos o conceptos, sino también se pueden sustituir acciones.

Identificación y/o construcción de información.

Esta regla tiene que ver con el resumen de las unidades de información principales que constituyen un texto: los párrafos.

Es decir, en cada párrafo hay que resumir la idea principal contenida en éste.

Para ello es necesario detectar las ideas clave y las ideas complementarias.

Se pueden presentar dos situaciones para llevar, a cabo esta actividad:

1. Cuando en el párrafo viene ya la idea principal claramente establecida, sólo la seleccionamos y la llamamos ORACION TOPICO. En varias ocasiones el autor mismo del libro o el profesor dan un resumen de dichas ideas principales, se debe hacer hincapié en ellas para atraer la atención del alumno sobre el tema a tratar.
2. Cuando la idea principal NO esta contenida en una oración tópica explícita o completa, se debe deducir integrando y reestructurando la información contenida en el párrafo.

Estrategia de apoyo

1. Formular preguntas para indagar la noción que tienen los alumnos con respecto a un tema:

Estrategias primarias

1. Vamos a analizar cada uno de los párrafos de la siguiente lectura, para ubicar la idea principal en cada uno y así poder elaborar nuestro resumen.

Analizar el primer párrafo..

Continuar analizando cada párrafo y realizar el resumen.

Después, hacer un resumen general.

¿Creen que podríamos elaborar un esquema o cuadro sinóptico de la información que nos da el texto original?

Estrategias de metacognición:

- ¿Crees que tenga alguna utilidad para ti la elaboración de resúmenes?
- ¿Qué partes de la lectura te ayudan para hacer un resumen?
- ¿Por qué seleccionas solo algunas y no todas las ideas de la lectura para hacer tus resúmenes?
- ¿Qué dificultades o dudas se te presentaron para elaborar un resumen?

Estrategias de motivación

Tal vez el docente pueda utilizar "refuerzos motivadores" para mantener la satisfacción en el aprendizaje, es decir, utilizar "recompensas inesperadas": la recompensa del "tiempo libre", al finalizar una tarea en el aula sin avisarlo previamente, esto tiene gran efecto motivacional.

- Mapas conceptuales

Elaborar mapas conceptuales requiere que el alumno tenga conocimiento de sus procesos de aprendizaje, "la aplicación eficaz de este tipo de estrategias requiere altas dosis de metacognición por parte del sujeto ya que de hecho sólo se puede aprender a aprender mediante una mayor reflexión sobre las formas en que habitualmente uno aprende" (Pozo, 1990, p.33)

Los mapas conceptuales permiten un aprendizaje significativo ya que en su proceso de elaboración se pueden manejar diversas relaciones conceptuales, aunque a veces se equivoquen las conexiones, esto propicia la práctica y la ejercitación del pensamiento reflexivo ya que "construir y reconstruir mapas conceptuales y compartirlos con los demás constituye un esfuerzo solidario en el deporte de pensar" (Novak, 1988, p. 141).

Una de las tareas del docente es instruir a los alumnos en la elaboración de mapas conceptuales y tendrá que tomar en consideración lo siguiente:

- Informar para que sirven y que son los mapas conceptuales.
- Apoyar a los alumnos para que aprendan el papel que juegan los conceptos que van a utilizar y la importancia de las relaciones entre ellos.
- Enseñar a extraer conceptos específicos.
- Aislar conceptos y palabras de enlace
- Identificar las diferentes funciones de estos enlaces y el significado que obtienen cuando se unen a los conceptos utilizados.

También podrá recalcar el docente, los beneficios que se logran cuando se elaboran mapas conceptuales:

- Los alumnos aprenden a identificar las conexiones entre los conceptos usados.
- Se les facilita reconocer imágenes visuales y recordarlas.
- Se pone mayor atención en las palabras que serán las conexiones.
- Los mapas elaborados por los alumnos los ayudarán a darse cuenta de la organización de sus conocimientos.
- Al practicar la elaboración y reconstrucción de mapas, se mejora la caligrafía y logran expresar sus ideas con mayor claridad, etc.

El docente señalará las aplicaciones de los mapas conceptuales:

- Se pueden utilizar para relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos importantes que el alumno ya posee.
- Para el "trazado de una ruta de aprendizaje", es decir, para enlazar lo más importante de lo que se va a tener en cuenta en un semestre o año.

- Para la extracción del significado en los libros de texto, es decir, para organizar los significados que se localicen en el texto y que sean relevantes para organizar el contenido global del tema de manera significativa.
- La extracción del significado en el trabajo de laboratorio, de campo y/o en el estudio, para identificar los conceptos y relaciones clave que ayudarán al alumno a interpretar los acontecimientos y objetos que estén observando.
- Para la lectura de los artículos en periódicos y revistas, para reconocer los conceptos y proposiciones clave que resumen los principales puntos del artículo.
- Para la preparación de trabajos escritos o de exposiciones orales, ya que a veces resulta difícil para algunos alumnos redactar un trabajo, no saben cómo organizar sus ideas. Pueden hacer una lista de los conceptos más importantes y elaborar un mapa breve al que posteriormente pueden agregar ideas complementarias.

En todos los casos, los mapas conceptuales apoyan enormemente al alumno ya que modelan el significado de las ideas, de manera que forman una estructura que permite recordar las ideas esenciales del tema a repasar.

Como ya hemos repetido a lo largo de esta guía, es necesario el modelado del proceso por parte del maestro y orientador (ver ejemplos págs. 144-146, y 148-150. docto. XII. Novak).

NOTA: Las estrategias de apoyo, primarias, etc. se encuentran al finalizar la estrategia de diagramas, por considerarse similares en información.

- Diagramas

Esta estrategia permite ordenar de una manera sistemática las ideas sobre un tema, e identificar sus relaciones entre ellas, ésto facilita la percepción y el recuerdo del alumno.

Esta estrategia induce al alumno a construir estructuras mentales identificando ideas principales y ordenándolas.

Ayuda al estudiante o lector a jerarquizar las ideas.

Para la elaboración del diagrama radial y el diagrama de árbol, el docente puede hacer el modelado siguiendo las fases que se describen a continuación.

1. Definir la idea más importante o el concepto fundamental del texto para ponerlo como raíz o centro del radio.
2. Seleccionar un concepto principal o un concepto genérico y decidir si será ampliado posteriormente buscando otros conceptos que se relacionen con él.
3. Identificar cada idea o concepto o las palabras clave o frases breves que se relacionarán.
4. Al finalizar la elaboración del diagrama, verificar la disposición de los "nudos" y revisar la distribución general. (Ver ejemplos. págs. 106-107, docto. VIL. Serafini).

Estrategias de apoyo:

Formulación de preguntas que permitan al docente saber qué saben los alumnos sobre las estrategias a utilizar.

- ¿Pueden explicar cómo es un mapa conceptual, (o un diagrama) ?
- ¿Para qué sirven?
- ¿Cómo se elaboran?

Estrategias primarias:

- . La estrategia que vamos a emplear es la de mapas conceptuales (o diagramas) vamos a buscar un tema para construir un mapa (o un diagrama).
- . Del texto, vamos a localizar los conceptos principales...

Estrategias de metacognición:

- . ¿Para qué te puede servir esta estrategia de estudio?
- . ¿Para qué te sirve elaborar mapas conceptuales (o diagramas) de tus lecturas?
- . ¿En qué tipo de lecturas puedes utilizar esta estrategia?
- . ¿Qué problemas o dudas encontraste al realizar los ejercicios?

Estrategias de motivación:

Es muy importante que el docente tenga una visión clara sobre las concepciones que tiene de sus alumnos, es decir, sobre la traducción de sus pensamientos en mensajes positivos o negativos:

- "Tú puedes hacer esto".
- "Se que puedo ayudar a este alumno a posar de las dificultades que presenta"
- "Creo en el deseo de progresar de todo alumno", etc.

Estos son ejemplos de un concepto positivo que genera influencia motivadora para el aprendizaje.

Pero si el alumno percibe que no hay relación entre el esfuerzo que él puede hacer y sus resultados, será un tanto difícil que haya una reversibilidad en el proceso de motivación.

GUIA DE CONSULTA BIBLIOGRAFICA PARA EL ORIENTADOR
EN EL DESARROLLO DEL TALLER HECTE II

<u>TEMA</u>	<u>FUENTE</u>
1. Objetivos de la lectura.	Documento V. Solé. pág. 72-76
2. Predicciones.	Doc. V. Solé. pág. 79-81
3. Actualizar el conocimiento previo.	Doc. V. Solé pág. 76-79 Doc. VI. Alonso pág. 85-86
4. Subrayado.	Doc. VIII. Serafini. pág. 98-102
5. Patrones de texto.	Doc. III. Horowitz. pág 34-49 Doc. IV. Horowitz. pág. 50-69
6. Significado de las palabras.	Doc. VI. Alonso pág. 86-88 Doc. IX. Alonso pág. 110
7. Idea principal.	Doc. XI Solé. pág. 121-126
8. Formular preguntas.	Doc. V. Solé pág. 81-83 Doc. XI. Solé pág. 133-137
9. Formar imágenes.	
10. Analogías.	Doc. II. Pozo. pág. 29-30
11. Regular la comprensión.	Doc. X. Alonso. pág. 115-120 Doc. VII. Solé. pág. 94-97
12. Recordar la idea principal.	Doc. XI. Solé pág. 121-126
13. Resumen.	Doc. XI. Solé pág. 126-133

A N E X O S

14. Mapas conceptuales.

Doc. II. Pozo. pág. 31, 32-33
Doc. XII. Novak. pág. 138-159

15. Diagramas.

Doc. VIII. Serafini: pág.106-108

16. Motivación.

Doc. XIII. Alonso pág.160-181
Doc. XIV. Alvarez. pág. 182-194

LECTURAS DE APOYO
COMPRENSION DE LECTURA

COMPILADOR: LIC. GERARDO HERNANDEZ ROJAS

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION ESCOLAR
COLEGIO DE BACHILLERES

OCTUBRE, 1993

Luisa y Jorge tienen los dos veinte años. Cursan el segundo semestre de sus estudios de bachillerato y ambos obtienen unos resultados razonablemente satisfactorios.

Luisa se organiza bien en el estudio. Sus amigas creen que se preocupa demasiado del (sistema), pero ella dice que ser organizada es algo que le resulta connatural. Reconoce la influencia de su madre, que siguió ejerciendo su profesión fuera de casa al tiempo que criaba a sus hijos y se ocupaba de las faenas domésticas, por lo que fue para Luisa un modelo de organización y de eficiencia. En realidad, Luisa no fue nunca típica alumna de escuela secundaria que encuentra grandes dificultades para hacer todo lo que desea en una vida ajetreada. Cuando se dio cuenta de que debía obtener mejores resultados si quería ingresar al bachillerato asistió a una conferencia sobre métodos de estudio,

planificación y organización, la cual le causó un profundo impacto.

Empezó a copiar en su diario programas detallados de los objetivos de cada día. Esto no duró mucho: era demasiado inflexible y trabajo, aparte de desalentador, porque las metas que se proponía eran excesivamente ambiciosas. Pero la experiencia demostró ser útil, pues ahora puede hacer mentalmente esa planificación, sin preocuparse demasiado de los detalles. Si tiene que realizar un trabajo preparar un ensayo, una charla o una intervención en su grupo rápidamente valora el alcance de la tarea para determinar lo que ésta requiere y el tiempo que le llevará y planificará en consecuencia. Le gusta elaborar un programa coherente para darse cuenta de las limitaciones de tiempo porque le permite compaginar el trabajo con otras

ocupaciones y con el ocio. En épocas de más trabajo, por ejemplo antes de los exámenes, cuando la presión aumenta, vuelve a poner por escrito ese programa.

En el trabajo utiliza los libros selectivamente, hojeandolos hasta que encuentra el pasaje que busca; toma notas y hace resúmenes de lo que lee; verifica y revisa lo que ha escrito. Por supuesto, no siempre es tan eficaz como esta descripción la presenta. Tiene la costumbre de copiar un limpio los borradores, aunque es consciente de que esto representa una pérdida de tiempo. Pero la impresión general que Luisa produce es que sabe lo que hace y sabe cómo hacerlo. Reflexionando sobre ello, comprueba también que su deseo de realizar satisfactoriamente el trabajo puede a veces cumplirse mediante una comprensión más profunda y un estilo de estudio más independiente y posiblemente más interesante.

Aunque actualmente el método sistemático se ha convertido en ella en una segunda naturaleza, de hecho lo aprendió, primero en su hogar, que le proporcionó un buen modelo, y después en la escuela, donde una fortuita experiencia la llevó a satisfacer una necesidad de la que era sólo vagamente consciente. Ha aprendido a examinar sus progresos, conocedora de los objetivos y del tiempo necesario para alcanzarlos, tanto en tareas a largo plazo (un proyecto para todo un semestre o más) cuanto en el estudio de una tarde (con seis trabajos que realizar antes de ver un interesante programa de televisión que hay a las diez y cuarto). Aún se da cuenta de que practica un método, pero no se ata inflexiblemente a él. Cuando lo haga intuitivamente (y después olvide que una vez lo aprendió), habrá adquirido una estrategia de trabajo y de aprendizaje que le será válida en su vida -

FALLA DE ORIGEN

profesional.

Jorge tiene más aptitudes naturales, más talento e imaginación que Luisa, pero no es ningún dechado de método. En realidad su estilo de trabajo es con frecuencia fortuito y a veces caótico. Prefiere estudiar por rachas, trabajar largas horas cuando se siente con ánimo para ello y dejarlo cuando advierte que no progresa. Le gusta hojear los libros y su forma de leer es también casual y desorganizada.

No toma notas ni hace resúmenes de lo que lee, pero tiene una buena memoria que le proporciona un sistema eficaz de retención. (En la escuela uno de sus profesores le instaba a que tomara notas de sus lecturas, pero él consideraba una práctica inútil acumular apuntes inconexos que nunca encontraría cuando los necesitara.) En sus lecturas sabe penetrar en el meollo del pensamiento de los autores y, en consecuencia,

es capaz de recordar lo fundamental: aunque olvide los detalles.

En el estudio desecha todo método. Decide sus prioridades en función de lo que es más urgente y de lo que prefiere hacer. Cuando se presenta una urgencia, puede trabajar por la noche y aunque se queja cuando tiene que hacerlo. Experimenta una indudable satisfacción al superar con éxito una crisis.

La mayoría de sus amigos comparten la misma actitud. Jorge obtiene mejores resultados que ellos y sus amigos lo atribuyen a su inteligencia y a su rapidez natural. Sin embargo: eso no es todo. Jorge ha aprendido a enfrentarse con la tensión del trabajo (una provechosa adquisición) y a responder a ella haciendo uso de sus reservas de energía. Admite que le falta capacidad para aplicarse en el trabajo y lo achaca a su "personalidad". Utiliza la palabra "personalidad" -

como si, a su edad, no tuviera más remedio que aceptarla, como si ya no pudiera cambiar.

De hecho, Jorge ha adquirido una estrategia de aprendizaje que funciona satisfactoriamente. Es una estrategia arriesgada, pero él ha aprendido a desenvolverse - y a disfrutar - con las tensiones que implica. Su postura se ve reforzada por el hecho de que sus amigos hacen lo mismo. Quizá de un modo inconsciente, Jorge está influido por los modelos de sus compañeros y de otros estudiantes mayores que él, cuyo estilo admira. Pero su estrategia no es totalmente irreflexiva. Jorge tiene la suficiente perspicacia para reconocer que debe ordenar sus ideas si quiere recordar rápidamente lo que ha leído y se esfuerza en ello con seriedad, discutiendo y argumentando con sus amigos hasta que se asegura en sus convicciones. Esta es también una estrategia útil que él continuará desarrollando, basán-

dose en las ventajas de esta táctica de estudio. O quizá si llega a confiar demasiado en aprobar con un esfuerzo de última hora, incurrirá en hábitos descuidados de trabajo.

Juan y Susana son alumnos de escuela secundaria. Juan tiene que hacer un trabajo sobre una novela contemporánea. La novela no es muy interesante y Juan ha leído por encima los últimos capítulos. Afortunadamente, la profesora ha dado a la clase algunas indicaciones y, lo que es más importante, ha enseñando a sus alumnos a tomar apuntes mientras leen. Como consecuencia de todo ello Juan tiene un resumen bastante válido del argumento de novela. Asimismo, en el primer curso de la escuela secundaria, su profesor de Inglés le enseñó un procedimiento para escribir ensayos: tomar notas, determinar el tema, elaborar la estructura inicio, desarrollo, conclusión. utilizar citas, etc. Juan sigue este proce-

FALLA DE ORIGEN

dimiento para realizar en casa su trabajo y logra un ensayo satisfactorio, aunque falto de imaginación.

Juan es un estudiante más aplicado que brillante, que busca conscientemente un único método "válido" de trabajo y se atiene a él con tesón. Es ésta una estrategia que, por desgracia, da buenos resultados en muchas situaciones escolares. Probablemente Juan terminará sus estudios con buenas notas y un informe de sus profesores que le describirá como un "buen estudiante". Su incapacidad para adaptarse al cambio y su falta de conocimiento de sí mismo puede que comiencen a ser un problema cuando tenga que estudiar por su cuenta. Pero de momento sus profesores no le consideran un alumno problemático y se alegrarían de tener a muchos chicos como Juan en sus clases.

Susana en cambio, constituye un problema para su profesor de Inglés, pero no para los de Matemáticas y

Ciencias. Es sin duda, una chica capaz, imaginativa e inteligente, en especial resolviendo problemas, actividad que le proporciona gran satisfacción. Se aplica concienzudamente al trabajo escolar, pero sus calificaciones en Inglés son malas. Estas notas se basan en ejercicios escritos. En las discusiones de clase, Susana participa con fluidez e inteligentemente, y esta prueba manifiesta de su capacidad contribuye a aumentar el sentimiento de frustración de su profesor de Inglés. También Susana se siente frustrada por las notas de sus exámenes escritos y a veces ese sentimiento raya en el desánimo. No comprende por qué esa disciplina del curriculum le resulta tan difícil y no saca ningún provecho de los trabajos adicionales que el profesor le ordena. Espera con impaciencia el día en que pueda dejar el estudio de esa asignatura que se le antoja

incompatible con sus aptitudes y concentrarse en aquellas que domina ampliamente. ¿Podrán Susana o sus profesores diagnosticar su problema? ¿Podrán trabajar conjuntamente para remediarlo? Algunos de los procedimientos que Juan sigue en su estilo tan poco imaginativas: pueden proporcionar un punto de partida para ello. Su profesor de Inglés lo ha intentado, pero en el apretado programa escolar no hay tiempo para discutir los ejercicios, analizar las dificultades de cada alumno y animar a perseverar al que las experimenta.

Mientras tanto susana realiza rápidos progresos en el aprendizaje de razonamiento matemático. Por lo que respecta a sus fallos en Inglés escrito, está aprendiendo a aceptarlos como una deficiencia insuperable.

Teresa Carlos y Karen abandonarán pronto la escuela secundaria. En ella las tres están contentos, pero la experiencia les ha creado ya há-

bitos y actitudes que influirán en su aprendizaje posterior de muy diferentes maneras.

Teresa es muy trabajadora, aunque a menudo se esfuerza con escaso fruto. Toma parte activamente en los trabajos de grupo, sobre todo en la conversación, pero no parece comprender lo que cada tarea exige.

Presenta sus trabajos con obsesiva limpieza y se esmera en la pulcritud de sus cuadernos de apuntes (por influencia de sus padres). Copia en limpio pasajes enteros de libros de consulta, sin tener en cuenta si son o no relevantes para lo que se pretende en cada caso. Escribe con fluidez y buena letra lo que tiende a disimular las faltas de construcción y de sentido.

Trata de adivinar lo que el profesor desea: para ella, como para muchos alumnos de escuela secundaria, el trabajo escolar consiste en esforzarse por cumplir lo que exige el profesor. Su profesor le aconseja

FALLA DE ORIGEN

ja diligencia, pero lo hace rutinariamente y en su interior lamenta la forma gregaria en que Teresa imita las acciones y acepta las ideas de los compañeros de clase. Teresa terminará la enseñanza secundaria con buenas notas y, desde luego es competente en lectura y aritmética. Probablemente Teresa no será "detectada" por el sistema hasta que tenga quince o diecisiete años, cuando su estilo de trabajar comience a demostrarse inadecuado.

Carlos es aficionado a la lectura, es capaz de escribir con soltura sobre múltiples temas. Sus padres han estimulado esa afición, ayudándole con consejos prácticos y sirviéndole de modelo con su propio estilo de vida. Le orientan y prestan ayuda para encontrar libros interesantes en la biblioteca y le animan en las ideas y proyectos que sus lecturas le sugieren. La escuela también lo hace: así la colaboración entre la escuela y el

hogar han proporcionado a Carlos una sólida iniciación en el trabajo con libros. En cambio Carlos tiene dificultades en aritmética. (Cuando sea mayor, llegará a la conclusión de que las matemáticas no tienen ninguna utilidad). Trabaja demasiado de prisa y comete muchos errores. Nunca revisa lo que ha hecho. En los problemas de cálculo aplica con frecuencia el método equivocado, pues no entiende bien lo que cada cuestión exige. Pensar en ello requiere tiempo y, cuando tienes que hacer veinte sumas, si eres el único en terminirlas, llamas la atención. Así que Carlos procura acabar como sea sus ejercicios y esto le ahorra muchos disgustos en la clase de aritmética.

Karen está aprendiendo a manejar un ordenador. Se pasa las horas muertas sentada ante la máquina. Lee las instrucciones para hacer un programa y utiliza el sistema

de tanteo y error para descubrir el procedimiento. Cuando comete un error, repita la secuencia con un programa diferente, probando posibilidades alternativas. Nadie le ha enseñado a hacerlo pero está intriguada por la máquina y resuelta a explorar su forma de funcionamiento. Trabaja con gran atención y sistemáticamente de acuerdo con un plan mental que es, al menos en parte, consciente y deliberado.

Su profesora es escéptica respecto a los ordenadores, pues los programas le parecen triviales e irrelevantes y, aunque los niños disfrutan jugando con ellos -como ella lo describe-, no parece que aprendan nada. Karen está aprendiendo algo a partir de la experiencia, no sólo como manipular el teclado, sino también a prever y controlar. Su experimento se hace más eficaz conforme pasan los días, aunque ella no se da cuenta del cambio.

¿Qué diferencias existen entre estos estudiantes? ¿Y cuáles son las causas de esas diferencias.

En los ejemplos descritos, los alumnos de bachillerato aplican al estudio complejas estrategias porque su trabajo lo exige, Luisa y Jorge son ejemplos de estudiantes que han logrado superar con éxito el proceso de enseñanza oficial. Muchos alumnos desde la secundaria emprenden su aprendizaje con buenos resultados Carlos en su interés por los libros, Carla en el manejo de su ordenador y otros muchos estudiantes trabajan inútilmente. Al llegar a adultos, la mayoría de nosotros evitamos si podemos la necesidad de aprender, apoyándonos en métodos familiares. Al enfrentarnos con una tarea desconocida, pocos sabemos como abordarla, como le sucede a Susana con sus dificultades en la escritura. Tendemos a recurrir a procedimien-

FALLA DE ORIGEN

ja diligencia, pero lo hace rutinariamente y en su interior lamenta la forma gregaria en que Teresa imita las acciones y acepta las ideas de los compañeros de clase. Teresa terminará la enseñanza secundaria con buenas notas y, desde luego es competente en lectura y aritmética. Probablemente Teresa no será "detectada" por el sistema hasta que tenga quince o diecisiete años, cuando su estilo de trabajar comience a demostrarse inadecuado. Carlos es aficionado a la lectura, es capaz de escribir con soltura sobre múltiples temas. Sus padres han estimulado esa afición, ayudándole con consejos prácticos y sirviéndole de modelo con su propio estilo de vida. Le orientan y prestan ayuda para encontrar libros interesantes en la biblioteca y le animan en las ideas y proyectos que sus lecturas le sugieren. La escuela también lo hace: así la colaboración entre la escuela y el

hogar han proporcionado a Carlos una sólida iniciación en el trabajo con libros. En cambio Carlos tiene dificultades en aritmética. (Cuando sea mayor, llegará a la conclusión de que las matemáticas no tienen ninguna utilidad). Trabaja demasiado de prisa y comete muchos errores. Nunca revisa lo que ha hecho. En los problemas de cálculo aplica con frecuencia el método equivocado, pues no entiende bien lo que cada cuestión exige. Pensar en ello requiere tiempo y, cuando tienes que hacer veinte sumas, si eres el único en terminarlás, llamas la atención. Así que Carlos procura acabar como sea sus ejercicios y esto le ahorra muchos disgustos en la clase de aritmética.

Karen está aprendiendo a manejar un ordenador. Se pasa las horas muertas sentada ante la máquina. Lee las instrucciones para hacer un programa y utiliza el sistema

de tanteo y error para descubrir el procedimiento. Cuando comete un error, repite la secuencia con un programa diferente, probando posibilidades alternativas. Nadie le ha enseñado a hacerlo pero está intriga da por la máquina y resuelta a explorar su forma de funcionamiento. Trabaja con gran atención y sistemáticamente de acuerdo con un plan mental que es, al menos en parte, consciente y deliberado.

Su profesora es escéptica respecto a los ordenadores, pues los programas le parecen triviales e irrelevantes y, aunque los niños disfrutan jugando con ellos como ella lo describe, no parece que aprendan nada. Karen está aprendiendo algo a partir de la experiencia, no sólo como manipular el teclado, sino también a prever y controlar. Su experimento se hace más eficaz conforme pasan los días, aunque ella no se da cuenta del cambio.

¿Qué diferencias existen entre estos estudiantes? ¿Y cuáles son las causas de esas diferencias.

En los ejemplos descritos, los alumnos de bachillerato aplican al estudio complejas estrategias porque su trabajo lo exige, Luisa y Jorge son ejemplos de estudiantes que han logrado superar con éxito el proceso de enseñanza oficial. Muchos alumnos desde la secundaria emprenden su aprendizaje con buenos resultados Carlos en su interés por los libros, Carla en el manejo de su ordenador y otros muchos estudiantes trabajan inútilmente. Al llegar a adultos, la mayoría de nosotros evitamos si podemos la necesidad de aprender, apoyándonos en métodos familiares. Al enfrentarnos con una tarea desconocida, pocos sabemos como abordarla, como le sucede a Susana con sus dificultades en la escritura. Tendemos a recurrir a procedimien-

FALLA DE ORIGEN

tos que conocemos como Juan al escribir su ensayo, aunque sean inadecuados. El esfuerzo diligente está fuera de lugar si la estrategia es equivocada, como Teresa o Carlos pronto descubrirán con sus sumas.

Tampoco depende un aprendizaje eficaz sólo de la inteligencia: a no ser que definamos la "inteligencia" como el conjunto de procedimientos y conocimientos que hemos aprendido. Las estrategias que Jorge y Luisa aplican en sus estudios preuniversitarios han sido aprendidas o enseñadas. Hasta las limitaciones estrategias que Juan y Carlos utilizan son las que han aprendido a adoptar o las que están involuntariamente implícitas en las tareas que sus profesores les mandan hacer. Es verdad que unos alumnos son más competentes que otros a la hora de aprender los procedimientos apropiados y aplicarlos adecuadamente. Pero algunos estu-

diantes en apariencia inteligentes pueden resultar notablemente faltos de inteligencia en sus métodos de aprendizaje, por ejemplo, al aprender a conducir o a diagnosticar el fallo cuando el coche no arranca, a manejar un ordenador, a hablar una lengua extranjera, a conversar con propiedad social, al leer un mapa o a memorizar nombres o números de teléfono. Cada una de estas aptitudes requiere formas de aprendizaje y la "inteligencia" sola; no permite dominarlas.

FALLA DE ORIGEN

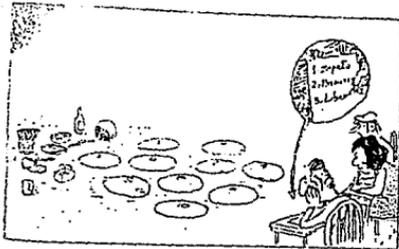
2.- Se lee de a los participantes un minuto para leer
 - para cada objeto en cada número.



4.- Se repiten entre los objetos y los participantes
 deben estar en cada número entre los objetos.

5.- Se puede realizar por turnos, uno mucho primero
 y los otros cuando sea conveniente en el
 mismo correspondiente. Luego se distribuyen
 los objetos de forma distinta y se toca el turno al
 otro grupo.

Otra forma es dejarlos en un grupo y
 hacerlos leerlos entre ellos y a la vez. El
 tiempo que termine primero y con menos
 errores gana.

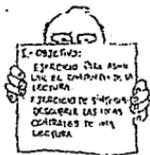


IV.- RECOMENDACION:

- Aplicarla varias veces e ir aumentando el número de objetos.
- Se puede ir discutiendo elementos básicos de asociación de ideas; la manera cómo
 asociamos cosas con hechos y experiencias particulares.
- Se pueden usar técnicas elementales de memorización.

Activación 3 20

Letura eficiente



II.- MATERIAL:
 Fichitas, papel y lápiz

III.-DESARROLLO

- 1.- Se divide a los participantes en grupos de 2 o 3
 lectores
- 2.- A cada grupo se le entrega un artículo de más
 una palabra y de la misma letra



UJO... ¡¡¡¡¡!



Activación 3 21

FALLA DE ORIGEN

FALLA DE ORIGEN

- Los participantes deben leer en silencio.
- Después de leer el tiempo, algún participante empieza a hacer una serie de preguntas que tiene preparadas en base a las noticias que se leyeron:



- Cada grupo recibe una tarjeta de preguntas. No se puede recibir los trabajos. Por cada respuesta correcta, el grupo recibe un punto. Gana el grupo que obtiene mayor puntuación.

IV.- UTILIZACIÓN:

Es un ejercicio muy útil para desarrollar la capacidad de comprensión a partir de los documentos escritos.

V.- RECOMENDACIONES:

En lugar que los grupos escriban las respuestas, se puede hacer de forma oral, respondiendo el grupo que primero levanta la mano; si es correcta gana un punto, si no, pierde un punto y otro grupo puede responder.

Es importante que las preguntas que se han planteado sean sencillas y claras, tomando en cuenta el nivel del grupo.

VI.- VARIACIONES:

- El mismo ejercicio, sólo que en la que se utilizan los periódicos, el que se lee un texto.
- El mismo procedimiento, sólo que en lugar que el grupo lee, el que responde es quien lee el texto.



4. ejercicios de comunicación

La mayoría de ejercicios aquí presentados pretenden ubicar el papel que juega la comunicación tanto en las relaciones directas entre personas como en la sociedad.

Más allá de estos ejercicios básicos para pensar y discutir y reflexionar un poco la importancia y utilización que se hace de la comunicación.



II.-MATERIALES: Una bola de cordel, ovillo de lana, etc.

III.-DESARROLLO:

Los participantes se colocan de pie formando un círculo. Uno de ellos toma una bola de cordel; el cual tiene que decir su nombre, procedencia, tipo de trabajo que desempeña, interés de su participación, etc. Luego, ésta toma la punta del cordel y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una red de telaraña.

Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola de cordel se levanta a otro de la sala, repitiendo los datos dados por su compañero. Este a su vez, pasa la bola en tal forma que la bola va recorriendo la misma trayectoria pero en sentido inverso, hasta que regresa al compañero que inicialmente la lanzó. Hay que advertir a los participantes la importancia de estar atentos a la presentación de cada uno, pues no se sabe a quienes se lanzará la bola y posteriormente deberá repetir los datos del lanzador.



Adarwick, 1.30

LOS REFRANES

I.-OBJETIVO:

Presentación y Animación

EJEMPLO:

NO POR MUCHO
MADRUGAR...

... ANHECE
MÁS TEMPRANO

II.-MATERIALES:

Tarjetas en las que previamente se han escrito fragmentos de refranes populares; es decir que cada refrito se escribe en dos tarjetas, el comienzo en una de ellas y su complemento en otra.

III.-DESARROLLO:

Esta dinámica se usa en combinación con la presentación por parejas. Se reparten las tarjetas entre los asistentes y se les pide que busquen a la persona que tiene la otra parte del refrito; de esta manera, se van formando las parejas que intercambiarán la información a utilizar en la presentación.



IV.-RECOMENDACIONES.

Se puede tratar de buscar refranes poco comunes para darlos a conocer.

Adarwick, 1.35

el amigo secreto



I. OBJETIVO:

Crear un clima de compañerismo e integración.

CONTENIDOS:

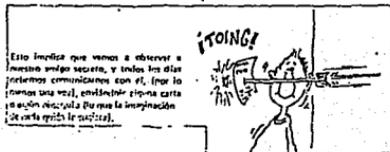
Cartas personales.

III. DESARROLLO:

El primer día del taller o curso, se le pide a los participantes que cada uno de ellos escriba en un papel su nombre, a que se dividan y alguna característica personal (como cosas que le gustan, etc.). Una vez que todos los participantes hayan escrito su nombre se ponen en una bolsa o algo similar y se mezclan todos los nombres, luego cada persona saca un nombre y le suerta, sin mostrarlo a nadie; el nombre que está escrito corresponde al que va a ser su "amigo secreto".



Una vez que todos tengan a su amigo secreto, se explica que durante el tiempo que vamos a trabajar juntos debemos comunicarnos con el amigo secreto de tal forma que éste no nos identifique. Que el nombre de esta comunicación es tenerse al tanto de una manera amistosa y fraternal, hacer bromas, siempre y cuando estas no vayan a perjudicar a ninguna persona, reconocer sus aportes, hacer críticas constructivas, etc.



Activación 1.4



¿Cómo pasa del taller a "reservados los amigos secretos". A la suerte, para algún compañero - dice quién eres tú que es su amigo secreto, y por qué tiempo se detiene el secreto y el compañero amigo secreto se muestra y luego a él le toca devolver a su amigo secreto y así sucesivamente hasta que todos hayan encontrado al suyo.



Activación 1.5

EL BUM!

I. OBJETIVO: ANIMACION, CONCENTRACION

II. DESARROLLO:

Todos los participantes se sientan en círculo, se dice que vamos a numerar por los números y que todos a los que les toque un número se dice UNO o un número que termine en tres (13 - 23 - 33, etc.) debe decir (BUM) en lugar del número; el que sigue dice continuar la numeración. Ejemplo: se empieza UNO, el siguiente DOS si que le toca a un número dice TRES dice BUM, el siguiente dice CUATRO, etc.



Desde el que no dice BUM o el que se equivoca con el número siguiente. Los que pierden van al centro del juego y se vuelve a iniciar la numeración por el número UNO.

La numeración debe irse avanzando rápidamente; si un compañero se tarda mucho también puede participar (5 segundos máxime).

Las reglas son fáciles y rápidas por los que gustan.

El juego puede hacerse más complejo utilizando múltiples de números mayores, o cambiando los números de tres con múltiples de cinco por ejemplo.

Animación 1 42

esto me recuerda

I. OBJETIVO: ANIMACION, CONCENTRACION

II. DESARROLLO:

Este ejercicio consiste en que un participante recuerda alguna cosa en voz alta. El resto de los participantes mantienen lo que a cada uno de ellos, eso les hace recordar respondiendo: "Eso me recuerda..."



— Debe hacerse con rapidez. Si se tarda más de 4 segundos, dá una pataca o sale del juego.

Animación 1 43

FALLA DE ORIGEN

baile de presentación

I. OBJETIVOS

Conocer a partir de actividades sin fines objetivos comunes a personas expatriadas.

II. MATERIAL

- Una hoja de papel para cada participante.
- Lápices.
- Afiliados a Afiliación Local.
- Algo para hacer ruidos: cacerolas, castaños, chabre de un par de cucharas, etc.

III. DESARROLLO

Se plantea una pregunta simple. Como por ejemplo: ¿Dónde es la parte del trabajo que más les gusta?, la respuesta debe ser breve, por ejemplo: "me gusta el ambiente por la tarde", etc. "¿qué trabajo les encanta más?", etc. "¿qué trabajo les disgusta más?", etc.

En el papel cada uno escribe su respuesta a la pregunta que se hizo y se unen en un círculo de personas para bailar.



Se pone la música y al ritmo de ésta se baila, dando tiempo para ir recordando compañeros que tengan respuestas semejantes o iguales a las propias.



Activación 10



Continúa se van encontrando compañeros con respuestas similares se van cambiando del baile y se continúa buscando y buscando nuevos compañeros que puedan integrar el grupo.

Cuando el número de bailarines en muchos grupos se han formado si hay muchas personas bailar, y de una segunda forma ideal para que todos encuentren a su grupo.

Una vez que se ha terminado el baile se pide a cada uno que escriba en un papel su respuesta a la pregunta que se hizo y se unen en un círculo de personas para bailar.



Una vez terminado el baile se pide a cada uno que escriba en un papel su respuesta a la pregunta que se hizo y se unen en un círculo de personas para bailar.



luego el grupo espere al pie tanto en base a que al ritmo de la música, así en la vida del grupo sobre el tema. Por ejemplo, porque eso es lo que más les gusta de su trabajo, etc. y el nombre de su trabajo, etc.

Los compañeros que están solos se unen igualmente a la respuesta.

IV. RECOMENDACIONES

La pregunta que se formula debe estar muy de acuerdo al tipo de participantes, puede aplicarse en cualquier caso, pero depende la opinión que tienen sobre algún aspecto en particular sobre el cual se va a trabajar, durante el curso o taller.

Activación 11

Los nombres escritos

I.-OBJETIVO.

Presentación, ambientación

II.-MATERIALES:

- Tarjetas
- Alfileres o mask-in tape

III.-DESARROLLO.

Unos diez participantes forman un círculo e cada uno en ellos se permite en el pecho una tarjeta con su nombre. Se dá un tiempo para leerlas una vez cada una entre sí y comparar el nombre de las demás compañías. Al terminarse el tiempo respaldan, todo mundo se quita la tarjeta y la hace circular hacia la derecha durante unos minutos, y se detiene el movimiento.

Cada cada persona se queda con una tarjeta que - en la zona, debe buscar a su dueño y entregarla, en menos de diez segundos. El que se queda con una tarjeta ajena, dé prenda.

El ejercicio continua hasta que todos los participantes se aprendan los nombres de sus compañeros.



Animación 1.12

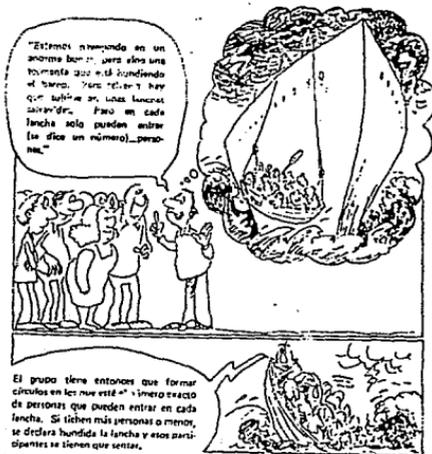
Las lanchas

(El número de participantes es indefinido; se recomienda un mínimo de 15)

I. OBJETIVO: ANIMACION.

II. DESARROLLO:

Todos los participantes se ponen de pie. El coordinador entonces, cuenta la siguiente historia:



El grupo tiene entonces que formar círculos en los que está el mismo espacio de personas que pueden entrar en cada lancha. Si tienen más personas o menos, se declara hundida la lancha y esos participantes se sientan.

Animación 1.13

FALLA DE ORIGEN

el asesino



I. OBJETIVO: ANIMACIÓN

II. DESARROLLO:

Primero, se muestra al número de participantes es lo que a unos cuantos como jugadores antes de poner en el juego, y sin que nadie se dé cuenta, que ellos van a ser los "asesinos" (la preparación de "asesinos" es de una por diez participaciones aproximadamente). Y se les explica que cuando se les señalen en cámara el que a cualquiera le gusta, tiene que irse a esconderte, en el... con cualquier disfrazado para evitar que los otros conozcan los movimientos. Los asesinos se deben encontrar entre ellos para no estar confundidos.

Como a a tres horas los participantes se explican que primero, todos participarán por cinco minutos con un silencio de cinco minutos, se explica que es la señal que harán los asesinos para irse a sus escondites y que todos los participantes deben estar atentos para encontrar a los asesinos, porque no sabemos cuántos son.



Para iniciar una ronda para familiarizar la acción. Por ejemplo: "¿Quién es el asesino?", "¿Quién es el asesino?", "¿Quién es el asesino?". El que responde la noticia deberá asumir la misma actitud que el que lo dice.



Una vez que se ha explicado que que cada quien, luego de recibir la noticia y cuando se anuncia del que se le dice, cuando se anuncia el que la noticia al que tiene, (E), como asesino, lo que el otro ronda, a otro individuo indistintamente, etc)



FALTA DE ORIGEN

uro cuento

II.- MATERIALES:

Papel y lápiz



III.- DESARROLLO:

El docente plantea un "cuento" o una "historia" el cual contiene fallas en cuanto a saltarse o omitir capítulos o de interpretación del tema que se ha a ser tratado. Luego lo lee imprimiendo en voz alta. Los participantes están sentados. Cuando escuchan algo que creen que es falso se levantan. La persona que cometa el error a los que se levanten dice por qué creen que es falso, y continúa a quienes quieren sentarse por qué creen que es verdadero.



Andrés Bello 281



Es más conveniente salirse fuera de la sala de la jornada de capacitación, donde se los participantes dominan el tema. También como una forma para motivar la participación en la discusión del tema que se ha tratado.



IV.- PROCEDIMIENTO:

El trato puede ser en un momento y darle a cada participante una copia para que sea subrayado. Cada participante escribe lo que cree que está incorrecto. Luego se discute lo que se ha subrayado. Cada uno ofrece fundamentos que respalden que es incorrecto y todos opinan al respecto. Al final se obtiene una conclusión general, o una nueva interpretación.



Andrés Bello 282

¿Qué sabemos?

I- OBJETIVO:

Colectar el conocimiento que los participantes tienen sobre un determinado tema, problema o situación.

II- MATERIALES:

- 1 hoja de papel de ante 130 x 50 cm. Lápiz o papete negro
- 1 dado

III- PREPARACION:

Se trata de utilizar un juego de mesa como motivación para introducir temas y problemas.

- 1- En la hoja de papel se dibuja el siguiente tablero:



Actividad General 2.12

FALLA DE ORIGEN



Cuando coordina debe escoger un tema, problema o situación importante para el grupo, sobre el que girará el juego.

Luego elaborará unas 20 a 40 preguntas sobre el tema... (la mayoría para ser contestadas por una persona y las otras que deberán contestar todos). Se escribe una pregunta en cada tarjeta.



EJEMPLO: Si el tema es "la situación de nuestra comunidad":



Actividad General 2.16

PHILLIPS 6-6

III. DESARROLLO

- Se pide a los participantes que se dividan en grupos de 4 a 6 personas. (En el caso de estar en un aula, se puede usar como grupo a los estudiantes que se sientan a la izquierda de la fila de adelante para formar un equipo para formar un grupo de 4 a 6 personas.)

¿Pueden recordar en qué forma eran las cosas de un equipo ganador de matemáticas, ciencias o de cualquier otra materia durante la implementación de todos?



¿Cómo se sentían los miembros del equipo ganador de matemáticas, ciencias o de cualquier otra materia durante la implementación de todos?



6
MINUTOS



Arthur Green © 77

FALLA DE ORIGEN



- 2. Pasado el tiempo, los estudiantes exploraron algunas de las preguntas de aplicación de la actividad.

IV. VARIANTES

Puede modificarse el número de personas por grupo y el tiempo, pero siempre a más y menos de 2, y un tiempo de 10 minutos. Puede también utilizarse una lista a elegir para que pueda ser construida, lo que permite ir agregando y ordenando en el proceso.

IV. RECOMENDACIONES

- Esta técnica es muy útil cuando se va a hacer una exposición ante un grupo de estudiantes. Puede también utilizarse para hacer un cuestionario de opinión de los estudiantes.

NO DEBE UTILIZARSE cuando se quiere que los miembros del equipo trabajen en forma, porque el tiempo se desperdicia en tener a los participantes en forma de un círculo y no en trabajar y producir.

Arthur Green © 77

Aquellos a quienes un asesino les quita el ojo, deben contar mentalmente hasta cinco (para dar tiempo a que el asesino no esté enfrente) y luego pegar un grito y caer muertos. Todos deberán comenzar ruidos, comenzar con todos sin hacer grupos ni parejas y estar muy serios.



Se piden dos o tres compañeros, que van a hacer de ambulancia, cuando un compañero caiga, lo recogen simulando la forma de la ambulancia, que tira inmediatamente después de que el compañero se lo pedido su grito.

Se pide un tercer voluntario que va a hacer el papel de juez. Todos los participantes tienen el deber de denunciar a quien crea que es un asesino. Cuando un participante denuncia a algún compañero, el juez se hace presente y el acusado presenta su cargo, justificando su acusación. El acusado debe decir la verdad, si es o no el asesino. En caso de que efectivamente lo sea, el juez se lo lleva a la cárcel, en caso de que no, se va a la cárcel el que lo denunció por denuncia falsa.

El juego termina cuando todos los asesinos han sido descubiertos, o cuando los asesinos hayan simulado el resto.

III. RECOMENDACIONES:

Los compañeros que hacen de ambulancia y el juez, deben ser bulliciosos, son un elemento para darle animación al juego.

El coordinador debe estar permanentemente posicionado a la gente para que distribuya a los asesinos, va informando de las bajas y número de presos, animando la dinámica.

Animación 124

caos!

I. OBJETIVO: ANIMACION

II. MATERIALES: Lápis y papel

III. DESARROLLO:

Se reparten una serie de papeles (tantos como participantes) según en los que el coordinador ha escrito una serie de acciones. Cada participante debe actuar en el momento indicado, de acuerdo a lo que indica el papel que recibe.

El coordinador, una vez explicado lo anterior, da una señal, todos empiezan a actuar y a otra señal todos paran la actuación y así una varias veces.



VARIACIONES:

Se pueden preparar una serie de papeles donde la acción que indica necesite encontrar a otro u otros compañeros que lo complementen.

Ejemplo. Vaca, ordeñando, etc.

Para esta variación se debe dar un tiempo más largo para que se encuentren los diferentes participantes que conforman la acción.

Animación 125

CALLE DE CRISTÓBAL COLÓN

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	Z
		W	5	6	7	8	9	10				
	MATEMATICAS											
	FISICA											
	QUIMICA											
	METODOS DE INVESTIGACION											
	INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES											
	TALLER DE LECTURA Y REDACCION											

APENDICE 2

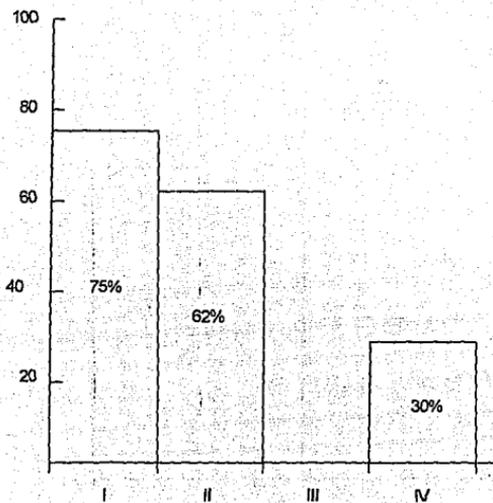


FIG. (1) Eficiencia terminal I: Grupo experimental

II Grupo referencia.

III Grupo testigo.

IV Porcentaje aproximado de eficiencia terminal y promedio en semestres anteriores.

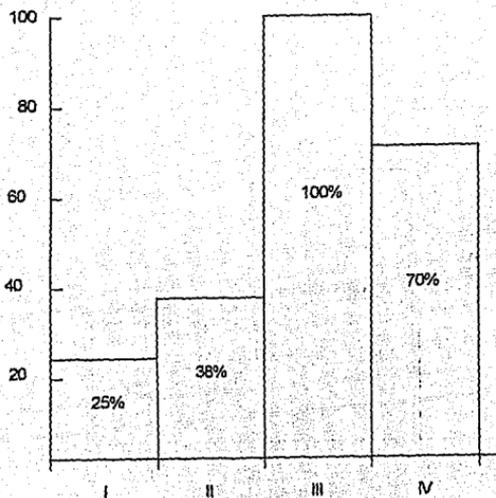


FIG. (2) Deserción en Orientación Escolar.

I Grupo experimental 94-B.

II Grupo de referencia 94-B.

III Grupo testigo 94-B.

IV Porcentaje aproximado de deserción promedio en semestres anteriores.

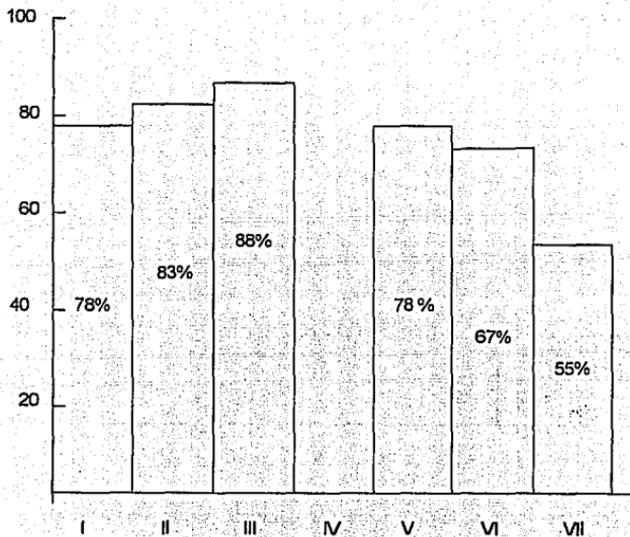


FIG. (3) Porcentaje en la correcta aplicación de las estrategias de acuerdo al producto final entregado.

I Subrayado.

II Idea principal.

III Formulación de preguntas.

IV Analogías (83% no utilizó la estrategia) el 17% la utilizó parcialmente correcta ver FIG. 4.

V Resumen.

VI Mapas conceptuales, el 16.5 % no utilizó esta estrategia.

VII Diagramas, el 45% utilizó esta estrategia.

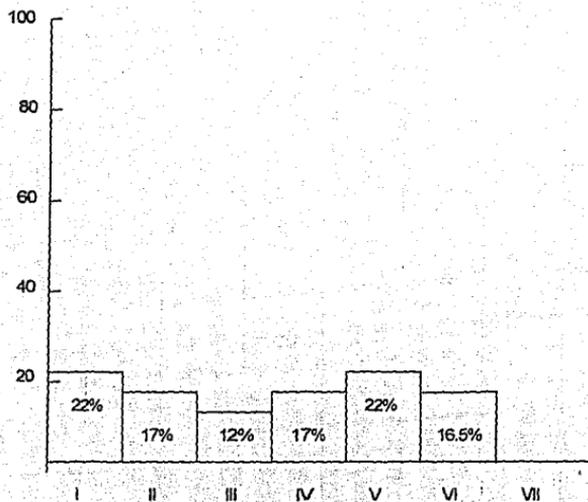


FIG. (4) Porcentaje en la aplicación parcialmente correcta de acuerdo al producto final entregado.

- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| I Subrayado. | V Resumen. |
| II Idea principal | VI Mapas conceptuales |
| III Formulación de preguntas | VII Diagramas. |
| IV Analogías | |
| V Resumen | |

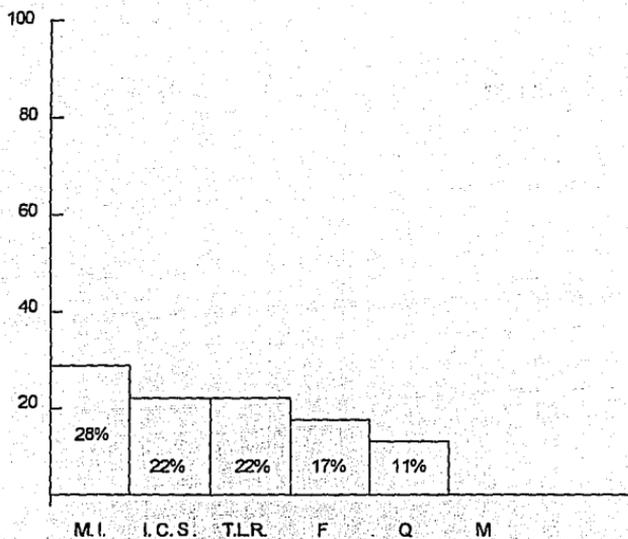


FIG. (5) Porcentajes de trabajo por asignatura presentados como producto final.

M.I. Métodos de Investigación

I.C.S. Introducción a las Ciencias Sociales.

T.L.R. Taller de Lectura y Redacción

F Física.

Q Química.

M Matemáticas (no se presentaron trabajos).

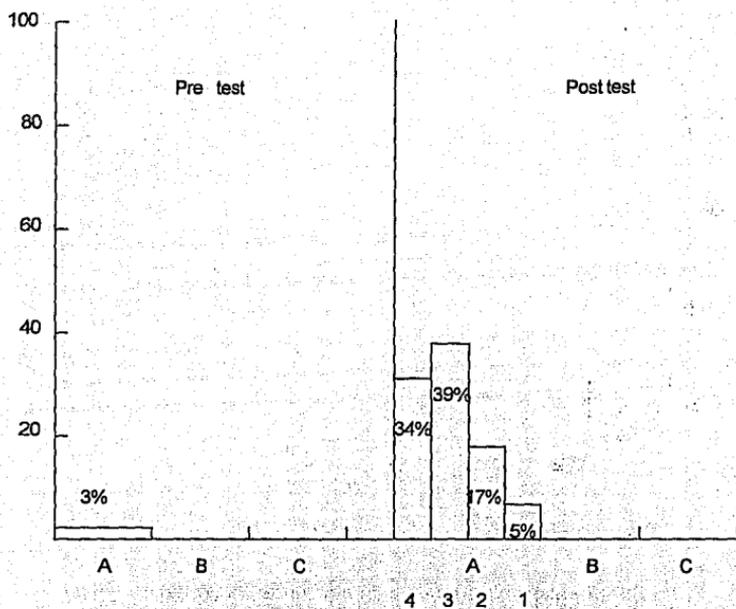


FIG. (6) Comparación puntaje óptimo Pre test, Post test del cuestionario de auto-reporte forma de estudio por categorías.

- | | | |
|-----------------------|----------------------|----------------------|
| A. Grupo experimental | 3% en 4 categorías. | 34% en 4 categorías. |
| B. Grupo testigo | en ninguna categoría | 39% en 3 categorías. |
| C. Grupo referencial | en ninguna categoría | 17% en 2 categorías. |
| | | 5% en un categoría. |

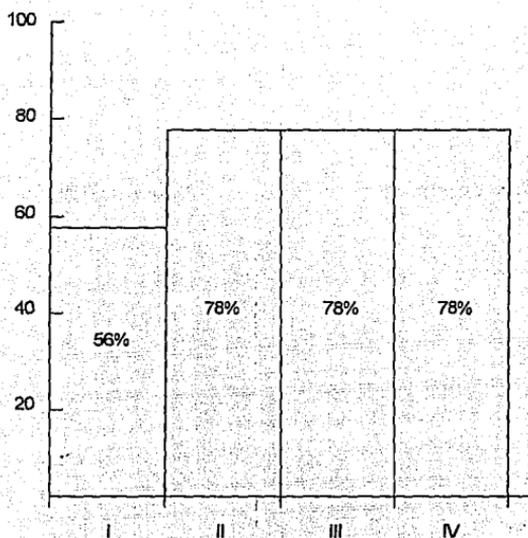


FIG. (7) Porcentaje de alumnos del grupo experimental que responden óptimamente por categorías (Post-test).

- | | | |
|------------------|------------|---|
| Categoría | I | Estrategias antes de la lectura. |
| | II | Metacognición. |
| | III | Estrategias durante la lectura. |
| | IV | Estrategias después de la lectura. |

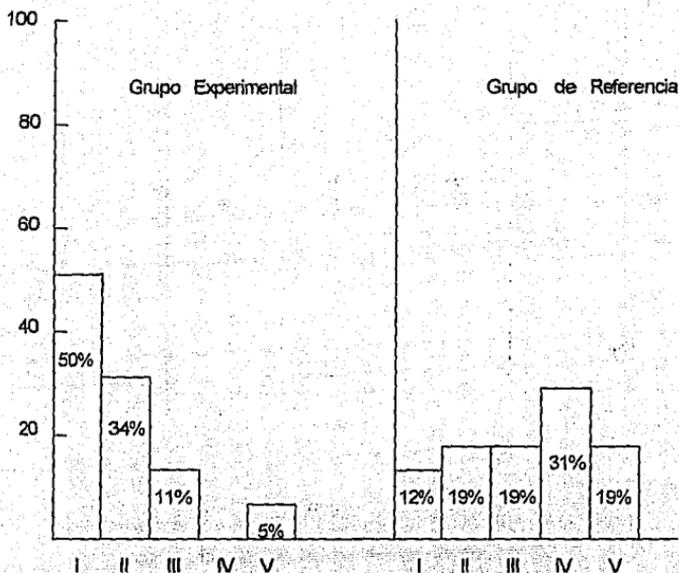


FIG. (8) Porcentaje de aprobación-reprobación en el grupo experimental en contraste con el grupo de referencia.

- I Porcentaje de alumnos que aprobaron las 6 asignaturas.
- II Porcentaje de alumnos que aprobaron 5 asignaturas.
- III Porcentaje de alumnos que aprobaron 4 asignaturas.
- IV Porcentaje de alumnos que aprobaron 3 asignaturas.
- V Porcentaje de alumnos que reprobó el semestre.

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	SESIÓN	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
1ª	1.1 Integrar al alumno al grupo	1.1 Coordinar la dinámica pases y cuartetas	1.1 Participación en la dinámica pases y cuartetas	1ª			1.1 Planaria de conclusiones.
2ª	2.1 El alumno podrá analizar sobre su forma de estudio. 2.2 Contextualizar al estudiante sobre la importancia de la lectura. 2.3 Introducir al alumno al programa HECTER	2.1 Aplicación del Pretest "Diagnóstico sobre la forma de estudio." - Explicación sobre la calificación e interpretación del pretest. - Coordinación dinámica "Itinerio de clases". - Inducción al análisis de lo realizado 2.2 Exposición sobre la importancia de la lectura	2.1 Respuesta al Pretest. Calificación e interpretación del pretest. - Elaboración de conclusiones "Itinerio de clases". 2.3 Lectura guiada del cuadernillo "Comprende tus textos"	2ª			2.1 Diagnóstica: Pretest. Producto 01 Formativa: entrega de conclusiones en forma individual. Producto 02
3ª	3.1 El alumno identificará las estrategias antes de la lectura 3.2 El alumno ejecutara las estrategias antes de la lectura	3.0 Preparación previa del documento de apoyo 3.1 Modelado de las estrategias de la 1a fase; antes de la lectura. a) Los objetivos de la lectura. b) Predicciones c) Revisión y actualización del conocimiento previo. 3.2 Coordinación de los alumnos en la aplicación de las estrategias.	3.0 Lectura previa del documento de apoyo. 3.1 Atención al modelado. 3.2 Ejercitación de las estrategias en base a la lectura de apoyo y en equipos.	3ª	3.1 Proyector de acetatos.	3.0 Material de apoyo: Texto: La sexualidad.	3.2 Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias. Producto 03.
4ª	4.1 El alumno identificará las estrategias de la 2a. fase: a) Subrayado b) Patrones de texto. c) Significado de las palabras. 4.2 El alumno ejecutará las estrategias revisadas en la sesión	4.0 Preparación previa de los materiales para el modelado. 4.1 Modelado de las estrategias de la 2a. fase; "después de la lectura". a) Subrayado. b) Patrones de texto. c) Significado de las palabras 4.2 Coordinación de los alumnos en la aplicación de las estrategias	4.0 Lectura previa del documento de apoyo. 4.1 Atención al modelado 4.2 Ejercitación de las estrategias en base al material de apoyo y en equipos.	4ª	4.1 Proyector de acetatos.	4.0 Material de apoyo: Texto: Sociedad, cultura y sexualidad.	4.2 Planaria. 4.2) Formativa: entrega del ejercicio de las estrategias. Producto 04.
5ª	5.1 El alumno identificará las estrategias de la 2a. fase: a) Idea principal b) Formulación de preguntas. c) Formar imágenes. 5.2 El alumno ejecutará las estrategias revisadas en la sesión.	5.0 Preparación previa de los materiales para el modelado. 5.1 Modelado de las estrategias: a) Idea principal. b) Formulación de preguntas. c) Formar imágenes. 5.2 Coordinación de los alumnos en la aplicación de las estrategias.	5.0 Lectura previa del documento de apoyo. 5.1 Atención al modelado. 5.2 Ejercitación de las estrategias en base al material de apoyo y en equipos.	5ª	5.1 Proyector de acetatos.	5.0 Material de apoyo: - Texto: Canales de la Socialización de la Sexualidad.	5.2) Formativa. Planaria; comparación de resultados por equipos. Entrega de los trabajos. Producto 05.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, J. (1982). El enfoque cognoscitivo contemporáneo: Alcance y Perspectivas. Enseñanza e Investigación en Psicología. 8(2) p.p 171-187.
- Aguilar, J. (1983). Los métodos de estudio y la investigación cognoscitiva. Enseñanza e investigación en Psicología 9(2) p.p 233-240.
- Alonso, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana.
- Alvarez, M. et al (1988). Método de estudio. Barcelona: Martínez Rosa.
- Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Barrios, P. (1993). Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognoscitivas para la comprensión de la lectura con niños de educación primaria. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

- Calzada, M. (1985). Aplicación de parejas de estrategias preinstruccionales mediante enseñanza con maestro o texto, en 5° y 6° grado de primaria. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Castañeda y López (1989). La Psicología del aprendizaje escolar. En Castañeda y López (comps) La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. Antología. México: UNAM.
- Castañeda, S. López, M. Orduña, J. y Pineda, L. (1993) Diagnóstico de habilidades cognoscitivas de estudio en alumnos de primer ingreso (1992-B) del Colegio de Bachilleres. México: C. B.
- Castañeda, S. y López, M. (1989) Contribuciones de la inteligencia artificial a la evaluación del aprendizaje: Thor-ombolo, un sistema inteligente para el diagnóstico de estudiantes de riesgo. En Castañeda y López (comps) La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. Antología. México: UNAM.
- Castañeda, S. y López, M. (1989) Contribución a la evaluación de estrategias de aprendizaje, el inventario de habilidades de estudio (IHE). En Castañeda y López (comps.) La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. Antología. México: UNAM.
- Castañeda, S. y López, M. (1989) Propiedades psicométricas de "learning and study atrategies inventory" (LASSI) con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. En Castañeda y López (comps.) La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. Antología. México: UNAM.

- Colegio de Bachilleres (1991). Estudio sobre la deserción DPA-CEPAC.
- Colegio de Bachilleres (1992). El servicio de la Orientación en el Colegio de Bachilleres. D.S.A.
- Colegio de Bachilleres (1993). Proyecto de trabajo integrado Docente-orientación en apoyo al estudio y comprensión de fascículos académicos a través del manejo de habilidades y estrategias antes, durante y después de la lectura. México: C. B.
- Colegio de Bachilleres (1994). Aprendizaje y enseñanza en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres (1991). El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres (documento preliminar COSEA-DPA).
- Colegio de Bachilleres (1973). Decreto de creación y Estatutos del Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres (1987). El plan de Estudio del Colegio de Bachilleres Estructura y Finalidades. Gaceta Núm. especial año XIII, V época.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

- Díaz Barriga, F. y Aguilar, J. (1986). Estrategias de intervención en el campo de la comprensión de textos académicos con estudiantes de nivel Medio Superior. Facultad de Psicología, UNAM. Programa de publicaciones de material didáctico.
- Díaz Barriga, F. Castañeda, M. y Lule, M. (1986). Estrategias para un aprendizaje efectivo. Destrezas académicas básicas. Departamento de Psicología Educativa: México: UNAM.
- Díaz Barriga, F. (1989). El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programas de publicaciones de material didáctico. México: UNAM.
- Díaz Barriga, F. (1993). Diseño de estrategias de instrucción cognitiva (prácticas) México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. (1994). La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación Media Superior. Perfiles Educativos. No. 65. pp. 17-23.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, P. (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.
- División de Educación Continua. Lineamientos para el desarrollo de la opción de titulación: "Reporte Laboral" y actualización temática. Facultad de Psicología, UNAM.
- Forman, E. y Courtney, B. (1994). Perspectivas vygotskianas en la educación. En Infancia y Aprendizaje. New York: Cambridge University Press.

- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Gagné, E. (1991) La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: Visor.
- García, J. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- García y Caballero, L. (1988) David P. Ausubel Teoría Psicológica de la Instrucción, México, Fac. de Psicología, UNAM.
- González, E. (1993). Estrategias Cognitivas, Metacognitivas y autorreguladoras en los procesos de comprensión y composición escrita. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Gómez, L. (1994). Las estrategias de aprendizaje de elaboración simple (documento interno) CAFP -Colegio de Bachilleres.
- Hernández, G. (1993). Lectura de apoyo. Comprensión de la lectura. Antología. Colegio de Bachilleres -CAFP.
- Horowitz, R. (1985). Text. Patterns: Part I, Journal de Reading, V. 28. 5 448-454. (traducción Gerardo Hernández).
- Horowitz, R. (1985). Text. Patterns: Part II, Journal of Reading, V.28. 6. 534-540. (traducción Gerardo Hernández).

- Jiménez, E. y Aponte, Ma. (1984). "La concepción de la adolescencia en el Colegio de Bachilleres, en Cuadernos de Orientación No. 2, pp. 74-89. México: C. B.
- Latapi, P. (1978). Un análisis de la educación en México; 1970-1976. México: Nueva Visión.
- Leyva, E. (1995). Proyecto Integrado Profesor-Orientación para elevar el aprovechamiento académico: estrategias para la comprensión lectora. Reporte Laboral de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Martínez, G. y Saldaña, M. (1992). Entrenamiento en la elaboración de diagramas jerárquicamente organizados y ligados sobre la comprensión de lecturas, como una estrategia cognoscitiva aplicada a estudiantes de educación media básica. Tesis de licenciatura, Fac. de Psicología UNAM. México pp. 93-99.
- Morles, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Educación: revista Interamericana de desarrollo educativo pp. 30, 98, 39-50.
- Muríá, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Perfiles Educativos núm. 65. pp. 63-72.
- Nisbet, J. y Shucksmith, (1987). Estrategias y metacognición en estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana, aula XXI pp. 54-59.
- Novak, J. y Gowin, D.B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Rosa.

- Verlee, L. (1986). Metáfora en aprender con todo el cerebro. España: Martínez Rosa. pp. 65-95.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
- Wads, B. (1991). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México. Diana.
- Weinstein, C.E. (1989). Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos. En S. Castañeda y M. López. (comps) La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender Antología. México: UNAM.