

01968

28



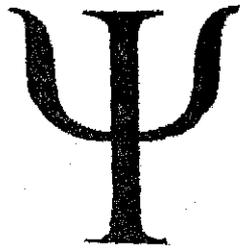
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR**

**PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA
LA ELABORACION DE RESUMENES A ALUMNOS DE
SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
NILVIA BEATRIZ VASQUEZ**

DIRECTOR DE DEL REPORTE: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
COMITE TUTORAL:
TITULAR: MTRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS
TITULAR: MTRA. LIZBETH VEGA PEREZ
TITULAR: DRA. YOLANDA GUEVARA BENITEZ
TITULAR: MTRA. ROCIO SORIA TRUJANO
SUPLENTE: MTRA. AURORA GONZALES GRANADOS
SUPLENTE: MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA



MEXICO D.F.

FEBRERO DEL 2002

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

Dra. Silvia Macotela y Mtra. Rosi Flores, gracias por su asesoría en este proyecto y su gran contribución para mi formación profesional y académica.

Mauricio, gracias por que estuviste desde el principio y hasta final de esta etapa.

José Soberano, mil gracias por su generosidad y apoyo

Alex, mi ejemplo de superación y esfuerzo.

Mamá, sin ti no lo hubiera logrado, gracias por todo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Índice

Resumen	1
Introducción	3
Marco Teórico	4
1 Alumnos con problemas de aprendizaje	5
2 Estrategias de aprendizaje	10
3 Enseñanza Estratégica	12
4 Composición escrita	19
5 El resumen	24
6 Estrategias para aprender a elaborar un resumen	26
Programa "Alcanzando el éxito en Secundaria"	35
Manual	44
<i>Presentación</i>	45
Fases de la estrategia para la elaboración de resúmenes	46
Lineamientos generales que dirigen el trabajo del tutor en las fases de enseñanza	47
Descripción del contenido del manual	47
Fases del programa	48
1ª Fase: Análisis del desempeño actual	48
2ª Fase: Preparación	51
3ª Fase: Importancia de los resúmenes	53
4ª Fase: Comparación y análisis de los componentes de un buen resumen	55
5ª Fase: Descripción de la estrategia	58
6ª Fase: Aprendizaje de la estrategia mediante modelamiento y autoinstrucciones	61
7ª Fase: Práctica de la estrategia	65
8ª Fase: Práctica de la estrategia en situaciones de cooperación	68
9ª Fase: Revisión y ejecución independiente de la estrategia	70
Ejemplos y ejercicios de resúmenes	73
Ejemplo 1	74
Ejemplo 2	78
Ejercicio para la elaboración de un resumen	80
Conclusiones generales	82
Bibliografía	85
Anexos	88
Anexo 1: Hoja de metas	89

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Resumen

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Este trabajo propone un manual basado en la enseñanza estratégica para la elaboración de resúmenes a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. Se consideraron dos aspectos: que las dificultades de los alumnos se vinculan con la carencia o uso inadecuado de estrategias y que los alumnos pueden mejorar su desempeño para elaborar un resumen con un procedimiento basado en la enseñanza estratégica.

Esta propuesta surgió de las prácticas de estudiantes de maestría realizadas en un escenario escolar, donde se trabajó con alumnos de 1° a 3er año de secundaria que participaron en el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, programa de apoyo para superar sus dificultades académicas. Se evaluó la ejecución independiente de los alumnos en la elaboración de un resumen; a partir del análisis de los resultados se encontró que el desempeño en esta tarea era deficiente. Por consiguiente, se crea este manual, el cual constituye una guía instruccional para el docente o profesional interesado en su aplicación, con el fin de apoyar a los alumnos para desarrollar estrategias cognitivas que les permitan planear, desarrollar y evaluar un resumen de manera autónoma y motivada.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Resumen

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Este trabajo propone un manual basado en la enseñanza estratégica para la elaboración de resúmenes a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. Se consideraron dos aspectos: que las dificultades de los alumnos se vinculan con la carencia o uso inadecuado de estrategias y que los alumnos pueden mejorar su desempeño para elaborar un resumen con un procedimiento basado en la enseñanza estratégica.

Esta propuesta surgió de las prácticas de estudiantes de maestría realizadas en un escenario escolar, donde se trabajó con alumnos de 1° a 3er año de secundaria que participaron en el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, programa de apoyo para superar sus dificultades académicas. Se evaluó la ejecución independiente de los alumnos en la elaboración de un resumen; a partir del análisis de los resultados se encontró que el desempeño en esta tarea era deficiente. Por consiguiente, se crea este manual, el cual constituye una guía instruccional para el docente o profesional interesado en su aplicación, con el fin de apoyar a los alumnos para desarrollar estrategias cognitivas que les permitan planear, desarrollar y evaluar un resumen de manera autónoma y motivada.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Introducción

El objetivo de este trabajo es proponer una guía para la enseñanza de la elaboración de resúmenes, los cuales, de los trabajos escritos, son los más requeridos en el nivel superior de la enseñanza básica. Se propone un manual basado en la enseñanza estratégica, diseñado a partir de la experiencia con alumnos de este nivel de enseñanza, con problemas de aprendizaje.

La importancia de esta propuesta radica en que frecuentemente los maestros solicitan que se escriba un resumen, pero en infinidad de ocasiones los alumnos no entienden con claridad qué se les pide realizar porque no se define con precisión lo que se les solicita. Es común que se de por visto que todos conocen los requisitos para elaborar un resumen. Sin embargo, esto no es totalmente cierto. La deficiencia de muchos trabajos escritos se debe a que no se ofrecen con exactitud a los alumnos los procedimientos y estrategias para poder elaborarlos correctamente.

Además, la evaluación educativa las más de las veces se centra exclusivamente en señalar en los trabajos escritos de los alumnos, todos los errores, principalmente los de tipo mecánico u ortográfico. El resultado es que los alumnos conocen sólo sus limitaciones y, sobre todo, que pierden el deseo e interés por escribir.

Otro problema son las dificultades que algunos estudiantes presentan para realizar composiciones escritas. Al elaborar un resumen, se encuentran con la dificultad de no poder identificar, recordar lo más importante y redactarlo, pues carecen de las estrategias idóneas para lograrlo. Estos estudiantes muestran ciertos problemas en su aprendizaje, que les impide acceder de manera exitosa, en particular, en el área de la escritura.

Un programa de enseñanza para la elaboración de resúmenes dirigido a alumnos con problemas de aprendizaje, pretende ser una ayuda eficaz tanto para el profesional encargado de la enseñanza, como para el alumno, el cual deberá revalorar la importancia de saber resumir, comprometiéndose a mejorar la calidad de sus resúmenes.

Un buen resumen representa una herramienta útil para el alumno, ya sea para estudiar para un examen, saber seleccionar y elegir la información relevante, organizarla, entender mejor un tema, etcétera.

Esta propuesta de trabajo – fundamentada en una propuesta teórica: la enseñanza estratégica- pretende ofrecer a los maestros o tutores una alternativa para trabajar con sus alumnos, a partir de la cual pueden adquirir las estrategias necesarias para elaborar un buen resumen.

Parte de la función del encargado de la enseñanza de este género escrito, es revisar las capacidades y estrategias de sus alumnos con el fin de detectar el nivel de ejecución que posee el alumno, para determinar la forma y punto de partida del trabajo.

Se deberá considerar la necesidad de planificar dicha enseñanza, con base en una propuesta que enseñe las estrategias y procesos de composición; relacionado este

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

entrenamiento con el conocimiento metacognitivo (el conocimiento que posee cada individuo como escritor) y autorregulado del mismo (la forma de regular todo el proceso).

Para poder encaminar el trabajo de la enseñanza estratégica para la elaboración de resúmenes, se presenta como primera parte, la base conceptual que permitirá al lector tener los elementos básicos y necesarios para poder desplegar las actividades enmarcadas en las sesiones de enseñanza. Se presentan varias definiciones de alumnos con problemas de aprendizaje describiéndose las áreas cognitivas que reflejan dichas dificultades. Se definen las diversas estrategias de aprendizaje que han sido propuestas para remediar estas dificultades. Posteriormente, se mencionan las aportaciones de algunos teóricos de la enseñanza estratégica, los cuales describen los componentes, objetivos y función de este modelo instruccional, el cual ha mostrado ser una propuesta eficaz para subsanar dificultades en diversas áreas de aprendizaje, en especial las relacionadas con la composición escrita.

El lenguaje escrito y su expresión más compleja, la composición, son descritos a partir de las consideraciones teóricas de algunos autores que han aplicado la enseñanza estratégica para mejorar la escritura en alumnos de distintos niveles. A partir de la descripción de las fases que ocupa este proceso, se identifican los rasgos comunes a las diversas propuestas que se mencionan, con respecto a la elaboración de resúmenes, proponiendo una guía para la elaboración de este tipo de textos.

Asimismo, se enmarca la propuesta en una iniciativa desarrollada en México, que da continuidad a un proyecto canadiense a partir del cual se realiza una adaptación de la enseñanza estratégica en una población de adolescentes de nivel de secundaria con problemas de aprendizaje. El programa "Alcanzando el éxito en secundaria" es descrito en función de su origen, objetivo y forma de trabajo. Con base en la experiencia obtenida durante la estancia en este programa, se propone un manual, el cual ofrece pautas para guiar a los maestros o encargados de la enseñanza durante el proceso de elaboración de un resumen. Este manual tiene como objetivo que el alumno, al finalizar las sesiones de enseñanza estratégica, sea capaz de elaborar resúmenes, tomando al párrafo como unidad básica, desarrollando sus habilidades de comunicación y plasmando las ideas de manera clara y precisa.

Este manual, por ser el resultado de una experiencia de trabajo en un escenario educativo, puede resultar adaptable para los interesados en su aplicación, puesto que partimos de la idea, de que ningún grupo es igual a otro y ningún tutor o maestro es igual a otro. Cada alumno y maestro tienen su propio estilo, sus propias necesidades y habilidades. Elaborar un manual que exigiera o presentara un seguimiento rígido y estricto, sería tanto como suponer, erróneamente, que todo el mundo escribe igual y sobre las mismas cosas y que todo maestro o tutor enseña y se comporta de la misma manera. Por ello, se ofrece un manual flexible, adaptable, que exige la capacidad de ir decidiendo, a lo largo de la enseñanza, si es conveniente remodificar o repasar ciertas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TEJIS CON
FALLA DE ORIGEN

Marco Teorico

- Alumnos con problemas de aprendizaje
- Estrategias de aprendizaje
- Enseñanza Estratégica
- Composición escrita
- El resumen
- Estrategias para aprender a elaborar un resumen

1 Alumnos con problemas de aprendizaje

Son muchas las denominaciones que se han dado a los problemas de aprendizaje entre otros: discapacidad de aprendizaje, disfunción cerebral mínima, desórdenes de aprendizaje, conducta hiperactiva, desórdenes perceptivos e inmadurez (Macotela, 1996).

El término concreto problemas de aprendizaje, se atribuye a Kirk y Bateman y rápidamente se impone como denominación predominante para designar estos problemas.

Para ellos los problemas de aprendizaje consistirían en "un retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares como resultado de un handicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o de conducta. No es el resultado de retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o instruccionales".

Esta afirmación surge si tomamos como indicadores una serie de rasgos o cualidades, planteadas por diversos autores, para describir lo que se conoce como problemas de aprendizaje. Algunas de dichas cualidades o características son: distracción constante, ya que son alumnos que tienen dificultad para concentrarse y prestar atención a aspectos relevantes en las tareas que se solicitan; sobreatentividad, puesto que tienden a centrar su atención a aspectos no relevantes de las tareas que se les demanda; poseen trastornos de memoria, es decir que muestran una incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos. Presentan impulsividad, dificultad para analizar, organizar e interpretar la información y solucionar problemas, presentan

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

problemas de conductas autorregulatorias, es decir en la forma de monitorear su comportamiento y poseen problemas específicos de aprendizaje, como dificultad en la lectura, escritura y matemáticas (Macotela, op.cit.).

Entre las definiciones más recientes se encuentra la que ofrece el Comité Nacional Asesor sobre Problemas de aprendizaje (*National Joint Committee on Learning Disabilities*, NJCLD) el cual establece que:

“Dificultad de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por unas dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, déficit sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales (por ejemplo, diferencias culturales, insuficiente/inadecuada, instrucción, factores psicogénicos), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias” (Hamhill, Leigh, Mcnutt y Larsen, citado en Macotela, op.cit. p.6)

Consideramos como desórdenes a las dificultades presentes en los procesos psicológicos básicos como memoria, atención, percepción. Son dificultades significativas, al considerárseles de tal magnitud, que obstaculizan el aprendizaje del individuo.

Un punto de discrepancia es el concerniente a si los problemas de aprendizaje son intrínsecos o extrínsecos al individuo. Si bien puede existir como causa una disfunción del sistema nervioso central que afecte a los procesos psicológicos básicos. En contraparte, los problemas de aprendizaje pueden deberse también a factores extrínsecos del alumno, como pueden ser los aspectos instruccionales, familiares y sociales del individuo (Macotela, op.cit.).

En general, podemos señalar que los indicadores que definen a los problemas de aprendizaje son:

1. Un rendimiento en una o varias materias escolares, que están significativamente por debajo de lo esperado, dada la edad del niño.
2. Disfunción del Sistema Nervioso Central.
3. Desórdenes en procesos psicológicos básicos.
4. Periodo de edad en que se manifiestan los problemas.
5. Desórdenes del lenguaje.
6. Dificultades de lectura, escritura, y matemáticas.
7. Desórdenes de pensamiento.

8. Coexistencia con otros impedimentos.

Es importante aclarar que los problemas de aprendizaje se pueden abordar desde perspectivas muy diferentes como son la médica, la psicológica, la educativa, la administrativa o la socioeconómica, que tienen necesidades e intereses distintos. De las diferentes formulaciones del concepto de problemas de aprendizaje se puede extraer una serie de criterios que subsisten parcial o totalmente en todas ellas (fracaso en las tareas, discrepancia, rendimiento-capacidad, factores excluyentes, etiología, procesos psicológicos alterados, etcétera.)

Se consideran como problemas de aprendizaje académicos aquellos que experimentan los estudiantes durante su vida escolar y comprenden las dificultades específicas en lectura, deletreo escrito y aritmética. Desde la perspectiva cognitiva, los estudiantes con problemas de aprendizaje son identificados y clasificados de acuerdo con la naturaleza de sus inhabilidades. La mayoría de los individuos son referidos con base en sus dificultades en lectura, matemáticas, escritura y/o lenguaje oral. Con respecto a estas dificultades, podemos agregar los siguientes aspectos:

- Las dificultades de lectura, su característica principal, es la discrepancia en el desempeño en tareas que implican reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión lectora, respecto a lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia de la edad del sujeto. Esa alteración interfiere de manera significativa en el rendimiento académico o con ciertas actividades de la vida cotidiana para la que se requiere dicha habilidad. Es el trastorno más frecuente dentro de los problemas de aprendizaje: aproximadamente 4 de cada 5 estudiantes con problemas de aprendizaje manifiestan problemas en la lectura.
- Las dificultades aritméticas se caracterizan por un rendimiento en el cálculo o el razonamiento matemático que está por debajo de lo esperado en función de la edad cronológica, el CI y la escolaridad que ha seguido un niño. Estas dificultades interfieren significativamente en su rendimiento académico o en las actividades cotidianas que requieren esa habilidad.
- De modo paralelo a las dos anteriores, la característica esencial de las dificultades en la expresión escrita, es una habilidad de escritura por debajo de lo esperado, dados la edad cronológica, el CI y la escolaridad del sujeto. Se deben distinguir las dificultades de escritura de palabras de las dificultades en la composición escrita.

Las dificultades escritoras de tipo caligráfico resultantes de problemas en la coordinación motriz no se incluye dentro de los problemas de aprendizaje, sino dentro de los trastornos del desarrollo de la coordinación. Sólo se contemplan las dificultades en la escritura correcta de las palabras y/o la elaboración de frases y párrafos para componer un texto.

Se conoce mucho menos acerca de los problemas de aprendizaje de la expresión escrita y de su tratamiento, ya que es una habilidad a la que se ha dedicado atención sólo recientemente, a partir de los años ochenta.

Raramente se presentan problemas de aprendizaje de la expresión escrita de modo aislado; lo más común es que aparezcan asociados con dificultades en la lectura y, en general, se manifiestan a partir del 2º año de escolaridad obligatoria.

La clasificación de Kirk y Chalfant (citados en Defior, 1996) agrupa los problemas de aprendizaje en dos categorías basándose en el ámbito y el momento evolutivo en que aparecen, distinguiendo los problemas de aprendizaje evolutivos y los problemas de aprendizaje académicos. El primer grupo lo constituyen las dificultades en los procesos psicológicos básicos, no específicos, que estarían implicados en la ejecución de todas las actividades cognitivas. Se subdivide, a su vez, en dificultades básicas o primarias (percepción, atención, memoria) y las secundarias (estrategias de pensamiento, en lenguaje oral) que serían consecuencia de las anteriores. Consideran como problemas de aprendizaje académicos aquellos que experimentan los estudiantes durante su vida escolar y comprenden las dificultades específicas en lectura, escritura, deletreo escrito y aritmética.

Newcomer y Barenbaum (citados en Mercer, 1997) reportan que los estudiantes con problemas de aprendizaje en tareas de expresión escrita, en comparación con sus pares sin dificultades, escriben pocas palabras en sus composiciones escritas, son menos fluidos, utilizan pocas estrategias de planeación efectivas y producen composiciones que poseen menos organización y coherencia.

En general los estudiantes con problemas de aprendizaje en la escritura presentan las siguientes características:

- Baja puntuación en vocabulario y en madurez temática
- Poco uso de oraciones complejas y pocos tipos de palabras
- Menor organización en la escritura de párrafos
- Inclusión de pocos componentes importantes al escribir historias, por ejemplo: omiten introducción, establecimiento de contextos o escenarios, descripción de situaciones, etcétera.

Las diferencias no siempre son consistentes, pero los estudiantes con problemas de aprendizaje, tienden a carecer de los convencionalismos (gramática) y sus composiciones carecen de significado (contenido). Estos estudiantes probablemente tienen dificultades con los componentes de la oración escrita descritos anteriormente.

Houck y Billingsley (citados en Mercer, op.cit.) encontraron que los estudiantes con problemas de aprendizaje producen menos palabras con siete letras o más, menos fragmentos de oraciones y tienen un alto porcentaje de errores ortográficos. Estos alumnos tienen problemas en sus habilidades básicas para la producción de textos,

carecen de conocimientos acerca del escrito y tienen dificultades con la planeación y revisión del texto. Otras dificultades pueden presentarse en la generación de ideas, en el nivel de elaboración de los contenidos, en la organización del texto y en la gramática.

Entre las causas por las que los estudiantes con problemas de aprendizaje, tienden a producir oraciones cortas de cinco a menos palabras, encontramos que: a) experimentan ansiedad con relación a su competencia en escritura; b) demuestran a menudo niveles bajos de conocimientos y c) sus esfuerzos para producir un trabajo escrito agotan los procesos cognitivos, de manera tal que la planeación y estructura compleja no se realizan de manera concurrente (Acle, 1998).

Para Graham y Harris (citados en Macotela, Cortés y García, en prensa) los problemas que son más frecuentes en los estudiantes con dificultades en la expresión escrita, son:

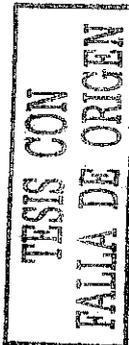
- *Generación de contenido.* Los estudiantes producen textos particularmente cortos, debido a dificultades para expresar el conocimiento que poseen; ya sea porque carecen de estrategias que dirijan la búsqueda de información en la memoria o porque se les dificulta ajustarse a las exigencias del género del escrito solicitado.
- *Estructuración del texto.* Los estudiantes frecuentemente olvidan incluir elementos críticos en el texto o generan información irrelevante o carente de función dentro del escrito.
- *Planificación del texto.* Los estudiantes dejan poco tiempo entre la instrucción que se da para que escriba y el acto físico de comenzar a escribir; frecuentemente comienzan a escribir lo que se les va ocurriendo, no considerando las características del lector a quien va dirigido el texto.
- *Revisión.* Los estudiantes manifiestan destrezas limitadas para revisar sus escritos antes de presentarlos.

Los escritores expertos no escriben lo primero que se les viene a la cabeza, sino que buscan información, la organizan, la contrastan con las metas que se han propuesto, la revisan y evalúan y tienen automatizados los aspectos mecánicos de la escritura.

La escritura de los alumnos con dificultades están repletos de faltas de ortografía, de errores de sustitución, de omisión, de uso de las mayúsculas, mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, etcétera. Sus escritos son cortos, pobremente organizados, con una puntuación inadecuada, cortos en ideas, lo que representa un problema más complejo relativo a los procesos de composición.

Para Englert, Graham, Harris, MacArthur y Shwartz (citados por Meltzer, 1993) los factores que pueden explicar las dificultades de estos estudiantes son:

- Problemas en la producción del texto por falta de automatización de los procedimientos de escritura de palabras, lo cual puede interferir con la generación de las frases e ideas.



- Las estrategias empleadas son inmaduras o ineficaces.
- Falta de conocimiento sobre los procesos y subprocesos implicados en la escritura o dificultad para acceder a ellos, lo que implica una carencia en las capacidades metacognitivas de regulación y control de su actividad.

Desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva se han apuntado como posibles causas de las dificultades en la expresión escrita de los alumnos con problemas de aprendizaje, los déficit en los procesos psicológicos básicos, en las estrategias y en el logro de su automatización. Se considera esta perspectiva como la más relevante para los fines de intervención, la cual sustenta el manual.

2 Estrategias de aprendizaje

Las denominadas estrategias de aprendizaje, se sitúan dentro de la corriente cognoscitiva y constituyen una de las alternativas psicológicas para abordar los problemas de aprendizaje o de bajo rendimiento escolar que se presentan dentro del aula (Arciniega, 2001).

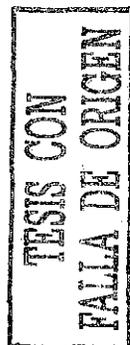
Para Hamachek (citado en Acle, op.cit.) las estrategias de aprendizaje son las habilidades específicas que incrementan el entendimiento, el almacenamiento de la memoria y el recuerdo.

Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de decisiones que se toman de manera consciente para el logro de una tarea. Se lleva a cabo cuando se realiza un esfuerzo deliberado para organizar una secuencia de respuestas y lograr la solución de un problema (Acle, op.cit.). Cuando se utiliza una estrategia, se selecciona la información que se presenta, recordando los conocimientos que se necesitan para operar con esa información y actuar atendiendo a esos conocimientos y a las características de la tarea. Ésta constituye un plan, que representa diversos estadios de recolección de información y de procesamiento de la misma; en otras palabras, una estrategia, son los pasos para realizar una tarea, valorando los resultados obtenidos.

Entre las estrategias que han sido identificadas para resolver una tarea son las siguientes:

- *Análisis de los medios y fines.* Se refiere a la evaluación de los intentos del sujeto para lograr la meta a partir de una secuencia de pasos. Por ello es importante, ayudar a los estudiantes con problemas de aprendizaje, a realizar un plan jerárquico o completamente integrado, en el que puedan solucionar un problema yendo paso por paso y componente por componente.
- *Estrategias de retroalimentación.* Representa la utilización de nueva información por parte del sujeto, en la medida en que ésta le es disponible.
- *Estrategia general de búsqueda.* Busca activamente organizar y reconstruir la información recuperada paso por paso, o sea, realizar un análisis secuencial.

- *Estrategia para atender.* Esta habilidad capacita para atender y seleccionar algunas partes de la información ignorando otras. Las dos habilidades que participan en este tipo de estrategia son: la definición de problemas y el establecimiento de metas. Con relación a esto, se involucra el determinar la dirección y el propósito; esto es, los resultados que se espera obtener. Para los estudiantes con dificultades, es necesario el establecimiento de submetas cuando no sea posible el logro de metas propuestas, lo cual inicia con el establecimiento de lo que el estudiante ya conoce, para que pueda observar después qué aprendió.
- *Habilidades para obtener información.* Estas se usan para obtener información del contenido a ser utilizado en el procesamiento cognoscitivo, e incluye las siguientes estrategias: observación y formulación de preguntas.
- *Habilidades para recordar,* Ausubel (1976, citado en Aclé. op.cit.) señaló la importancia de memorizar a través del aprendizaje significativo. Dos estrategias de recuerdo, que consideran la significancia de la información son: la activación de conocimiento previo y las estrategias de recuperación.
- *Habilidades de organización.* Se usan para arreglar información con el fin de que pueda ser comprendida o representada más efectivamente. Se impone una estructura a la información y a la experiencia, con el propósito de hallar similitudes, diferencias o indicando secuencias. Entre las estrategias de organización están: comparar, clasificar, ordenar y representar.
- *Habilidades de análisis.* Son utilizadas para clarificar la información existente, examinando las partes y sus relaciones. A través del análisis, se identifican y distinguen componentes, atributos, suposiciones o razones.
- *Habilidades de generación.* Involucra el uso del conocimiento previo para proporcionar información más allá de la que es dada. Entre las habilidades de generación se consideran las siguientes: inferir, predecir y elaborar.
- *Habilidades de integración.* Involucran el unir las partes relevantes o aspectos de una solución, comprensión, principio o composición. Se incluye en estas habilidades el resumir y el reestructurar:
 - a) El *resumir* se refiere a integrar eficientemente información dentro de una estructura cohesiva. Implica al menos tres actividades cognoscitivas: condensar información, seleccionar la importante y combinar las proposiciones originales del texto. Ciertos factores que influyen en la calidad de un resumen son: a) su tamaño, los resúmenes cortos son más sencillos de escribir que los largos; b) el género, los estudiantes tienen más facilidad para resumir narrativas; c) la audiencia, los resúmenes que se elaboran para uno mismo, son más simples que los que se realizan para otros;



- d) la información disponible, es más fácil escribir acerca de información que se obtiene de textos escritos.
- b) *Reestructurar* es cambiar las estructuras de conocimiento existentes para incorporar la información nueva. Esto le permite al alumno modificar activamente, ampliar, reorganizar, o aún rechazar lo anterior, ya que reconoce que los conceptos anteriores, hechos, creencias o actitudes no son exactas o válidos.
- *Habilidades de evaluación*. Implica valorar lo razonable y la calidad de las ideas. Evaluar debe ser una actividad sistemática, continua e integrada dentro del proceso educativo. Dentro de las habilidades de este tipo, se considera al establecimiento de criterios y la verificación.

A su vez, existen ciertos componentes estratégicos que se pueden presentar durante el proceso de enseñanza de una tarea (Flores, 1999). Dichos componentes son:

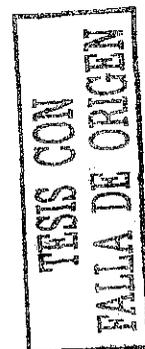
- a) *Inducir*. Expresiones o preguntas que lleven al alumno a identificar un paso de la estrategia, a encontrar respuestas, entender e identificar errores, etcétera.
- b) *Dirigir*. Indicar de forma explícita la actividad que se tiene que realizar.
- c) *Modelar*. Realizar la tarea, completa o parcialmente, en lugar del alumno, sirviendo de modelo en la ejecución.
- d) *Confirmar*. Expresión verbal o gestual para indicar al alumno que está en lo correcto.
- e) *Supervisar*. Monitorear o revisar el trabajo del alumno.

Considerando lo anterior, podemos resaltar, que la enseñanza estratégica tiene como objetivo que el alumno aprenda a usar las estrategias más adecuadas para determinada tarea y a valorar posteriormente su uso, esto con la guía y apoyo del maestro o tutor.

3 Enseñanza Estratégica

Para la instrucción estratégica, el componer un escrito es semejante a intentar resolver un problema inicialmente mal definido, mediante un proceso donde el individuo debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a la presentación que debe reunir el producto final. El objetivo de una instrucción estratégica, es que el alumno pueda seleccionar los conocimientos y estrategias útiles para su escrito; los cuales pueden ser difíciles de recordar en algún momento determinado (Flores y García, 1999).

Las denominadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, se sitúan dentro de la corriente cognoscitiva y constituyen una de las alternativas psicológicas para abordar los problemas de aprendizaje o de bajo rendimiento escolar que se presentan dentro del aula (Arciniega, op.cit.). Los modelos cognitivos intentan explicar los procesos que lleva a cabo



el aprendiz, las operaciones, estrategias y conocimientos que debe poseer y cómo interactúan entre sí todos estos aspectos.

Los campos en que ha incursionado la investigación de enseñanza y aprendizaje estratégico son los derivados de la definición misma de los procesos que subyacen a tales estrategias, referidos principalmente al control ejecutivo, en donde se analiza la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognoscitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Este proceso incluye el desarrollo de otras habilidades complejas, tales como la planeación, el monitoreo, la revisión y la evaluación, partiendo de la premisa de que el alumno tome conciencia de la tarea que se encuentra realizando para que él mismo la pueda concluir, corregir y evaluar (Meltzer, op.cit.).

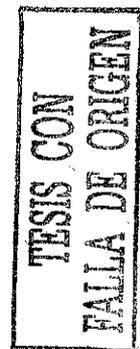
Se ha comprobado que la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas dentro del aula, facilita la atención, la motivación, el aprendizaje, el recuerdo y la comprensión y contribuye en la superación de algunas incapacidades en el aprendizaje.

Hallahan y Kauffman (1999), describen el trabajo de algunos investigadores pioneros que se dedicaron a estudiar el proceso de la composición escrita, bajo el enfoque estratégico. Por ejemplo, Stallard, quien trabajó con adolescentes (14 a 18 años de edad), en la planificación del texto, encontró que los alumnos más competentes dedicaban más tiempo a la etapa de planificación, que los alumnos menos competentes. Por su parte, Wall y Petrovsky, en un estudio con estudiantes de 18 a 19 años de edad, comprobaron que los estudiantes que pensaban lo que iban a hacer antes de empezar a escribir (planificación) lo hacían mejor. Rose y Sommers, afirmaron que los buenos escritores además de hacer planes, son más flexibles y tienen más facilidad para hacer modificaciones a sus escritos. Los mejores redactores ocupan una mayor cantidad de tiempo en reflexionar, tomar notas, elaborar esquemas sobre el contenido y sobre la forma de lo que será su composición (elaboración del plan de escritura).

Los escritores expertos, al generar su plan, reflexionan activamente sobre qué quieren decir y cómo lo quieren decir. Desde el inicio, poseen una representación interna de la tarea de componer en forma de organización jerárquica, dinámica y flexible de metas y submetas, lo que le servirá de guía para el proceso posterior de textualización.

Los escritores novatos parecen tener dificultades para estructurar una red jerárquica de metas y submetas en la planificación; su planificación es superficial, y se centran preferentemente en lo que tienen que decir pero no logran articular. Esto último con el establecimiento de propósitos específicos y considerando las características posibles de una audiencia.

Flower (en Arciniega, op.cit.) destaca por su dedicación al estudio de los procesos cognoscitivos que intervienen en la composición de un texto escrito. La autora elabora un modelo teórico-práctico que explica las estrategias que se utilizan para redactar: planificar, revisar y corregir el texto, así como las operaciones intelectuales que conducen



a la composición escrita: memoria a corto y largo plazo, elaboración de objetivos y procesos de creatividad. Este modelo tiene como base un proceso lineal: *se planifica la estructura del texto, se realiza el primer borrador, se realiza la revisión y entonces se obtiene el texto final.*

Al respecto, Hayes y Flower (op.cit.) señalan que un escritor experto puede ejecutar tres tipos de procesos básicos al realizar un escrito: lo planifica, genera las frases concretas del mismo y revisa el resultado obtenido. Estas actividades no son sucesivas, sino que se superponen y repiten a lo largo del proceso. El emplear estos procesos de autorregulación, como la planeación y revisión, puede transformar y mejorar la escritura.

Graham, Harris y Troia (1998) consideran que la escritura, al ser una tarea difícil y demandante, requiere de habilidades de autorregulación y control de la atención. Los escritores expertos pueden llegar a autorregularse durante este proceso.

Lo anterior, aunado a la amplia literatura e investigación sobre la escritura, sugiere y justifica que la adquisición de conocimientos estratégicos puede llegar a jugar un rol crítico en el progreso de aprendizaje en los estudiantes con problemas en la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, citados en Graham, Harris y Troia, op.cit.). El desempeño en la escritura puede ser mejorado explícitamente enseñándole a los estudiantes la autorregulación en estrategias de escritura (Graham y Harris, 1993, Zimmerman y Risemberg, citados en Graham, Harris y Troia, op.cit.).

Las investigaciones sobre el desarrollo de estrategias de autorregulación han considerado la importancia de las estrategias de planeación, revisión, automonitoreo, lectura para la información y redes semánticas; generando y organizando contenidos escritos, avanzando en el establecimiento de metas y en la retroalimentación por parte de los compañeros. Con el apoyo de maestros y estudiantes se han desarrollado estrategias para la escritura para una variedad de géneros escritos: historias, ensayos de opinión, ensayos persuasivos, reportes, etcétera (Harris, Schmidt y Graham, 1997).

Un entrenamiento en la composición escrita que ha sido valioso para entender e instruir en esta actividad, es el enfoque instruccional de Harris y Graham (citados en Macotela, Cortés y García, op.cit.). Su enfoque va dirigido a desarrollar estrategias autorreguladas como alternativas de solución a las dificultades en la expresión escrita.

Por otro lado, Karen Harris y Steve Graham (1993) sustentan que todos los estudiantes, y especialmente los que tienen dificultades, pueden beneficiarse de este enfoque que se dirige a integrar las áreas afectivas, conductual y cognitiva. Estos autores señalan que los tres componentes principales de la instrucción estratégica son: a) estrategias, b) información sobre el uso y significado de las estrategias y c) desarrollo de habilidades de autorregulación para desplegar, monitorear, mantener y generalizar efectivamente las estrategias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Durante la instrucción estratégica la función del tutor o maestro va sirviendo de modelo y promueve la participación activa del alumno. A medida que el control autorregulado de parte del niño se vuelve más internalizado, la participación del tutor disminuye.

La enseñanza de estrategias específicas de composición debe ir a la par del desarrollo de estrategias de autorregulación y habilidades que articulen el proceso de la escritura, autoevaluación y autorreforzamiento (Meltzer, op.cit.).

El desarrollo de estas estrategias de autorregulación está dirigido a cambiar y mejorar el desempeño del estudiante en los siguientes aspectos: calidad del escrito, conocimiento del escrito, acercamiento al escrito y autoeficacia.

Los principios de la enseñanza estratégica autoinstruccional de acuerdo con Graham y Harris (op.cit.) son:

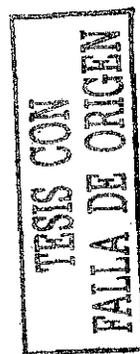
1. Énfasis sobre el aprendizaje interactivo entre el maestro y el alumno.
2. Uso de procedimientos instruccionales probados: modelamiento, retroalimentación, reforzamiento e individualización por parte del maestro.
3. La inclusión del estudiante como colaborador activo.
4. El modelamiento y desarrollo de autodeclaraciones diseñadas para asistir al alumno en la comprensión de la tarea, produciendo y usando estrategias y verbalizaciones para mediar la conducta.
5. Instrucción en la autorregulación y entrenamiento en el significado de tales actividades.

Este proceso está diseñado para ayudar a los estudiantes a adquirir maestría en el más alto nivel de procesos cognitivos involucrados en la composición. Propicia el desarrollo autónomo, reflexivo y autorregulado en el uso de estrategias efectivas en la escritura; aumenta el conocimiento acerca de las características de los buenos escritores y forma actitudes positivas acerca de la escritura y de sus capacidades como escritores, (Graham y Harris, op.cit.).

La adquisición de estrategias de escritura, también ayuda a los estudiantes a desarrollar una estructura que facilita la organización y el seguimiento de una secuencia de pasos cuando escriben. Esto también favorece la adquisición de habilidades de autorregulación tales como: establecimiento de metas, autoevaluación y autoinstrucción necesarias para el uso de estrategias de escritura exitosas.

Graham, Harris y Troia (op.cit.) describen seis fases instruccionales:

- **Desarrollo del conocimiento previo** (*Develop Background Knowledge*): la primera etapa de instrucción consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las prehabilidades necesarias para entender, adquirir y ejecutar las estrategias de escritura, así como acompañarlo en los procesos de autorregulación.

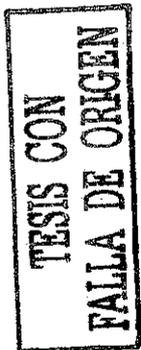


- **Discusión** (*Discuss it*): En esta etapa el maestro y el estudiante examinan y discuten el desempeño que tiene el alumno en escritura, así como el uso de estrategias implicadas en este proceso. Se discute sobre el objetivo de las estrategias, su propósito, su beneficio, su utilidad y la forma en que se pueden llevar a cabo.
- **Modelamiento** (*Model it*): En esta tercera fase, el maestro modela cómo se usa la estrategia de la escritura usando una autoinstrucción apropiada. Estas autoinstrucciones se incluyen en la definición del problema, la planeación, el uso de estrategias, la autoevaluación, la copia y la corrección de errores. Después de analizar el desempeño del maestro, maestros y estudiantes pueden colaborar en cómo cambiar las estrategias de escritura para hacerlas más efectivas; los estudiantes posteriormente desarrollan y autoinforman su plan para el uso durante la escritura.
- **Memorización** (*Memorize it*): En esta etapa, se puede hacer uso de alguna técnica mnemotécnica para recordar las estrategias básicas y paralelamente se hace uso de las autoinstrucciones; por lo que se promueve que los estudiantes hagan uso del parafraseo en voz alta.
- **Apoyo** (*Support it*): Los estudiantes y maestros trabajan conjuntamente en el uso de las estrategias y la autoinstrucción para completar tareas específicas de escritura. Los procesos de autorregulación, incluyendo el establecimiento de metas y la autoevaluación, pueden ser introducidos en esta fase.
- **Desempeño independiente** (*Independent performance*): Durante esta fase final el estudiante utiliza la estrategia independientemente. Si el estudiante está aún utilizando los procesos de autorregulación, tales como el establecimiento de metas o la autoevaluación, se puede comenzar a disminuir la ayuda.

Harris, Schmidt y Graham (op.cit.) plantean que las principales metas de la instrucción estratégica son:

1. Apoyar al estudiante a que desarrolle su conocimiento acerca de la escritura y revalore la utilidad de las estrategias involucradas en el proceso escrito.
2. Apoyar al estudiante en el desarrollo continuo de las habilidades necesarias para monitorear y manejar su propio escrito.
3. Promover el desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes acerca de la escritura.

Las fases de instrucción que proponen estos autores para el desarrollo de la estrategia de autorregulación y el aprendizaje de estrategias para la escritura, representan un "meta-guion" que provee una línea general que puede ser reordenada, combinada, modificada o borrada, según el tipo de texto que se desea escribir y las necesidades del estudiante o maestro.



En las sesiones de trabajo, se siguen las siguientes etapas:

1. **Desarrollo del conocimiento previo.** Esta instrucción comienza dirigiendo una discusión en la que los estudiantes opinan acerca de lo que conocen sobre el tipo de escrito que van a realizar (ensayo, resumen, reseña, etcétera.) incluyendo los elementos que comúnmente se utilizan en los diferentes tipos de trabajo. Este conocimiento es considerado como un prerrequisito esencial para alcanzar la estrategia; las opiniones sirven como estímulos para generar información que se incluirá en el primer bosquejo. El maestro y los estudiantes leen y discuten acerca de buenos trabajos.
2. **Discusión.** En esta fase, los estudiantes examinan y discuten los trabajos que han escrito para determinar cuáles elementos incluyeron y evalúan la calidad de cada elemento. El maestro y el estudiante también discuten acerca de las estrategias y autoinstrucciones que usan cuando escriben. El tutor habla con los estudiantes acerca de la importancia de aprender una estrategia para escribir mejores resúmenes y mejorar la comunicación con los lectores. También se introduce el automonitoreo, explicando que la autocorrección y la autoevaluación le permiten al estudiante monitorear la calidad de sus resúmenes. El maestro y el alumno plantean metas para aprender esta estrategia. Después se discuten grupalmente las estrategias aprendidas hasta ese momento.
3. **Modelamiento.** Durante la tercera lección el maestro modela cómo usar la estrategia de escritura, pensando en voz alta cuando él trabaja. El estudiante participa durante el modelado para ayudar a planear, hacer notar y escribir el primer borrador de su trabajo. Juntos aceptan y rechazan posibles ideas de apoyo y continúan modificando el plan cuando van escribiendo. Juntos vuelven a leer el escrito y hacen revisiones; el maestro usa una variedad de autoinstrucciones para ayudarse a manejar la estrategia, el proceso escrito y su conducta.

Después de que se modela, el maestro y sus estudiantes discuten la importancia de lo que nos decimos cuando trabajamos. Los estudiantes dan ejemplos de autoinstrucciones positivas o negativas que ellos utilizan cuando escriben. También identifican los tipos de cosas que el maestro va diciéndose para mejorar su trabajo. Después de discutir como las autoevaluaciones ayudan a cada estudiante, se genera una pequeña lista de autoinstrucciones que podrían usar, tanto para dirigir la estrategia y el proceso escrito, como para atribuir el éxito al esfuerzo y al uso de estrategias.

4. **Memorización.** Durante la cuarta lección el estudiante trabaja en la memorización de la estrategia, el uso de la mnemotécnica y la serie de autoconsideraciones que ellos planean usar. Los estudiantes practican

memorizando la información en pares, cada uno cuestiona al otro. Algunos estudiantes memorizan fácilmente, pero unos necesitan más práctica y continúan trabajando en la memorización antes de empezar a escribir.

Para ayudar a recordar a los estudiantes los pasos, se proporcionan estímulos verbales para visualizar la estrategia, como el siguiente:

- a) Pensar "¿quién leerá esto y por qué lo vas a escribir?".
 - b) Usar el plan que se refiere a: leer un párrafo, decir lo importante, escribirlo y redactarlo.
 - c) Escribir y decir más.
5. **Apoyo.** Los estudiantes reciben asistencia del maestro y de cada compañero, acerca de cómo deben aplicar la estrategia acompañada de procesos de autorregulación cuando realizan sus resúmenes. La meta es apoyar el esfuerzo del estudiante para que este proceso sea exitoso y el estudiante sea más independiente. El maestro va ajustando gradualmente el nivel de apoyo, reduciendo el nivel de asistencia.

Una vez que el alumno completa su resumen, lo revisa, determina si alguna parte fue excluida y si es así, continúa escribiendo. Después de que el alumno comparte su trabajo con otros, el maestro ofrece retroalimentación, atendiendo al esfuerzo, como a los aspectos que pueden mejorar.

6. **Desempeño independiente.** Después de escribir tres o cuatro resúmenes, el estudiante podrá ser capaz de usar la estrategia acompañada de los procesos de autorregulación sin el apoyo del maestro. El estudiante puede planear y escribir resúmenes independientemente. El maestro provee de retroalimentación positiva y constructiva cuando es necesario y el estudiante continúa compartiendo sus trabajos con otros. Cuando algunos estudiantes todavía utilizan sus recordatorios, se les anima a trabajar sin ellos.

Por otro lado, Graham, Harris y Troia (op.cit.) describen las características que sustenta dicha instrucción estratégica, las cuales se enmarcan en el siguiente cuadro:

Características del modelo de instrucción estratégica

Aprendizaje interactivo: La interacción entre maestro y estudiante es enfatizada en este modelo. Los estudiantes son vistos como colaboradores, quienes trabajan con sus maestros y cada uno determina la meta de instrucción, completa la tarea y aplica, evalúa y modifica la estrategia utilizadas en su tarea.

Individualización: La instrucción es individualizada, por lo que las estrategias instruccionales son diseñadas para mejorar o perfeccionar la actual forma de la escritura del niño. Durante las fases del modelo el maestro provee ayuda y retroalimentación individualizada, dependiendo de las capacidades y necesidades de los estudiantes.

Instrucción basada en el criterio: Los estudiantes se mueven a través de las fases instruccionales a su propio paso y no proceden a las demás fases hasta que ellos poseen las estrategias idóneas para realizarlo. La instrucción no termina hasta que el estudiante domina la estrategia de escritura, usándola eficiente y efectivamente.

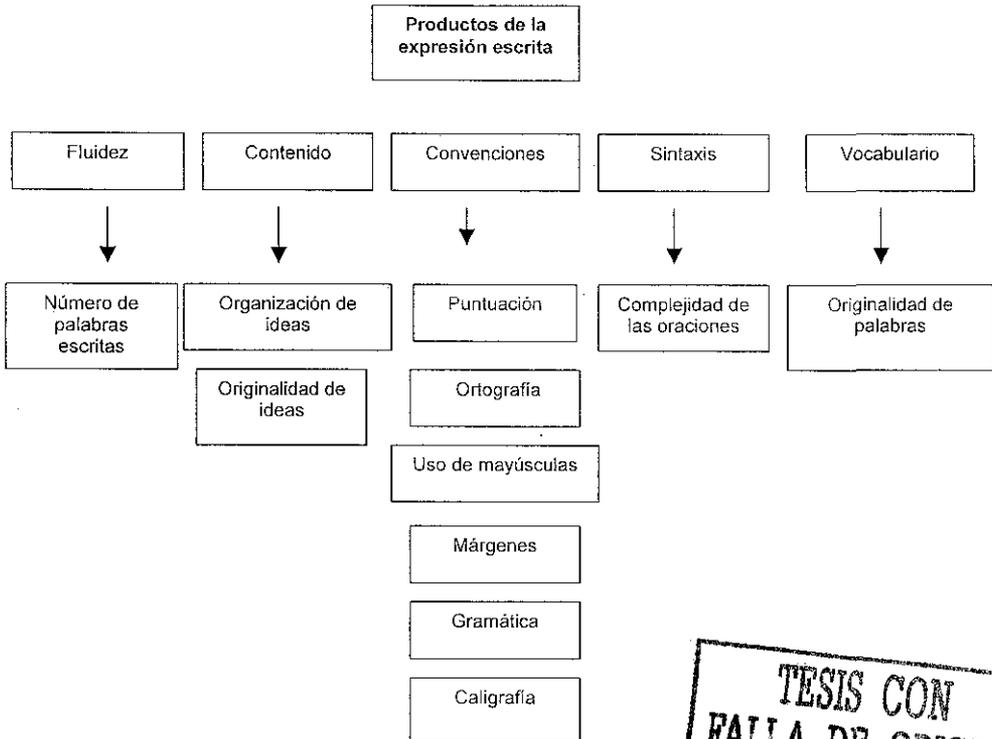
Proceso de desarrollo: Durante todo el proceso del aprendizaje, el estudiante puede evaluar la escritura de otros, o identificar las partes del texto que no son claras y los detalles innecesarios.

4 Composición escrita

La composición escrita refleja el nivel de comprensión, el nivel de desarrollo y el nivel de abstracción de una persona; por lo tanto, se considera que es el aspecto más complejo de la expresión escrita y de las habilidades del lenguaje en general. La composición escrita incluye la caligrafía, la lectura y la ortografía.

Howell, Fox y Morehead (1993), al igual que Mercer han identificado una serie de componentes en la composición escrita. Los primeros autores señalan la fluidez, la sintaxis, la madurez, el vocabulario, el contenido y la convención escrita; Mercer coincide con este planteamiento, con excepción de la convención escrita y en lugar de esta señala a la estructura. Por su parte, Isaacson (citado por Macotela y cols. op. cit.) afirma que también se puede evaluar la generación de ideas, la coherencia de la composición, la organización, o la secuencia lógica y la consideración de la audiencia a quien va dirigido el mensaje.

Hallahan y Kauffman (op.cit.) esquematizan los productos de la expresión escrita de la siguiente forma:



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Fayol (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 1998) menciona que las producciones escritas poseen dos aspectos esenciales: los funcionales y los estructurales. De acuerdo con los aspectos funcionales, la composición escrita, organiza la información con base en un tema determinado y en torno a un efecto comunicativo instrumental. La persona que redacta un escrito tiene que decidir qué va a contar, cómo es que va a hacerlo y para qué va a hacerlo. Hayes y Flower (op.cit.), señalan que la composición es una actividad orientada a metas o propósitos determinados. Es una tarea de solución de problemas complejos.

En sus dimensiones estructurales, la producción escrita parece constituirse de tres procesos centrales: 1) la planificación, 2) la textualización y 3) la revisión (Alonso, Cassany, Hayes y Flower, Scardamalia y Bereiter, citados en Barriga y Hernández, op.cit.).

En la planificación hay cuatro aspectos que desempeñan un papel central en la elaboración del plan de escritura; éstos son: 1) el conocimiento sobre el tópico, 2) el conocimiento sobre la organización del discurso, 3) la sensibilidad y atención a las

demandas de los posibles lectores y 4) el conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación (Hayes y Flower, op.cit.).

En el proceso de textualización ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases. En este proceso tiene lugar una serie de subprocesos relacionados con la traducción de pensamientos en información lingüística y la toma recurrente sobre ortografía, sintaxis y discurso.

En el proceso de revisión se intenta mejorar la producción inmediata o "borrador" logrado en la textualización. En este proceso se incluyen las actividades de lectura del texto, revisión y redacción correctiva. Estos tres procesos no necesariamente ocurren en forma secuencial.

Para Howell, Fox y Morehead (op.cit.) las fases más importantes a considerar en la composición escrita son: **el propósito, el proceso y el producto.**

- El **propósito**, es la intención u objetivo del escritor.
- El **proceso**, a su vez tiene cuatro etapas:
 - a) *Planeación*. Se planea el contenido y la forma en que se va a presentar.
 - b) *Revisión o repaso*. El buen escritor frecuentemente va verificando su trabajo, regresándose para ir revisándolo e invariablemente lo va corrigiendo.
 - c) *Corrección*. Puede incluir cambios en la organización física del escrito, lo cual incluye la ortografía, puntuación, gramática y apariencia y cambios en el estilo, contenido, selección de palabras y la complejidad de las oraciones, para asegurar que el mensaje sea claro.
 - d) *Transcripción*. Es el parte final de proceso, donde el escrito pasa de ser un borrador al **producto**.

Para autores como Hallahan y Kauffman (op.cit.) la redacción propiamente dicha, debe ser:

- Resultado de una elaboración personal a partir de experiencias, ideas y conocimientos previos.
- Sustentada en la necesidad de comunicar algo para que sea captado por los demás.
- Realizada con orden, claridad, precisión y originalidad.

De manera general, la composición o redacción consta de tres etapas (Enciclopedia del Educador, 1997):

- Fase de búsqueda e investigación, que implica observación y recopilación de datos.
- Sistematización de datos para obtener una visión global.

- Elaboración de ideas teniendo como base un plan o esquema a manera de directriz.

En la redacción, el alumno utiliza todos los recursos lingüísticos y literarios que ha logrado asimilar: vocabulario, manejo de estructuras, ideas asimiladas mediante la lectura, etcétera.

Antes de pedir al alumno que redacte, deben cumplirse algunos pasos de preparación:

1. *Sensibilización.* Se logra mediante el contacto directo con aquellas cosas o situaciones de las que se ha de hablar. Se puede realizar recurriendo a la observación, al diálogo, la lectura, el dibujo, la dramatización, etcétera.; es el momento de estimular la imaginación, de crear ideas, de recabar datos.
2. *Expresión oral.* Una vez que el alumno ha tomado contacto más o menos directo con el objeto a expresar, es preciso que pueda exponer oralmente sus impresiones, ideas y sentimientos. Este momento es de gran importancia para permitir que el alumno ordene mentalmente sus ideas antes de escribir.
3. *Elaboración del escrito.* Es el momento de la redacción propiamente dicha; si los dos momentos anteriores fueron realizados con interés y profundidad, el de producción escrita llega incluso a ser deseado por el alumno. En esta etapa, lo más recomendable es dejar al estudiante en absoluta libertad.
4. *Puesta en común.* Una vez que los alumnos han realizado su composición, puede darse un momento para poner en común sus composiciones. Cada uno leerá ante los demás su producción. Al leer, el alumno detecta sus errores de concordancia, puntuación e incluso de claridad y secuencia de ideas. Posteriormente, el maestro debe revisar y comentar con cada alumno sus avances en este aspecto, comparando varias composiciones logradas por el estudiante a través del curso escolar.

Una de las primeras consideraciones teóricas es que el aprendizaje del lenguaje escrito es considerado como uno de los aprendizajes básicos y fundamentales. Sin embargo, es un proceso cognitivo que no sólo consiste en integrar el aspecto visual, motor y tener ciertas capacidades conceptuales, sino que se trata de una habilidad compleja donde se traduce el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados (Díaz-Barriga y Hernández, op.cit.).

El aprendizaje de la escritura no constituye un fin en sí mismo, sino que es el instrumento que va a permitir mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto y que además le proporcionará la llave de acceso a otros aprendizajes. La lecto-escritura funcional es uno de los objetivos últimos de la enseñanza primaria, de manera que si se consigue se verán comprometidos otros muchos aprendizajes académicos.

La naturaleza de la ejecución y del proceso de adquisición de las habilidades de escritura puede calificarse básicamente mediante cuatro rasgos que la determinan; así, se puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo (Defior, op.cit.).

Proceso constructivo. La adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y los estudiantes deben comprender que no representa aprender un mero sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto que tiene que construir el significado combinando las demandas de las tareas y sus conocimientos previos. En ese proceso de construcción, los estudiantes son ayudados por los adultos, tanto en situaciones de aprendizaje formales como informales.

Los maestros deben fomentar y preparar a los alumnos para esta actividad constructiva, explicitando la finalidad y las estrategias a utilizar, activando los conocimientos de los estudiantes a través del diálogo, formulando preguntas, explicando algunos conceptos clave y proporcionando un ambiente estimulante para el desarrollo del lenguaje escrito.

Proceso activo. Grandes psicólogos del desarrollo y del aprendizaje como Ausubel, Bruner, Piaget o Vygotsky, han puesto de relieve la absoluta necesidad, en cualquier proceso de aprendizaje, de una implicación activa del sujeto que aprende la tarea. Cuanto más trabaje, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión, su aprendizaje y la calidad de los resultados finales.

Una implicación educativa clara es que los alumnos no deben verse a sí mismos como meros receptores o reproductores de la información, sino como agentes activos respecto a la tarea, regulando y manteniendo su atención, generando predicciones, preguntas, imágenes, aplicando sus recursos y estrategias cognitivas a la búsqueda e integración de la información.

Proceso estratégico. Para ser un buen lector o escritor no sólo es necesario ser activo en la construcción del significado sino también se requiere ser competente en el uso de estrategias. Las personas competentes en cualquier dominio o habilidad han desarrollado un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan ajustándolas a las demandas de las tareas y de las situaciones que se les plantean.

Las estrategias tales como explorar el contenido antes de leer el texto, hacer predicciones, volver hacia atrás en caso de incompreensión, hacerse preguntas sobre el texto, parafrasear la información, distinguir las ideas principales de las secundarias, etcétera., son características de los lectores expertos.

La escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, generación y organización de ideas, de revisión del texto ya elaborado, etcétera.

Proceso afectivo. En el desarrollo de la lectoescritura, como en todos los aprendizajes, el deseo de leer y escribir, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el

interés por aprender, en definitiva, los factores afectivos y emocionales van a influir significativamente en los logros del alumno. Teniendo en cuenta esta interrelación, se hace imprescindible que cualquier programa de intervención, incorpore la dimensión afectiva y motivadora. Esto abarca desde buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos y que interesen a los estudiantes, hasta hacer que la experiencia lectoescritora sea gratificante y compartida, donde se valoren los mensajes y textos creados por los propios estudiantes y se fomentan las interacciones y la ayuda entre compañeros.

Para Argudín y Luna (1988) en términos generales, una composición escrita, es un estudio con una extensión determinada acerca de un tema. El realizar una composición escrita o un trabajo escrito va a permitir al alumno:

- Ampliar los conocimientos sobre el tema que se escribe.
- Desarrollar las habilidades para seleccionar y elegir la información necesaria.
- Desarrollar la habilidad para organizar la información.
- Desarrollar la habilidad para transmitir por escrito lo que se piensa.
- Organizar el pensamiento al jerarquizar las ideas más importantes y las que apoyan éstas.
- Desarrollar las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico al fundamentar las ideas más importantes.

En este manual, nos ocuparemos exclusivamente de cómo se pueden elaborar los resúmenes con objeto de diferenciarlo de otros textos académicos (la síntesis, la reseña, ensayo, artículo, etcétera.). A continuación se ofrecen una serie de características que encierra este rubro.

5 El resumen

Este género es el más utilizado para estudiar de manera autónoma y uno de los trabajos escritos más solicitados en todos los niveles de la enseñanza.

Un resumen es la redacción de un escrito en términos breves y precisos. Es la exposición abreviada del contenido de un texto, que replantea lo esencial del asunto, la idea o ideas centrales, sin la omisión de los puntos importantes (Argudín y Luna, op.cit.).

Según Mogollón (1994) algunos recursos prácticos para resumir son los siguientes:

- **Subrayado.** Después de leer un texto se subrayan las ideas que parecen más importantes, sin tomar en cuenta las explicaciones y ejemplos, y enseguida se anotan las ideas en orden.
- **Simplificación.** Se separa el texto en párrafos y se marca el principio y el final de las oraciones que lo forman; se omiten las explicaciones y ejemplos; y por último se redacta en forma de oraciones simples que contemplen sujeto y predicado.

- Esquematación. Se localizan las ideas principales y se subrayan; después, se elabora un esquema con el título del texto y las ideas principales escritas en forma de oraciones breves.

La práctica de un resumen de manera constante permite: comprender, destacar, organizar y reducir un texto (Aguilar y Flores, 1993).

El resumen se utiliza para seleccionar la información que se desea aprender (Calvo, 1998). Este se puede utilizar para:

- Hacer una síntesis de las ideas del texto.
- Estructurar esas ideas y establecer las relaciones que existen entre ellas.
- Facilita el estudio y repaso posterior.

Al resumir:

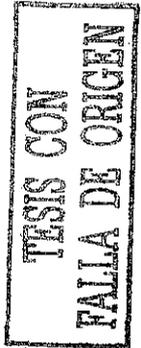
- Se compara
- Se elige y compara lo que es significativo de lo que no lo es
- Se identifica lo que es relevante
- Se identifica lo pertinente y esencial
- Se sintetiza, evalúa y replantea

En general, para elaborar un resumen:

- Se selecciona únicamente la parte esencial de la información
- Se respeta el orden y sentido del texto
- Se redacta con claridad, para que el texto sea comprensible.
- En forma breve y concisa se extrae el texto.

A partir de investigaciones concernientes a las estrategias que utilizan los alumnos para elaborar resúmenes, se ha comparado la ejecución de los estudiantes expertos y los novatos, identificando ciertos procedimientos básicos y esenciales que los estudiantes expertos utilizan para hacer un buen resumen, estos son:

- Eliminación del material innecesario. Los alumnos llegan a volverse diestros en la aplicación de esta estrategia, sobre todo si el contenido del texto le es familiar.
- Sustitución de una lista de términos o acciones por un término o acción supraordinado. Por ejemplo, si un texto contiene una lista de términos tal como "gatos, perros, peces, ratones, loros, etcétera", se puede sustituir por el término "animales".
- Síntesis de la unidad principal del texto, el párrafo, la cual consta de dos operaciones:



- Seleccionar la oración principal explícita, ya que ésta representa el resumen del párrafo.
- Si no existe una oración principal explícita se deberá construir una oración principal (Browns, Campione y Day, 1981).

Recomendaciones generales para apoyar la elaboración correcta de resúmenes

1. Promover que el alumno haga el resumen por sí mismo
2. Motivar a los alumnos a resumir en muchas formas (de manera grupal, individual, por puntos importantes, subrayar o por medio de preguntas)
3. Aceptar el resumen del alumno como aporte personal.
4. Ofrecer la oportunidad para que los alumnos discutan resúmenes entre sí
5. Preguntar a los alumnos si desean cambiar alguna parte de sus resúmenes.
6. Pedir que resuman cosas significativas en relación con sus estudios e intereses en general.
7. Fomentar que los alumnos aprendan a resumir para distintas materias.
8. Ayudar al alumno a descubrir qué es lo más importante en su resumen
9. Leer y analizar el resumen del alumno y proporciona retroalimentación.

6 Estrategias para aprender a elaborar un resumen

Las técnicas para la enseñanza de las habilidades de composición pueden ser de distinto tipo (Díaz-Barriga y Hernández, op.cit.):

- El modelado de las estrategias de cada uno de los procesos.
- La enseñanza basada en el establecimiento de diálogos interactivos entre enseñante-experto y aprendices-novatos.
- La importancia de estructurar actividades de interacción con los pares.
- El uso de distintos recursos de apoyo para facilitar el proceso de internalización de las estrategias.

El uso de varios recursos de enseñanza, para apoyar la internalización de estrategias y procesos, permite lograr cambios en la pericia de la composición. Entre los recursos más utilizados están: ayudas o guías (fichas de apoyo), los diálogos y explicaciones sobre los procesos que ocurren cuando se compone, las oportunidades de escritura en grupo y el modelamiento.

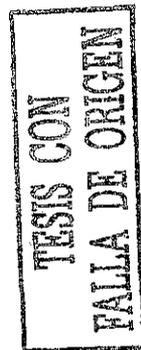
Flower y Hayes (citado en Arciniega, op.cit.) retoman el modelo de "pensamiento en voz alta" o pensamiento verbalizado de Emig. Este modelo ha servido para proporcionar los conceptos y términos que hoy se utilizan y están ampliamente aceptados por la mayoría de los autores. Este modelo ha guiado desde su formulación la investigación sobre este componente de la escritura.

Por su parte, Englert y Raphael (citados en Díaz-Barriga y Hernández, op.cit.) han propuesto una metodología de entrenamiento que ellos llaman aproximación dialógica, en donde el instructor apoya a los aprendices verbalizando sus pensamientos y estrategias "en voz alta" cuando escribe y va enseñando los recursos cognitivos de que dispone a través del modelaje y continuas explicaciones. En este contexto de diálogo instructor-aprendiz, este último internalizará las autoinstrucciones y las estrategias que regulan la ejecución escrita.

El núcleo de este programa son los diálogos entre el instructor y el estudiante y la creación de situaciones de andamiaje y transferencia del control para la enseñanza autorregulada de estrategias. En este entrenamiento se realizan actividades como el entrenamiento en la estructura de los textos, modelamiento de las estrategias de escritura, práctica guiada y uso independiente de estrategias.

Este modelo identifica tres grandes determinantes generales del proceso de composición escrita (Defior, op.cit.): 1) la memoria a largo plazo del escritor; 2) el contexto de producción del texto y c) los procesos cognitivos implicados en la producción.

1. *La memoria a largo plazo:* Son conocimientos relevantes que la persona posee sobre aspectos relacionados con el propósito del escrito:
 - a) El tema que quiere transmitir.
 - b) La audiencia a la que va dirigido.
 - c) El lenguaje escrito y sus convenciones.
2. *El contexto concreto de producción del texto:* Se refiere a los aspectos motivacionales, las características de la audiencia y cómo interpreta la tarea el escritor.
3. *El procesamiento:* Son los procesos y operaciones concretas que lleva a cabo el escritor, en los cuales se identifican tres procesos básicos (**planificación, traducción, revisión**). Estos están sometidos a un sistema activo de control y de guía que hacen de este un proceso cíclico y recursivo. A continuación se describen:
 - a) **Planificación.** Consiste en la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura. Esta integrado por tres subprocesos según Matsuhshi.



- *Establecimiento de metas.* Son los criterios generales para guiar el diseño del plan, en función de la audiencia y del tema escogido.
 - *Generación de ideas o del contenido.* Es la búsqueda sistemática de información, en la memoria a largo plazo, consultando fuentes externas por diversos medios, lo cual está determinado por las metas y características de la audiencia.
 - *Organización.* El escritor estructura la información generada de acuerdo con su conocimiento de las estructuras textuales, para sus propósitos.
- b) **Traducción.** Es producir el texto o el mensaje previamente planificado. Esto incluye los procesos: grafomotores, sintácticos, léxicos, textuales y contextuales.
- c) **Revisión.** Supone la detección y corrección de errores, precisar y comprobar la coherencia de las ideas o el grado de cumplimiento de los objetivos. Abarca dos subprocesos: la edición y lectura del texto y la reedición del texto y nuevas revisiones.

Para Bereiter y Scardamalia (citados en Aclé, op. cit.) aprender a escribir un texto implica varias transiciones:

- Pasar desde la expresión oral a la gráfica que, según Vygotsky, es un escalón fundamental en el desarrollo del pensamiento simbólico.
- Pasar de la comunicación cara a cara, a la comunicación con audiencia remota que es, según esta postura, un paso crítico en el desarrollo del razonamiento lógico abstracto.
- Pasar de un sistema de producción del lenguaje de tipo interactivo, como sucede en los intercambios orales, a un sistema donde se funciona autónomamente y no obtiene una respuesta inmediata como ocurre en el escrito.

En este sentido, la situación de escritura es más difícil que la conversación, ya que se tiene que aprender a generar un texto sin alguien que conteste, sin recibir retroalimentación de un interlocutor, es decir, se necesita aprender a desarrollar un texto, sin la presencia de señales externas.

Algunas propuestas para la mejora de las habilidades de escritura, se enfocan en procedimientos dirigidos a mejorar alguno de los componentes de la escritura y las estrategias relacionadas (Enciclopedia del Educador, op.cit.)

Estas propuestas señalan algunas recomendaciones básicas con respecto a la enseñanza:



- Evitar una práctica inicial sin supervisión, que conduce a la consolidación de vicios difíciles de corregir.
- Proporcionar corrección inmediata de los errores.
- Implicar al alumno en el análisis de sus errores (que sea conciente de ellos).
- Fomentar una actitud positiva respecto a la correcta formación de letras de forma legible.

Los modelos cognitivos proporcionan procedimientos de entrenamiento que dan atención específica al desarrollo de estrategias ligadas a los subprocesos de la composición y han demostrado ser eficaces en la mejora de la ejecución de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje.

Entre los procedimientos efectivos de la enseñanza de la composición escrita, mencionados por Hallahan y Kauffman (op.cit.) se encuentra un programa de entrenamiento cognitivo. Este se basa en la enseñanza de la planeación antes de la escritura, en la composición y en la edición, todo esto con base en la enseñanza estratégica y utilizando el apoyo gradual como proceso de facilitación.

Las estrategias utilizadas en la composición de textos, están incluidas en el propósito, en el proceso y en el producto. Estas surgen para resolver las cuestiones de qué se debe hacer y cómo se va a hacer, dependiendo del tipo de escrito que se vaya a realizar.

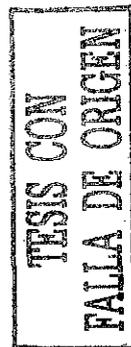
Una de las razones que justifican la enseñanza estratégica en la composición escrita, es que en el ambiente escolar, la mayoría de los textos no son claros, están pobremente organizados y son insensibles a la audiencia. La enseñanza para mejorar tanto la comprensión lectora y la composición escrita, debe comenzar porque el alumno analice y reflexione de manera crítica lo que lee (Armbruster 1984 citado en Howell, Fox y Morehead, op.cit.).

El objetivo de la enseñanza estratégica, es ayudar a los alumnos para que se conviertan en aprendices autorregulados, capaces de aprender por sí mismos. Para esto se debe incluir tres componentes importantes:

1. Enseñar de modo explícito las estrategias básicas y fundamentales.
2. Informar a los alumnos sobre el uso y significado de las estrategias seleccionadas.
3. Fomentar el desarrollo de las habilidades de autorregulación que les lleven a seleccionar las estrategias más efectivas, a un uso independiente y una generalización y mantenimiento de dichas estrategias.

Graham y Harris (op.cit.) plantean una serie de consideraciones sobre los pasos a seguir en la enseñanza:

1. Asegurarse de que el alumno posee las habilidades previas necesarias para adquirir la estrategia objetivo.

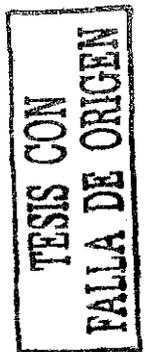


2. Discutir previamente los objetivos que se proponen alcanzar y su significado en un diálogo maestro-alumno en el que se expliquen los beneficios del entrenamiento.
3. Descripción de las estrategias de manera explícita, enfatizando el cómo y el por qué de cada paso en el uso de la estrategia.
4. Modelado de la estrategia y de las auto-instrucciones por parte del tutor, que luego el alumno debe expresar con sus propias palabras.
5. Aprendizaje de la estrategia, fase en la que el alumno memoriza los pasos a seguir y practica las auto-instrucciones previamente generadas, con el apoyo de las "fichas para pensar", las cuales especifican los pasos generales de la estrategia, presentándolos como guía que le permiten al alumno recordar el proceso para elaborar una tarea.
6. Práctica cooperativa de la estrategia y de las auto-instrucciones, por parte del alumno con el apoyo del tutor, que proporciona orientaciones sobre la ejecución e información sobre los resultados que va consiguiendo.
7. Ejecución del alumno de la estrategia y de las auto-instrucciones. La guía del tutor y las ayudas físicas (por ejemplo, las tarjetas recordando las estrategias) se van disminuyendo conforme los alumnos van dominando la estrategia y la usan de manera autónoma.
8. Generalización y mantenimiento, donde el tutor anima al alumno para que utilice la estrategia y las auto-instrucciones en otras tareas y situaciones.

Bereiter y Scardamalia (citados en Díaz-Barriga y Hernández, op.cit.) han propuesto dos métodos de enseñanza para el entrenamiento de procesos y estrategias realizadas durante la composición. Los dos métodos son: la *facilitación procedimental* y la *concretización de metas*.

El primero consiste en una serie de rutinas y ayudas externas confeccionadas ex profeso, para ayudar a los sujetos novatos a ejecutar las funciones autorreguladoras sobre los procesos correspondientes a la producción escrita. Estos apoyos externos son fichas de trabajo que *funcionan como autoinstrucciones*, asociados con los procesos de planificación, textualización y revisión. Scardamalia y Bereiter, fueron pioneros en el uso de un sistema de ayudas consistente en proporcionar una serie de sugerencias o indicaciones escritas (*prompts*) relacionadas con la ejecución de los diferentes *subprocesos (fichas para pensar o de apoyo)*.

La concretización de metas consiste en sustituir metas complejas de tareas de composición, por otras de un tipo más concreto y manipulable. Se trata de facilitar de forma indirecta y paulatina el mismo tipo de actividad mental autorreguladora involucrada en metas más complejas de composición. Se fomentan las estrategias necesarias para coordinar y regular los procesos, buscando en la concretización de metas que éstas sean transferidas a tareas más complejas de composición.



El **Programa de facilitación procedimental** de Bereiter y Scardamalia (citados en Defior, op.cit.), retoma las teorías explicativas del proceso escrito y las teorías vygotskianas que subrayan la génesis social del aprendizaje, considerándolo como producto de una internalización de lo que hace el sujeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la interacción y ayuda de otros. Palincsar y Brown (citados en Mercer, 1997) incluyen este aspecto social del aprendizaje señalándolo en su programa de enseñanza recíproca.

Es esta propuesta se fomenta el uso de estrategias de control en todos los procesos implicados. Su intención es que los alumnos hagan suyas las estrategias y consigan autorregular su actividad de manera autónoma, tal como hacen los expertos.

Los principios instruccionales que utilizan para el diseño de la facilitación procedimental son:

- Hacer que el conocimiento tácito se haga más accesible, explicándolo y definiéndolo al máximo.
- Fomentar el uso de las estrategias que guían la propia actividad, estimulando la actividad metacognitiva y externalizando los procesos internos.
- Utilización del modelado y guiado por parte del maestro, el cual debe apoyar los procesos de aprendizaje. El tipo de apoyo debe ser gradual, transfiriendo la responsabilidad de la tarea al alumno, y disminuyendo progresivamente su ayuda.
- Resaltar la idea de la responsabilidad compartida en la tarea, subrayando el papel de la audiencia a la que va destinado el texto.
- Estimular el reconocimiento y el diagnóstico de los errores y las autocorrecciones por el propio alumno.

El programa consiste en un sistema de ayuda que va proporcionando indicaciones o sugerencias por medio de tarjetas, cuyo objetivo es apoyar la ejecución de los diversos procesos por los alumnos que tienen dificultades. Esto incluye la facilitación de la identificación de los objetivos, de la generación de ideas, de su elaboración, de la búsqueda de la cohesión del texto, de la revisión, etcétera.

El programa de facilitación procedimental, al igual que el programa de enseñanza recíproca para la mejora de estrategias (Palincsar y Brown, citado en Mercer, 1997), se apoya en el fomento de las interacciones sociales. Los alumnos se turnan para presentar al grupo de compañeros sus ideas y el modo en que han utilizado las indicaciones para planificar, componer o revisar el texto. A su vez, mediante el modelado y los cambios de rol, se persigue exteriorizar los sucesos mentales en un contexto de colaboración entre alumnos y tutor, los cuales, reflexionan conjuntamente para la mejora de la habilidad escritora. Estos procesos de planificación, textualización y revisión pueden verse influidos en forma recíproca; si ocurren en contextos de interacción social y de intercambio de

opiniones, pueden permitir la creación de contextos apropiados para una escritura cooperativa o con un valor funcional comunicativo.

Este tipo de programas, que utilizan facilitadores procedimentales, promueven el desarrollo del sistema cognitivo, especialmente de las estrategias y los mecanismos de autorregulación.

El éxito puede atribuirse, además de los procedimientos de facilitación, a otras dos razones:

1. La exteriorización de los procedimientos hace que el alumno cambie su concepción de lo que significa el proceso de escritura, en el sentido de que no es algo lineal sino interactivo.
2. Las tarjetas con las indicaciones, no sólo externalizan los procesos básicos, sino que hacen que se den cuenta de la estructura e interrelación entre estos procesos.

Por otra parte, el **Programa de instrucción en estrategias cognitivas de escritura**, se basa en las ideas de Flower, Hayes, Bereiter y Scardamalia (en Defior, op.cit.) y se dirige específicamente a la mejora de los procesos de escritura de los estudiantes con dificultades.

Este programa propone principalmente dos metas.

1. Apoyar a los maestros en la enseñanza del proceso de escritura en su totalidad, es decir, de las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en la planificación, organización, elaboración, edición y revisión de un texto.
2. Ayudar a los alumnos haciendo visibles, aparentes, las diferentes estructuras de los textos y las estrategias implicadas en las actividades de planificación, organización, elaboración, edición y revisión de un texto.

Se fomentan las actividades compartidas y el dar sentido a la escritura de un texto, prestando atención a los aspectos motivacionales. Así los alumnos seleccionan el texto y lo evalúan por ellos mismos.

La secuencia didáctica del programa de instrucción en estrategias cognitivas de escritura abarca siete pasos:

1. Se inicia a los estudiantes en el análisis de la estructura del texto y de las estrategias a través del uso de ejemplos variados, para lo que utilizan textos sencillos y otros más complejos. Mientras leen el texto en voz alta, el maestro va haciendo preguntas.
2. El tutor introduce las tarjetas de ayuda o "fichas para pensar" para guiar a los alumnos en la generación de ideas. Estas hojas son una copia de las preguntas que deben plantearse sobre las diferentes partes del texto.

3. Se introducen las tarjetas de ayuda para la organización que induce a los estudiantes a plantearse las metas y lo que saben del tema; esto los lleva a pensar sobre su audiencia, activan su bagaje de conocimientos y hacen que organicen sus ideas en función de su importancia.
4. Después de utilizar las tarjetas para crear el primer boceto, se les pide que redacten su propio texto.
5. En este momento se introduce la ficha para la elaboración o redacción, para que los estudiantes se centren en desarrollar ordenadamente los contenidos.
6. Los estudiantes releen su texto para detectar sus errores. También intercambian los textos y trabajan en las cuestiones de claridad de las ideas para la mejora del documento.
7. Los estudiantes dialogan y revisan sus comentarios, corrigen lo que es necesario y publican la versión final.

Con el uso del acrónimo P.O.W.E.R (Planificar, Organizar, Escribir, Editar y Revisar) reducen la dependencia respecto a las fichas de ayuda.

Tanto el Programa de Facilitación Procedimental de Bereiter y Scardamalia, como el de Enseñanza de las Estrategias Cognitivas de Escritura de Englert y Raphael, tienen como objetivo, que el alumno aprenda a:

1. Distinguir los pasos que se dan durante el proceso de adquisición de la enseñanza estratégica.
2. Usar las estrategias que más se adapten a cada tipo de información, en cada uno de esos momentos.
3. Valorar el resultado que obtiene cuando usa las estrategias.

Por último, retomando los modelos antes señalados, se plantea que las sesiones de trabajo para la enseñanza de estrategias para elaborar resúmenes, pueden seguir un esquema general como el siguiente:

1. Se planteará al alumno una **tarea** (realizar un resumen).
2. Se pedirá al alumno que la **realice**.
3. Se pedirá que **reflexione** sobre lo que ha hecho para resolverla.
4. Se le **presentará** un proceso adecuado para realizar dicha tarea.
5. Deberá **comparar ambos procesos**.
6. Deberá **señalar** aquellos pasos que son similares a los que él ha realizado.
7. Posteriormente, se nombrarán y **explicarán** detenidamente cada una de las partes de ese proceso, así como su **utilidad**.
8. Se realizarán ejercicios para **poner en práctica** el proceso aprendido.

Lombardi y Savage (citados en Acle, 1998) coinciden en lo anterior, describiendo este esquema en cuatro pasos:

1. presentar la habilidad
2. explicarla
3. demostrarla y
4. aplicarla

Retomando los aspectos más generales acerca de las estrategias de aprendizaje y las estrategias para elaborar resúmenes, podemos considerar como viable desarrollar un método de instrucción para mejorar las habilidades en la composición de un resumen, por medio de un entrenamiento en la enseñanza estratégica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Programa "Alcanzando el éxito en Secundaria"

- Antecedentes del programa
- Descripción
- Evaluación inicial
- Ejemplos de resúmenes

Este programa está diseñado para promover competencias en varias dimensiones en adolescentes con dificultades académicas. El programa es resultado de la investigación realizada desde 1972 por la Dra. Renée Stevens, junto con académicos de la Universidad de McGill, en Montreal, Canadá, quienes han venido desarrollando modelos de intervención para adolescentes con moderados o severos problemas de aprendizaje. Este equipo ha diseñado un programa remedial intensivo, enfocado al trabajo con estudiantes con deficiencias en áreas específicas.

Sobre la base de esta experiencia se crea en México un programa de apoyo a adolescentes con problemas de aprendizaje que muestran un bajo rendimiento escolar. Este programa es dirigido por la Mtra. Rosa del Carmen Flores y la Dra. Silvia Macotela, de la Facultad de Psicología de la UNAM, dentro del Posgrado de Maestría en Psicología Escolar, implementado por alumnos de dicha Maestría. Entre los objetivos de este trabajo, destaca el formar profesionales en el área de problemas de aprendizaje, teniendo como sede una escuela secundaria, como un medio para insertar al psicólogo en la enseñanza regular.

El objetivo principal del programa *Alcanzando el éxito en secundaria*, es apoyar a los alumnos para que adquieran estrategias de aprendizaje, entendidas éstas como el conjunto de acciones organizadas para resolver problemas o alcanzar metas, mediante técnicas y principios que facilitan la manipulación, integración, almacenamiento y recuperación de información. La enseñanza estratégica promueve la ejecución autónoma de la tarea en diferentes situaciones y escenarios, permitiendo al alumno subsanar sus deficiencias en la planeación, monitoreo, revisión y evaluación de tareas académicas,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

promoviendo un trabajo autónomo y motivado. Para crear este sentimiento de autonomía creemos necesario ayudar a los alumnos a definir, valorar y trabajar por el logro de sus propias metas académicas; éstas son la base del plan de apoyo para cada estudiante y ellos adecuan constantemente este plan.

Las metas del programa son:

- Apoyar a los alumnos con dificultades académicas para que concluyan sus estudios de secundaria.
- Motivarlos a resolver sus deficiencias académicas.
- Ayudar a los estudiantes a reconocer y utilizar sus propias fortalezas, para subsanar sus dificultades.

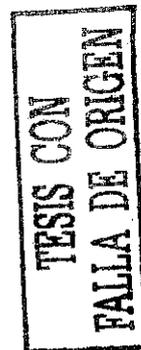
El programa está basado en un sistema de tutorías. El tutor guía al alumno en el proceso de enseñanza de estrategias; los tutores pueden ser estudiantes de posgrado o profesionales con experiencia en el campo. La formación de los tutores se centra en tres aspectos: 1) como facilitadores, adecuando la ayuda a cada alumno para lograr aprendizajes significativos, 2) como modelos de formas adecuadas de pensar y actuar y 3) como agentes de motivación, creando condiciones para promover en los alumnos un sentido de competencia.

El papel del tutor en el programa se centra en:

1. Establecer cuáles serán las metas de la sesión.
2. Permitir al alumno que practique cada uno de los pasos de la tarea, asegurándose de que maneje y comprenda cada paso.
3. Emplear la persuasión verbal, en lugar de las instrucciones directas para promover un aprendizaje más autónomo.
4. Ofrecer explicaciones claras y detalladas.
5. Monitorear, por medio de preguntas, si el alumno comprende el proceso para realizar la tarea.
6. Supervisar y guiar al estudiante durante su práctica.
7. Proveer retroalimentación y corrección sistemática.

En lo que respecta a la función motivadora del tutor, el programa ha adaptado un modelo para resaltar el valor de las metas y la creación de un interés intrínseco en la tarea, en el cual los tutores tratan de:

- Motivar al alumno, creando un ambiente instruccional que promueva la percepción de autoeficacia.
- Promover la curiosidad y el interés del alumno, partiendo de sus necesidades.



- Promover en los alumnos las expectativas de que el éxito depende de ellos mismos.
- Ayudar al estudiante para planear metas próximas, específicas y eficientes.
- Crear oportunidades para que los alumnos evalúen por sí mismos su progreso.

Los estudiantes trabajan con un tutor en sesiones de dos horas, dos veces por semana. El programa se realiza en pequeños grupos de trabajo; así, los alumnos obtienen los beneficios del aprendizaje cooperativo, como compartir conocimientos y experiencias, responsabilizarse ante un grupo, desarrollar sus competencias sociales, recibir retroalimentación y crear un sentido de pertinencia.

En cada sesión del programa se revisan las actividades y tareas de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios de la secundaria, con el objeto de apoyarles en la superación de dificultades en lectura, escritura, matemáticas. Se inicia con el establecimiento de las metas para la sesión, las cuales se anotan en el formato "Hoja de meta" (ver anexo 1, p. 89). Esto permite conocer y evaluar las estrategias, avances y necesidades de los alumnos en cada sesión. El formato se divide en dos secciones: una dirigida a los alumnos y otra a los tutores; la primera consta de tres preguntas:

- *Las metas para la sesión son...* Esta pregunta permite a los alumnos identificar sus metas, es decir, determinar la tarea que van a realizar. Proporciona información a los tutores para guiar el trabajo del alumno.
- *¿Cómo logré mis metas?* El objetivo de esta pregunta es que los alumnos describan las estrategias que utilizaron para realizar la actividad, esto les permita visualizar la tarea como un plan general de trabajo; así el tutor obtiene información para saber qué estrategias poseen o han adquirido y cuáles hay que mejorar.
- *Lo que más me gustó de la sesión...* Tiene la finalidad de retroalimentar al tutor en lo referente a las actividades que más motivan al alumno y que favorecen una autoevaluación de su trabajo.

La segunda sección está conformada por una serie de lineamientos que permiten al tutor evaluar su trabajo. Está conformada por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo he mejorado mis estrategias como tutor?
- ¿Qué dificultades enfrenté en la enseñanza de estrategias?
- ¿Qué fue lo que más me gustó de mi trabajo?

Aunada a la hoja de metas, otras formas de evaluación, son la asistencia al programa y sus calificaciones, las cuales permiten apreciar si los alumnos mejoraron en su rendimiento escolar, específicamente para determinar las materias de mayor o menor índice de reprobación.

Desde 1999, se ha implementado este programa en la escuela Secundaria "Ludmila Yivkova" de la Ciudad de México, atendiendo a un grupo de alumnos reportados por un alto índice de reprobación y problemas de aprendizaje. Cada tutor trabajó con tres alumnos, tanto del turno matutino como del vespertino

En un primer momento, se realizó una evaluación académica a estos alumnos en diversas áreas, con objeto de obtener información acerca del nivel de comprensión lectora, su capacidad para elaborar textos y su habilidad para entender y recordar conceptos y procedimientos matemáticos; las cuales son habilidades básicas y necesarias para su desempeño en tareas o actividades escolares.

El rubro de **elaboración de textos** se evaluó la redacción de un texto libre, copiado, dictado y la elaboración de un resumen, tomándose en cuenta los siguientes aspectos: limpieza, orden, legibilidad, ortografía, puntuación y separación de palabras. Dentro del *contenido* del escrito, se evaluó el título, la estructura, la coherencia, la sintaxis y el vocabulario.

En el resumen se tomó en cuenta la forma y el contenido. En la *forma* se evaluó los siguientes aspectos: limpieza, orden, legibilidad, ortografía, puntuación y separación de las palabras. En lo concerniente al *contenido* se evaluó si tenía título, ideas principales, coherencia, orden y nivel de expresión.

Los resultados de esta primera evaluación mostraron deficiencias con respecto a la identificación de ideas principales, coherencia y nivel de expresión, ya que los alumnos realizaron copias literales del texto o seleccionaron ideas irrelevantes. Al mismo tiempo, se observó descuido por la limpieza y presentación. Asimismo, no volvían a leer y a revisar si su resumen contenía lo más importante, ni su claridad. El Cuadro 1 muestra un ejemplo de dos resúmenes y el texto original, de esta primera evaluación realizada a los alumnos del programa.

Las Grandes Regiones Fisiográficas

Las grandes extensiones del territorio nacional que presentan cierta **uniformidad en las rocas** que las conforman y en las **características de su paisaje natural** son conocidas como provincias o **regiones fisiográficas**. Para poder estudiarlas, el INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática) divide el país en quince provincias, que se enumeran en el mapa 2.8.

La representación espacial de las regiones fisiográficas que constituyen el territorio nacional con sus penínsulas e islas se encuentra contenida en el mapa 2.8. Donde identificarás ciertas formas del relieve que viste en el tema anterior.

Observarás otras provincias fisiográficas con características muy particulares en cuanto a origen y tipo de rocas, como la península de **Baja California** y **Yucatán**, así también la región más estrecha del país que está conformada por tres subregiones que dan a la configuración del suelo mexicano su forma original.

Resumen 1

Las grandes Regiones fisiograficas

Las grandes extensiones del territorio nacional que presentan cierta **Uniformidad en las rocas** que las conforman y las **caracteristicas de su paisaje natural** son conosidas como provincias o **regiones fisiograficas**. Para poder estudiarla, el INGI (Instituto Nacional de Estadística Geografica e info-rmatica) divide en el pais e quince provincias (~~que se enumeran~~)

Resumen 2

La reprecentación especial de las regiones fisiograficas:

Se constituyen en el territorio nacional con sus peninsulas e islas se encuentra contenida...

Las provincias fisiograficas con caracteristicas muy particulares en cuanto al tipo de origen y tipo de roca, como la península de **Baja california** y **Yucatan** haci tambien la region mas estrecha del pais que esta conformada por 3 tres subregiones que dan a la configuración del suelo mexicano su forma original.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuadro 1: Evaluación inicial: texto de ejemplo y dos resúmenes

Los resúmenes que se muestran en los Cuadros 2 y 3 son el resultado de los primeros trabajos que se realizaron teniendo como referencia el entrenamiento en enseñanza estratégica. En estos ejemplos podemos observar una serie de cambios, entre los cuales destaca que los alumnos fueron capaces de identificar las ideas principales, mediante la extracción de oraciones y palabras claves del texto. Otras diferencias en su desempeño, fueron la clarificación del vocabulario desconocido, mediante el uso del diccionario y la discusión grupal sobre el tema, y el análisis que realizaron para determinar la claridad y coherencia de resúmenes de sus compañeros. Otro avance logrado por los alumnos fue que redactaron con sus propias palabras el resumen, a partir de las oraciones o ideas principales, para posteriormente revisarlo con el fin de determinar su coherencia y contenido.

CRECIMIENTO

Todos los seres vivos cumplen un ciclo: **nacen, crecen, se reproducen y mueren**. La segunda etapa de este ciclo, el **crecimiento**, consiste en el **aumento de tamaño** de un organismo o de alguna de sus partes, ya sea por el incremento del número de células o por engrosamiento de ellas. El aumento de tamaño determina un incremento de talla.

El crecimiento de las plantas y los animales está regulado por la acción de sustancias llamadas **hormonas** y por la **nutrición**. El término hormona, empleado por primera vez en 1904, procede de la palabra griega *hormaien*, que significa excitar o despertar la actividad. Las hormonas son moléculas orgánicas derivadas de aminoácidos, proteínas, ácidos grasos y esteroides; la función de estas sustancias consiste en **coordinar y regular** diversos procesos celulares, como el metabolismo y el crecimiento.

En los vegetales, el **crecimiento**, la **reproducción**, la **floración**, el **desarrollo**, la **caída de frutos y flores** y la **formación de semillas** dependen de varios tipos de hormonas (fig. 3.35).

Las hormonas vegetales son producidas por células agrupadas en los meristemos apicales; es decir, los tejidos de crecimiento de raíces y tallos. Hasta el momento se conocen cinco hormonas vegetales: auxinas, giberelinas, citocininas, etileno y ácido abscísico.

Las **auxinas** se producen principalmente en los ápices de los tallos; determinan el alargamiento de las células y, en consecuencia, el crecimiento longitudinal del vegetal; favorecen el crecimiento del fruto e inhiben el desarrollo de las yemas laterales.

Las **giberelinas** estimulan el alargamiento del tallo, promueven la floración y la fructificación. Estas hormonas pueden inducir la germinación de las semillas.

Las **citocininas** se encuentran en tejidos donde la división celular es activa, como las semillas en germinación, las raíces y los frutos. Estas hormonas incrementan el ritmo de crecimiento celular e, incluso, determinan la transformación de un tipo de célula vegetal en otro.

El **etileno** es un gas incoloro y de olor agradable que producen muchas plantas en la membrana de las células frutales para acelerar el proceso de maduración. Este compuesto también regula la caída de las hojas.

El **ácido abscísico** induce, en períodos desfavorables para la planta, el estado de letargo o latencia, durante el cual disminuye la actividad celular de los vegetales.

Resumen

"Crecimiento"

Todos los seres vivos cumplen un ciclo nuclear: **nacen, crecen, se reproducen y mueren**. La segunda etapa de este ciclo, el **crecimiento**, consiste en el **aumento de tamaño** de un organismo o de alguna de sus partes, ya sea por el incremento del número de células o por engrosamiento de ellas. El aumento de tamaño determina un aumento de talla.

El crecimiento de las plantas o los animales están regulado por la acción de sustancias llamadas hormonas y por la **nutrición**. El término hormona, empleado por primera vez en 1904 produce la palabra griega *hormaien*, que significa excitar o despertar la actividad. Las hormonas son moléculas orgánicas, derivadas de aminoácidos, proteínas, ácidos grasos y esteroides. La función de esta sustancia consiste en **coordinar y regular** diversos procesos celulares, como el metabolismo y el crecimiento.

En los vegetales, el crecimiento, la **reproducción**, la **floración**, el **desarrollo**, la **caída de frutos y flores** y la **formación de semillas** dependen de varios tipos de hormonas.

Las **auxinas** se producen principalmente en los ápices de los tallos, determinan el alargamiento de las células y de consecuencias del **crecimiento**.

Las **citocininas** se encuentran en tejidos donde la división celular es activa, como las semillas en germinación, las raíces y los frutos. Estas hormonas incrementan el ritmo de crecimiento celular.

Cuadro 2: Ejemplo de resumen realizado luego de practicar la enseñanza estratégica

Ejemplo 1: El oso polar

Es el mayor de todos los osos. El macho llega a pesar 700 kg. y a medir mas de 2.5 m., mientras que el tamaño de la hembra suele ser la mitad. El apareamiento sucede en primavera, pero la fecundación no tiene lugar hasta los meses de septiembre u octubre. La gestación dura 60 días y los cachorros pesan unos 500 gr. Permanecen con sus madres hasta que tienen dos años y medio. Su dieta se compone de focas, junto a peces y cangrejos. En verano, se alimentan de bayas, hierba y algas.

Ideas principales

- Oso mayor
- 750 k
- Macho
- Apareamiento
- primavera
- fecundación
- sep oct
- mide 2.5 metros
- gestacion 60 días
- cachorro 500 gramos
- dieta peses y cangrejos
- y verano Algas

Resumen

Oso polar
El Oso mayor pesa 700 K. El Apariamento es en primavera y su gestación dura 60 días y los cachorros nacen y permanecen asta los 2 años junto a su madre, cuando son adultos llegan a medir 2.5 metros. su dieta es de pescados cangrejos y focas y en el verano se alimentan de algas.

Ejemplo 2: El género y los roles sexuales

Hablar de sexualidad y género nos lleva a pensar en que cada mujer y cada hombre son el resultado de su experiencia personal y social, sintetizan y concretan en sus propias vidas el procesó sociocultural e histórico que los hace ser precisamente ese hombre y esa mujer. Se dice que las personas son resultado de un proceso sociocultural e histórico en tanto son miembros de una sociedad; forman parte de una cultura que se expresa, formas de educación, tradiciones, costumbres y creencias; ocupan un lugar en la estructura económica de la sociedad y son protagonistas de momentos históricos; con estas determinaciones sociales, culturales e históricas los hombres y las mujeres ejercen su sexualidad.

Desde antes y en el momento del nacimiento, el individuo entra en la sociedad que le toca vivir y se inicia la compleja red de relaciones sociales donde el ser humano queda involucrado. A partir de ese instante, el cuerpo recibe un significado sexual que lo define como femenino o masculino, lo cual va acompañado de la norma que regirá su desenvolvimiento a lo largo de su historia personal y social, pues se desempeñará en diferentes grupos sociales.

Así que poseer genitales masculinos o femeninos le asegura al recién nacido su adscripción a uno de los grupos de género que lo determinarán como hombre o como mujer,. De esa manera quedan establecidas las líneas básicas que definirán su condición social, económica y política en la vida, su identidad, su forma de pensar, actuar y sentir.

Ideas principales

- Genero, sociocultura e historia sexualidad
- Sociedad Genero y Sexualidad
- EPOCA
- genitales identificació del genero y sexualidad
- Diferencias biológicas, historia desempeño

Resumen

El genero y los roles sexuales

hablar de Género es pensar que cada hombre y cada mujer son el resultado de su experiencia personal y social.

Sociedad es cuando cada individuo entra en la sociedad que le toca vivir, y el cuerpo recibe significado sexual que lo define como masc. fem. y / cada vez que va cambiando la epoca o costumbres (modas) de lo que es aceptable. cada individuo nace con sus propios genitales y haci se identifican ya sea masc. o fem.

Género y sexualidad es el comportamiento social y la forma de relacionarse de los hombres y las mujeres. Las diferencias biológicas se han utilizado para asignar los desempeños sociales de hombres y mujeres.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Cuadro 3: Resumen a partir de ideas y palabras clave

Teniendo como base los resultados de la primera evaluación y los avances observados en los primeros trabajos realizados tras las sesiones de enseñanza estratégica, se fue conformando una propuesta de trabajo que permitió entrenar a los alumnos en habilidades tendientes a mejorar su desempeño en la elaboración de resúmenes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Manual

Presentación

Esta propuesta tiene como base el empleo de estrategias para la composición de resúmenes, por ser una de las áreas en la que los estudiantes con problemas de aprendizaje experimentan una serie de obstáculos para la aplicación de estrategias efectivas

Consideramos que el nivel de la composición escrita puede mejorarse en la medida en que se conozcan y dominen estrategias de aprendizaje, ya que se trata de un proceso que puede enseñarse. Por lo tanto se puede promover que los alumnos aprendan estrategias que les faciliten la elaboración de resúmenes. El propósito consiste en apoyar a los estudiantes en la superación de dificultades en esta tarea con base en la enseñanza estratégica. El objetivo es darles una guía que les permita descubrir, aprovechar y evaluar las estrategias implicadas en este proceso bajo la orientación y dirección personalizada de un tutor.

Este manual puede ofrecer a profesionales en Psicología y Educación, una herramienta a manera de manual constituido por una serie de componentes que permiten guiar a los alumnos para realizar con éxito la elaboración de resúmenes. Estos componentes, incluidos en las diversas fases de la enseñanza, ilustran las estrategias que puede desarrollar el profesional que asume un papel de tutor y aquellas que pueden desarrollar los alumnos.

Este manual pretende ser de ayuda particularmente para jóvenes de secundaria con dificultades para redactar trabajos escritos y su propósito es servir de guía a los profesionales encargados de dicha enseñanza o interesados en apoyar el desarrollo de esta habilidad.

En este manual se describen una serie de fases, las cuales tienen como objetivo que el alumno vaya adquiriendo ciertas habilidades, descritas en los objetivos específicos de cada fase. Estas fases de enseñanza pueden llevarse a cabo en sesiones de una hora diaria, pero el número de sesiones necesario para lograr los objetivos propuestos por cada fase, dependerá de las características tanto del grupo como del alumno en particular, así como de los conocimientos y la experiencia previa que tengan cada uno de ellos.

Los objetivos de este manual son:

- Ilustrar un procedimiento instruccional para la elaboración de resúmenes basado en la enseñanza estratégica para apoyar a estudiantes de secundaria.
- Dar apoyo a los estudiantes para desarrollar estrategias cognitivas que les permitan de manera autónoma y motivada planear, desarrollar y evaluar un resumen.

- Que el alumno logre con eficiencia y flexibilidad organizar e integrar información escrita sistematizando, reflexionando y evaluando el empleo de estrategias y haciendo conciente el empleo de las mismas.

A continuación se presenta el esquema general de las fases de la estrategia para la elaboración de resúmenes, así como las habilidades requeridas en cada una de ellas.

Fases de la estrategia para la elaboración de resúmenes

<i>Fases de la estrategia</i>	<i>Habilidades que desarrollará el alumno</i>
1. Análisis del desempeño actual	<ul style="list-style-type: none"> • Identificará los conocimientos que posee sobre la elaboración de resúmenes. • Describirá sus propias estrategias. • Analizará qué estrategias le son útiles
2. Preparación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificará el tema que desarrollará. • Analizará la importancia la organización.
3. Análisis de la importancia de saber hacer resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> • Analizará la utilidad y beneficios de aprender a elaborar resúmenes. • Identificará en qué aplicará esta habilidad.
4. Comparación y análisis de resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> • Comparará un buen resumen con otro mal elaborado. • Identificará las características de un buen resumen. • Analizará los componentes de los resúmenes
5. Descripción de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Analizará diversas estrategias de ejecución. • Comprenderá el cómo y el por qué de cada estrategia.
6. Aprendizaje de la estrategia mediante modelamiento y auto-instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • Analizará y evaluará el modelamiento y las autoinstrucciones presentadas por el tutor. • Ensayará la estrategia por medio de la resolución de preguntas relacionadas con el proceso.
7. Práctica de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Practicará la estrategia, siguiendo autoinstrucciones verbales y fichas de recordatorio, hasta memorizarla.
8. Práctica de la estrategia en situaciones de cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Practicará un desempeño independiente de la estrategia, mediante el aprendizaje cooperativo. • Practicará el monitoreo y la evaluación del desempeño, mediante el trabajo grupal.
9. Revisión y ejecución independiente de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicará de forma independiente las estrategias. • Evaluará su desempeño, mediante la revisión y análisis de los resúmenes que elaboró.

Lineamientos generales que dirigen el trabajo del tutor en las fases de enseñanza

- Apoya a los alumnos durante la realización de las actividades.
- Gradúa las ayudas de acuerdo con las necesidades del alumno, es decir reduciendo el nivel de asistencia y quitando los apoyos.
- Retroalimenta positivamente cuando el alumno realiza correctamente la actividad, especificando lo que hizo bien.
- Induce a que el alumno corrija por sí mismo cuando enfrente dificultades.
- Estimula y guía, dependiendo del grado de dificultad que el alumno presente.
- Sugiere y modela cuando lo requiera el alumno.

Descripción del contenido del manual

A continuación se presentan las secciones en que está organizado el manual:

- **Título de la estrategia:** Es la nominación que se le da a cada una de las fases en que esta conformada la instrucción de enseñanza.
- **Objetivos de la enseñanza:** Son las habilidades y estrategias que los alumnos necesitan alcanzar.
- **Estrategias Instruccionales:** Son las estrategias que emplea el tutor para guiar y promover la enseñanza, teniendo como propósito que el alumno vaya adquiriendo y empleando una serie de estrategias.
- **Componentes Estratégicos:** Son las habilidades y estrategias que los alumnos van ejecutando a lo largo de las sesiones de instrucción.
- **Tablas:** Estas se presentan en ciertas fases; tienen como objetivo el ilustrar y facilitar al lector los medios de apoyo para facilitar la adquisición y uso de las estrategias.
- **Ejemplo:** Esta sección tiene la finalidad de que el tutor se dé cuenta de la forma en que puede ir desarrollando las estrategias. Con la situación hipotética de estos casos, se trata de ejemplificar, las acciones que el tutor y alumno pueden ir realizando, para lograr alcanzar los objetivos de cada sesión. Estos casos se presentan a manera de diálogos entre tutor y alumnos.
- **Comentarios:** El propósito en este espacio es brindarle al tutor un panorama general del desarrollo de dicha sección. Señalando las acciones centrales que se llevan a cabo para lograr el aprendizaje de estrategias.

Fases del programa

1ª Fase: Análisis del desempeño actual

Objetivos

Los alumnos:

- Recordarán lo que conocen acerca de un resumen
- Identificarán cuáles son las estrategias que emplean para elaborar un resumen
- Describirán cuáles son las estrategias que emplean para elaborar un resumen
- Analizarán cuáles de esas estrategias son adecuadas para aprender la estrategia de elaboración de resumen.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
Dirige una discusión para conocer lo que cada alumno sabe acerca de un resumen (activación del conocimiento previo), por medio de cuestionamientos.	Describen las estrategias que emplean para hacer un resumen.
Explora mediante preguntas cuáles son las estrategias que utilizan los alumnos para hacer un resumen.	Identifican lo que ellos saben acerca de los resúmenes.
Confirma de manera positiva las estrategias útiles que poseen los alumnos.	Analizan qué estrategias serían útiles para aprender a elaborar un resumen.

En el siguiente diálogo se ejemplifica una situación donde el tutor trata de identificar las habilidades y conocimientos que tienen los alumnos acerca del resumen. Observe que el tutor busca inducir que los propios alumnos vayan recordando y mencionando lo que ellos saben, promoviendo que reconozcan que poseen conocimientos útiles para aprender estrategias nuevas.

Ejemplo

T: Tutor

A: Alumno

T: ¿Saben ustedes qué es un resumen?

A: Pues son las ideas más importantes de un texto.

A: Es una síntesis.

T: Sí, muy bien, ¿y qué más saben de un resumen?

A: Lees y escribas lo que entendiste.

T: Muy bien, es un texto en el que escribimos lo más importante y por supuesto que tenemos que entender lo que leímos para hacer el resumen.

T: ¿Para qué les sirve a ustedes hacer un resumen?

A: Para estudiar.

A: Para la tarea que nos encargan.

T: Muy bien entonces, ¿nos serviría para estudiar?

A: No, es mejor estudiar del libro.

T: Bueno un resumen se puede ocupar en varias situaciones y eso lo van a aprender, ¿y cómo hacen un resumen?

A: Se lee y se escribe lo que uno entiende, se sacan las ideas principales.

A: Primero leo todo y escribo lo que entendí.

A: Sí, pero a mí siempre se me olvida lo que leí.

T: A veces se nos puede olvidar lo importante cuando leemos todo, ¿no les ha pasado que les cuesta trabajo recordar al final qué leyeron?

A: A veces y más si es muy largo el tema.

T: Pero vamos a probar una forma de extraer las ideas importantes. Pero, ¿cómo identifican lo más importante?

A: Esta es mi regla.

T: A veces sí, a veces en otras partes del texto, ¿qué más?

A: Pues a mí me cuesta trabajo entender lo que leo.

T: Precisamente para extraer lo más importante de un texto hay que entenderlo primero y nosotros vamos a aprender cómo identificar lo más importante para hacer un buen resumen, ¿y cómo van sacando lo importante?

A: Yo voy escribiendo.

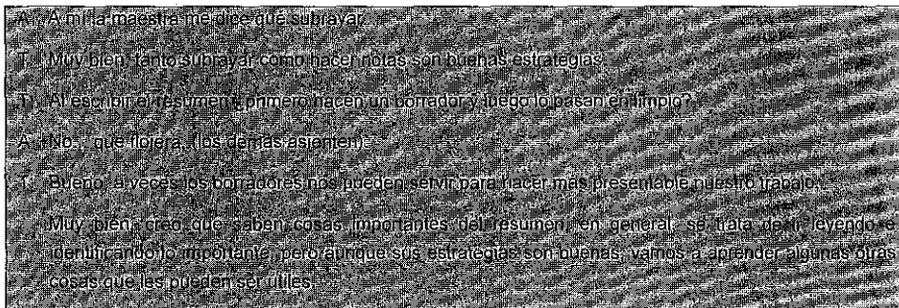
T: Bien y los demás ¿subrayan o hacen notas?

A: No yo nada más leo.

A: Sí, a veces subrayo lo más importante y al final lo copio.

A: Yo no sé qué subrayar, todo me parece importante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Comentarios

En el diálogo anterior se observa que el tutor mediante preguntas conoce lo que los alumnos saben de un resumen, así mismo induce algunas reflexiones que ayudan a los alumnos a identificar las estrategias de un resumen que ellos no practican. También, trata de identificar las fortalezas que el alumno posee para aprovecharlas en la situación de enseñanza. Estos conocimientos estratégicos se incluirán en el proceso de enseñanza del resumen.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2ª Fase: Preparación

Objetivos:

Los alumnos:

- Se motivarán hacia la tarea mediante su participación en la selección de un texto.
- Participarán en la planificación de la tarea, organizando y preparando el material que utilizarán para elaborar el resumen.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
Explora sobre qué tema desean hacer un resumen. Induce a que identifiquen un tema, por medio de opciones basadas en los intereses del alumno. Induce a que analicen la utilidad de organizar con anticipación el material que emplearán.	Identifican y seleccionan el tema que desean trabajar Analizan por qué es útil tener organizados los materiales que emplearán.

En el siguiente diálogo se recrea una situación donde el tutor promueve la motivación de los alumnos hacia la tarea, dando opciones acerca del tema sobre el cual trabajarán, iniciando la planeación de la actividad.

Ejemplo

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

T: Tutor

A: Alumno

T: ¿Sobre qué tema desean hacer el resumen? Es importante que se sientan interesados sobre el tema para que trabajen con más atención y más a gusto. ¿qué tema quieren elegir?

A: De lo que sea.

A: De algo fácil.

T: Bueno, que les parece si leemos de un tema que les guste o sobre el tema de su próximo examen.

A: Del examen de biología.

A: Sobre los deportes.

A: Del libro de biología la maestra siempre encarga resúmenes de tarea.

T: Que les parece si practicamos una pequeña parte de un texto sobre su tema de examen y después otra parte sobre un artículo deportivo. Eso les va a permitir estudiar y prepararse para el examen, entonces ¿qué tenemos que tener listo para comenzar a realizar el resumen?

A: Tener lo que vamos a leer.

A: El libro y lo demás.

T: Exacto, entonces preparen el libro, lápiz y cuaderno para que todos vayamos trabajando.

Comentario

Es importante buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos y que interesen a los estudiantes, para que la actividad sea gratificante.

En esta sesión se trata de ir involucrando al alumno en el proceso, induciendo que perciba que posee control dentro de su aprendizaje, lo cual se puede lograr dándole opciones acerca de los temas que deseen trabajar. El material deberá estar previamente disponible: libros, revistas, artículos, etcétera.

3ª Fase: Importancia de los resúmenes

Objetivos

Los alumnos:

- Identificarán los beneficios y la importancia del resumen.
- Identificarán las actividades escolares en las que podrán emplear un resumen.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
Promueve que los alumnos identifiquen la importancia que tiene un resumen, su utilidad para estudiar, que contiene lo más importante, que se trata de un texto breve, etcétera. Explica las ventajas de aprender a hacer un resumen; por ejemplo, que lo encargan como tarea en todos niveles escolares, se aprende a extraer lo más importante, escribir de manera breve, etcétera.	Analizan la utilidad de los resúmenes. Analizan la importancia que tiene el saber hacer un buen resumen

En el siguiente diálogo se recrea una situación donde se busca que el alumno comprenda y analice la importancia y las razones para aprender a elaborar un resumen. A su vez se trata de promover que alumno participe en la identificación y establecimiento de sus expectativas hacia esta técnica.

Ejemplo

T: Tutor

A: Alumno

T: ¿Para qué creen que les sirve un resumen?

A1: Para estudiar.

A2: Para un examen.

T: Muy bien, sirve para estudiar o para un examen. Además algo importante de un resumen es que ya no lees todo el texto original, porque reduces o abrevias el texto y esto te permite recordar más cosas y ahorrarte tiempo al estudiar. ¿a ustedes para qué creen que les sirva aprender hacer un resumen?

A: Para aprender cómo se hace.

A: Para sacar ideas importantes.

T: Claro, al ser solo lo más importante, no volvemos a leer todo un texto, leemos menos contenido, porque se sintetiza la información y ahorramos más tiempo. ¿les servirá para la escuela?

A: Ya no sé, pues mis maestros los encargan pero no los revisan.

T: Quizás en las escuelas algunos maestros no lo revisan, pero creo que es importante aprenderlo, al final se van a dar cuenta de lo interesante y útiles aprender a resumir.

T: Entonces, ¿qué objetivos podemos plantear para esta actividad?

A: Pues resumir bien.

T: Bien, una meta podría ser aprender a resumir bien, vamos a trabajar para lograrla.

Comentario

La finalidad de esta sesión, es que los alumnos tengan claro el significado y objetivo de la actividad, promoviendo que sean conscientes de la utilidad e importancia de saber resumir y como resultado de ello, puedan establecer sus metas y se motiven hacia el logro de éstas.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

4ª Fase: Comparación y análisis de los componentes de un buen resumen

Objetivos

Los alumnos:

- Analizarán los componentes de los resúmenes.
- Identificarán las características de un buen resumen, por medio de la comparación de distintos textos.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
Induce por medio de preguntas y señalamientos a que identifiquen las diferencias entre un resumen bien elaborado de otro mal elaborado.	Comparan resúmenes bien y mal elaborados y describen las diferencias que observan.
Induce a que analicen los componentes de resúmenes bien elaborados, por medio de preguntas y señalamientos que lleven al alumno a identificar las características que presentan.	Analizan y describen las características que observan de un resumen bien elaborado.

A continuación se presenta una tabla que contiene un ejemplo de un texto y dos resúmenes, que ejemplifican tanto un resumen que contiene lo más importante como otro que contiene ideas que podrían omitirse. Este ejemplo, sirve como ejercicio de comparación y análisis que pueden practicar los alumnos.

EJERCICIO

A diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros frente a lo que nos parece malo o inconveniente. Y como podemos inventar o elegir, podemos equivocarnos, que es algo que los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir, es lo que llaman ética.

Fernando Savater, *Ética para Amador*, Ariel, Barcelona, 1992.

Resumen 1

Los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida: a diferencia de otros seres, vivos o inanimados. Podemos equivocarnos: parece prudente fijarnos bien, procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir es a lo que llaman ética.

Resumen 2

A diferencia de otros seres, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno frente a lo que parece malo o inconveniente. Como podemos elegir, podemos equivocarnos, cosa que a otros animales no les puede pasar. Por lo que es prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir, que nos permita acertar. A eso es a lo que se llama ética.

Cuadro 4: Ejercicio de comparación de dos resúmenes

En el siguiente diálogo se recrea una situación donde el tutor intenta que el alumno trate de analizar y explicar las diferencias que observa entre buenos y malos resúmenes.

Ejemplo

T: Tutor

A: Alumno (s)

- T: Les voy a presentar dos resúmenes de un mismo texto y vamos a analizar las diferencias que hay entre ambos.
- A: Al terminar de leerlos, el tutor pregunta: de qué creen que habla el texto?
- A: Pues de la forma de vivir.
- A: De la libertad que tenemos.
- A: De qué podemos elegir.
- T: Muy bien, se trata de que los seres humanos, a diferencia de los animales, tenemos la capacidad de elegir entre lo bueno y lo malo, y el saber acertar a lo que hacemos es lo que el autor llama ética.
- A: ¿Creen que el tema central es sobre la ética?
- A: Sí. (todos asienten).
- T: Vamos a hacer un ejercicio para saber cual de los dos tiene las ideas principales sobre la ética. Vean los dos resúmenes, ¿cual creen que es el mejor? Una pista es que un buen resumen debe hablar sólo

TESIS CON
EXITA DE ORIGEN

sobre la idea principal, y como ya comentamos, la idea central es sobre la ética.

A1: Este (refiriéndose al primero).

T1: ¿Que opinan los demás?

A1: No puede ser también el segundo?

A1: No sé cual, los dos son buenos.

T1: Vuelvan a leer los dos resúmenes y subrayen las ideas que creen que se repiten.

Después de subrayar

T1: ¿Que enunciados subrayaron?

A1: Donde habla sobre elegir.

T1: En el segundo resumen, en la segunda frase se menciona la palabra "elegir", ¿creen que esta palabra es lo mismo que "elegir"?

A1: Si.

T1: Precisamente desde los nombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno frente a lo que parece malo o inconveniente. Y como podemos inventar o elegir, podemos equivocarnos. Si observan se repite tres veces la idea de que podemos elegir por lo que podemos solamente mencionarla una vez. Ya que la segunda frase solamente reitera lo que se dice en la primera, entonces podemos omitirla.

T1: ¿Que otros enunciados omitieron ambos resúmenes?

A1: que es algo que a los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles.

T1: Finalmente, ¿creen que el resumen 1 es el correcto?

A1: Si, porque solo tiene lo importante.

A1: Pues si, porque no repite las ideas.

T1: Exacto, solo tiene lo más importante, y por ello, si observan el resumen 1 es más corto que el segundo, ¿el ser más corto es una característica de un buen resumen?

A1: Si.

T1: Además es más corto porque como ya mencionamos, no se repiten enunciados o ideas.

Comentario

La idea central de esta sesión, es que los alumnos descubran con ayuda del tutor las diferencias y las características de los buenos resúmenes, apoyándolos a que analicen cuales son las ideas más importantes y por qué y cuál información puede omitirse por ser irrelevante. También se analizará la claridad y coherencia de ambos resúmenes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5ª Fase: Descripción de la estrategia

Objetivos

Los alumnos:

- Analizarán el procedimiento y utilidad de las estrategias para elaborar un resumen.
- Comprenderán la estructura y fundamentos de cada estrategia.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
<p>Explica la necesidad de elaborar un plan de trabajo para hacer un resumen. Describe y explica el procedimiento y plan de elaboración de un resumen. La explicación comienza con los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> f) Deducción del contenido del texto mediante la lectura del título, subtítulos y la observación de las ilustraciones, si las hay. g) Hacer una primera lectura general del texto. h) Búsqueda de palabras desconocidas y aclaración de las mismas. i) Hacer una segunda lectura por bloques o párrafos para seleccionar lo más importante del texto. Lo anterior se puede realizar por medio de diversas estrategias, cuatro de las cuales se muestran en el cuadro adjunto (p. 59) j) Al terminar de redactar el resumen se revisa para ver su claridad y coherencia. k) Por último, se comparte con los demás para una última revisión. 	<p>Identifican y analizan los pasos para elaborar el resumen.</p>
<p>Induce por medio de preguntas y aclaraciones a que vayan descubriendo la finalidad de cada proceso.</p>	<p>Analizan el por qué de los pasos de la estrategia por medio de los cuestionamientos hechos por el tutor.</p>

Estrategia 1	Estrategia 2	Estrategia 3	Estrategia 4
<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar las ideas principales por cada párrafo (máximo dos o tres por cada párrafo). • Elaborar oraciones simples (sujeto, verbo y predicado) a partir de las ideas principales. • Redactar las oraciones en nuevos párrafos. • Redactar párrafos para formar el resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y subrayar palabras clave. • A partir de las palabras clave, escribir las ideas principales. • Redactar el resumen articulando y dando secuencia a las ideas principales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcar el inicio y el final de las oraciones que componen cada párrafo del texto. • Tachar las explicaciones, los ejemplos y las ideas que se repiten o son irrelevantes para el resumen. • Extraer y escribir de manera simple las oraciones (sujeto, verbo y predicado) que se marcaron, omitiendo las que han sido tachadas. • Escribir el resumen del texto empleando las oraciones simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y escribir una o dos preguntas por cada párrafo acerca de lo que se considere más importante y responderías. • Escribe las preguntas y las respuestas. • Redactar el resumen articulando y dando secuencia a las respuestas.

Cuadro 5: Opciones de estrategias para elaborar el resumen

El siguiente ejemplo trata de mostrar la forma en que el aprendizaje del alumno se beneficia, a medida en que aprende diversas formas de hacer un resumen; y por lo tanto puede elaborar un plan de trabajo apropiado para elaborarlo.

Ejemplo

T: Tutor

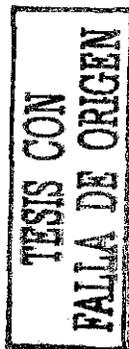
A: Alumno

T: Antes de que ustedes practiquen las estrategias, les voy a explicar de manera general los pasos que se siguen para elaborar el resumen. Posteriormente les mostrare como llevar a cabo dichos pasos.

A: Por el momento, pongan atención sobre la explicación si tienen pueden preguntar.

T: El primer paso de la estrategia es establecer un plan de trabajo que me permita saber como ir trabajando, pues nos ayuda a organizarnos y trabajar mejor.

A: El segundo paso es realizar una revisión general del texto, es decir leer el título, subtítulos y las



ilustraciones, para familiarizarnos con el tema, para saber que vamos a leer, por ejemplo el título indica el contenido del tema y nos sirve de guía o referente para encontrar las ideas principales.

El tercer paso es la lectura general del texto, solo vamos a leer sin extraer todavía lo importante. Aunque a veces no hacemos este paso y desde el principio vamos sacando lo importante o subrayando vamos a probar esta estrategia, pues nos ayuda comprender mejor el tema, para después buscar solo lo importante. Al ir leyendo podemos aclarar las palabras que no conozcamos, ya sea en el diccionario o intentando nosotros deducir su significado. Esto nos permite entender lo que vamos leyendo y al entender todas las palabras, podemos saber si son parte importante del texto y las incluimos. Posteriormente vamos a leer párrafo por párrafo.

El leer párrafos pequeños nos permite entender y recordar mejor lo que leemos. Posteriormente, subrayamos las ideas principales por cada párrafo (máximo dos o tres por cada párrafo). Elaboramos oraciones o frases simples, que contengan sujeto, verbo y predicado a partir de las ideas principales. Redactamos las oraciones en párrafos y hacemos una relación de párrafos para formar el resumen. Pero como sabemos cual es importante? quizá las palabras claves nos pueden ayudar a identificar lo más importante, pues tener que ver con el tema central, pueden ser conceptos o definiciones sobre el tema, quizás son palabras que se repiten mucho y en ocasiones están en negritas. Estas las vamos a escribir, y con ellas vamos a redactar oraciones cortas para hacer el resumen.

Una posibilidad es redactarlas de tal manera que tengan sujeto, verbo y predicado. Después de redactar dos o tres oraciones por cada párrafo (dependiendo de la extensión de este), las van a particular para formar párrafos más cortos. Es decir, vamos a redactar nuestros párrafos. Cuando realicemos este paso voy a ayudarles a redactar. No es complicado, con la practica ustedes aprenderán solos como redactar su resumen.

Al final, lo van a revisar para ver su claridad, y si es preciso, modificarlo. También van a intercambiar los resúmenes entre ustedes para determinar de manera grupal, si contiene lo más importante y si es claro. Si tienen alguna duda, pueden preguntarme.

Comentario

La idea central de esta sesión es explicar el proceso que se sigue para elaborar el resumen y lograr que el alumno aprenda no sólo cómo hacer la actividad sino que comprenda el porqué de ciertos pasos, esto permite que el alumno encuentre un mayor significado en lo que aprende. Se trata de que visualice cómo resolver un problema: debe identificar qué hacer, cómo hacerlo y porqué. El tutor establece un plan jerárquico o integrado, en el que el alumno pueda solucionar un problema yendo paso por paso.

En estas sesiones de trabajo se puede contar con material de apoyo, como un pizarrón o presentar hojas en las que se esquematice y represente la secuencia para elaborar el resumen.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

6ª Fase: Aprendizaje de la estrategia mediante modelamiento y autoinstrucciones

Objetivos

Los alumnos:

- Practicarán la estrategia analizando y evaluando el modelamiento y las autoinstrucciones por parte del tutor
- Ensayarán la estrategia por medio de la resolución de preguntas relacionadas con el proceso.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
Dirige el desarrollo de un resumen junto con los alumnos, mostrando explícitamente los pasos a seguir mediante el modelamiento.	Atienden y analizan la ejecución del tutor.
Apoya verbalizando sus pensamientos y estrategias "en voz alta" (autoinstrucciones) cuando escribe y va enseñando las estrategias a través del modelaje y continuas explicaciones. Esto incluye, autoevaluaciones y autoreforzamiento.	Identifican y describen los pasos de la estrategia.
Induce por medio de preguntas y expresiones acerca de los pasos que deben seguirse al momento de la ejecución.	

A continuación se presenta una tabla, la cual muestra la secuencia de planeación, organización, escritura y revisión del resumen; en cada proceso se determinaron las habilidades implicadas en cada tarea y con base en éstas, se definió una secuencia autoinstruccional.

Esquema de la relación entre las habilidades requeridas y las autoinstrucciones empleadas en el proceso de elaboración de resumen

Estrategia	Análisis de tarea	Autoinstrucciones
1. Planeación de la tarea	Explorar el texto	¿De qué hablará este texto?
	Leer de manera rápida	¿Qué sé y qué no sé de este texto?
2. Organización de la tarea	Leer por párrafos	Leo por párrafos y busco lo importante
3. Escritura	Seleccionar lo más importante y escribirlo	Escribo lo que considero importante
4. Revisión	Identificar errores en la redacción	Reviso si es claro

En el siguiente ejemplo se recrea una situación donde el tutor modela la estrategia por medio de autoinstrucciones en voz alta, como las señaladas en la tabla anterior y trata de promover que el alumno opine acerca de las estrategias que va modelando, por lo que se sugiere inducir a que los alumnos opinen o den ideas de apoyo.

Ejemplo

T: Tutor

A: Alumno

T: Para empezar a elaborar el resumen, voy a tratar de deducir de qué se trata el tema a partir de los títulos, e ilustraciones y después leeré de manera rápida todo el texto. Creo que habla sobre la adolescencia. Léamos en voz baja y tratemos de recordar qué sabemos ya sobre este tema. ¿de acuerdo? *Comienza la lectura.*

T: Por ejemplo, ¿citas alguna palabra que no entiendan? A mi no me queda claro que es transición. ¿Alguien podría decir que entiende por esta palabra?

A: Cambio.

T: Si tiene que ver con cambio ¿qué otra cosa pueda ser?

A: Aquí dice que es el pasar de una etapa a otra.

T: Muy bien, es pasar de una etapa a otra y eso implica cambios.

T: Continuemos leyendo. *Se continúa aclarando los términos desconocidos hasta concluir la lectura.*

T: Bueno, ahora voy a extraer las ideas principales, entonces, voy a leer párrafo por párrafo, ¿recuerdan por qué es importante hacerlo así?

A: Porque es más fácil recordar lo importante.

A: ¿Se comprende mejor?

T: Muy bien, al leer pequeños contenidos del texto me ayuda a entender mejor y por consiguiente descubrir lo importante de ese párrafo. Bueno, ahora busco lo importante, ¿cómo lo hago? ¿subrayo las ideas principales o sólo las palabras clave?

A: Subrayamos lo importante.

A: Subrayamos las ideas clave.

T: Muy bien, pueden trabajar con alguna de las dos opciones, ya sea subrayar las oraciones importantes que encuentren en los párrafos o también pueden subrayar conceptos o palabras claves.

T: ¿Por qué subrayamos las palabras clave?

A: Para sacar lo importante.

T: Sí, precisamente las palabras clave suponen una idea principal. Ahora de esas palabras clave, como adolescencia, transición, psicólogo, etcétera, elabora ideas principales. ¿Y si sólo subrayo las oraciones?, ¿creo que sí? Después las voy a ir escribiendo en mi cuaderno (o pizarra) para formar las ideas.

T: Bueno, casi vamos a ir dividiendo el texto en párrafos y después sacar lo más importante. De este párrafo ¿qué palabras clave u oraciones importantes podemos extraer? ¿yo pienso que esto... *Se finaliza de extraer lo más importante.*

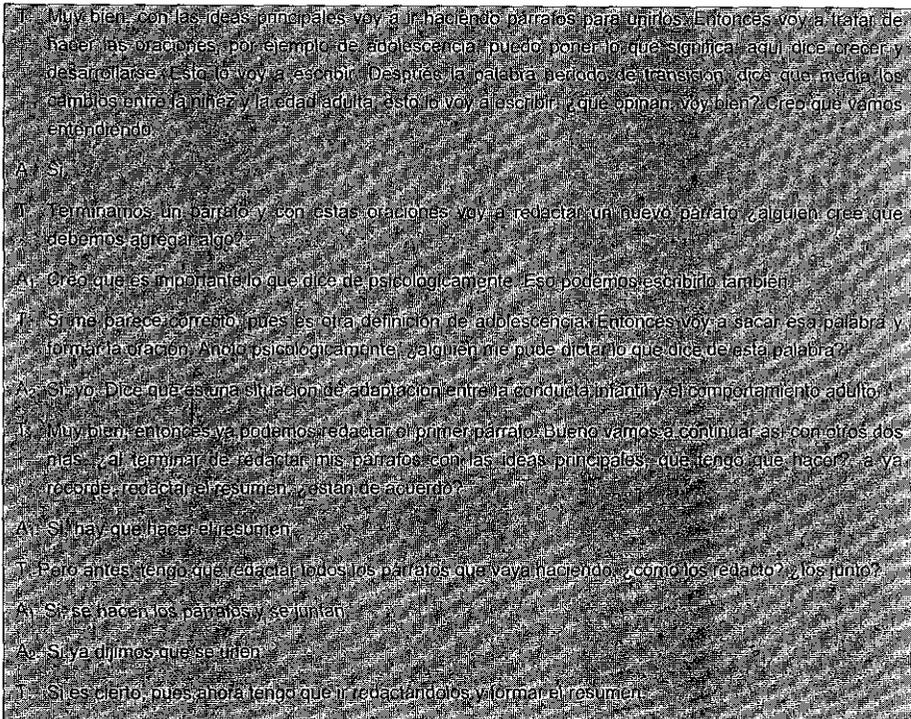
T: Ya terminamos, ahora la finalidad es que con esa información vayamos conformando nuestro resumen, ya que tenemos las ideas más importantes, ¿qué hacemos con ellas?

A: Pues el resumen.

A: ¿Las juntamos?

A: Si las vamos juntando para hacer el resumen.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Comentario

En esta fase se resalta el uso de las autoinstrucciones como una forma de aprender las estrategias. Los alumnos pueden trabajar con la tarjeta o ficha que contenga la secuencia autoinstruccional (ver la siguiente tabla). En esta tabla se esquematiza cómo se diseñó la estrategia general para elaborar un resumen, y que sirve de guía para el alumno.

El alumno observa cómo el tutor extrae la idea principal, reflexiona en voz alta acerca de una idea, trata de aclarar vocabulario desconocido y escribe la idea principal.

El tutor usa una variedad de autoinstrucciones para ayudarse a manejar la estrategia y el proceso escrito.

Las autoinstrucciones dependerán de la técnica que se elija para hacer el resumen.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

7ª Fase: Práctica de la estrategia

Objetivos:

Los alumnos:

- Memorizarán los pasos de la estrategia, por medio de las autoinstrucciones verbales y fichas de recordatorio.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
Induce por medio de preguntas acerca de los pasos que se siguen para hacer un resumen.	Identifican y seleccionan las estrategia, a partir de las pistas o ayudas.
Indicar al alumno cuando omite o no menciona de manera clara algunas de las etapas Si el alumno enfrenta dificultad para recordar los pasos, lo induce para que recuerde.	Trabajan mediante la práctica de la estrategia.
Explica una técnica mnemotécnica que les facilite el recordar los pasos de la estrategia en la escritura. Proporciona asistencia cuando los alumnos vayan realizando las actividades.	Analizan la técnica facilitadora.

A continuación se presenta una tabla que muestra un ejemplo de ficha mnemotécnica, que permite ilustrar las estrategias generales para resumir un texto, así como sus correspondientes autoinstrucciones. Esta ficha guía al alumno para que memorice las fases de la elaboración de un resumen.

Esquema de una ficha mnemotécnica

Estrategia		Autoinstrucciones
L	Leo	¿De qué hablará este texto?
		¿Qué sé y qué no sé de este texto?
		Leo por párrafos y busco lo importante
E	Escribo	Escribo lo que considero importante
R	Resumo	Articulo y resumo lo importante
R	Reviso	Reviso si es claro

En el siguiente ejemplo se recrea una situación donde el tutor trata de promover que los alumnos practiquen las estrategias que fueron mostradas, con ayuda de la tarjeta con el acrónimo LEER (Leo, escribo, resumo, reviso). De esta manera, induce a aplicar los casos.

Ejemplo



T: Tutor

A: Alumno

T: Vamos a utilizar la ficha de trabajo, la cual nos va dando pistas y nos sirve de guía para recordar los pasos para hacer un resumen... observen el primer paso (Leo), es decir que voy a ver de que hablará este texto?... ¿ver? ¿cómo podremos saberlo?

A: Leyendo el texto.

A: Ver de que se trata el tema.

T: ¿y cómo puedo ver de que se trata?

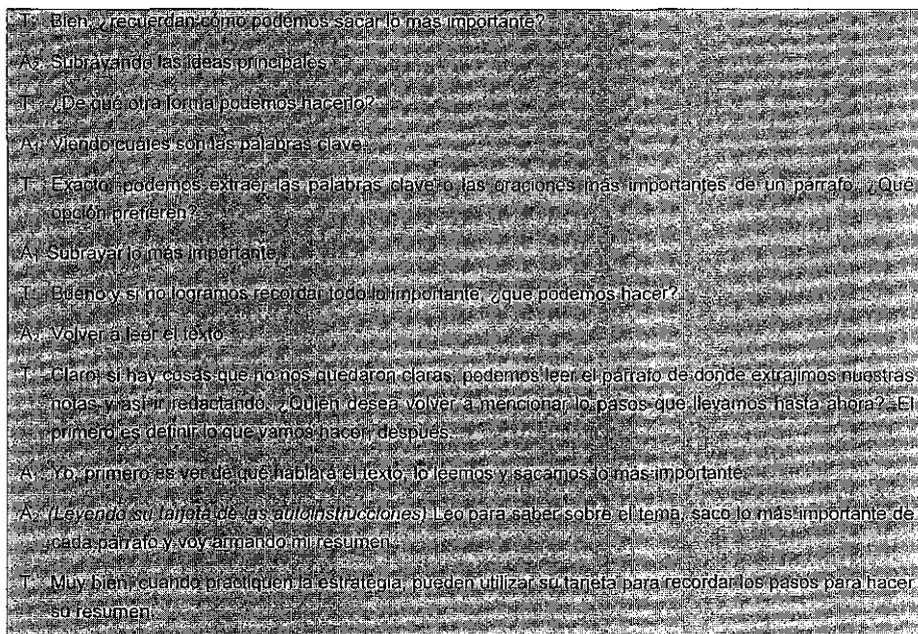
A: Leyendo los títulos.

T: Exacto, en primer lugar voy a ver los títulos, ilustraciones, etcetera (para ver que voy a leer). Después, vean la segunda parte... ¿qué sé y qué no sé de este texto?... ¿cómo podemos hacer esto?

A: Leyendo.

T: Precisamente, aquí vamos a hacer una lectura rápida y en voz baja del texto, al mismo tiempo, podemos ir aclarando palabras que no entendamos. Al terminar de leer el texto y aclarar las palabras que no conocen, ahora ¿cuál es el siguiente paso según la tarjeta?

A: Leer por párrafos y buscar lo más importante.



Comentario

Durante esta sesión el estudiante trabaja en la memorización de la estrategia, con el uso de la tarjeta mnemotécnica y la serie de autoconsideraciones. Esto le permite reconstruir la información y recuperarla paso por paso realizando un análisis secuencial de la tarea.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

8ª Fase: Práctica de la estrategia en situaciones de cooperación

Objetivos

Los alumnos:

- Practicarán un desempeño independiente de la estrategia, mediante el aprendizaje cooperativo.
- Practicarán un trabajo cooperativo, encaminado al monitoreo y la evaluación del desempeño.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
Tutor	Alumnos
Induce a trabajar en equipo, por medio del establecimiento de roles, los cuales pueden variar desde quién va a leer un párrafo, quién aclarará el vocabulario, y quién identificará las ideas o palabras claves.	Eligen cada uno de sus roles dentro de la actividad.
Supervisa el plan de trabajo, incluyendo el uso de fichas de recordatorio, el uso de autoinstrucciones y el trabajo cooperativo.	Ejecutan el plan de trabajo con el apoyo de la ficha de recordatorio, mediante el trabajo cooperativo y uso de autoinstrucciones
Retroalimenta de manera positiva el uso del uso de autoinstrucciones, las fichas y el apoyo entre los alumnos.	Evalúan y modifican su proceso.
Retroalimenta la ejecución y los resultados que los alumnos van consiguiendo.	

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

En el siguiente ejemplo se trata de recrear una situación donde el tutor va generando apoyos para inducir el trabajo cooperativo.

Ejemplo

T: Tutor

A: Alumno(s)

T: En esta sesión cada uno de nosotros va a realizar una actividad diferente, para llegar a elaborar el resumen. Con la finalidad de practicar las estrategias y ayudarnos mutuamente. Entre nosotros vamos a decidir, quién va a realizar qué tarea.

A: ¿Quién nos puede practicar acerca de lo que habla el tema?

A: Pues parece que habla de...

T: Bien, ¿y cómo sabes eso?

A: Pues vi el título, subtítulos y por las fotos.

T: Exacto muy bien, ahora vamos a leer el texto y uno de nosotros puede ir aclarando las palabras desconocidas o que no entendamos. ¿quién desea hacerlo?

A: Yo puedo.

T: Bien, pero también podemos ayudarnos entre todos si no logramos entender algo. El que va aclarar las palabras puede buscarlas también en el diccionario. *Termina la lectura.*

Ahora vamos a dividir el tema en párrafos, ¿quién puede irnos diciendo los párrafos en que podemos dividir el texto?

A: Pues yo.

T: Bueno entonces, entre todos vamos a dar nuestra opinión acerca de que podemos subrayar o escribir del párrafo que sea lo más importante. Por ejemplo de esta parte creo que podemos considerar esto.

A: Creo que esto.

A: Quizas, podemos subrayar esta parte.

T: ¿Creen que podamos omitir esta parte?

A: No hay que escribirlo.

A: Quizas no es importante.

T: A ver analicamos si es relevante, si tiene que ver con el tema.

Al finalizar de extraerlo importante.

T: Bien, ya tenemos lo importante, ahora que les parece si por pares tratamos de ir redactando nuestro resumen, podemos ir comparando nuestras ideas y sacar nuevos párrafos. Entre ustedes pueden ponerse de acuerdo quien puede ir escribiendo el resumen. Si tienen dudas me pueden pedir ayuda.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

9ª Fase: Revisión y ejecución independiente de la estrategia

Objetivo:

Los alumnos:

- Trabajarán de forma independiente las estrategias anteriormente revisadas.
- Evaluarán su desempeño, mediante la revisión y análisis de sus resúmenes.

Estrategias instruccionales	Componentes estratégicos
<i>Tutor</i>	<i>Alumnos</i>
Induce a los alumnos para que comiencen a redactar el resumen.	Trabajan en la lectura del texto.
Promueve un trabajo independiente, sin el uso de las fichas e instrucciones directas.	Extraen las ideas o palabras más importantes sin el uso de las fichas de recordatorio.
Supervisa que extraigan lo más importante.	Redactan párrafos que contengan lo más importante.
Revisa las ideas más importantes que hayan extraído los alumnos.	Analizan si seleccionaron lo más importante.
Sugiere que redacten de forma independiente su resumen.	Redactan el resumen a partir de sus párrafos.
Sugiere una lectura en voz baja para analizar su resumen.	Corrigen la coherencia y claridad del resumen.
Sugiere que intercambien los resúmenes para evaluar su contenido.	Intercambian sus resúmenes con sus compañeros para evaluar y determinar si debe modificarse.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo

T: Tutor

A: Alumno

T: En esta sesión van a realizar un resumen de un tema, tratando de aplicar todos los pasos y estrategias que hemos aprendido en sesiones anteriores.

Cada alumno deberá tener el material preparado.

T: Para comenzar su resumen, ¿qué es lo primero que deban hacer?

A1: Leer párrafo por párrafo.

A2: Sacar las ideas principales y redactar su resumen.

T: Pero antes de leer párrafo por párrafo, hay algo importante que debemos hacer, ¿cómo podemos saber de qué trata el texto? *Dirigiéndose al alumno tres.*

A3: Primero leerlo.

T: Muy bien, primero tenemos que hacer una lectura global de todo el texto, para tener una idea general del tema y aclarar dudas acerca de éste. Después de la lectura rápida, precisamente, sacamos las ideas más importantes, dividiendo el texto en:

A4: En párrafos.

T: Posteriormente, podemos sacar las ideas más importantes, ya sea subrayando y ¿de qué otra forma podemos extraer lo importante?

A5: Sacando oraciones importantes de los párrafos.

A6: Ver las palabras más importantes.

T: Exacto. Podemos extraer lo más importante, ya sea sacando oraciones que nos indiquen lo más relevante del párrafo o ver las palabras o conceptos claves incluidos en los párrafos. ¿Recuerdan cuál es el paso siguiente?

A7: Redactar el resumen.

T: Muy bien, pero ¿qué hacemos con las palabras u oraciones que se extrajeron de los párrafos?

A8: Podemos formar una lista y después ir redactándolos.

A9: Podemos revisar las oraciones o palabras para saber qué a escribir para el resumen.

T: Precisamente, antes de redactar el resumen debemos tener los puntos importantes, ya sea las palabras clave o las frases que se extrajeron de los párrafos, para así redactar el resumen. Entonces traten de ir haciendo esto, pueden ir haciendo una lista de los puntos clave, si hay algo en lo que necesiten apoyo, pueden solicitarlo. ¿Alguna duda?

A10: Me puede revisar si lo que saqué es lo más importante?

T: Claro que sí, pero traten ustedes de identificar lo más importante, teniendo en cuenta que para hacerlo deben hacer una lectura previa y tratar de comprender lo mejor posible el tema. Al terminar de hacer su resumen, ¿de qué forma podemos revisar su claridad? *Dirigiéndose al alumno que faltó de contestar.*

A11: Leyéndolo y revisarlo.

A12: Que usted le lea para que nos diga si está bien.

A: Leer el resumen y ver si es claro.
T: Muy bien, además de eso, otra forma de determinar la claridad de su resumen es dárselo a otro lector, quien puede ser su maestro o algún compañero; los cuales pueden ayudarlos a corregir su propio resumen.

Comentario

El tutor les señala que los criterios importantes para saber si realizaron un buen resumen, es que contenga lo más importante y que sea breve. Es importante promover que el alumno detecte sus errores de concordancia, puntuación e incluso de claridad y secuencia de ideas.

Si es necesario se reestructuran las ideas principales a partir de la comparación hecha con el texto fuente y la revisión hecha al intercambiarse sus resúmenes.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplos y ejercicios de resúmenes

A continuación se presentan dos ejemplos realizados por alumnos con apoyo del tutor, que ilustran la secuencia para elaborar un resumen, teniendo como objetivo proporcionar una visión más clara del proceso que se sigue para formar el resumen. El primero se realizó a partir de la selección y organización de ideas clave; y el segundo extrayendo oraciones simples de párrafos. Asimismo, se presenta al final un ejercicio para aplicar los pasos que se señalaron en las fases de enseñanza.

Ejemplo 1

Artículo de Enciclopedia

La Piedra Rosetta -roh ZEHT uh-, dio al mundo la clave del olvidado idioma del Egipto Antiguo. Un oficial francés del cuerpo de ingenieros de Napoleón la descubrió en 1799. Encontró la mitad de la piedra enterrada en el barro cerca de Rosetta, una ciudad cercana a Alejandría, Egipto. La piedra de Rosetta fue llevada después a Inglaterra, donde todavía se conserva en el Museo británico.

En la piedra hay un decreto tallado por los sacerdotes egipcios para conmemorar el coronamiento de Ptolomeo V Epifanes, rey de Egipto de 203 a 181 A.C. La primera inscripción está hecha en jeroglíficos egipcios antiguos. El segundo está en demótico, el idioma popular de Egipto en ese momento. En el fondo de la piedra el mismo mensaje está nuevamente escrito en griego.

La piedra está hecha de basalto negro, 11 pulgadas (28 centímetros) de espesor. Tiene aproximadamente 3 pies 9 pulgadas (114 centímetros) de alto y 2 pies 4 ½ pulgadas (72 centímetros) de ancho. La parte alta y una sección del lado derecho de la piedra Rosetta se ha perdido.

El idioma de Egipto antiguo había sido un enigma para los estudiosos por muchos siglos. La piedra de Rosetta resolvió el enigma. Un estudioso francés llamado Jean François Champollion estudió la piedra. Usando el texto griego como una guía, él estudió la posición y repetición de nombres propios en el texto griego y pudo extraer los mismos nombres en el texto egipcio. Esto le permitió aprender los sonidos de muchos de los caracteres jeroglíficos egipcios.

Champollion tenía un profundo conocimiento del copto, la última fase del idioma egipcio que era principalmente escrito con las cartas griegas. Este conocimiento le permitió reconocer los significados de muchas palabras egipcias de la parte superior de la inscripción. Después de mucho trabajo, Champollion podía leer el texto entero. En 1822, Champollion publicó un folleto, *Carta a M. Dacier*, conteniendo los resultados de su trabajo. Este folleto les permitió a los estudiosos leer la literatura de Egipto antiguo.

Leonard H. Lesko, de la *Enciclopedia Mundial*.

Cuadro 6: Texto de ejemplo para el resumen

Cuadro 7: Ejemplo de selección de palabras clave

Ideas clave seleccionadas por los alumnos	Agregados y correcciones
Encontrada por un oficial del Ejército de Napoleón 1799	Cuerpo de Ingenieros
Clave del idioma de Egipto	todavía se conserva en el Museo Británico Antiguo
El idioma olvidado de Egipto Encontrada en el barro cerca de Rosetta	Champollion publicó un folleto El folleto es una herramienta usada por los estudiosos para traducir la literatura egipcia antigua
Basalto negro	El idioma antiguo de Egipto había sido un enigma por muchos siglos
3'9" de alto	La mitad de la piedra enterrada en el barro
Inscripción en jeroglíficos y griego	Demótico, el idioma egipcio popular en el momento Escrito en letras griegas
Jean Champollion descifró la inscripción	Champollion conocía el cóptico
Las palabras griegas comparadas con las palabras egipcias en la misma posición El cóptico era el idioma egipcio	Los nombres propios El cóptico es la última fase del idioma egipcio
Decreto para conmemorar el nacimiento de un rey egipcio 2' 4 1/2" de ancho	Coronación Tallado por los sacerdotes egipcios
Él conocía el griego	Ptolomeo V Epiphanes 203-181 A.C

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Organización de los detalles recordados

Categorías	Información ordenada
Importancia	Clave del antiguo idioma de Egipto El idioma olvidado del Egipto Antiguo Un enigma por muchos siglos
Descubrimiento	Encontrada por un oficial del Cuerpo de Ingenieros de Napoleón 1799 Encontrada cerca de Roseta La mitad enterrada en el barro
Descripción	Basalto negro 3'9" de alto 2' 4 1/2" de ancho Inscripciones en jeroglíficos egipcios antiguos, demótico, griego
Desciframiento	Jean Champollion descifró las inscripciones Conocía el griego Conocía el cóptico Comparó las palabras griegas con las palabras en egipcio antiguo Comparó los nombres apropiados en la misma posición Un decreto para conmemorar coronamiento de rey egipcio Ptolomeo V. Epiphanes, 203-181 A.C.
Resultado	Champollion publicó un folleto 1822 El folleto es una herramienta usada por los estudiosos para traducir la literatura egipcia antigua La piedra se conserva en el Museo británico

Cuadro 8: Organización de los detalles recordados

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Desarrollo del resumen

Primer grupo de ideas clave convertido a texto

La Piedra Rosseta proporcionó la clave del antiguo idioma de Egipto. El antiguo idioma egipcio [el cual] había sido un enigma durante muchos siglos.

Segundo grupo de ideas clave

Un oficial del cuerpo de Ingenieros de Napoleón descubrió la Piedra Rosseta cerca de la ciudad egipcia de Rosseta [por]. Fue descubierta semienterrada en el lodo.

Cuadro 9: Desarrollo del resumen

El resumen completo, revisado

La Piedra Roseta proporcionó la clave del antiguo idioma de Egipto. El antiguo egipcio [el cual] había sido un enigma durante muchos siglos. Un oficial del cuerpo de Ingenieros de Napoleón descubrió la Piedra Roseta cerca de la ciudad egipcia. Fue descubierta semienterrada en el lodo. Las inscripciones realizadas en el basalto negro estaban en jeroglíficos antiguos, [en] demótico y [en] griego. Las inscripciones fueron descifradas por Jean Champollion, quien con su conocimiento del griego y del Coptico (la última fase del idioma egipcio) comparó las palabras griegas, el texto griego con las palabras egipcias del texto egipcio. Las inscripciones fueron grabadas por sacerdotes egipcios para conmemorar la coronación de Ptolomeo V. Epiphanes, quien gobernó de 203 a 181 A.C. En 1822, Champollion describió el código en un folleto que desde entonces ha sido utilizado para traducir la literatura egipcia. La Piedra Roseta es conservada esta guardada en el Museo Británico.

Cuadro 10: Resumen revisado

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ejemplo 2

Artículo de libro de texto de secundaria

1. Leemos los títulos, subtítulos y el texto

Las temperaturas

Existe una serie de causas que provocan las variaciones de la temperatura en el conjunto de la Tierra.

La latitud condiciona la temperatura

De forma general, se puede armar que a mayor latitud menor temperatura y, al revés, a menor latitud mayor temperatura.

El ángulo que forman los rayos solares con la superficie de la Tierra es distinto en función de la latitud: es recto o muy cercano a 90 grados en el Ecuador y entre los Trópicos, por el contrario, a medida que nos acercamos a los Polos, este ángulo se convierte en muy acudo.

Los rayos que inciden sobre el Ecuador recorren un trayecto más corto y pierden menos calor; por tanto, en las latitudes bajas, la temperatura será elevada.

El recorrido de los rayos solares en las zonas polares es mayor y también será mayor la pérdida de calor; así pues, las temperaturas irán disminuyendo en las latitudes altas.

La altitud disminuye la temperatura

La altitud provoca una disminución de la temperatura que suele calcularse, por término medio, en $6,4^{\circ}\text{C}$ por cada mil metros.

Debes tener en cuenta que los rayos solares, al llegar a la superficie de la Tierra, vuelven a reflejarse hacia la atmósfera. Si ésta contiene suficiente vapor de agua, polvo atmosférico, gases, etcétera., los rayos reflejados inciden en ellos, reteniendo parte del calor y volviéndolo a enviar hacia la superficie de la Tierra. Como consecuencia, la temperatura de las capas bajas de la atmósfera se eleva.

Al aumentar la altitud, la atmósfera se enrarece, y debido a la escasez de partículas que ésta contiene, una parte del calor de los rayos solares que se refleja no es retenida y se pierde en la atmósfera. Como consecuencia, la temperatura de las capas más altas de la atmósfera disminuye.

Cambios de temperatura entre la costa y el interior

Las zonas de la costa y las del interior tienen temperaturas diferentes por su distinta capacidad para retener el calor. La tierra, al ser un cuerpo sólido, se calienta y se enfría más rápidamente que el mar, que es un cuerpo líquido.

Durante los meses de verano, en las zonas del interior las temperaturas aumentan rápidamente y hace más calor que en la costa, ya que el mar tarda más en calentarse.

En invierno en el interior hace mucho más frío que en la costa, ya que el mar mantiene parte del calor acumulado durante el verano.

Vicens Vives

2. Escribimos el título y hacemos un esquema. Ponemos un número para cada subtítulo y dejamos un espacio en blanco.

Las temperaturas

1.

2.

3.

3. Leemos el texto varias veces, fragmento a fragmento

4. De cada subtítulo y del texto que lo desarrolla separamos tres o cuatro palabras que traten sobre el tema principal y hacemos una oración sobre esa idea principal

Las temperaturas

- a) La temperatura varía con la latitud.
- b) La temperatura varía con la altitud.
- c) La temperatura varía con la proximidad a la costa.

5. Escribimos dos o tres oraciones, sin copiar del libro, que nos aclaren esa idea.

Las temperaturas

1. La temperatura varía con la latitud

El recorrido de los rayos del sol hasta el Ecuador es más corto que a los Polos, por lo tanto se enfrían menos y dan más calor. Por eso, cuanto más cerca del Ecuador (menor latitud) hace más calor y al revés.

2. La temperatura varía con la altitud

Las partículas de la atmósfera retienen el calor y lo envían a la Tierra. Al aumentar la altitud hay escasez de partículas en la atmósfera, por lo tanto el calor no lo retiene y la temperatura baja (6,4 ° C cada 1000 m.)

3. La temperatura varía con la proximidad a la costa

6. Debajo del título, escribimos las oraciones que reflejen de manera global la información de esta sección.

Ejercicio para la elaboración de un resumen

1. Leemos los títulos, subtítulos y el texto

La aldea Neolítica

La agricultura y la ganadería dieron lugar al asentamiento de los seres humanos en aldeas próximas a los campos de cultivo. Al no tener que desplazarse para buscar alimentos, los hombres y mujeres se volvieron sedentarios. Además, el Neolítico comportó el surgimiento de nuevas actividades como la carpintería, la cerámica y el tejido, y posibilitó la aparición de algunos intercambios comerciales.

La aldea: una comunidad autosuficiente

Las primeras aldeas debían estar constituidas por cabañas de forma circular o rectangular. Se ubicaban en elevaciones del terreno próximas a ríos y solían rodearse de muros o fosos para protegerse de los animales o de la rapiña de los grupos vecinos. Las viviendas se construían de adobe (barro y paja secados al sol) y los techos solían ser de ramas y paja.

La producción agrícola era escasa y no permitía grandes intercambios. Las aldeas neolíticas eran autosuficientes, es decir, consumían todo lo que producían. Sin embargo, sabemos que existía un pequeño comercio, ya que en algunas aldeas se han encontrado objetos (conchas marinas, sílex...) procedentes de otros lugares a veces bastante alejados.

Las nuevas actividades domésticas

La cerámica

La necesidad de almacenar productos agrícolas estimuló, hacia el VI milenio A.C., el descubrimiento de la cerámica. Es posible que el endurecimiento de un cesto de barro por la acción del sol o del fuego abriese el camino a la producción ceramista. Así, hombres y mujeres empezaron a modelar pedazos de barro en la forma que deseaban y a cocerlos a elevadas temperaturas para endurecerlos.

El tejido

La fabricación de redes y el entrelazado de cuerdas (cestería) fueron el primer paso hacia una nueva actividad: el tejido. Para hilar, inventaron el huso, con el que convertían ciertas fibras naturales (lino y lana) en hilos largos. Para tejer, usaban el telar, que facilitaba el procedimiento de trenzado de hilos para elaborar una tela.

La vida colectiva en las aldeas

La agricultura exigía un esfuerzo comunitario y los habitantes de la aldea colaboraban en la tala de los bosques, la siembra y la recogida de las cosechas, etcétera. Los hombres cuidaban del rebaño y cazaban; mientras las mujeres practicaban la agricultura, la recolección y se encargaban de las tareas domésticas (cerámica, tejido, cuidado de los hijos...).

Los habitantes de la aldea se organizaban en clanes unidos por lazos de parentesco. Los campos de labor pertenecían colectivamente a los aldeanos y se repartían en lotes que se trabajaban por grupos de familias.

La dependencia agrícola de las fuerzas de la naturaleza propició la consolidación de rituales mágicos. En ellos se veneraba al sol, al agua o el viento con la finalidad de favorecer a la agricultura. El culto a la fertilidad de la tierra quedó representado por unas estatuillas femeninas de barro (dea mater) que relacionaban la fertilidad de la tierra con

Tiempo 1

Vicens Vives

2. Escribimos el título y hacemos un esquema. Ponemos un número para cada subtítulo y dejamos un espacio en blanco.

La aldea neolítica

1.

2.

3.

3. Leemos el texto varias veces, fragmento a fragmento

4. De cada subtítulo y del texto que lo desarrolla, subrayamos tres o cuatro palabras que traten sobre el tema principal y hacemos una oración sobre esa idea principal

5. Debajo del título, escribimos una o dos oraciones que reflejen de manera global la información de esta sección.

6. Se unen dichas oraciones y se forma el resumen.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Conclusiones generales

Hoy en día, la participación de distintos profesionales dentro del campo de la educación promueve la aplicación de estrategias de trabajo alternativas, diseñadas desde el trabajo multidisciplinario, las cuales permiten obtener mayores avances en la investigación y desarrollo del trabajo docente. La inclusión, cada vez más notoria, del psicólogo escolar dentro de los escenarios educativos, puede favorecer el aprovechamiento de las distintas aportaciones que la Psicología ofrece a la educación en general.

Si bien la propuesta aquí presentada surgió de la participación dentro de un programa más extenso, consideramos que puede ser aplicada por los profesionistas que laboren en una escuela secundaria. Para los estudiantes, el aprendizaje de la elaboración de resúmenes se constituye en una herramienta que mejora sus estrategias para aprender, a la vez que contribuye a incrementar su interés por la composición escrita, habilidad que pudiera resultarles útil al continuar con su vida académica.

Es necesario recordar que el trabajo que sirve como base a esta propuesta surge de la canalización de un grupo de jóvenes con dificultades identificadas para el aprendizaje dentro del salón de clase. En nuestra experiencia con el método presentado, los alumnos que participaron en las sesiones de asesoría del programa *Alcanzando el éxito en secundaria*, mejoraron sus habilidades en la elaboración de resúmenes que sus maestros les solicitaban, mostraron mayor autonomía en el cumplimiento de sus tareas escolares y reflejaron un cambio positivo en su desempeño escolar, culminando con éxito su formación secundaria, de la que fueron finalmente promovidos.

De forma paralela, este manual se constituye en un instrumento de apoyo a los estudiantes del Programa de Residencia en Psicología Escolar, de la Facultad de Psicología de la UNAM, quienes pueden llevarlo a su aplicación dentro de las sesiones de tutoría con los alumnos inscritos al programa. Más aún, la utilidad del material presentado también puede extenderse a docentes interesados en fortalecer las competencias de los alumnos de secundaria. Cabría explorar la utilización de este instrumento con distintas poblaciones de estudiantes, con el fin de corroborar su efectividad o en su caso, proponer los ajustes necesarios.

Como hemos visto, la enseñanza de la elaboración de resúmenes implica un proceso de planeación y coordinación entre el tutor y sus alumnos. Sin embargo, no es un método rígido que impida su transformación por parte del profesional que pueda llevarlo a cabo; las distintas fases que lo componen pueden permitir al docente el desarrollo de nuevas alternativas de trabajo las cuales, para su mejor aprovechamiento, deberán considerar las siguientes acciones específicas:

1. Que el desarrollo de un texto implica un cierto tiempo, por lo que es necesario considerarlo cuando se solicita a los alumnos la elaboración de un escrito.

2. Plantear la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales. Esto permitirá la mayor transferencia y generalización de las habilidades para redactar.
3. Que los aprendices desarrollen una clara conciencia de lo que implica componer un texto: su propósito (informar, argumentar, convencer, divertir, emocionar, reflexionar, etcétera).
4. Considerar las características de la audiencia: niños, compañeros, jóvenes, maestros, padres, etcétera.
5. Promover la creación de textos cooperativos para la comunicación escrita. A través de las interacciones y participaciones recíprocas entre compañeros y entre éstos y el maestro, los alumnos generan nuevas ideas.
6. Enseñar distintos tipos de género y estructuras textuales, atendiendo a las características estructurales y el uso apropiado de las palabras clave.
7. Los ejercicios de modelado, así como los materiales escritos de diversos tipos de género o discurso pueden ser importantes si se plantean en forma adecuada (v. g. en función del nivel de desarrollo).
8. Considerar en este proceso de aprendizaje, una implicación activa del estudiante que aprende la tarea. Cuanto más trabaje, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión, su aprendizaje y la calidad de los resultados finales.

La posibilidad de apoyar a los estudiantes con problemas de aprendizaje en tareas de expresión escrita, así como en otras áreas académicas como comprensión lectora y matemáticas y el promover la enseñanza de estrategias y conocimientos que deben poseer los alumnos, son razones que justifican, la inserción del psicólogo escolar en escenarios educativos.

La experiencia obtenida a partir de la tutorías, trajo consigo la formación de habilidades profesionales que permiten dar un apoyo funcional y eficiente al alumno, el cual al verse beneficiado, se involucra más en su aprendizaje y contemplan un panorama más alentador en su futuro académico.

Solo cabe reiterar que la opción de integrar y concretizar este tipo de trabajo a la enseñanza regular, permitiría darle oportunidad a numerosos estudiantes con dificultades de aprendizaje, de ser apoyados en sus estrategias, de motivarlos a descubrir y aprovechar sus fortalezas y superar sus dificultades. La práctica profesional del psicólogo escolar, a demostrado no solo ser una alternativa de apoyo en un escenario educativo, sino una medida de trabajo necesaria y oportuna para enfrentar y atender a dichos alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Bibliografía

25

- Acle, G. (1998). *Problemas de aprendizaje*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: UNAM.
- Aguilar, A., Flores, G. (1993). *Español, la fuerza del lenguaje*. México: Ediciones Pedagógicas.
- Arciniega, M.C. (2001). *Enseñanza estratégica de la escritura en el marco de la integración educativa*. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala. UNAM
- Argudín, Y., Luna, M. (1988). *Los trabajos escritos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Browns, A. L., Campione, J. y Day, J. (1981). *Learning to learn: On training students to learn from texts*, revisado el 20 de enero de 2002, en <http://strix.ciens.ucv.ve/~rpac/resumen.htm>
- Calvo, A. (1998). *Estrategias para aprender a aprender*. España: Praxis.
- Defior, S. (1996). *Los problemas de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Granada: Aljibe.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (1988). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Enciclopedia del Educador* (1987) México: Ediciones Técnicas Educativas. Vol. 4.
- Flores, R. (1999). "La enseñanza de una estrategia de solución de problemas a niños con problemas de aprendizaje mediante la capacitación a madres". *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico*. Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, Vol. 11, enero-junio, 1999, p 1-10.
- Flores, R., García, B. (1999). "El desarrollo de la autorregulación académica". *Antología para coordinadores de círculos de estudio*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Graham, S., Harris, K., y Troia, G. (1998). "Writing and self-regulation: cases from the self-regulated strategy development model". En D. H. Schunk y B., J., Zimmerman, *Self-Regulated Learning: From teaching to self-reflective practice*. N.Y. : The Guilford Press.
- Graham, S., y Harris, K. (1993). "Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recommendations". En L. J., Meltzer, *Strategy Assessment and Instruction*. Austin: Pro-ed.
- Hallahan, D., Kauffman, J. (1999) *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, K., Schmidt, T. y Graham, S. (1997). *Every Child Can Write: Strategies for Composition and self-Regulation in the Writing Process*. Maryland.
- Hayes, J., Flower, L. (1987). *On the structure of the writing process*. Aspen: Publishers.
-

- Howell, K., Fox, S., y Morehead, M. (1993) *Curriculum-based evaluation. Teaching and decision making*. California: Brooks Cole Publishing Company.
- Macotela, S. (1996). *Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S., Cortés, L., y García, M. (2000). *Efectos del desarrollo de estrategias sobre la composición de textos narrativos en niños con dificultades en la escritura*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Meltzer, L. (1993). *Strategen assessment and instruction for students with learning disability. From theory to practice*. Austin, Texas: Pro. Ed.
- Mercer, C. (1997). *Students with learning disabilities*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mogollón (1994). *Español 2° Curso*. México: Santillana.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexos

88

Anexo 1: Hoja de metas

FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR
PROGRAMA ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA

TUTOR _____ ALUMNO _____ FECHA _____

Mis metas para la sesión son:	Cómo lo hice		
	Solo	Con poca ayuda	Con mucha ayuda
1 _____			
2 _____			
3 _____			
4 _____			
5 _____			

¿Qué hice para alcanzar mis metas?

Lo que más me gustó de la sesión

OBSERVACIONES DEL TUTOR

8. ¿Cuáles fueron los logros sociales y académicos del alumno?

9. ¿Cómo fue la participación del alumno en la sesión? (Comportamiento, estado de ánimo, concentración, etcétera.)

10. ¿Cómo he mejorado en mis estrategias de tutorío?

11. ¿Qué dificultades enfrenté en las estrategias de tutorío?

12. Propuestas personales y/o del equipo para afrontarlas

13. ¿Qué fue lo que más me gustó de mi trabajo como tutor?
