

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

Estrategias de lectura de comprensión para estudiantes del
Tronco General de la División de Ciencias Sociales y
Humanidades de la UAM Azcapotzalco

Seminario Taller Extracurricular
Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía
Presenta

Rosa María González Velázquez

Asesora: Lic. Lilia Uribe Olivera

Septiembre 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Agradecimientos

A mis Padres Juan e Isabel por su amor

A mis hijos Amanda y Emilio por su cariño, comprensión y apoyo

A David Ricardo por su creatividad

A mis profesoras del Seminario por sus enseñanzas que enriquecieron
mi comprensión de la Orientación Educativa y la Intervención
Psicopedagógica

INDICE

Introducción	5
CAPITULO 1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.	9
1.1 Antecedentes de la orientación.	9
1.1.1 Desarrollo de la orientación en los Estados Unidos.	12
1.1.2 Desarrollo de la orientación en Europa.	15
1.1.3 Desarrollo de la orientación en México.	16
1.2 Conceptos básicos de la orientación educativa.	18
1.2.1 Orientación educativa.	18
1.2.2 Orientación vocacional o profesional.	19
1.2.3 Orientación psicopedagógica.	19
1.3 Principios de la orientación.	21
1.3.1 Principios generales.	21
1.3.2 Principios básicos.	21
1.4 Objetivos de la orientación.	23
1.5 Funciones de la orientación.	24
1.6 Modelos de la orientación psicopedagógica.	25
1.6.1 Modelo clínico.	27
1.6.2 Modelo de programas.	31
1.6.3 Modelo de consulta.	36
CAPÍTULO 2. TEORÍAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.	40
2.1 Teoría del counseling.	40
2.1.1 Enfoque de rasgos y factores.	41
2.1.2 Enfoque centrado en el cliente.	43
2.2 El constructivismo.	45
2.2.1 La zona de desarrollo próximo.	51
2.2.2 La metacognición.	54
2.2.3 La afectividad en el aprendizaje.	57
CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA.	61
3.1 El pensamiento formal según Inhelder y Piaget.	64

3.1.1 Características funcionales del pensamiento formal.	65
3.1.2 Categorías de pensamiento.	67
3.2 El desarrollo de la personalidad en la adolescencia.	70
3.3 La identidad del adolescente según Erick Erikson.	71
3.4 Las relaciones sociales durante la adolescencia.	76
CAPÍTULO 4. ESTUDIO DE CASO.	79
4.1 Características de la Delegación Azcapotzalco	79
4.2 La Universidad Autónoma Metropolitana.	82
4.2.1 Orígenes.	82
4.2.2 Objetivos.	82
4.2.3 Lema.	83
4.2.4 Características.	83
4.2.5 Modelo Departamental.	84
4.2.6 Divisiones Académicas.	85
4.2.7 Población.	86
4.2.8 Trimestres.	87
4.2.9 Planes de estudio.	87
4.3 La Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.	88
4.3.1 Población.	89
4.3.2 Misión.	91
4.3.3 Órganos Colegiados.	92
4.3.4 Estructura Académica.	92
4.3.5 Instalaciones.	92
4.3.6 Coordinación General de Desarrollo Académico.	92
4.3.7 La Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos.	94
4.4 Taller de estrategias de lectura de comprensión.	99
4.4.1 Justificación.	99
4.4.2 Presentación.	100
4.4.3 Objetivo general.	101
4.4.4 Objetivos específicos.	101
4.4.5 Marco teórico.	101

4.4.5.1 La teoría constructivista.	104
4.4.5.2 La psicología de la lectura.	106
4.4.5.3 Estrategias y habilidades cognitivas.	109
4.4.5.4 Tipos de textos.	113
4.4.5.5 La técnica de los seis pasos para la lectura.	115
4.4.5.6 Lectura de comprensión.	120
4.4.5.7 Técnicas para mejorar la comprensión lectora.	122
4.4.5.8 Reglas para la lectura de comprensión.	124
4.4.5.9 Estrategias para registrar por escrito la comprensión de lectura.	127
4.4.6 Contenido de las sesiones del taller.	134
4.4.6.1 Sesión 1.	135
4.4.6.2 Sesión 2.	140
4.4.6.3 Sesión 3.	144
4.4.6.3 Sesión 4.	149
4.4.6.5 Sesión 5.	152
4.4.7 Análisis de resultados del taller.	156
Conclusiones	173
Glosario	178
Bibliografía General	181
Anexos	
Anexo 1. Cartel	
Anexo 2. Plan de clase del Taller de estrategias de lectura.	
Anexo 3. Diapositivas del Taller de estrategias de lectura	
Anexo 4. Taller de estrategias de lectura. Manual del alumno	

INTRODUCCIÓN

Diferentes investigaciones han demostrado que en México existen serios problemas en torno a la lectura, ante esto, se han diseñado diversos programas para resolver esta situación como es el caso del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura, dirigido a niños de educación primaria, cuyo objetivo es pasar de la lectura de desciframiento a la de comprensión. Otras instancias como CONACULTA realiza actividades dirigidas a fomentar la lectura en todos los niveles educativos y con los ciudadanos en general. Sin embargo, de acuerdo a un estudio titulado “Aptitudes básicas para el mundo del mañana”, realizado en el 2000 por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), México ocupó el penúltimo lugar entre los países latinoamericanos, el lugar 34 en lectura y ciencias, y el lugar 35 en matemáticas.

En el nivel de estudios superiores existen también dificultades, en la Universidad Autónoma Metropolitana en el 2000 se instala una comisión de estudios formada por especialistas de la UAM, UNAM y la ENAH para que realicen un informe sobre las habilidades de comunicación oral y escrita de los estudiantes de la UAM, con el fin desarrollar nuevas estrategias que mejoren el desempeño en estos aspectos. Para dar continuidad a este proyecto se crea la Comisión de Estrategias para Mejorar las Habilidades de Comunicación (Expresión oral y escrita) que diseñó e implementó el programa *Desarrollo de la Competencia Comunicativa en los Estudiantes de Licenciatura de la UAM*, señala que “las diferentes actividades escolares orientadas al enriquecimiento de habilidades comunicativas deben estar vinculadas a funciones reales de lectura y escritura escolar. Es decir, deben relacionarse con la realización de aquellas actividades de comprensión de lectura y de producción oral y escrita que requieren las diferentes divisiones que componen la UAM”¹.

En la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos (SOESP), de la UAM Azcapotzalco, se ofrecen diferentes servicios, uno de ellos es la

¹ Comisión de Estrategias para Mejorar las Habilidades de Comunicación (Expresión oral y escrita).

orientación psicopedagógica, cuyo objetivo es “Proporcionar herramientas metodológicas para que los estudiantes y docentes que lo requieran desarrollen habilidades de aprendizaje para llevar a buen término sus actividades en la institución”.², para el logro de éste se han impartido diferentes talleres que apoyan la formación integral de los alumnos.

Considerando lo anterior se planeó, diseñó, implementó el taller de estrategias, su objetivo general fue que los alumnos aprendan estrategias de lectura de comprensión para la lectura de textos académicos. Con esto se busca que los alumnos obtengan un mejor rendimiento en sus estudios y contribuir a disminuir la deserción durante el primer año de la carrera.

Este trabajo consta de cuatro capítulos, en los tres primeros se desarrollan aspectos teóricos metodológicos necesarios para la intervención psicopedagógica, en el último capítulo se presenta el estudio de caso realizado en la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos (SOESP), de la UAM Azcapotzalco.

En el capítulo uno se exponen de manera general los antecedentes históricos de la orientación, describiendo su desarrollo en los Estados Unidos, Europa y México, con el fin de contar con un panorama sobre cómo se originó, su evolución y como cambiaron sus problemáticas desde los griegos hasta nuestros días, así como las características de la orientación de acuerdo al momento histórico en que se desarrolló.

Se explican también los conceptos básicos de la orientación educativa, que incluyen los conceptos de: orientación, orientación educativa, orientación vocacional o profesional y orientación psicopedagógica, es importante definirlos y diferenciar sus ámbitos de intervención. También se señalan los principios generales y básicos de la orientación, sus objetivos y funciones que determinan la

² Documento de Trabajo. p. 2

forma de actuar en situaciones particulares. Por último se describen tres modelos de orientación psicopedagógica el clínico, el de programas y el de consulta.

En el segundo capítulo se explican las teorías de la orientación, aunque existen diferentes teorías de la orientación educativa que guían la forma en que se interviene, se explicarán sólo dos: teoría del *counseling* y la constructivista, la primera porque se aplica a la intervención individual de los alumnos y el constructivismo por ser el marco teórico más utilizado en la intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, en particular en la enseñanza de estrategias para la lectura de comprensión.

En el tercer capítulo se describen las características biológicas, psicológicas y sociales del desarrollo del adolescente, desde su inicio con la pubertad hasta la adultez. Además de los cambios de identidad e interacción del adolescente se describen las características del pensamiento formal según Inhelder y Piaget, así como los cambios en la personalidad, el desarrollo de la identidad y las relaciones sociales en la adolescencia. Conocer el desarrollo del adolescente es importante ya que los estudiantes universitarios, aunque se supone que son adultos, aún presentan rasgos propios de la adolescencia.

Por último en el cuarto capítulo referido al estudio de caso, en primer lugar se describen las características generales de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Unidad Azcapotzalco. Por último se presenta la propuesta y evaluación del Taller de estrategias de lectura de comprensión, dirigido a estudiantes de Tronco General de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

En este capítulo se expondrá de manera general los antecedentes históricos de la orientación, así como su desarrollo en los Estados Unidos, Europa y México, con el fin de contar con un panorama de sus orígenes, como fue evolucionando y cómo cambiaron sus problemáticas desde los griegos hasta nuestros días, así como el sentido que asumía la orientación de acuerdo al momento histórico en que se desarrolló.

Otro aspecto a desarrollar serán los conceptos básicos de la orientación educativa, que incluyen los conceptos de: orientación, orientación educativa, orientación vocacional o profesional y orientación psicopedagógica, es importante definirlos y diferenciar sus ámbitos de intervención. También se señalan los principios generales y básicos de la orientación, sus objetivos y funciones que determinan la forma de actuar en situaciones particulares. Por último se describen tres modelos de orientación psicopedagógica el clínico, el de programas y el de consulta.

1.1 Antecedentes de la orientación.

La orientación a lo largo de la historia ha sido definida de distintas maneras e intervenido en diferentes áreas, surge en el siglo XIX como orientación vocacional o profesional, pero a medida que avanza el tiempo ha ampliado su intervención a diferentes ámbitos y modificado su nombre a orientación educativa que según Bisquerra, interviene en las siguientes áreas: “orientación educativa, (dificultades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad), prevención y desarrollo personal, educación para la carrera, desarrollo de la carrera en las organizaciones, educación para la vida, etc”. (Bisquerra, 1998, p. 16).

La orientación, según Monescillo y otros (1998) ha existido desde el origen de la humanidad, aunque es hasta los griegos que existen documentos que lo demuestran, Sócrates define como el objetivo de la orientación que el sujeto se conozca a sí mismo; Platón señala la necesidad de que se determinen las

aptitudes de los sujetos para que se logre su adecuación y ajuste social. Aristóteles apunta al desarrollo de la racionalidad para elegir una actividad que corresponda a los intereses de los individuos.

En la Edad Media Santo Tomás de Aquino en su obra *Summa Theologiae* y *Quaestiones Disputatae*, sugiere estrategias pedagógicas para la enseñanza eficaz a partir del conocimiento y el desarrollo de las potencialidades del ser humano. En el Renacimiento aparecen nuevas ideas que configuran la corriente humanista, que fija su atención en la filología (estudio de una cultura a través de los textos escritos) y en la producción artística y literaria centrada en el hombre. En España, en el siglo XV y XVI, tres precursores de la orientación son: Rodrigo Sánchez, que habla de la importancia de proporcionar información adecuada para una correcta elección profesional; Juan Luis Vives, considera que se deben conocer las aptitudes de las personas para dirigirlos a profesiones acordes con éstas; y Juan Huarte de San Juan, señala que las diferencias entre los hombres se deben a lo innato, a la influencia del ambiente y a la educación recibida, la profesión debe ir acorde con las habilidades de cada persona. Entre los precursores de la orientación se encuentran también diferentes filósofos y pensadores como: Montaigne, Descartes, Pascal, Montesquieu, Locke, Berkeley, Hume, Kant y Carlos Marx, quienes hablan de las diferencias individuales, la elección profesional, la importancia de la educación, la influencia en la toma de decisiones y el conocimiento de las aptitudes y los oficios.

En la época moderna la orientación surge a partir de diferentes factores:

- a) **La industrialización:** con el desarrollo de las industrias se pasó del trabajo en el campo y el artesanal en los burgos, a la división del trabajo en las fábricas, para lo que se requirió mano de obra calificada que participara en el proceso de producción.
- b) **La urbanización:** el desarrollo industrial provocó el crecimiento de las ciudades con el consecuente crecimiento demográfico que demandó un mayor número de productos y servicios para atender las necesidades de

la población, esto llevó a la mayor especialización de los oficios y profesiones. Aumenta la emigración del campo a la ciudad.

- c) **La escolarización:** se crean instituciones educativas para educar a los hijos de las diferentes clases sociales, se democratiza la educación al ingresar un mayor número de estudiantes a las aulas, entre ellos los hijos de los trabajadores.
- d) **La revolución científica:** la industrialización trajo consigo nuevas necesidades por lo que se desarrollan las ciencias que aportan soluciones a los requerimientos productivos, sociales, económicos y políticos. Por ejemplo la creación de la máquina de vapor, la lanzadera mecánica y la hiladora de algodón, provocaron el desarrollo de la producción y el desplazamiento de mano obra por una especializada. Se desarrolla el transporte ligado a las necesidades de la naciente industria.
- e) **El desarrollo del sistema capitalista:** la organización de la producción y del trabajo se hace con base en la existencia de grandes capitales en manos de pocos capitalistas y un gran número de trabajadores, el proletariado, dueños únicamente de su fuerza de trabajo, la división del trabajo en intelectual y manual, conlleva a la necesidad de la formación de cuadros especializados de profesionales que dirigen las empresas y obreros calificados.
- f) **Revoluciones políticas:** la Revolución Francesa, tuvo sus orígenes en “el laicismo, y el espíritu reformista del siglo XVIII, la opresión del campesinado frente a los privilegios de la nobleza y el clero, y la decadencia del Antiguo Régimen. Fue fundamentalmente burguesa y significó la aparición de la clase media y el capitalismo” (Diccionario Enciclopédico ESPASA, p. 1474). La Revolución Rusa se inicia en 1905, provocada por la derrota rusa en la guerra ruso-japonesa, caracterizada por una serie de medidas liberalizadoras que el zar Nicolás II no aceptó: concluye en 1907. En el marco de las derrotas rusas en la Primera Guerra Mundial y la desconfianza del pueblo en los gobiernos de Lvov y Kerenski, lleva a que los bolcheviques ganen posiciones apoyados por

lo soviets, Lenin y Troski encabezan la revolución armada en Octubre de 1917, asumen en poder con el II Congreso de los soviets, presidido por Lenin. Estas Revoluciones provocaron cambios sociales, políticos y económicos y el desarrollo del humanismo,

1.1.1 Desarrollo de la Orientación en Estados Unidos.

Según Monescillo (1998), a finales del siglo XIX se da un proceso de industrialización que hizo necesario los servicios de orientación profesional dirigidos a facilitar la selección de cada trabajador acorde con el puesto laboral. Frank Parsons, se considera el padre de la orientación, fundó en Boston en 1908 la primera Oficina de Orientación Vocacional, como un servicio extraescolar para buscar empleo a jóvenes desfavorecidos, fue el primero en usar el término *vocational guidance* (orientación vocacional), se considera como el precursor de la corriente de rasgos y factores que propone conocer al sujeto y el mundo laboral para que la persona se ubique en la tarea adecuada. En 1910 es celebrado el primer Congreso de Orientación en Boston, en 1911 Meyer Bloomfield, sucesor de Parsons, funda en la Universidad de Harvard la Oficina de Orientación Vocacional. Jesee B. Davis, se considera el padre de la orientación educativa, debido a que en 1913 establece un sistema centralizado de orientación en las escuelas y crea la primera asociación de profesionales de la orientación, la *National Vocational Guidance Association* (NVGA), en 1986 cambia su nombre a *National Career Development Association* (NCDA). En 1914 Truman L. Kelly, usa por primera vez el término de orientación educativa que “considera la orientación como un proceso formativo de ayuda que ha de estar integrado en el currículum para facilitar las elecciones en los estudios y la resolución de problemas personales”. (Monescillo, 1998, p. 25).

Entre la Primera Guerra Mundial y finales de los cuarenta se inicia el desarrollo del counseling, se usa con más frecuencia los términos *educational guidance* y *vocacional guidance*, en tanto que en Europa se usa *orientación profesional*. Se da un avance al considerar la orientación como una intervención dirigida a que el

alumno se conozca más a sí mismo y a su alrededor, así como ayudarlos en el proceso de ajuste y toma de decisiones vocacionales. El desarrollo de la higiene mental y la psicometría influyen hacia un estilo más clínico y psicométrico que implica el uso de pruebas psicométricas estandarizadas en el diagnóstico que servía de base a la orientación. Este enfoque se siguió en México en el establecimiento de los servicios de orientación, en la UAM Azcapotzalco se establece la Sección de Orientación Profesional que se caracterizó por un enfoque clínico de la orientación y el uso de pruebas psicométricas en la orientación vocacional de los alumnos, impartida de manera individual o grupal a través del Taller de Cambio de Carrera y División (que a la fecha se imparte), era esta Sección quien sugería a la Coordinación de Sistemas Escolares a que alumno se le asignaba el cambio de carrera solicitado, de acuerdo a los resultados de una entrevista individual, de los resultados de pruebas psicométricas de aptitudes, inteligencia e intereses y de su desempeño en el taller de Cambio de Carrera y División. Después de algunos años, la Sección dejó de influir en los cambios de carrera, a la fecha los cambios los asigna la Coordinación de Sistemas Escolares, de acuerdo al puntaje de un examen de conocimientos. Carl Rogers (1942) crea el enfoque no directivo o centrado en el cliente, recalca la importancia de aceptar, respetar y comprender empáticamente al otro, usa la entrevista como el principal medio para relacionarse personalmente con el orientado y conocerlo mejor.

Al finalizar la guerra en la década de los cuarenta se incluye en la orientación la atención de las relaciones familiares con el enfoque sistémico. La American Psychological Association (APA) crea diferentes áreas en la Psicología: Clínica, Industrial, Educativa, Asesoramiento y Orientación. El hecho de que se abriera un área específica para la orientación fue muy importante pues se derivaron recursos económicos para la creación de los servicios de orientación.

En los cincuenta la orientación se expande con la aparición de diferentes Asociaciones que desarrollan el trabajo de orientación al promoverse el intercambio de experiencias entre sus miembros. En 1958 se solicita la formación de orientadores y la creación de los servicios de orientación en los centros

educativos. Aparecen los trabajos de Ginzberg y Donald E. Super, el primero basa su enfoque en la psicología evolutiva y el modelo freudiano de la personalidad, una de sus aportaciones es dividir el desarrollo de las conductas vocacionales en tres períodos: fantasía (0-11 años), período tentativo (12-18 años) y realista (18-25 años). Super supera la concepción de la orientación limitada a la elección de una ocupación, la redefine como un “proceso de ayuda a la persona para desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo y de su *rol* en el mundo del trabajo, comprobar este concepto frente a la realidad y convertirla en realidad, con satisfacción para sí mismo y para la sociedad” (Citado por Monescillo, p. 28).

Robert Mathewson (1962), le asigna por primera vez a la orientación una función totalizadora cuyo objetivo es ayudar al alumno en todas las áreas de su desarrollo vocacional, escolar, personal y social.

En los setenta, según Monescillo, surgen cambios que podrían denominarse orientación psicopedagógica, ya que la práctica orientadora se da para la prevención y el desarrollo, además de la educación para la carrera y educación psicológica. La *educación para la carrera* es definida como “la totalidad de esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia un trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo”. (Citado por Monescillo, p. 29). La *educación psicológica* se refiere a la orientación como un proceso para la prevención y el desarrollo en todos los ámbitos de los alumnos, educativo, familiar y social. Se caracteriza por la preocupación en ayudar al alumno “en la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida. Entre sus programas destacamos los encaminados a lograr un entrenamiento asertivo, habilidades de vida y sociales, prevención del estrés, clarificación de valores, educación moral, etc.” (Monescillo, p. 29). Otros investigadores como Morrill, Oeting y Hurst (1974), enfatizan que la orientación debe ser correctiva, preventiva y de desarrollo, utilizan

más los modelo de consulta, formación y tecnológico que el counseling individualizado. En esta época la figura del orientador adquiere un reconocimiento profesional.

En los ochenta preocupados por el SIDA, el consumo de drogas y la educación sexual, se desarrollan programas de prevención para favorecer la salud comunitaria y hábitos saludables. En los noventa continúa su expansión el movimiento para la carrera con el fin de potenciar el desarrollo autónomo a lo largo de toda la vida. “Se aprecia especial interés y preocupación por aspectos como el autoconocimiento, planificación de la carrera vital, toma de decisiones, educación para la salud, habilidades de vida, habilidades sociales, intervención en la familia, ocio y tiempo libre, la comunidad y las organizaciones, etc.” (Monescillo, p. 30).

1.1.2 Desarrollo de la Orientación en Europa.

En Europa la orientación recorrió caminos parecidos a los de Estados Unidos, aunque existen diferencias entre los países europeos, también en Europa surge de manera independiente del sistema educativo, a partir de la práctica profesional y laboral. A diferencia de la estadounidense, la europea toma un carácter estatal y no privada.

En diferentes países europeos la orientación surge por lo general a comienzos del siglo XX, en un inicio se enfoca a la orientación profesional y después a la educativa en la instituciones educativas. Se considera que Bélgica es el pionero de la orientación y la psicopedagogía, pues en 1899 se funda el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa, en 1912 A. G. Christiaens con ayuda de Decroly instituyen el primer servicio de orientación profesional, en los treinta se crean oficinas de orientación escolar y profesional, que se extienden al resto de los países. En Alemania en la década de los setenta son los profesores quienes trabajan con grupos de alumnos cinco horas por semana. En Francia en los cincuenta la orientación se extiende hasta la Secundaria, se fundan diferentes centros en orientación y ayuda psicopedagógica, en esa misma época en el Reino

Unido se desarrollan los servicios de orientación escolar interna y externa a los centros. En Italia también se crean centros psicopedagógicos con tendencias psicotécnicas y de resolución de problemas personales. Se hacen cargo de los servicios tanto el gobierno como el sector privado. En Suiza resaltan las contribuciones de Claparède, que fundó en 1917 un Gabinete de Orientación Profesional.

En España el desarrollo de la orientación es paralelo al del resto de Europa, en 1969 se crearon los Institutos de Ciencia de la Educación con una División de Orientación en su organigrama, en 1977, la orientación se dirige a la Enseñanza Global Básica, “con unas funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, asesoramiento al profesorado y a la familia y de desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional” (Monescillo, p. 36). En los ochenta se replantea hacia lo psicopedagógico con un enfoque multidisciplinario, se unifican servicios que trabajaban separados asumiendo las siguientes funciones de “prevención educativa, detección de problemas y trastornos de desarrollo , valoración de la necesidades de educativas especiales, orientación escolar, personal y vocacional, y asesoramiento y ayuda a los profesores de Primaria”. (Monescillo, p. 37). En la década de los noventa surge la Licenciatura en Psicopedagogía con el fin de formar especialistas en orientación psicopedagógica. En 1990 crean la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) en la que se considera a la orientación educativa como un elemento importante para elevar la calidad de la educación.

1.1.3 Desarrollo de la Orientación en México.

La orientación en México ha pasado por las mismas fases que el resto del mundo, se inicia con la orientación con fines vocacionales (utilizando la psicometría) hasta la orientación educativa en el aula apoyando el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación media y media superior, pasando de la resolución de problemas individuales a la toma de decisiones. La orientación está enmarcada por las metas

de las instituciones educativas, y las circunstancias económicas, sociales y aún políticas. (Hernández, p. 1)

Según Hernández en los últimos cuarenta años la orientación ha participado en el desarrollo educativo nacional , recibiendo en algunos casos el apoyo institucional, en los setenta se basaba en el consejo vocacional considerando que el éxito profesional dependía sólo del conocimiento de las características individuales de cada alumno. En los sesenta se da un crecimiento educativo que lleva a la creación de nuevas instituciones y el aumento de la matrícula, llegando a ser en 1989, 14 veces mayor que en 1960, pero lamentablemente se pierde casi un 50% de los alumnos por deserción, se encuentran con deficiencias en los contenidos y métodos de enseñanza, así como pobres expectativas de desarrollo de los egresados ya que ocupan empleos subvalorados profesionalmente.

Hernández refiere estudios del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (1991) en los que a medida que avanza el tiempo "...se denota una escasa vinculación de la escuela con el sector productivo y la creciente dependencia al financiamiento público. Aparecen problemas administrativos por un deficiente manejo de los recursos, junto con un bajo perfil de los profesores y estudiantes, en parte por atrasados planes de estudio y obsoletas técnicas de enseñanza, limitada investigación y desarticulación de la docencia en el entorno de esa masificación". (Hernández, p. 2)

Hernández considera que en nuestro país no existe un verdadera Sistema de Educación Superior, esto provoca deficiencias como el alto índice de deserción, bajo nivel académico, escaso personal profesionalizado y escasa vinculación entre el sector productivo y escolar. En medio de una permanente crisis económica que no garantiza que una carrera le de empleo a quienes la concluyen, ya que existe un mercado de trabajo inestable, caracterizado por el desempleo y subempleo, esto disminuye las aportaciones que puede ofrecer la educación para el futuro del país. Según este investigador, esta situación crea un problema en la orientación

vocacional pues no se les puede sugerir a los jóvenes caminos para el éxito profesional, según el INEGI de diciembre de 2000 a julio de 2003 el desempleo aumentó en un 90.4%, en esa misma época la desocupación afectó en un 41% del total a la población con estudios de bachillerato y universitarios.

1.2 Conceptos básicos de la orientación educativa.

1.2.1 Orientación educativa.

Existen diferentes definiciones de orientación, según María Luisa Rodríguez (1991), orientar es “fundamentalmente guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar al individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre”. (Rodríguez, 1991, p.11). La palabra orientación se refiere a la guía a una persona por parte de un experto con fines educativos o vocacionales, según Pérez (1985), citado por Rodríguez, la orientación es “un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social” (Rodríguez, 1991, p. 11)

La orientación es concebida en la actualidad como “un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida, con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, p. 16).

De acuerdo a Francisco Rivas (1998), la *orientación educativa* se relaciona “con el aprendizaje escolar que afecta a una persona concreta respecto a la dificultad de alcanzar un rendimiento adecuado, dominar destrezas académicas, o seguir con eficacia un conjunto de tareas escolares” (Rivas, 1998, p. 30).

1.2.2 Orientación vocacional o profesional.

La orientación vocacional o profesional, es el proceso de ayuda hacia un individuo que desea elegir una actividad o profesión de acuerdo a sus intereses, aptitudes y vocación. Francisco Rivas (1998), define el *asesoramiento vocacional* como “un proceso complejo de ayuda para la solución de problemas; así Super (1981) puntualiza que los problemas vocacionales y los personales son diferentes, pero interactúan entre sí y es tarea psicológica el desentrañar las diferentes esferas de relación”. (Rivas, 1998, p. 30). Rivas señala que el asesoramiento vocacional implica una relación entre el asesor y el asesorado en la que se da la comunicación interpersonal y el intercambio de información. Se pueden utilizar pruebas estandarizadas, técnicas de evaluación subjetiva y de entrevista. Finalmente se realiza una reestructuración cognitiva, se comprenden las posibilidades y limitaciones personales por parte del sujeto para cursar determinada carrera. La etapa en la que se requiere este asesoramiento es en la adolescencia y la primera juventud, “este proceso no es una cuestión temporal, sino una situación de demanda evolutiva. Los adolescentes en nuestra sociedad tienen que hacer frente a múltiples demandas de ajuste de identidad: tienen que aprender a ser independientes, a tomar decisiones por ellos mismos, a aceptar responsabilidades, a superar crisis y en ocasiones a vivir en situaciones difíciles” (Rivas, 1998, p.31-32).

1.2.3 Orientación Psicopedagógica.

Bisquerra (2005) la define como un “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos... Concebimos la Orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye el auto-desarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto-orientación. Esto significa que la Orientación se dirige hacia el

desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida". (Bisquerra, 2005, p.1).

Aplicada esta concepción de orientación psicopedagógica en la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos (SOESP) de la UAM servirá de guía para planificar la intervención del orientador en todo el proceso de formación de los estudiantes, planeando diferentes actividades de acuerdo al nivel de estudios en que se encuentra el alumno, es decir en la parte inicial de la formación (Tronco General), en la parte media (Tronco Profesional) y en la fase final (Área de Concentración), la intervención puntual en cada una de estas etapas es muy importante, sobre todo la inicial en la que el alumno se está adaptando a un nivel de estudios diferente a la educación media superior, que requiere de un cambio de actitud, una responsabilidad mayor ante sus estudios y la adquisición de estrategias cognitivas adecuadas a las tareas académicas de la universidad, así como el equilibrio emocional y una adecuada socialización con sus compañeros y profesores. Es importante diseñar programas dirigidos a la prevención de problemas como la deserción, el rezago académico y la baja eficiencia terminal, sin dejar de lado la atención remedial de los problemas de aprendizaje y adaptación escolar que enfrentan los alumnos.

Aunque se establece una diferencia entre los conceptos de orientación, orientación escolar, orientación vocacional y la orientación psicopedagógica, estos están estrechamente relacionados entre sí, en la práctica se diferencian las estrategias de intervención de acuerdo a la demanda del alumno. En la SOESP de la UAM se llegan a presentar situaciones en que la demanda original es de orientación para un cambio de carrera, pero ahondando en la situación se ha detectado que existían deficiencias en las estrategias de aprendizaje, o bien, una problemática emocional que impedía la adaptación al ritmo académico. Por esta razón se hace necesario una intervención integral con el alumno que lo ayude a sostener el ritmo académico de los trimestres.

1.3 Principios de la orientación.

Según Bisquerra (1998), un principio es una proposición general a partir de la cual se derivan proposiciones particulares, guían la forma de actuar en situaciones concretas.

1.3.1 Principios generales.

Existen diferentes teorías de la orientación sin embargo, según Rodríguez (1991), éstas coinciden en los siguientes principios para la orientación:

- a) La orientación se preocupa del desarrollo de las personas, buscando el máximo desarrollo de las potencialidades del alumno o adulto.
- b) En la intervención individual buscan que el sujeto se conozca a sí mismo y supere sus limitaciones provocadas por carencias, flaquezas o debilidades.
- c) La orientación busca que el sujeto se encuentre y confronte consigo mismo, que asuma sus responsabilidades, tome decisiones y progrese hacia un futuro.
- d) La orientación debe estimular, alentar, animar e incentivar al sujeto para que decida responsablemente, que aprenda a usar la información y clarifique sus experiencias.
- e) Es una actividad de cooperación complementaria entre el docente y el orientador en la que intercambian información y observaciones sobre los alumnos.
- f) Es un proceso de ayuda periódico en los momentos críticos y claves para el desarrollo del sujeto.
- g) Por último reconoce la dignidad y valor de las personas y respeta su derecho a elegir, abarca desde los niños hasta los adultos tanto situaciones problemáticas y/o de desarrollo.

1.3.2 Principios básicos.

Adame, Álvarez y Bisquerra (1998), se refieren a los cuatro principios básicos de la intervención psicopedagógica definidos por Rodríguez Espinar et al. (1993) y Álvarez Rojo (1994).

- 1. Principio antropológico.** Parte de los fundamentos filosóficos y antropológicos de la orientación, el orientador tiene una concepción del ser humano, responde a preguntas como “qué es el hombre?, ¿qué tipo de hombre pretendemos que llegue a ser el individuo que estamos orientando?, ¿cuáles son las características del proceso de convertirse en persona?, ¿cuáles son las competencias de la orientación en este proceso?”. (Adame y otros, p. 42). Se basa en el existencialismo que dice que el hombre es libre, de acuerdo a limitaciones personales y condicionamientos ambientales, que debe ser responsable de sus actos y adaptarse a la realidad. El ser humano en algún momento de su vida necesitará ayuda esporádica para algunos problemas y permanente para otros. Debido al desarrollo de las sociedades modernas el individuo debe enfrentar situaciones nuevas y difíciles que implican su vida social y económica. Se considera la ser humano como objeto de valor y confianza, poseedor de herencias culturales, experiencias y vivencias.
- 2. Principio de prevención primaria.**- se refiere a la prevención para la salud mental y física necesarias para el desarrollo personal. La prevención evita malestares y enfermedades, para ello se actúa sobre las circunstancias antes de surja el problema. La intervención es proactiva y sobre grupos grandes de sujetos, o bien, se seleccionan grupos de riesgo. Se realizan intervenciones anticipatorias orientadas al descenso en la proporción de casos o individuos afectados, se persigue el incremento de estándares sociales orientados a una mejor adaptación que lleve a una dinámica social menos conflictiva. Los ámbitos en que se interviene son: problemas de desajuste emocional, conducta y aprendizaje, madurez emocional, educación moral y clarificación de valores. Aunque lo primordial es la prevención primaria se puede hacer prevención secundaria que trata de modificar o aminorar la problemática cuando ésta ya está presente, por último la prevención terciaria tiene que ver con la rehabilitación para superar la dificultades, por ejemplo en el caso de que un alumno presente

una adicción este es canalizado a una Clínica especializada para su tratamiento y rehabilitación.

3. **Principio de desarrollo.**- la educación tiene como objetivo “el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto. La orientación puede ser un agente activador y facilitador de ese desarrollo. Eso supone considerar al individuo el continuo crecimiento personal”.(Adame y otros, p. 45). Parte del desarrollo integral del sujeto en la carrera, cognitivo y humano. Para esto toma en cuenta la educación en lo psicológico, vocacional, emocional y social.
4. **Principio de intervención social.**- es importante que la orientación tome en cuenta el contexto social de su intervención y a su vez la posibilidad de intervenir en éste. Se ayuda al sujeto a adaptarse al medio y que detecte lo que le impide realizarse personalmente y lo supere, esto le ayudará a modificar el sistema. El orientador es considerado un *agente de cambio social*.

1.4 Objetivos de la orientación.

Adame (1998) cita la investigación realizada por María Luisa Rodríguez (1995) sobre los objetivos generales de la orientación detectados en textos actuales escritos por profesionales de la orientación.

- “Desarrollar al máximo la personalidad.
- Conseguir la autoorientación.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de uno mismo.
- Alcanzar una madurez para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
- Combinaciones de cualquiera de los puntos anteriores” (Adame y otros, p. 46).

Los aspectos anteriores son muy importantes para el desarrollo integral del alumno en las áreas cognitiva, emocional y social, que los lleve a construirse como sujetos autónomos y responsables de su formación profesional. Pues si bien los docentes les enseñan una serie de conocimientos y habilidades, son los alumnos quienes deberán hacerse cargo de sí mismos en la autorregulación adecuada de su conducta.

Bisquerra (1990) referido por Adame señala que las tendencias actuales se centran en la importancia del sujeto como elemento activo del proceso orientador en cuanto su autoorientación en la que use estrategias y pautas de actuación adecuadas de acuerdo a las diferentes situaciones que puedan afectar su futuro personal.

1.5 Funciones de la orientación.

Ma. Luisa Rodríguez (1991), resume las aportaciones de diferentes psicopedagogos y técnicos de la orientación en siete funciones:

- 1. Función de ayuda.** Dirigida al orientado para que se adapte en cualquier momento de su vida y a cualquier contexto, se busca que el sujeto resuelva sus problemas. Se persigue crear en los centros educativos un programa curricular de orientación educativa y vocacional con servicios especializados en casos de desajuste extremo.
- 2. Función educativa y evolutiva.** Se le proporcionan al orientado técnicas de resolución de problemas y adquisición de confianza en sus fortalezas y debilidades. Requiere de la participación de profesores, padres, orientadores y administradores. Se refuerza el proceso evolutivo normal, el profesor juega un papel importante en la medida que interviene dinámicamente y se convierte en un verdadero instructor.
- 3. Función asesora y diagnosticadora.** Se recogen datos sobre “la personalidad del orientado, cómo opera y estructura, cómo integra los conocimientos y actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades” (Adame

y otros, p. 17). No sólo se deben usar pruebas estandarizadas sino el análisis individual de las diferentes personalidades.

4. **Función informativa.** Proporcionar información sobre la situación personal y del entorno, sobre programas educativos, servicios institucionales, carreras, influencia de fuerzas personales y sociales. Esta información se deberá compartir con la familia y profesores del orientado.

Como puede observarse el orientador desempeñará diferentes funciones dirigidas a ayudar al alumno a adaptarse, a resolver sus problemas personales y proporcionar técnicas de resolución de problemas académicos. Se realiza un buen diagnóstico de sobre la estructura y funcionamiento cognitivo del orientado con el fin de que conozca y desarrolle sus potencialidades, así como sus limitaciones. Por último, el orientador debe proporcionar información sobre los diferentes servicios, programas, carreras y factores que influyen en la formación del alumno.

1.6 Modelos de la orientación psicopedagógica.

Según Bisquerra y Álvarez (1998) existen diferentes modelos clasificados de acuerdo al área que aborden:

- a) **Modelos Teóricos.** Se basan en diferentes teorías, existen diferentes entre las que se destacan la Conductista, Psicoanalítica, Humanista, Rasgos y factores, Cognitivo, Logoterapéutica, Gestalt, Análisis transaccional, etc.
- b) **Modelos básicos de intervención.** Se le llama básicos o de intervención, incluye los modelos Clínico, de Programas y de Consulta.
- c) **Modelos mixtos de intervención.** Es el resultado de la combinación de los modelos básicos que satisfagan las necesidades de un contexto determinado. Puede tener un nombre concreto de acuerdo a sus características y a su

autor, por ejemplo, Modelo Sistémico, Modelo Psicopedagógico, Modelo Holístico, etc.

- d) **Modelos organizativos.** Se crean de acuerdo a un contexto determinado, pueden ser modelos institucionales o modelos particulares.

Siguiendo a Bisquerra y Álvarez, para el análisis de la intervención psicopedagógica existen cuatro ejes vertebradores.

- Intervención individual-grupal.
- Intervención directa-indirecta.
- Intervención interna-externa.
- Intervención reactiva-proactiva.

Para visualizar la características de estos ejes se concentran en la siguiente tabla.

Eje	Tipo	Características
Intervención individual-grupal	Individual	Se trabaja con un individuo en entrevista.
	Grupal	Se trabaja con grupos pequeños (3-6), medianos(7-15) o grandes (15-30); se puede trabajar con comunidades.
Intervención directa-indirecta	Directa	El orientador (o tutor) está frente a frente con el individuo o el grupo.

	Indirecta	Se basa en el modelo de “ <i>consulta triádica</i> ”, en el que el orientador es un consultor y actúa a través de un mediador que es el profesor. Existe también la “ <i>consulta colaborativa</i> ”, en donde se da un acuerdo entre el orientador (consultor) y el tutor (mediador). El <i>peer counseling</i> (orientación entre iguales), el orientador de pone de acuerdo con un alumno para que éste sea el que imparta la orientación.
Intervención interna-externa	Interna	La realiza el personal del mismo centro.
	Externa	La realizan especialistas que no forman parte del staff del centro.
Intervención reactiva-proactiva	Reactiva	Se centra en necesidades explícitas, de tipo correctivo o remedial. Se atienden necesidades especiales.
	Proactiva	Se basa en la prevención y el desarrollo, se inicia antes de que haya detectado un problema, busca dinamizar el desarrollo de la personalidad del alumno para su autorrealización.

Tabla 1. Ejes vertebradores de la intervención psicopedagógica.

1.6.1 Modelo clínico.

Este modelo recibe varios nombres modelo clínico, counseling o de atención individualizada. Usa la entrevista individual para intervenir, se basa en la relación personal entre los diferentes agentes, orientador, tutor, alumnos y padres. La relación puede ser eminentemente terapéutica, o ser preventiva y de desarrollo personal. Se satisfacen necesidades personales, educativas y socio-profesionales del individuo. Teóricamente se basa en los enfoques de rasgos y factores y el counseling no directivo.

Está formado por cuatro fases:

1. El cliente por su propia iniciativa solicita la ayuda, aunque también pueden solicitarla los padres o profesores.
2. Por lo general se realiza un diagnóstico. En la anámnesis (examen clínico de los antecedentes patológicos del enfermo, recuerdo de hechos pasados), se obtiene información de situaciones y experiencias útiles para el proceso de orientación.
3. El tratamiento se hace con base en el diagnóstico. Se hace un plan de acción. Se busca potenciar el autoconcepto (es la imagen total de sus capacidades y rasgos), autoaceptación (aceptación de sí mismo con sus fortalezas y debilidades) y autoestima (opinión que una persona tiene de su propio valor).
4. Se hace un seguimiento y evaluación de la intervención. Se realizan los planes establecidos y se evalúa el efecto de la intervención.

El orientador es quien asume la máxima responsabilidad en la orientación, por eso es muy importante su preparación. En su formación debe contar con teorías psicológicas del desarrollo humano y del aprendizaje, así como teorías pedagógicas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Este modelo es limitado si se usa exclusivamente, debe ser complementario a la acción grupal.

Renzina Fossati y José A. Benavent (1998), señalan que aunque predominen los modelos de programas y consulta, no se debe de “olvidar la inevitabilidad de tener que aplicar el modelo clínico en determinadas situaciones (dificultades de aprendizaje, orientación e información profesional específica individualizada, perturbaciones emocionales, etc.)”. (Fossati y Benavent, 1998, p. 71)

La entrevista es un proceso de comunicación que actúa en los niveles cognitivo y emocional, se establece un diálogo para clarificar el problema del entrevistado que puede provocarle ansiedad, miedo, tristeza, enojo, frustración. Para el buen curso de la entrevista se crea un ambiente permisivo y de escucha atenta a la situación

del entrevistado, sin hacer juicios de valor, no manejarlo como un interrogatorio y no ser demasiado directivo. Es importante que el alumno pueda expresar abiertamente su situación con el fin de contar con elementos suficientes para definir un plan de intervención de acuerdo a las necesidades de éste. El fin de la entrevista en una relación de ayuda “consiste en auxiliar a las personas a entender y afrontar mejor sus problemas existenciales y a mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales mediante la creación de un clima facilitador (rapport) que propicie la implicación personal del propio orientado en el proceso”. (Fossati y Benavent, 1998, p. 72)

Existe una diferencia de la relación de ayuda con la psicoterapia pues ésta se realiza por psiquiatras o psicólogos clínicos con personas psicóticas o psiconeuróticos, en cambio la relación de ayuda interviene con “gente normal pero que tienen problemas de ajuste; en este caso, el sujeto posee las condiciones necesarias y la capacidad para ejercer cierto control sobre los elementos de su situación” (Fossati y Benavent, 1998, p. 73). Los autores refieren a Carl Rogers quien dice que si existe un clima adecuado el individuo movilizando sus propios recursos podrá cambiar la situación que está viviendo.

En el nivel cognitivo el sujeto tiene una serie de pensamientos ligados a una representación de la realidad , que influyen en su autopercepción y la de los otros, en su comunicación y sus relaciones interpersonales, existe un diálogo interno que si no es positivo para el sujeto afecta los aspectos anteriores. Ellis y Harper (1975), definieron diez posibles *distorsiones cognitivas*:

Distorsión cognitiva	Características
1. Polarización	Se hacen evaluaciones con base en categorías dicotómicas (todo-nada).
2. Filtro mental	Tendencia a elegir sólo detalles negativos.
3. Lectura de pensamiento	Se cree adivinar las malas intenciones de los otros, se agrava cuando se proyectan pensamientos, motivos o

	actos personales.
4. Generalización excesiva	Se generaliza un incidente negativo a todas las experiencias “nunca podré”.
5. Razonamiento emocional	Un sentimiento se convierte en una creencia “me siento inútil, soy inútil”.
6. Personalización	Se asume la responsabilidad de las fallas de los otros.
7. Enunciaciones “debería”	Los imperativos personales “debería”, “tendría” se extienden a los demás.
8. Etiquetación	Se cataloga a los demás a partir de un detalle.
9. Catastrofismo o magnificación	El futuro se ve como lo peor.
10. Evasión de control	Se percibe la vida como si no se tuviera control sobre ella, se evade la responsabilidad asumiendo una posición cómoda.

Tabla 2. Distorsiones cognitivas.

En el nivel emocional es necesario que el entrevistador posea la destreza para identificarlas y facilitar su expresión. Barreto, Arraz y Molero (1997), sugieren lo siguiente:

- a) Permitir la expresión de las emociones, respetar los silencios y permitir el llanto.
- b) Emitir mensajes congruentes de comprensión y ayuda.
- c) No dar falsas esperanzas, pueden generar desconfianza.
- d) Preguntar las necesidades del entrevistado, no presuponer nada.
- e) Sugerir distracción, cuando se centra demasiado el pensamiento sobre el dolor.
- f) Mantener la mirada de interés y comprensión, expresar empatía a través de conductas no verbales.
- g) Mantener el contacto físico y la proximidad para favorecer la intimidad y la confianza.

El orientador puede llevar más exitosamente la entrevista si cuenta con las siguientes características: ser auténtico, respetuoso, empático, concreto, capaz de señalar incongruencias, responsabilizar al orientado de lo que le sucede, compartir sentimientos, actitudes, opiniones y experiencias personales sólo cuando sean de ayuda al orientado, interpretar los sentimientos en el aquí en el ahora y estar autorrealizado.

1.6.2 Modelo de programas.

Un programa es una “una actuación continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (González y otros, p. 85).

La elaboración de un programa pasa por cuatro fases:

- a) **Iniciar el programa.** A partir de una idea germinal, iniciar su planificación a partir de la evaluación de las necesidades, recursos y limitaciones, decidir que dirección se seguirá.
- b) **Planificar los objetivos, las actividades y la evaluación.** Se seleccionan las metas y se especifican los objetivos en términos de los comportamientos específicos que se desean alcanzar. Se desarrollan las estrategias de intervención, tomando en cuenta los objetivos y los recursos disponibles. Se planifica quién y cómo se intervendrá., además de la evaluación a partir del uso de instrumentos y metodologías para poder determinar si se lograron los objetivos propuestos.
- c) **Presentar y evaluar un programa piloto.** Informar a los posibles usuarios sobre el programa, ponerlo en práctica y evaluar la experiencia a partir de una retroalimentación subjetiva y de datos objetivos sobre los efectos del programa para el próximo.
- d) **Perfeccionamiento del programa.** Mejorar los procedimientos y materiales con base en la experiencia piloto. Seleccionar al personal y formarlo de ser necesario. Se aplica , realizando evaluación continua sobre las necesidades, eficiencia, recursos y prioridades.

González y otros (1998) proponen las siguientes fases para el modelo de programas.

- 1. Análisis del contexto.** Se deben analizar las características del centro o lugar en donde se intervendrá. Conocer el contexto sociocultural donde se encuentra, en el caso de un centro educativo contar con información sobre su estructura, organización, recursos, población estudiantil, docente, trabajadores y funcionarios, clima y cultura. Detectar las actitudes ante la orientación por parte de los usuarios y agentes del programa.
- 2. Identificación de necesidades, competencias y potencialidades.** Una necesidad es una situación discrepante entre la situación actual y una deseada. Su detección se puede realizar a través de entrevistas a informantes clave y usuarios, encuestas, cuestionarios y el análisis documental. No sólo se considerarán los déficit sino los recursos (competencias y potencialidades) con que se cuenta para mejorar la situación.
- 3. Formulación de objetivos.** Se formulan a partir de las necesidades y competencias que se desean desarrollar. Deben ser concretos y operativos. Se centran en la actividad docente y no en lo que los alumnos deben lograr.
- 4. Planificación del programa.** Se seleccionan, organizan y secuencian las actividades y estrategias para lograr y evaluar los objetivos. Se toman en cuenta los recursos humanos, materiales y funcionales.
- 5. Ejecución del programa.** En una institución educativa son las actividades de enseñanza aprendizaje. Las más recomendadas son la integración curricular y los sistemas de programas integrados. Durante su ejecución se puede monitorear usando diferentes medios como entrevistas, conversaciones, reuniones de evaluación, etc. Al final del programa se busca que los destinatarios de la orientación sean más autónomos y se autoorienten hacia su desarrollo global.
- 6. Evaluación de programas.** El fin es valorar el proceso y su eficacia, determinando en que medida se alcanzaron los objetivos.

- 7. Costes del programa.** Incluye el cálculo de los costos a nivel personal (número y horas) y material (pruebas, cuestionarios, fotocopias).

El diseño del modelo de programas tiene que ver con el marco teórico de quien lo implementa, su formación, las formas de hacerlo, su concepción de la orientación y sus áreas de intervención. La implantación de un programa se encuentra con diferentes actitudes de los docentes, que van desde un desinterés hasta buena disposición a participar e integrar los programas a sus materias. De acuerdo a esta actitud existen diferentes formas de intervenir por programas.

- **Orientación ocasional.** Los profesores introducen por iniciativa propia algunos aspectos de las áreas de orientación a sus materias.
- **Programas en paralelo.** Las actividades se realizan extracurricularmente, con poca asistencia.
- **Asignaturas optativas.** Algunos temas de orientación se ofrecen como materias optativas, por esta razón no todos los alumnos se inscriben.
- **Asignaturas de síntesis.** Se realiza en un breve tiempo la integración de conocimientos de diferentes materias con contenidos relacionados con la orientación. Son obligatorias.
- **Acción tutorial.** El tutor interviene una hora por semana en un grupo y desarrolla temas de orientación dirigidos a todos los alumnos, entre los que se encuentran información y orientación profesional, educación para la salud, estrategias de aprendizaje, etc.
- **Integración curricular.** Los contenidos de orientación se pueden integrar transversalmente en el currículo en los diferentes niveles educativos.
- **Integración curricular interdisciplinaria.** Una misma problemática es abordada por los profesores desde sus materias, por ejemplo las adicciones la explican profesores de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Educación Física.
- **Sistemas de Programas Integrados.** Se busca interrelacionar diversos programas por ejemplo una de habilidades sociales con otro sobre la

búsqueda de empleo, o uno de manejo de estrés para evitar el consumo de drogas.

Las fases para organizar los programas son:

1. Requisitos previos relacionados con dominio de teorías y métodos que los capaciten para la práctica profesional. Poseer conocimientos de desarrollo de recursos humanos.
2. Motivación, reflexión y toma de conciencia por parte de los profesores.
3. Detectar y concretar necesidades, estableciendo prioridades.
4. Planificar: fines, objetivos y recursos.
5. Programar tiempos y actividades.
6. Realizar actividades usando técnicas, instrumentos y desarrollando contenidos.
7. Evaluar las estrategias e instrumentos, hacer investigación con fines de evaluación. (González y otros, p. 97).

El orientador para implementar un modelo de programas deberá ser un líder con las siguientes responsabilidades:

- a) Organizar y dirigir.
- b) Coordinar y comunicar.
- c) Tomar de decisiones.
- d) Identificar y utilizar recursos.
- e) Estar al corriente de las innovaciones de su especialidad.
- f) Desarrollar y evaluar los programas.
- g) Supervisar.

La Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos se basa en un programa de servicios, que presenta limitaciones en cuanto no parte de un diagnóstico integral de las necesidades de orientación educativa e intervención psicopedagógica para los alumnos y profesores de la UAM Azcapotzalco, en algunas actividades orienta más su intervención a lo remedial que a la prevención

y el desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo al modelo académico departamental de la UAM. A pesar de que se amplió la intervención de la Sección a lo psicopedagógico, esta área no se ha desarrollado debido a que no existe un marco teórico conceptual y estrategias que guíen sus actividades. Por esta razón se hace necesario la realización de una propuesta que responda a las necesidades de alumnos y docentes a partir del marco institucional de la UAM-A. Para el desarrollo de la propuesta se tomarán los planteamientos de Rafael Bisquerra (1998), Ma. Luisa Rodríguez (1991), Víctor Álvarez (1994) y Montserrat Aguilar (1998). De acuerdo con Rafael Bisquerra y Manuel Álvarez (1998), la orientación y la intervención psicopedagógica es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, 1998, p. 9), esta definición se complementa con la de Ma. Luis Rodríguez (1991) que define a la orientación como “un proceso de ayuda profesionalizada hacia la construcción de promoción personal y de madurez social” Rodríguez, 1991, p. 11). En la UAM, se han detectado problemas en cuanto a la adaptación escolar, rendimiento académico, deserción y bajos niveles de egreso de los estudiantes de la UAM, de igual forma algunos docentes no cuentan con estrategias didácticas que hagan más eficiente su labor académica, la SOESP puede aportar soluciones a esto si se implementa un programa que actualice profesionalmente a las orientadoras para intervenir en:

- a) “La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b) La prevención y tratamiento de las dificultades educativas.
- c) Orientación vocacional.
- d) Seguimiento de las intervenciones educativas en el ámbito escolar y profesional.
- e) Atención a personas con necesidades especiales”. (Bisquerra, 1998, p. 17).

1.6.3 Modelo de consulta.

La consulta es una relación entre dos profesionales por lo general un *consultor* (orientador, psicopedagogo) y un *consultante* (profesor o tutor), que tiene dos objetivos, uno aumentar la competencia del consultante en relación con un cliente (alumnos, padres, grupo, organización o centro educativo); dos, desarrollar la capacidad del consultante para resolver problemas similares en un futuro. (Bisquerra y Álvarez, p. 62)

Se caracteriza por su naturaleza triádica, en la que interviene un consultor, un consultante y un cliente.

Siguiendo a Bisquerra y Álvarez sus fases son:

- a) Se parte de una información y clarificación del problema.
- b) Se diseña un plan de acción.
- c) Se ejecuta y evalúa el plan.
- d) Se hacen sugerencias al consultante para que afronte la consulta.

En la *consulta colaborativa* el consultor y consultante comparten la responsabilidad de todas las fases del proceso, el consultor participa directamente en alguna de las fases.

Blocar y Biggs citados por Ángel Jiménez y otros (1998) estructuran el modelo de consulta en ocho fases:

1. Articulación de fines, necesidades y objetivos
2. Examen del sistema del cliente.
3. Elección de la estrategia de intervención.
4. Creación de comunicaciones y relaciones.
5. Negociación de objetivos específicos.
6. Introducción de nuevos conceptos y conductas.
7. Transferencia y conservación de nuevas conductas.

8. Valoración del proceso de consulta y de los resultados.(Jiménez y otros, p. 107)

Este modelo interviene con diferentes sujetos (individuos, grupos, organizaciones o comunidades), aborda diferentes tipos de problemas (personales, ocupacionales, de terceros y organizacionales) y utiliza diferentes estrategias de intervención de acuerdo a la problemática (afectiva, cognitiva, conducta). La consulta no se debe confundir con el counseling, ya que se trata de una relación entre profesionales con el mismo status.

Después de la revisión histórica de la orientación se puede decir que esta nace en el mundo contemporáneo en el marco de diferentes factores como el desarrollo del sistema capitalista, las revoluciones científicas y políticas, el crecimiento urbano, esto hizo necesario los servicios de orientación profesional o vocacional para seleccionar a los trabajadores de acuerdo al puesto de trabajo, este fue el origen común de la orientación tanto en los Estados Unidos, Europa y México, fue en el primero que se usa el término de *vocational guidance* (orientación vocacional) para orientar a jóvenes desfavorecidos en la búsqueda de empleo, fue Frank Parsons (1908) quien uso por primera vez esta expresión. La orientación fue ampliando su ámbito independiente en la intervención en lo vocacional a la orientación psicopedagógica en instituciones escolares, se crearon espacios especializados de orientación en Asociaciones e Institutos de Psicología Pedagógica e incluso se desarrollaron formación de especialistas en orientación psicopedagógica. En México la orientación ha pasado por las mismas fases que el resto del mundo, iniciándose con fines vocacionales hasta la orientación educativa en la educación media y media superior.

En cuanto al concepto de orientación educativa de acuerdo con Bisquerra (1998) la orientación es un proceso de ayuda a las personas durante toda su vida con el fin de potenciar su desarrollo personal integral. La orientación vocacional según Rivas (1998), es una relación entre el asesor y asesorado para que éste conozca

sus posibilidades y limitaciones para cursar una carrera y llegue a ser autónomo en sus decisiones, asuma sus responsabilidades y supere las crisis. En relación a la orientación educativa, esta se refiere a la intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje para prevenir problemas e intervenir en caso de que estos se presenten. Bisquerra (1998) define a la orientación psicopedagógica como la ayuda profesionalizada orientada de preferencia a la prevención, el desarrollo humano y la intervención social, se busca el auto-desarrollo y la auto-orientación como producto de la intervención del orientador.

Los principios que rigen la orientación están relacionados con alguna teoría, según Rodríguez (1991), diferentes teorías coinciden en ciertos *principios generales* como: buscar el desarrollo de las personas, a través del autoconocimiento, la toma de decisiones y la asunción de sus responsabilidades, es una actividad complementaria entre el docente y los orientadores en la que ambos inciden en el desarrollo del alumno, se proporciona la ayuda en momentos críticos y claves para el crecimiento de éstos, desde la infancia hasta la adultez. Por otro lado existen *principios básicos* de tipo: antropológico y filosófico (se parte de una concepción del hombre); de prevención primaria para la salud física y mental necesarias para el desarrollo personal; de desarrollo, se educa para desarrollar al máximo las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto; intervención social se considera el medio social en que vive el sujeto y su intervención en éste como un agente de cambio.

Los objetivos de la orientación se orientan al desarrollo del sujeto, en la que adquiere la capacidad para auto-comprenderse, autoaceptarse, adaptarse, madurar y aprender. Por último las funciones de la orientación se dirigen a la ayuda, la educación, asesoría, diagnóstico e información para que el individuo logre los objetivos de la orientación.

Los modelos de orientación clínica, de programas y de consulta son descritos con claridad y precisión, dando luz para su implementación o desarrollo de acuerdo

con el modelo académico de la UAM y las necesidades de orientación de sus alumnos.

Los puntos desarrollados en este capítulo son muy importantes para mejorar las actividades de la orientación educativa y servicios psicopedagógicos de la SOESP de la UAM Azcapotzalco, algunos aspectos que señalan los diferentes investigadores se realizan pero otros no se han desarrollado lo suficiente, o bien, no se han desarrollado como es el caso de los modelos de orientación a base de programas y el de consulta. Esta será una labor que llevará su tiempo pero cada vez se hace más necesaria, ya que los alumnos se enfrentan a diferentes problemas en su trayecto académico por la universidad.

En el siguiente capítulo se desarrollarán los principios generales de dos teorías de la orientación educativa, la teoría del counseling y el constructivismo, la primera por el apoyo que ofrece en la intervención individual con los estudiantes y la segunda por los elementos que aporta para intervenir en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

CAPITULO 2. TEORÍAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Existen diferentes enfoques psicológicos aplicados a la educación ligados diversas escuelas de la psicología, algunos de ellos son: el conductismo, el psicoanálisis, la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers, la psicología humanista, la terapia de la Gestalt, el análisis transaccional, la logoterapia de Víctor Frankl, el enfoque existencialista, los enfoques cognitivos y la posición ecléctica.

Para los fines de este trabajo sólo se explicarán dos: la teoría del counseling y la constructivista, la primera porque se aplica a la intervención individual de los alumnos y el constructivismo es el marco teórico más utilizado en la intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, en particular en la enseñanza de estrategias para la lectura de comprensión.

2.1 Teoría del counseling.

Se usa en el modelo clínico de la orientación, a veces se le confundió con otros conceptos como guidance, psicoterapia y orientación. La *guidance* se considera un proceso de ayuda al sujeto en lo individual o en grupo, para que se comprenda a sí mismo y al mundo que lo rodea. El *counseling* se define como “la atención individualizada que tiene como descriptores: cara a cara, interacción básicamente verbal y emocional, atención directa, entrevista privada, iniciativa del cliente, confidencial”. (Bisquerra y otros, 1998, p. 472).

Aunque el counseling se caracteriza por la intervención individualizada, a finales de los sesenta se redescubre la dinámica de grupos en orientación, surgiendo el *group counseling*, que interviene con grupos pequeños de seis o siete integrantes. Como no está establecida claramente la frontera entre el counseling y la psicoterapia cuando se estudian las teorías de la orientación se estudian paralelamente las teorías del counseling y la psicoterapia. Los ejes principales del counseling son en enfoque de *rasgos y factores* y el enfoque *centrado en el cliente*.

2.1.1. Enfoque de rasgos y factores.

Su principal representante es Edmund Griffith Williamson (1900-1979), también se le conoce como: “Escuela de Minnesota”, enfoque clínico, asesoramiento directivo y teoría centrada en el asesor. Se considera que es continuadora del enfoque de Parsons.

Sus supuestos básicos son:

- a) “Cada individuo tiene unos rasgos y unos factores individuales.
- b) Estos rasgos y factores pueden ser medidos y evaluados.
- c) Estos rasgos y factores pueden quedar estancados o desarrollarse en función de las interacciones del individuo con el ambiente.
- d) El ejercicio de una ocupación requiere de unos rasgos.
- e) La orientación debe ayudar al individuo para que ajuste los rasgos personales con los requisitos ocupacionales.
- f) Cuanto mayor sea la adecuación entre los rasgos individuales y los requisitos ocupacionales, mayor será la satisfacción en la ocupación elegida.” (Bisquerra y otros, 1998, p. 474)

Entre sus características destacan:

- a) Se usan pruebas para identificar rasgos personales. Pueden ser de aptitudes, intereses vocacionales y personalidad.
- b) El ser humano necesita la ayuda para desarrollar sus potencialidades de manera autónoma. Contra lo que se llega a creer, los universitarios aún necesitan del apoyo para continuar su desarrollo de una manera independiente.
- c) Los asesores deben ser optimistas en la creencia de que el sujeto es capaz de utilizar sus capacidades y de resolver problemas. En el caso contrario obstaculizan la posibilidad del sujeto para superar sus dificultades y desarrollar su potencial.
- d) Los asesores son modelos por eso deben esforzarse en lograr la excelencia en todos los campos. Un buen asesor debe estar suficientemente satisfecho con su vida personal y profesional, así como

mantenerse actualizado teórica y metodológicamente para elevar la calidad de su intervención.

- e) El asesor es activo en su intervención ya que diagnostica, informa, esclarece, ayuda al otro a conocerse a sí mismo y a su entorno. La actitud proactiva del asesor no debe ser excesiva que llegue a inhibir al alumno en su propia autoorientación y responsabilidad.
- f) Los objetivos de la asesoría incluyen: ayudar a que el asesorado se acepte, que piense con claridad para resolver sus problemas personales usando métodos racionales. (Bisquerra y otros, 1998, p.474).

Sus etapas son:

1. **Análisis.** Recoger datos acerca del sujeto y su ambiente a través de: registro de datos generales, entrevista, autobiografía, datos anecdóticos y pruebas.
2. **Síntesis.** Reunión y organización de los datos del análisis para descubrir capacidades, responsabilidades, ajustes y desajustes, puntos fuertes y débiles.
3. **Diagnóstico.** Conclusiones sobre la naturaleza y causa de los problemas presentes y otras características relevantes del sujeto, junto con las consecuencias y posibles ajustes y desajustes. Consta de tres fases: identificación del problema, descubrir sus causas y determinar un pronóstico.
4. **Pronóstico.** Se predice el resultado de la conducta del individuo, se une con el diagnóstico, se destaca la posibilidad de cambio en un futuro a corto, mediano y largo plazo.
5. **Counseling.** Persigue ayudar al cliente a utilizar sus capacidades para lograr un máximo equilibrio personal, conocerse mejor, reeducarse y en algunos casos se provoca la catarsis. Se apoya en la resolución de conflictos diarios antes que la resolución de otros mayores que necesitan de una terapia especializada.

6. Seguimiento. Se evalúa el éxito del counseling y la eficacia del asesoramiento.

2.1.2 Enfoque centrado en el cliente.

Carl Rogers (1984), tradujo el término counseling como *orientación psicológica*, la caracteriza como “una serie de contactos directos con el individuo que tienen como fin ofrecerle una ayuda para cambiar sus actitudes y su conducta” (Rogers, 1984, p. 19-20), lo equipara con la psicoterapia, ya que la orientación psicológica puede ser intensa y eficaz para la reorganización de la personalidad. Su campo de aplicación se da en:

- *Clínicas de orientación infantil*, en el trabajo con niños y adolescentes que presentan problemas de adaptación y con sus padres.
- *Orientación psicológica aplicada a los estudiantes*, aunque están cerca de la madurez adulta es adecuado usar la orientación psicológica y la psicoterapia como un método para acercarse a los problemas que presentan en la adaptación, emocional, vocacional y escolar. En esta tarea la entrevista de ayuda es muy importante y según los expertos en este campo, deberá tener un lugar más prominente.
- *Centros de higiene mental de adultos*, se trabaja con los adultos en la consejería matrimonial, se da ayuda prematrimonial y en el caso de que surjan problemas durante el matrimonio.
- *Asistencia social*, el asistente social interviene en aspectos del trabajo social como ayuda económica, asesoría para encontrar trabajo, asistencia médica y orientación psicológica.
- *Las relaciones humanas en las empresas*, estudios de la Western Electric Company han demostrado que una adaptación satisfactoria en el plano social y emocional provocan un mejor rendimiento laboral.
- *Las relaciones humanas en la preparación militar*, Rogers considera que la orientación psicológica podría ayudar a los reclutas y soldados entusiasmarse por su trabajo si mantienen mejores relaciones humanas.

Carl Rogers, trabaja con doce pasos que guían la orientación psicológica.

1. El sujeto decide solicitar ayuda.
2. La situación de ayuda se define en cuanto al compromiso del cliente de solucionar por sí mismo sus problemas con la ayuda del orientador.
3. El orientador fomenta la libre expresión de los sentimientos que acompañan el problema que vive el cliente, a través de una actitud amistosa de interés y receptiva.
4. El orientador acepta, reconoce y clarifica los sentimientos negativos (ambivalencia, hostilidad o impotencia), debe ser capaz de lograr que el cliente reconozca estos sentimientos y los acepte como parte de sí mismo, en lugar de proyectarlos o reprimirlos a través de algún mecanismo de defensa.
5. Después de la expresión total de los sentimientos negativos el sujeto expresa vagas tentativas e impulsos positivos que promueven el crecimiento.
6. El orientador acepta los sentimientos positivos de igual forma en que lo hizo con los sentimientos negativos, no usan aprobaciones o alabanzas, no se moraliza la intervención. Se reconocen como parte de la personalidad tanto los sentimientos positivos y los negativos.
7. Un paso importante en el proceso de orientación psicológica es la captación intuitiva (insight) comprensión del propio Yo del cliente, esto lo llevará a construir nuevos niveles de integración.
8. Las etapas señaladas no siguen un orden riguroso sino que se interrelacionan, se da un proceso de clarificación de las decisiones y de los modos de acción posibles.
9. Se inician pequeñas acciones positivas altamente significativas, una vez que el cliente ha comprendido su situación se traduce en una acción que representa su progreso.

10. A partir de la captación intuitiva y de las determinaciones positivas los pasos siguientes son elementos de maduración.
11. El cliente presenta cada vez más una acción positiva e integradora.
12. Disminuye la necesidad de recibir ayuda y reconocimiento por parte del cliente, indicador de que la relación terapéutica llegó a su fin.

2.2 El constructivismo.

Después de revisar diferentes teorías del aprendizaje el constructivismo es una teoría que ha explicado de una manera integral diferentes procesos de aprendizaje e incluso ha sido aplicada en otras áreas de la educación no formal como el diseño de juegos para la prevención de las adicciones.

En el constructivismo se integran las teorías de Piaget, Vygotski y Ausubel, entre otros, del primero se retoman los principios de asimilación, acomodación y la reestructuración del esquema del aprendiz en el proceso de aprendizaje, de Vygotski se enfatiza el papel de la enseñanza en el desarrollo del conocimiento a través de los principios de Andamiaje y de la Zona del Desarrollo Próximo, por último de Ausubel el aprendizaje significativo.

Bárbara Greybeck (1999), cita a William Perry (1970), quien dice “que el periodo postadolescente se caracteriza por la capacidad de aceptar responsabilidades y, a la vez, la capacidad de pensar en forma ‘meta’, es decir, la capacidad de estar consciente del proceso del pensamiento. Según el autor (1970), al principio de este periodo los alumnos perciben el mundo desde un punto de vista dualista, lo cual los lleva a un aprendizaje que se caracteriza por el trabajo fuerte y la obediencia. Después de esta etapa hay ocho fases superiores identificadas en los alumnos universitarios, en las que cada vez más se acercan al relativismo Su desarrollo está completo cuando afirman su identidad y asumen responsabilidades múltiples” (Greybeck, 1999, p. 1).

Piaget propone que el desarrollo cognitivo precede al aprendizaje, para Vygotski la capacidad del individuo se puede extender a través de la enseñanza. Tomando en cuenta la noción de Vygotski, se argumenta que los alumnos podrían desarrollar su intelecto más allá de lo que demuestran al inicio de sus estudios. Vygotski llama a esta distancia entre el nivel actual y la potencia del individuo la *Zona del Desarrollo Próximo*. Para ayudarles a llegar a su nivel potencial, los maestros aplican una especie de andamiaje (en términos vygotkianos), fomentando el desarrollo intelectual de sus alumnos y actuando como guías en el proceso. El maestro funciona al inicio como modelo en el proceso de aprendizaje retirando paulatinamente su ayuda y así permitiendo que los alumnos sean cada vez más independientes en la realización de sus tareas.

El constructivismo es una teoría psicológica que más ha influido en el campo educativo, según Kami en 1960 se hacían extrapolaciones ingenuas de la teoría y aplicaciones burdas en la práctica, es hasta el periodo de 1970 a 1990 que se hace una interpretación más correcta y flexible de la teoría, aplicada a la investigación psicogenética sobre el conocimiento y el aprendizaje escolar.

Para Isabel Solé (2000) la educación escolar “promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado” (Solé, 2000, p. 15). Para ella la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a los alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, incluye además las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.

El constructivismo considera que el aprendizaje es activo, producto de la construcción personal del sujeto en el que interviene además el marco cultural en que vive la persona en desarrollo. Según Isabel Solé (2000), el aprendizaje se logra cuando somos capaces de elaborar “una *representación personal* sobre un

objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad” (Solé, 2000, p. 16).

De acuerdo a Ausubel, se realiza un aprendizaje significativo cuando no sólo modificamos el conocimiento que poseíamos sino cuando lo integramos y lo hacemos nuestro. Los alumnos necesitan poseer todo una serie de *destrezas metacognitivas* que les permitan asegurar el control sobre sus conocimientos y los propios procesos cognitivos durante el aprendizaje, el profesor juega un papel activo en este proceso, en tanto enseña a sus alumnos a construir conocimientos.

Según Teresa Mauri (2000), los alumnos son activos si se esfuerzan por seleccionar la información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con conocimientos previos y familiares, además obtendrá mejores resultados preguntando y pidiendo ayuda a alguien que sepa más.

El constructivismo destaca que los sujetos cuentan con símbolos y signos verbales, numéricos, plásticos, gestuales, etc., pertenecientes a un grupo social y cultural, que influyen en su construcción personal del conocimiento. Desde esta perspectiva “los contenidos escolares se seleccionan atendiendo no únicamente a su carácter científico (propio de las diferentes disciplinas), sino también a su dimensión cultural social, de productos representativos de la cultura en una sociedad concreta (se aprenden los que se consideran relevantes para que el alumno se integre en el grupo social y, además atendiendo a la función que cumplen o pueden cumplir en el avance personal del alumno y de la alumna, se seleccionan, priorizan y secuencian de modo que el alumno pueda, en cada momento de su desarrollo y de su aprendizaje, atribuirles significado en algún grado)” (Mauri, 2000, p. 76).

De acuerdo a Ausubel, se realiza un aprendizaje significativo cuando no sólo modificamos el conocimiento que poseíamos sino cuando lo integramos y lo hacemos nuestro. Los alumnos necesitan poseer toda una serie de *destrezas metacognitivas* que les permitan asegurar el control de sus conocimientos y los propios procesos cognitivos durante el aprendizaje, el profesor juega un papel activo en este proceso, en tanto que enseña a sus alumnos a construir conocimientos.

El alumno ha conformado su conocimiento a partir de diferentes experiencias en las que acumula conocimientos que se almacenan en la mente organizados en unidades llamadas esquemas de conocimiento y que mantienen conexiones entre sí. La estructura cognoscitiva de esquemas convenientemente relacionados. Los esquemas de conocimiento son de material simbólico, son construcciones, es decir, ideas o representaciones mentales de la realidad, en las que se ponen en juego lo conocido. Permiten almacenar información y facilitar su retención, el recuerdo está directamente influido por los esquemas de conocimiento.

Un esquema de conocimiento es “la representación que una persona tiene en un momento determinado sobre una parcela de la realidad ... nos permite darnos cuenta de que el conocimiento se genera de modo continuado” (Mauri, 2000, p. 79). Los esquemas se forman por conocimientos de tipo declarativo referidos a conceptos (qué), procedimientos (cómo), actitudes, valores, conexión con otros esquemas de conocimiento, así como su funcionalidad.

¿Existen esquemas diferentes en cuanto se asimilen contenidos diferentes de tipo matemático, verbal, perceptual, lógico, moral, etc?, ¿En qué zona del cerebro se encuentran los esquemas?, ¿En los lóbulos frontales, en la zona cortical, en la zona de la memoria?, ¿De qué manera se afecta el aprendizaje si existe una lesión cerebral, un trastorno emocional o un aprendizaje deficiente antes de la adquisición de nuevos conocimientos más complejos?

Estas preguntas se resuelven parcialmente con la siguiente afirmación de Mauri “El grado o nivel de elaboración de significado estará determinado por la calidad, Diferenciación y coordinación de esquemas de conocimiento que poseemos y por su pertenencia y relevancia para establecer vínculos con la nueva información presentada” (Mauri, 2000, p. 79), por esta razón el objetivo de la educación escolar será la modificación de los esquemas de conocimiento de los alumnos (revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva).

En la medida que se van modificando los esquemas estos serán cada vez más organizados y predictivos, más capaces de atribuir significado a la realidad en alto grado, aplicado esto a la comprensión de lectura, querrá decir que si el alumno adquiere esquemas procedimentales o estrategias para la comprensión lectora, estos se harán más complejos para ir de la simple reproducción literal de los contenidos de un texto hasta el análisis de este.

El cambio de esquemas sigue un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior, en donde el profesor juega un papel importante en el reestablecimiento del equilibrio.

La conservación de nuevos conocimientos en la memoria depende no sólo de la calidad de la información, sino de las posibilidades que ofrecen los conocimientos previos para poder integrarla, esto es muy claro en los estudiantes de ingeniería de la UAM-A, quienes enfrentan dificultades en la materia de Complementos de Matemáticas (álgebra avanzada) y Cálculo Diferencial e Integral, ya que sus conocimientos previos son insuficientes.

Para Mauri (2000), memorizar “es el resultado de un acto de construcción, una interpretación personal de lo nuevo que le ha sido posible comprender al alumno, es la conformación de una idea o representación de la información a partir de lo que ya se conocía” (Mauri, 2000, p. 83). Existen dos tipos de memoria, una mecánica que reproduce el conocimiento sin cambios y una memoria constructiva

relacionada con la construcción del conocimiento y su reestructuración continua de manera dinámica.

El alumno comprenderá conceptos a partir de los siguientes aspectos:

1. Contar con conocimientos conceptuales previos organizados, pertinentes y relevantes para asociar la nueva información.
2. Poseer estrategias para: recuperar de la memoria lo más importante; hacer explícito el conocimiento para tomar conciencia de lo que se sabe y compartirlo con los demás; utilizar estrategias de codificación y retención (hacer preguntas, resúmenes, notas, comparar elementos del texto entre sí y con otros) para establecer un significado común entre los elementos de la información por aprender y verificar si se cumplen los objetivos planteados. Contar con motivos relevantes para aprender nuevos conceptos, establecer sus rasgos característicos básicos, definir que es, establecer su igualdad o diferencia con otros conceptos.
3. Construir el conocimiento conceptual con los otros, preguntando y siendo cuestionado, compartir y resolver dudas propias y ajenas.
4. Tener la convicción de que el avance se debe al esfuerzo personal.

El papel del profesor en la enseñanza de conceptos será:

1. Permitir que los alumnos expresen sus conocimientos previos y sus dudas.
2. Facilitar que el alumno ajuste sus expectativas con las del profesor. Estableciendo semejanzas entre la nueva tarea y la anterior, hacer analogías, relacionar conocimientos nuevos con anteriores.
3. Presentar nuevos conceptos ya contruidos o construirlos con los alumnos.
4. La presentación de la información deberá : diferenciar lo que el alumno conoce de lo nuevo; hacerse de manera lógica; organizarla de acuerdo al nivel de abstracción del alumnado; presentarse en dosis adecuadas; que los alumnos puedan utilizar técnicas como resúmenes, cuadros, esquemas, mapas conceptuales, etc. Para organizar la información; que sirva para la resolución de problemas cotidianos.

2.2.1 La zona de desarrollo próximo.

Antes de caracterizar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Javier Onrubia (2000), señala que es muy importante el papel del profesor en el proceso de aprendizaje, en cuanto se ajuste al proceso constructivo de significados y sentidos que realiza el alumno, la ayuda que preste el profesor en este aspecto tendrá las siguientes características:

1. Tomar en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje, así como los significados y sentidos que tengan los alumnos de ese contenido.
2. Provocar en los alumnos desafíos y retos que cuestionen sus significados y sentidos previos para que asimile los nuevos conocimientos. Se debe orientar al alumno hacia lo que no conoce, no realiza o no domina suficientemente, para colocarlos en un esfuerzo de comprensión y actuación. Un reto *abordable* es el que incluye tanto al alumno como el apoyo del profesor.

La ZDP se define como “la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea” (Onrubia, 2000, p. 104) . Esto significa que la ayuda e interacción con los otros mejora el rendimiento individual.

La ZDP desencadena “el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar” (Onrubia, 2000, p. 105). Lo que el sujeto realiza con la ayuda de los demás podrá hacerlo más adelante de manera autónoma. Existen múltiples ZDP, caracterizadas por esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenido del participante menos competente y los instrumentos y tarea usados por el más competente, actuando de una forma dinámica.

En la creación de la ZDP se deben considerar los siguientes aspectos:

1. Las ZDP creadas para unos alumnos pueden no servir en absoluto para otros.
2. Variar el tipo de ayuda, en el caso de preguntas aplicar variantes de acuerdo al contexto, en cuanto a las actividades, en algún momento se podrán realizar tareas muy pautadas y estructuradas, mientras que en otros se plantean tareas más abiertas y con más opciones para los alumnos.
3. Diferenciar las ayudas de acuerdo al momento del proceso en que se encuentra, inicial o final del aprendizaje de un contenido.

La creación de una ZDP deberá seguir los siguientes procesos y criterios:

1. Insertar en objetivos más amplios las actividades concretas que realiza el alumno. Esto es “cuando se pone a los alumnos a practicar una determinada destreza o habilidad ésta no se separa de su objetivo y significado último; por ejemplo, que la práctica de los procesos de codificación y decodificación que intervienen en la lectura y la escritura no se separe de la función comunicativa a la que estos procesos deben servir” (Onrubia, 2000, p. 109). Se debe señalar a los alumnos las actividades a realizar y su relación, así como las normas y pautas de comportamiento.
2. Facilitar la participación de todos los alumnos en las tareas y actividades, sin importar el grado de interés o conocimientos. La única manera de entrar en la ZDP es con la participación donde los alumnos muestren su capacidad en relación con el manejo de contenidos, tipo y complejidad de actividades, materiales de apoyo, normas y actuación del profesor en el desarrollo de las clases.
3. Crear un clima en el que se establezcan relaciones, sea afectivo y emocional y se base en la confianza, la capacidad para sorprenderse y el interés por conocerse a sí mismo.
4. Hacer modificaciones y ajustes en la marcha de la propias actuación de acuerdo a la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales de los alumnos. Estas modificaciones estarán relacionadas con

tipos y orden de contenidos, tiempo de exposición, corrección de ejercicios, etc.

5. Promover el uso y profundización de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Abrir espacios en los que los alumnos apliquen lo aprendido como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no de una evaluación. Además fomentar el aprendizaje de *estrategias y habilidades* que le permitan al alumno ser autodidacta y autorregular su aprendizaje actual y futuro.
6. Establecer en la medida de lo posible relaciones entre los conocimientos previos de los alumnos y los contenidos adquiridos recientemente. Eso se realizará a partir de compartir la experiencia social del alumno y la adquirida en el aula. También se tendrá cuidado de secuenciar los contenidos de lo más general y simple a lo más complejo y detallado.
7. Usar el lenguaje de una forma clara y explícita, tratando de evitar malentendidos. En este sentido se deberá usar un vocabulario adecuado, ejemplificar o caracterizar términos nuevos, relacionar conceptos, principios, procedimientos, normas, mostrar alternativas para decir lo mismo y comprobar la comprensión de los alumnos.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar. Apoyar a los alumnos para que reconstruyan a un nivel superior sus conocimientos.

Existen otras condiciones para que se desarrollen las ZDP, una de ellas es el contraste de diferentes puntos de vista, que los alumnos estén interesados y con la disposición de aceptar el debate y la controversia. De igual manera es importante que se exprese el particular punto de vista, en el que se explique, de instrucciones o se ayude a otros a realizar una tarea en equipo. El expresar la opinión propia tiene que ver con la importancia del lenguaje como *reestructurador y regulador de los procesos cognitivos y como instrumento en la ZDP*.

Javier Onrubia (2000), habla de una figura diferente a la del profesor y el alumno, el *alumno tutor*, que se encuentra entre ambos en el proceso de enseñanza

aprendizaje, tiene como tarea “exponer con mayor claridad posible sus conocimientos, de ajustarse cuanto pueda a los conocimientos de la audiencia, de ayudar a sus compañeros y de ofrecer directivas y guías para que realicen la tarea que se haya propuesto o accedan al contenido de que se trate”. (Onrubia, 2000, p. 120). Otra característica de la interacción entre alumnos es la del intercambio de roles, control mutuo del trabajo recibir y dar ayuda de manera continua, de nuevo el lenguaje juega un papel importante como regulador de la acción personal e interpersonal.

2.2.2 La metacognición.

Como se mencionó en el apartado anterior la teoría constructivista del aprendizaje habla de la importancia de la metacognición en el aprendizaje significativo, la metacognición es “la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento” (Mayor, et.al., 1995, p. 51). Flavel (1971) fue uno de los primeros que empezó a utilizar este concepto para hablar de la memoria, relacionándolo después con otras áreas como la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social. Mayor, propone el modelo de *actividad cognitiva* compuesto por la conciencia, el control y la autopoiesis.

Paradigma	Teóricos Representativos	Tratamiento teórico de la metacognición
1. Procesamiento de la información	Siegler, Klahr, Stenberg, Trabasso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción, modelo de control, procesos ejecutivos. 2. Descripción, modelo de mecanismos autorregulatorios. 3. Descripción, modelo de entrenamiento en estrategias y generalización.
2. Cognitivo-Estructural	Piaget, R. Brown, Fielman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y

		<p>patrones estratégicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Énfasis en secuencias de cambio estructural. 3. Modelos de relación entre cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento.
3. Cognitivo-Conductual	Bandura, Mischel, Rosenthal y Zimmerman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estatus de la metacognición en el repertorio de acontecimiento simbólicos que median el aprendizaje. 2. Descripción del modelo como fuente de metacognición. 3. Papel de la metacognición en la ingeniería y tecnología del cambio de conducta.
4. Psicométrico	Cattel-Horn, Guilford, Estructura del intelecto, Factor Kaufman, Modelo estructural, WISC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas de medida (p.ej., fiabilidad, validez). 2. Identificar factores metacognitivos o procesos básicos.

Tabla 1. Paradigmas teóricos de la metacognición. (Tomado de Mayor, 1995, p.53)

Conciencia.- la actividad metacognitiva se puede centrar en los diferentes niveles de conciencia, profundizar en la *intencionalidad* “es la propiedad de la actividad mental por la cual esta se remite siempre a un objeto distinto de ella misma” (Mayor,1995, p. 57). Otro componente es la *introspección*. La toma de conciencia

en toda actividad metacognitiva va de los niveles más bajos (conciencia vaga y meramente funcional) a los más altos (conciencia reflexiva y penetrante). Mayor diferencia la *cognición* del conocimiento, la primera es “conjunto de representaciones y de procesos a través de los cuales aquéllas se adquieren, manipulan y utilizan” (Mayor, 1995, p. 58). El conocimiento es una representación.

Control.- existen tres modelos de control: *acción dirigida a metas* (incluye la motivación y la voluntad) se concibe al sujeto como responsable de la selección y propuesta de sus propios fines; *control ejecutivo* (el sujeto controla el procesamiento) y *autocontrol* (controla no solo la ejecución, sino toda la acción, incluyendo la fijación de objetivos y la elaboración de la respuesta).

Autopoiesis.- Este término ha sido usado para caracterizar las propiedades autoconstructivas de los seres vivos, “los sistemas vivientes humanos literalmente se construyen ellos mismos estructural y funcionalmente a través de selectivas transacciones informacionales, materiales y energéticas con su ambiente y a través de procesos constructivos internos” (Ibid., 59). La capacidad mayor de autoconstrucción se encuentra en la metacognición, que es conciente y se controla a sí misma. Está compuesta por tres componentes: *síntesis* (resolución de antinomias), *recursividad* (incrustación progresiva de la metacognición en la cognición) y la *retroalimentación*.

Modelo de la mente según Mayor (1995): incluye tres niveles:

Representacional. La mente tiene una determinada estructura cuyos elementos básicos son las representaciones, es de naturaleza simbólica, su formato proposicional y/o analógico, su nivel sintáctico y/o semántico. Es dual ya que mente-realidad se contraponen.

Procesual.- La mente procesa , transforma y opera sus representaciones. Se debe especificar si el procesamiento es conciente y/o inconsciente, controlado y/o

automático, serial y/o simultáneo, dirigido por datos y/o por conocimiento previo, cuales son los mecanismos que desencadenan y cierran, facilitan y/o interfieren dicho procesamiento. Para este se sigue un orden y se aplican reglas.

Funcional.- La mente cumple una serie de funciones, especificar las causas, condiciones y razones de la actividad mental, incluidas las biológicas, socioculturales y personales. Se deberán definir las intenciones, los objetivos, metas o fines de dicha actividad y las relaciones entre el pasado y el futuro. El problema de cómo se adapta la mente al mundo y como modifica al mundo para que se adapte a la mente.

Los **rasgos** que debe poseer la mente para que se enfrente a los problemas son:

- a) *La organización sistémica:* la mente es un sistema organizado. En él se articula la diversidad y la unidad, los elementos y el todo, los diferentes niveles de la realidad y de análisis (la estructura, el proceso y la función), la representación y la regla.
- b) *La flexibilidad:* la mente ha de ser flexible para tratar con la diversidad y la unidad, con la simultaneidad y la serialidad, con la ambigüedad y la univocidad; ha de permitir el mantenimiento de alternativas diferentes, la interacción entre ellas y la oscilación de una a otra, es decir, ha de ser flexible para tratar con una estructura y un orden, pero, sobre todo, para regular el proceso mental, los mecanismos de retroactividad y la interacción con el ambiente.
- c) El autocontrol: la característica más radical es su *reflexibilidad*.

2.2.3 La afectividad en el aprendizaje.

Contemplar en el aprendizaje la afectividad es importante, ya que no solo intervienen los aspectos cognitivos, se llega a reducir la influencia escolar a la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, dejando de lado su impacto en los vínculos sociales y emocionales de los alumnos. Según Piaget (1980), la conducta incluye dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes: uno afectivo, otro cognitivo. (para él los sentimientos dirigen la conducta ya que le

asignan un valor a sus fines, aportando las energías necesarias para la acción, mientras que el conocimiento le imprime una estructura, desde hace 25 años Piaget se refería a lo que actualmente conocemos motivación para el aprendizaje. La conducta abarca al sujeto con los objetos, la dinámica entre ambos constituyen los sentimientos, “en tanto que su estructuración se halla asegurada por las percepciones, la motricidad y la inteligencia la conducta incluye también toda la historia anterior del sujeto”. (Piaget, 1980, p. 15). Piaget ejemplifica lo anterior mencionando que incluso en las matemáticas puras, al razonarlas se experimentan ciertos sentimientos y a la inversa no existen sentimientos que no se acompañen de un mínimo de comprensión o de discriminación. De manera recíproca los elementos intelectuales que se encuentran en todas las manifestaciones emocionales afectan a la vida cognoscitiva del mismo modo que cualquier otra reacción inteligente.

Piaget (1994) en un estudio sobre la relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño, menciona que el afecto juega un papel esencial en el funcionamiento de la inteligencia, ya que sin éste “no habría intereses, ni necesidades, ni motivación; en consecuencia, las interrogantes o problemas no se podrían plantear y no habría inteligencia” (Piaget, 1994, p. 167). Sin embargo, no considera el efecto como una condición suficiente en la formación de la inteligencia, ya que la esencia primaria de la inteligencia es la formación de estructuras operacionales y preoperacionales.

Para Piaget, el afecto puede explicar la aceleración o el retardo en la formación de estructuras, en el caso en que existe interés y necesidad estas se aceleran y se retardan cuando existen estados afectivos que obstaculizan el desarrollo intelectual. Esto se observa en los alumnos cuando presentan un problema emocional, se afecta su aprendizaje pues la energía necesaria para éste se desvía a lo afectivo y se alteran funciones superiores como la atención, percepción, memoria y razonamiento.

De las teorías del aprendizaje se retomaron la del counseling y el constructivismo, por considerar que ambas aportan elementos para el trabajo con los alumnos, tanto individual como grupal. La teoría del counseling se basa en dos ejes principales: el enfoque de rasgos y factores y el enfoque centrado en el cliente. La teoría del counseling aunque se refiere más al trabajo individual en la resolución de problemas emocionales, sus principios se pueden extrapolar al trabajo en el aprendizaje en grupos, ya que estos están formados por un conjunto de individuos con determinada personalidad, estilos de pensamiento, actitudes, valores, sentimientos, cultura, etc. Si bien se crea un clima grupal, predomina el sujeto como un ser único, diferente y parecido a los demás, a quien se le debe tratar en esa particularidad, sin dejar de lado las estrategias de intervención grupal.

El enfoque de rasgos y factores parte de supuestos que permiten conocer y valorar al individuo en sus rasgos personales (aptitudes, intereses vocacionales y personalidad). Existen factores ambientales que influyen en el desarrollo o estancamiento del sujeto. El docente y el orientador juegan un papel importante en esta tarea si apoyan al alumno para que desarrolle sus potencialidades de manera autónoma. Este enfoque propone una serie de etapas (análisis, síntesis, diagnóstico, pronóstico, orientación y evaluación) que aportan datos para conocer al sujeto, planear, intervenir y evaluar su desarrollo.

El enfoque centrado en el cliente creado por Carl Rogers, propone doce pasos en el apoyo emocional de los alumnos, es un proceso dirigido a que el sujeto supere bloqueos y dificultades emocionales, en mi experiencia como orientadora he encontrado que muchos de los alumnos que solicitan asesoría individual presentan situaciones emocionales y conductuales como depresión, ansiedad, desmotivación, dificultades para relacionarse que afectan su rendimiento académico y en casos extremos llegar a desertar de la universidad. Por esta razón me pareció importante conocer esta propuesta y aplicarla en mi trabajo con los alumnos.

El aprendizaje es un fenómeno complejo y multideterminado el constructivismo es una teoría que retoma elementos de diferentes corrientes psicológicas relacionadas con la psicología cognitiva como la epistemología genética de Jean Piaget, la teoría de Ausubel de la asimilación y el aprendizaje significativo y la psicología sociocultural de Vigotsky, además de otras teorías instruccionales.

El constructivismo considera al individuo en sus aspectos cognitivos, sociales del comportamiento y afectivos, así como su interacción con el ambiente y sus disposiciones internas. El sujeto aprende cuando el sujeto realiza una construcción personal sobre el objeto de la realidad o contenido que desea aprehender, esta construcción se da a partir de las experiencias, intereses y conocimientos previos.

Para el aprendizaje los alumnos requieren de destrezas metacognitivas que los guíen en el control de sus conocimientos y los procesos cognitivos durante el aprendizaje.

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DE LA ADOLESCENCIA.

En este capítulo se describen las características biológicas, psicológicas y sociales del desarrollo del adolescente, desde su inicio con la pubertad hasta la adultez. Además de los cambios de identidad e interacción del adolescente se describen las características del pensamiento formal según Inhelder y Piaget, así como los cambios en la personalidad, el desarrollo de la identidad y las relaciones sociales en la adolescencia.

Existen diferentes teorías sobre la adolescencia, unas la definen como un fenómeno biológico, otras como producto de la cultura, cada una de estas posturas proporcionan una serie de argumentos que avalan su posición. La adolescencia es un periodo del desarrollo del ser humano, definida como “un período psicosociológico que se prolonga varios años y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez” (Palacios, 1999: 301).

Como el inicio de este periodo, en ella se dan una serie de cambios anatómicos y fisiológicos, que provocan el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, en los hombres aparece el vello facial, se da un cambio de voz, se ensanchan los hombros; los testículos y el pene crecen, aparece vello púbico y axilar, aparecen las primeras emisiones de semen. En las mujeres crece el pecho, se ensanchan y redondean las caderas, aparece el vello púbico y axilar, el útero, la vagina, los labios y el clítoris aumentan, aparece la menarquía (primera menstruación). Aproximadamente estos cambios inician en los varones hacia los 12-13 años y terminan a los 16-18, en las mujeres aparecen entre los 10-11 y concluyen a los 14-16 años. (Palacios, 1999, p. 301-302).

La aparición de la pubertad varía de acuerdo a factores como la alimentación, la zona geográfica, la salud, etc. La maduración precoz o lenta se considera normal desde el enfoque del proceso de crecimiento, sin embargo, en el aspecto psicológico, existen diferentes reacciones, en los hombres el desarrollo precoz es bien recibido, ya que sobresalen de los demás, en cambio los que lo hacen más

tarde pueden sentirse inseguros o inadecuados, sin embargo, las mujeres que maduran tardíamente, no tienen tantos problemas pues se emparejan con los varones aproximadamente a la misma edad.

Stanley Hall, se considera el primer teórico de la adolescencia, en 1904 publicó su estudio sobre ésta, la caracterizó como una etapa de “turbulencias, de cambios dramáticos, de tensiones y sufrimientos psicológicos abundantes” (Palacios, 1999, p. 304). Contraria a esta postura, está la antropología cultural, la antropóloga Margaret Mead, estudió a los adolescentes de Samoa, encontrando que no presentan rasgos de tensión o conflictos especiales, ya que estos eran inducidos poco a poco a la vida adulta. De acuerdo a Palacios, “la adolescencia es sólo un producto cultural, y que su carácter más o menos suave o agitado es sólo una de las consecuencias de las experiencias que cada cultura aporta a sus miembros jóvenes” (Palacios, 1999, p. 305)

Jesús Palacios (1999) dice que existen dos tipos de adolescentes, unos que viven la adolescencia como un período de crisis y dificultades, y otros que la pasan como una época de transición no libre de problemas. La forma en que los adolescentes transitan la adolescencia depende de su desarrollo previo, según la teoría psicoanalítica, en esta época se reeditan las experiencias de la infancia temprana, esto es que si el sujeto tuvo dificultades en esta etapa, es muy probable que viva la adolescencia de igual forma.

En las sociedades occidentales, las pautas culturales dificultan la transición de la adolescencia a la edad adulta caracterizada por la independencia de los padres, la incorporación al trabajo y la formación de una familia propia. Aunado a la transición adolescente, el joven puede encontrarse en un contexto familiar y social con conflictos que lo afectarán en su desarrollo. Por ejemplo, existen familias donde el padre es alcohólico y violento, lo que afecta la identidad y autoestima del adolescente, llegando en algunos casos a desarrollar trastornos emocionales como la depresión y ansiedad.

Entre otras teorías psicológicas de la adolescencia se encuentran las de la *discontinuidad*, que hablan de estadio que significa “cambio cualitativo, transformación”, entre ellas se encuentra la psicoanalítica que plantea que “se pasa del estado de latencia al estadio genital, reestructurándose la personalidad alrededor de los nuevos conflictos, los nuevos intereses y las nuevas relaciones”. (Palacios, 1999, p. 307). También la teoría de Jean Piaget habla de estadios, se refiere sobre todo a la reestructuración de las capacidades cognitivas, en las que se pasa del pensamiento concreto de la etapa anterior al de las operaciones formales, caracterizado por el pensamiento abstracto y el hipotético deductivo.

Bandura es uno de los teóricos del *carácter continuo* del desarrollo en el que lo aprendido en la infancia prepara al sujeto para enfrentar las conductas requeridas en la adolescencia, de esta manera los niños que hayan aprendido a ser independientes, autónomos y tener iniciativa enfrentarán de mejor manera su adolescencia. En cambio, si son dependientes, inhibidos y sometidos tendrán dificultades. En resumen “la adolescencia es simplemente el producto de toda la historia evolutiva previa, y que no se dan rupturas con el pasado ni transformaciones cualitativas” (Palacios, 1999, p. 308).

En lugar de hablar de continuidad o discontinuidad Palacios se refiere a la adolescencia como una *transformación* que “permite mantener simultáneamente la idea de una cierta estabilidad, de una cierta continuidad con el pasado, y de una cierta novedad, de un cierto cambio. Los procesos psicológicos de la adolescencia no son una mera extensión hacia arriba de los de la infancia. Pero tampoco son una novedad absoluta, una creación *ex novo*.” (Palacios, 1999, p. 308). Para Palacios la adolescencia no es la única etapa de transición en la vida, existen otras, lo que le parece importante es que en esta etapa es menor el soporte social y está lleno de contradicciones, por un lado se mantiene al adolescente en un estado extendido de transición, acrecentado por el mayor tiempo de escolaridad, el poco acceso al campo de trabajo y la dependencia hacia los padres, además de existir pocas vías para transitar a la vida adulta.

Mariona Tarragona (2004) resume los planteamientos de dos psicoanalistas, Armida Aberasturi y Mauricio Knobel, quienes describen de la adolescencia como un “síndrome normal”, en la que se presentan una serie de síntomas sui generis. “Ellos dicen que en la adolescencia se da la búsqueda de sí mismo y de su propia identidad; la tendencia a buscar grupos de pares; la necesidad de intelectualizar y fantasear; la existencia de una desubicación temporal; la evolución de la sexualidad; contradicciones sucesivas en su conducta; una separación progresiva de los padres y hay constantes fluctuaciones del humor” (Tarragona, 2004, p.15). La descripción que hacen los psicoanalistas coincide con las percepciones de otros investigadores en el sentido de que la adolescencia es una etapa de cambio y búsqueda.

1.1 El pensamiento formal según Inhelder y Piaget.

Según Mario Carretero y José A. León (1999), además de los cambios en la identidad e interacción del adolescente, se dan cambios en su forma de pensar, según la teoría piagetiana se le llama estadio de las operaciones formales. A mediados de la década de los cincuenta Inhelder y Piaget. caracterizaron el desarrollo cognitivo de la adolescencia. Fijando su inicio hacia los 11-12 años, consolidándose hasta los 14-15 años. Este es el último estadio del desarrollo cognitivo y que caracteriza a la inteligencia adulta. (Carretero y León, 1999: 312).

Inhelder y Piaget hicieron una serie de experimentos con niños entre 5 y 16 años, relacionados con tareas de física, química y matemáticas, aunque la mayoría de ellas estaban relacionadas con la física newtoniana. El objetivo de estas tareas era “determinar si el niño y el adolescente poseían una determinada habilidad o estrategia cognitiva” (Carretero y León, 1999: 312). Para ellos el estado de las operaciones formales presenta dos tipos de características, las *funcionales* y las *estructurales*:

1.1.1 Características funcionales del pensamiento formal.

Se han considerado tres características funcionales para este período:

- a) La realidad concebida como un subconjunto de lo posible.
- b) El carácter hipotético-deductivo.
- c) El carácter proposicional.

- a) La realidad concebida como un subconjunto de lo posible.

Esta característica es esencial para diferenciar el pensamiento del adolescente y el adulto del pensamiento del niño. “El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas sólo suele ser capaz de pensar sobre los elementos de un problema tal y como se le presentaron, es decir, se plantea sólo los datos reales presentes. Puede a veces concebir situaciones posibles adicionales, pero siempre restringidas a una prolongación de lo real y después de realizar algunos tanteos empíricos; podríamos señalar que en este nivel de pensamiento, lo posible está subordinado a lo real”. (Carretero y León, 1999: 314). El adolescente por el contrario, cuando se le plantea un problema tiene presente lo real pero además anticipa todas relaciones causales entre sus elementos y las analiza de manera lógica, además de contrastarlas con la realidad a través de la experimentación. Considerando lo anterior *lo real está subordinado a lo posible*, esto se relaciona con el carácter hipotético-deductivo del pensamiento, que se explicará más adelante.

El adolescente tiene la capacidad potencial para plantear todas las posibles situaciones que existen en una situación dada, alcanzando un mejor planteamiento y resolución del problema. Por ejemplo ante un problema académico o de la vida cotidiana, se plantean las posibles causas o factores que lo provocan, por ejemplo si una motocicleta no arranca se plantea una serie de posibles motivos: le falta gasolina, la batería está descargada, no está accionando adecuadamente el mecanismo de arranque, etc., una vez planteadas las posibles causas procede a comprobarlas a través de la inspección física para encontrar la causa o causas que provocaron el problema.

Cuando el adolescente considera un conjunto de causas o factores, está haciendo un *dominio de la combinatoria* y subordina lo real a lo posible “será capaz no sólo de relacionar cada causa aisladamente con el efecto, sino también considerar todas las combinaciones (dos a dos, tres a tres, etc) posibles entre las distintas causas que determinan dicho efecto. Esta habilidad cognitiva es para Piaget la que mejor define el estadio de las operaciones formales” (Carretero y León, 1999, p. 314).

b) El carácter hipotético-deductivo.

Es en la adolescencia donde se alcanza plenamente el pensamiento abstracto o teórico, por la capacidad de formular hipótesis, consistente en formular una serie de explicaciones posibles, para someterlas posteriormente a prueba y comprobar su validez.

Para realizar la comprobación de las hipótesis es necesario el uso del razonamiento deductivo para anticipar las consecuencias de las acciones sobre la realidad, este razonamiento permite comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se le ocurren al adolescente. Se usa el razonamiento del tipo si ... entonces, si tal suposición es correcta, entonces la realidad deberá reaccionar de esta manera a tal manipulación. En la comprobación se adquiere un *esquema de control de variables*, consiste en variar sistemáticamente un factor o variable a la vez, mientras los otros factores se mantienen constantes.

c) El carácter proposicional.

La formulación de las proposiciones está estrechamente ligado a la subordinación de lo real por lo posible y el razonamiento hipotético deductivo. En este estadio se usan proposiciones verbales “como medio ideal en el que expresan sus hipótesis y razonamientos, así como los resultados que obtienen. Las proposiciones son esencialmente afirmaciones sobre ‘ lo que puede ser posible’, son de naturaleza puramente abstracta e hipotética, independientes de la realidad concreta. Así

pues, el adolescente trabaja intelectualmente no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos” (Carretero y León, 1999, p. 315).

En el pensamiento formal se presentan las dos formas de *reversibilidad* “negación de una operación en el caso de las clasificaciones, reciprocidad de las relaciones en el caso de las seriaciones” (Droz y Rahmy, 1984: 95).

Para resolver problemas el sujeto no comprueba de manera experimental todas las acciones posibles, sino que usa razonamientos verbales para sustituir algunas acciones. Por esta razón el lenguaje juega un papel esencial en el pensamiento formal. Según Droz y Rahmy (1984) el pensamiento formal usa implícitamente “la lógica de las proposiciones (conjunción ‘y’, disyunción ‘o’ (exclusiva o no), implicación ‘si ... entonces’, etc) dentro del razonamiento aplicado en la resolución problemas y, en el plano más general, la aparición de los esquemas operatorios de la lógica formal (combinatoria, permutaciones, inversión y reciprocidad, correlaciones y proposiciones) caracterizan a este estadio” (Droz y Rahmy, 1984, p. 96)

1.1.2 Categorías de pensamiento.

Con el fin de contar con más elementos sobre las categorías de pensamiento elaboradas por Piaget, Droz y Rahmy realizaron una síntesis de éstas, que a continuación se describen.

“a) Establecimiento de los invariantes: constancias perceptivas, permanencia de los objetos, identidad de los objetos, conservación de las cantidades físicas, invariabilidad de las composiciones proposicionales;

b) Establecimiento de las representaciones externas e internas: imitación, percepción imágenes mentales, esquemas mnemónicos, lenguaje, dibujo, etcétera;

- c) Establecimiento de las acciones y operaciones sobre conjuntos de objetos: categorizaciones, clasificaciones, resoluciones, enumeraciones, relaciones funcionales, análisis de variables dentro de sistemas complejos, etcétera;
- d) Establecimiento de acciones y de operaciones concernientes y procedentes del objeto mismo (operaciones infra-lógicas: espacio, tiempo, movimiento, velocidad, causalidad, etcétera.” (Droz y Rahmy, 1984, p. 97-98).

Estas categorías de pensamiento se conforman en las diferentes etapas elaboradas por Piaget, logrando su máximo desarrollo en la de las operaciones formales.

Las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas demuestran que el pensamiento formal no se adquiere con facilidad ni de forma homogénea, como lo predijeron Inhelder y Piaget, por lo que, según Carretero y León (1999), no se le debe restar importancia a la formación escolar de los adolescentes. Las críticas realizadas a los trabajos de Piaget son:

- Las distintas tareas formales no presentan la misma dificultad. Se encontró que las tareas combinatorias son más sencillas que el control de variables y éstas son más fáciles que las proporciones.
- El contenido de una tarea influye en su resolución. De esta manera, dos tareas con idéntica estructura y diferente contenido ofrecen diferente dificultad.
- Sólo el 50% del 100% de los alumnos poseen un pensamiento claramente formal, por esta razón el pensamiento formal no es universal, en los adolescentes y en los adultos.
- Se han encontrado otros tipos de pensamiento diferentes llamado *pensamiento posformal*, caracterizado por aceptar la contradicción como un aspecto de la realidad, se considera un sistema más abierto de pensamiento, en el que se incluyen aspectos sociales y más pragmáticos

que los representados por los experimentos físicos newtonianos y lógico-matemáticos del pensamiento formal.

- El mismo Piaget reconoció que la edad en que se adquiere el pensamiento formal no es entre los 11 y 15 años, sino entre los 15 y 20 años.
- El sujeto resolverá mejor las tareas que están dentro de su especialidad, por ejemplo un economista, utilizará el pensamiento formal preferentemente.
- Las variables de familiaridad o conocimiento previo del sujeto sobre la tarea son determinantes a la hora de expresar un razonamiento formal adecuado.

En España se han hecho estudios para conocer la comprensión de la causalidad de los fenómenos sociales por parte de los adolescentes. En un estudio entre alumnos de Letras y Ciencias, encontraron que todos mostraron un nivel de explicación causal adecuado, pero los de Letras presentaron soluciones más complejas y elaboradas que sus compañeros de Ciencias. Otros estudios en los que se compara el rendimiento entre expertos y novatos en distintas materias, se muestra con claridad que la “solución de problemas complejos requiere no sólo habilidades inferenciales –que han solido caracterizarse como pensamiento formal--, sino también redes conceptuales o información específica” (Carretero y León, 1999, p. 324)

Lo anterior tiene implicaciones didácticas en la enseñanza de la comprensión de la estructura y dinámica de los fenómenos sociales, en ésta se deben desarrollar habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. Además, Carretero y León han encontrado que los alumnos pertenecientes a medios socioculturales más desfavorecidos obtienen resultados más pobres en las diferentes pruebas. También los alumnos de medios más elevados presentan deficiencias pero menores a la de los otros alumnos. Estudios realizados en países de habla inglesa coinciden en los resultados encontrados.

Los investigadores se han hecho la pregunta de ¿por qué los alumnos –sobre todos los adolescentes—no comprenden adecuadamente las Ciencias Sociales? (Carretero y León, 1999, p. 325). Uno de los factores encontrados en el desarrollo cognitivo de los adolescentes está relacionado con las ideas previas que poseen los alumnos cuando las relacionan con el contenido de los problemas planteados.

3.2 El desarrollo de la personalidad en la adolescencia.

El desarrollo del ser humano es integral, aunque se distingan diversos ámbitos como el cognitivo, la personalidad y las relaciones sociales, su división se hace sólo con fines analíticos, ya que en la realidad todos ellos están implicados entre sí (Fierro, 1999, p. 327)

Fierro (1999), define la *personalidad* como “un conjunto de procesos y de sistemas comportamentales, estrechamente relacionados entre sí, y que principalmente se definen por los siguientes elementos: el hecho de que, en la misma o en parecida situación, individuos distintos reaccionan y se comportan de manera diferente; el fenómeno, complementario del anterior, de que momentos y en que situaciones deferentes, las personas manifiestan algún género de regularidad y estabilidad en su manera de conducirse; la realidad de la unidad del sujeto de conducta en sus distintas actividades psicológicas y de comportamiento; el hecho de que este sujeto es verdaderamente agente, activo, y no sólo reactivo frente a la estimulación o presión externa”. (Fierro, 1999, p. 328)

Como se había mencionado anteriormente la adolescencia es un periodo de transición de la infancia a la adultez., se la considera como un periodo preparatorio para la edad adulta. Es un periodo de desconstrucción de un pasado personal, en parte abandonado, así como un proyecto de construcción del futuro a partir de las potencialidades activas del adolescente. En esta etapa se hacen preponderantes determinados temas vitales: la sexualidad, la identidad, el grupo de amigos, los valores y la asunción de nuevos roles.

La cultura es un factor muy importante que moldea las características del adolescente, no es igual un adolescente perteneciente a la cultura huichola, que un adolescente de la ciudad de México, incluso en ésta varían los problemas a los que se enfrentan los adolescentes de la urbe, dependiendo de la clase social a la que pertenecen. De igual manera no es lo mismo la adolescencia en un zona rural. En cuanto a la transición de la adolescencia a la edad adulta, ya se había mencionado que en las sociedades occidentales no existen ritos que guíen a los adolescentes en este paso. Fierro considera que la inexistencia de ritos de transición traiga como consecuencia la larga duración de la adolescencia, o tal vez, la extensión de la adolescencia provoque que cuajen los ritos de transición. Aunque el sujeto está biológicamente maduro para ejercer su sexualidad y trabajar, es considerado socialmente inmaduro tanto para la sexualidad como para ser responsable socialmente. (Fierro, 1999, p. 331)

Aunque no existen tiempos precisos para fijar la terminación de la adolescencia, desde que se inicia la pubertad hasta que transcurren diez años es cuando los adolescentes trabajan y se independizan económicamente de los padres. Sin embargo, por la libertad sexual, ésta es ejercida por los jóvenes, en México existen datos de que cada vez disminuye la edad en que se inician las relaciones sexuales, la edad promedio es de 15 años.

3.3 La identidad del adolescente según Erick Erikson.

Uno de los aspectos importantes en la personalidad del adolescente es el *desarrollo del yo y de la identidad personal*, esto “está presente en la historia del propio sujeto en forma de representaciones acerca de sí mismo, proyectos y expectativas de futuro, coordinación de las propias experiencias y presentación de sí ante los demás. El desarrollo del yo y la identidad personal se vincula estrechamente con la propias historia del adolescente” (Fierro, 1999, p. 332)

La identidad es para Erick Erikson muy importante en la etapa adolescente, estableció el desarrollo del ser humano normal en ocho etapas, a continuación se resumen:

1. Confianza básica versus desconfianza básica. Realización de la esperanza.
2. Autonomía versus duda y vergüenza. Realización de la voluntad.
3. Iniciativa versus culpa. Realización de la finalidad.
4. Industria versus inferioridad. Realización de la competencia.
5. Identidad versus difusión de la identidad. Realización de la fidelidad.
6. Intimidad y solidaridad versus aislamiento. Realización del amor.
7. Generatividad versus absorción de sí mismo. Realización del cuidado.
8. Integridad versus desesperación. Realización de la sabiduría.

1. Confianza básica versus desconfianza básica. Realización de la esperanza. La confianza básica se desarrolla cuando la madre atiende las necesidades básicas del recién nacido, le proporciona comodidad física y alimento, lo que reduce en el bebé el temor y la incertidumbre. “Por el contrario, las experiencias físicas y psicológicas insatisfactorias determinan un sentido de desconfianza, y conducen a una percepción temerosa de las situaciones futuras” (Maier, 1984, p. 40). Los padres al cuidar al niño le procuran experiencias corporales que son la base del estado psicológico de confianza. “las sensaciones corporales se convierten en la primera experiencia ‘social’ y la mente del individuo las generaliza para utilizarlas como referencia futura. Que el infante se convierta en una persona confiada y satisfecha de la sociedad , o en una desconfiada y exigente” (Maier, 1984, p. 40)

2. Autonomía versus vergüenza y duda. Realización de la voluntad. A medida que el infante confía más en su madre y en el medio que lo rodea afirma su *sentido de la autonomía* y realiza su *voluntad*, pero su dependencia le crea dudas sobre su autonomía e independencia, y le causa cierta vergüenza al tratar de sobrepasar sus límites o los del ambiente. (Maier, 1984, p. 45)

En esta etapa el niño ha desarrollado una mayor movilidad muscular: coordina mejor sus manos, camina, trepa, retiene y suelta, adquiere la capacidad para controlar sus esfínteres anal y uretral. Aunada a una mayor movilidad, se refina la percepción mejora la memoria y una mayor integración neurológica y social, fortalecen al yo. Esta etapa se presenta entre los 18 meses y los 3 años.

3. Iniciativa versus culpa. Realización de la finalidad.

El niño desarrolla su iniciativa cuando el medio ambiente le pide realizar alguna actividad y alcanzar una finalidad. Se conforma el superyó en el que se incorporan material aportado por el superyó de los padres y su herencia sociocultural. El lenguaje aparece y le ayuda a asumir una posición ante una cuestión o situación y comprometerse con ellas. Se percata de las diferencia sexuales y comienza a asumir los roles sexuales como varón o niña. Pueden aparecer temores al peligro y sentimientos de culpa. Está resolviendo sus tendencias edípicas, su preocupación sexual se desplaza de las personas al juego creador.

Los padres juegan un papel de freno ya que el yo incompleto o el superyó inmaduro necesita apoyo y control. La presencia de otras personas significativas como maestros, compañeros, familiares, vecinos, le ayudan a comprender que hay otras alternativas conductuales. El niño comprende que existen diferencias entre sus criterios y los de los adultos, que hay cosas que no pueden hacer, aparece la competencia. “La gradación de la actividad indagatoria y de la agresión permisible según la edad, el sexo y los roles sociales son recursos culturales que idealmente ayudan al individuo a desarrollarse del modo más eficaz en el contexto de su cultura” (Maier, 1984, p. 60). Esta etapa se da en el preescolar.

4. Industria versus inferioridad. Realización de la competencia.

El niño de la etapa escolar busca un lugar entre los de su misma edad, está determinado a dominar las tareas que afronta, a ser productivo, aprende haciendo y a ser competente. Se enfrenta a los demás sin perder la autoestima y desarrolla

su capacidad para relacionarse con sus pares. Se identifican con otros adultos, porque los padres ya no lo satisfacen.

“El joven consagra sus abundantes energías al mejoramiento de sí mismo y a la conquista de personas y cosas. Su impulso hacia el éxito incluye la conciencia de la amenaza del fracaso. Este temor subyacente lo incita a trabajar más duramente para tener éxito, porque cualquier acción a medias, cualquier forma de mediocridad, lo acercará demasiado a un sentido de la inferioridad” (Maier, 1984, p. 64-65).

5. Identidad versus difusión de la identidad. Realización de la fidelidad.

El sentido de la identidad es muy importante para enfrentar el mundo adulto, como la elección vocacional y de pareja. El logro de la identidad en la adolescencia se relaciona con la confiabilidad y la reconciliación de todo el período de la niñez que debe quedar atrás, la identidad además depende de formar parte de un conjunto más amplio. Existe un esfuerzo por integrar lo interno y lo externo.

Por otro lado el adolescente se enfrenta a la difusión de la identidad que lo lleva a la inestabilidad por los numerosos y confusos reclamos internos y externos. Aparece el deseo de un encuentro sexual, ya que se encuentra en la etapa genital. Está en la búsqueda de la identidad sexual, de edad, ocupacional y de su mismidad. Si el joven no logra una identidad positiva, es decir una identidad de acuerdo sus propias posibilidades y a las pautas sociales, puede asumir una identidad negativa ligada a la delincuencia, o en movimientos como el hippie, en los que prefiere a la falta de identidad.

La adolescencia se convierte en una postergación de la adultez, implica un espacio psicológico de seguridad. El adolescente se toma un tiempo antes de continuar con el desarrollo, debe enfrentar una perspectiva relista del tiempo, tener seguridad de sí mismo y autonomía, experimentar con éxito diferentes roles, ser industrioso, resolver sus conflictos bisexuales, tener capacidad de liderazgo y por

último elegir un marco explicativo de la realidad que le de confianza en su vida y en la sociedad.

6. Intimidad y solidaridad versus aislamiento. Realización del amor.

El adolescente está preparado para disfrutar de la vida de una manera libre y responsable y establecer una relación íntima de pareja, estudiar una carrera o trabajar. Se desarrolla la capacidad para amar en el matrimonio y trabajar, así como establecer pautas de amistad, cooperación y establecer otras asociaciones. Esta es la primera fase de la edad adulta.

7. Generatividad versus absorción de sí mismo. Realización del cuidado.

En la segunda fase de la edad adulta se ha establecido con la pareja un hogar en el que se asegura el cuidado y desarrollo satisfactorio de una nueva generación. La generatividad se relaciona con la transmisión a los hijos de las esperanzas, virtudes y sabiduría acumuladas por los padres.

8. Integridad versus desesperación. Realización de la sabiduría.

Una vez que el adulto interviene en el desarrollo de una generación desarrolla su integridad, implica aceptar el ciclo de vida colectiva e individual de la humanidad y aceptar con sabiduría y filosofía la vida.

Así pues en el desarrollo de la identidad se consolida el concepto de sí mismo como una premisa para la integración y ajuste al medio, incluye una serie de representaciones, de juicios descriptivos y valorativos acerca del propio sujeto en las áreas corporal, psíquica y social o moral. Para el adolescente su eficiencia física o el atractivo corporal es muy importante para su autoconcepto y autoestima. “El adolescente tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de otros; necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas --adultos o compañeros—que son significativas para él. Es este *reconocimiento y aceptación* lo que le asegura un concepto positivo de sí mismo”. (Fierro, 1999: 336)

3.4 Las relaciones sociales durante la adolescencia.

El primer grupo donde socializa el niño es su familia, posteriormente la escuela es un ámbito social donde establece vínculos con otras personas. Durante la adolescencia se expanden los vínculos extrafamiliares, pasando entonces la familia a un segundo plano.

El adolescente busca *enmanciparse* para buscar su *autonomía personal*, este proceso depende de las prácticas de crianza de los padres, estos pueden asumir una actitud autoritaria o democrática ante el comportamiento de sus hijos. Los padres autoritarios rechazan la búsqueda de autonomía de sus hijos, mientras que los democráticos la aceptan.

La tensión más alta en la familia se da con un hijo púber “se hace más lejana y también más rígida la relación en el seno de la familia, disminuye la deferencia del hijo hacia la madre, se deteriora la comunicación y se multiplican las interrupciones de la conducta del adolescente por la intervención de los padres. Más tarde, progresivamente, las relaciones suelen mejorar, aunque persistiendo la falta de intimidad del joven con los padres en todo lo relativo a su propia vida” (Fierro, 1999, p. 340)

De acuerdo con Mariona Tarragona (2004), el adolescente se separa de sus padres para buscar apoyo en su grupo de pares con quienes se identifica. “Para el adolescente resulta muy importante pertenecer a un grupo de jóvenes como él y de seguir las reglas del grupo, por lo tanto si tiene que elegir entre las normas impuestas por los padres y las de grupo, se decidirá por las de su grupo, lo cual crea conflictos, no sólo con las figuras paternas sino con la sociedad adulta en general”. (Tarragona, 2004, p. 16).

El adolescente, según Tarragona (2004), oscila entre la búsqueda de independencia y la dependencia emocional de sus padres, de quienes necesita el

apoyo, lo que le provoca angustia y se aleja de ellos, los padres por su lado se angustian ante el crecimiento de sus hijos y su genitalidad, ya que reeditan sus propias experiencias edípicas (Tarragona, 2004, p. 17).

La adolescencia es una etapa muy importante en el desarrollo del individuo ya que se presentan una serie de cambios en los aspectos físico, psicológico y social que marcan la transición de la infancia a la edad adulta. Este periodo se vuelve particularmente conflictivo sobre todo para los adolescentes de las sociedades industrializadas en las que se sabe cuando inicia pero no existen límites claros sobre su terminación, debido entre otras cosas a que no existen ritos de transición como en los pueblos más primitivos. En las sociedades occidentales valora la llegada a la edad adulta por la independencia de los padres, la incorporación al trabajo y la formación de una familia propia. En México debido a la crisis económica existen pocas posibilidades de que el adolescente de clases de bajos recursos se incorporen al mercado laboral, incluso contando con una formación universitaria.

Por otro lado a algunos padres les es difícil aceptar el proceso de crecimiento de sus hijos, asumiendo actitudes de sobreprotección que inhibe el proceso de separación individuación de sus hijos, o bien, por razones socioeconómicas sus hijos adolescentes se incorporan tempranamente al mercado laboral y/o se enfrentan a una paternidad prematura, que afecta su desarrollo por la obligatoria adaptación a su nueva situación.

El adecuado desarrollo del adolescente en lo social y lo afectivo es muy importante, como señala Piaget, ya que si existen dificultades en los vínculos que establece con su familia o sus pares, un adolescente que tiende a ser retraído y poco comunicativo le es más difícil adaptarse en la escuela y llegar a ser autónomo. Si no tiene claras las metas que quiere alcanzar y sus razones para cursar estudios universitarios asumirá una posición poco significativa ante el aprendizaje.

Por otro lado según la epistemología genética, el adolescente entra al estadio de las operaciones formales, caracterizadas por cambios funcionales y estructurales, con los que razona en forma abstracta ante diferentes situaciones cognitivas que requieren del razonamiento hipotético deductivo y el pensamiento proposicional.

CAPITULO 4. ESTUDIO DE CASO.

En este capítulo se desarrolla la propuesta de un taller de estrategias de lectura para los estudiantes del Tronco General de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco, diseñado a partir de la teoría constructivista del aprendizaje.

Esta propuesta de investigación partió de la detección de una necesidad en torno a los problemas en la lectura de comprensión que presentan los alumnos, lo que provoca un bajo rendimiento académico en tareas relacionadas con la asimilación de conocimientos teóricos y conceptuales. Esta situación no es privativa de la UAM sino que es un problema que se presenta en todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universitaria, debido probablemente por la forma en que se enseña la lectura, ligada a una enseñanza tradicional basada más en el aprendizaje pasivo y memorístico que en el significativo.

A pesar de que la lectura y escritura es uno de los ejes básicos en la formación escolar, la mayoría de los estudiantes no lee lo suficiente, diferentes, escritores, editores, bibliotecarios, investigadores y profesores y lo han señalado. En mi experiencia como orientadora lo he constado en el trabajo con los estudiantes de la UAM, quienes expresan su dificultad para comprender lo que leen y elaborar trabajos escritos como resúmenes, esquemas, reseñas críticas, ensayos y trabajos de investigación.

Por esta razón se diseñó un taller que proporcione a los alumnos estrategias de lectura para que comprendan sus textos académicos, además de motivar a los alumnos a valorar la lectura como un medio para conocer y disfrutar diferentes tipos de textos.

Esta investigación se realizó a partir de la investigación cualitativa, caracterizada por Roberto Stake (1999) como la comprensión de su objeto de estudio en sí mismo, en este caso parte del conocimiento de la particularidad de los

estudiantes de sociales de la UAM. Es empírica, se centra en lo que se observa y se interpreta más por la intuición, se concibe a la investigación como una interacción entre el investigador y el sujeto. (Stake, 1999, p. 49-50).

Para contextualizar el estudio de caso se describen las características académicas, espacio físico y población de la UAM y las de la Unidad Azcapotzalco, así como algunas características generales de la Delegación en la que se encuentra ubicada la universidad.

4.1 Características de la Delegación Azcapotzalco.

Su superficie ocupa el 22% de la superficie del Distrito Federal, colinda al norte con el Estado de México, al este con las delegaciones Gustavo A. Madero y Cuauhtémoc, al sur con la delegaciones Cuauhtémoc y Miguel Hidalgo; al oeste con el Estado de México.

Según datos del 2005, cuenta con una población de 425, 298 habitantes, de los cuales 201, 618 son hombres y 223, 680 son mujeres, la edad promedio es para los hombres de 30 años y las mujeres 32 años, por este dato se puede decir que la mayoría de su población es joven. De esta población, existen 35, 899 jóvenes en un rango de edad de 20 a 24 años, de estos 13, 683 (39%) asisten a la escuela, mientras que 21, 892 no asisten (61%), 324 (.9%) personas no especificaron este dato. Según estadísticas del INEGI un total de 60 356 personas, que habitan en Azcapotzalco, cursaron estudios profesionales, 44.1% en ciencias sociales, 28.7% en ingeniería y tecnología y 11.6% en educación y humanidades el 15.6% restante cursó profesiones de otras áreas.

La mayoría de los habitantes cuentan con servicios públicos como alumbrado, drenaje, calles pavimentadas, servicio de limpia y vigilancia. De acuerdo a los parámetros del Índice de Desarrollo Humano (IDH), Azcapotzalco ocupa el noveno lugar a nivel nacional, precedida por siete delegaciones del Distrito Federal y un municipio de provincia. En la siguiente tabla se describen los IDH.

Índice de Desarrollo Humano	
1. Tasa de mortalidad infantil (por cada mil niños nacidos vivos)	19.7
2. Porcentaje de alfabetas las personas de 15 años o más alfabetas	97.7%
3. Porcentaje de personas de 6 a 24 años que van a la escuela	72.4%
4. Producto Interno Bruto per capita en dólares	16, 203
5. Índice de sobrevivencia infantil	0.876
6. Índice de nivel de escolaridad	0.893
7. Índice de desarrollo humano (IDM)	0.873
8. Grado de desarrollo humano	Alto

Tabla 1. Índices de Desarrollo Humano de la Delegación Azcapotzalco.

De acuerdo a estos índices, existe un alto nivel de alfabetismo y la mayoría de los niños y jóvenes acuden a la escuela, esto ligado a un ingreso económico bueno. Esto último puede ser relativo ya que hay zonas marginales en contraste otras de mejor status económico.

La delegación de Azcapotzalco, forma parte de un importante corredor industrial con los municipios de Tlalnepantla de Baz y Naucalpan de Juárez. De acuerdo al Padrón de Empresas del Sector de Comercio y el Sector de Servicios, respectivamente existen 2, 671 y 1, 534 establecimientos registrados en estas áreas. Entre las industrias se encuentran las alimentarias, textiles, del vestido, madera, químicas, etc. En lo relacionado con el comercio existe al por mayor y al por menor. Las personas que viven cuentan con fuentes de empleo y lugares donde pueden adquirir productos para su vida diaria.

Hasta el año 2000, contaba con 51 bibliotecas públicas, con un acervo de 206, 946 libros, se hicieron 1, 382, 342 consultas por 621, 915 usuarios. Existen diferentes espacios para la difusión de la cultura como: Casa de la Cultura, Foro

Cultural, Videoteca, Museo de Arte Regional, Museo Tridimensional, Parque Tezozomoc y un Archivo Histórico.

En el área de salud cuenta con clínicas y Hospitales del IMSS, ISSSTE, Secretaría de Salud Pública y servicios privados ofrecidos por médicos generales y especialistas.

4.2 La Universidad Autónoma Metropolitana.

4.2.1 Orígenes.

El 28 de mayo de 1973 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), presentó al Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente de la República un estudio sobre la demanda de educación media superior para el periodo 1973-1980, que incluía propuestas para su atención. En este estudio se recomienda la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) como una respuesta tanto a la demanda de educación superior como al cambio de orientación en este nivel. Una vez aprobada presidencialmente esta recomendación, la ANUIES nombra un Comité para la planeación de la UAM, integrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, la UNAM, el IPN, el Colegio de México y la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa de la SEP. El 13 de diciembre de 1973 se emite el decreto de creación de la UAM “como un organismo descentralizado del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propio”. (Catálogo General, 1989, p.3).

4.2.2 Objetivos.

La Ley Orgánica de la UAM, en su artículo 2, señala que sus objetivos son:

1. Impartir educación superior de licenciatura, maestría , doctorado y cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de los profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad.

2. Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico, y
3. Preservar y difundir la cultura.

4.2.3 Lema.

La UAM adoptó como lema “Casa Abierta al Tiempo” “Incalli Ixcahuicopa”, significa lo siguiente:

In calli significa casa en náhuatl.

Ix (tli) rostro

-copa hacia, inegran

ic-cahuicopa, “hacia el tiempo con rostro”. El elemento central

cáhuic (tl) implica “cambio y lo que éste va dejando”. En resumen,

In calli ixcahuicopa es “casa orientada al tiempo con rostro”, convertida la frase en lema, apunta a los propósitos de la universidad, que Casa Abierta al Tiempo, portador de sentido, posibilidad de saber y de diálogo.

4.2.4 Características.

De acuerdo con la Ley Orgánica, algunas características de la UAM serían:

- “Llevar a cabo el principio de desconcentración funcional y administrativa, mediante el establecimiento de unidades universitarias relativamente autónomas que resolverán sus propios problemas sujetándose a esta Ley y a sus disposiciones reglamentarias.
- Sentar las bases para obtener un enfoque interdisciplinario en la docencia y la investigación, mediante la organización divisional”. (Catálogo General, 1989, p. 4).

Según Carlos Marquis “se trata de una universidad pública, autónoma y de carácter nacional que alentó diversas esperanzas de modernidad académica,

democracia en su gobierno y eficiencia en la administración” (Marquis:1987, p. 29).

Marquis señala que su fundación se debió a cuatro razones, según los argumentos más mencionados por los investigadores y protagonistas de la UAM:

1. Satisfacer la gran demanda estudiantil de estudios superiores en el área metropolitana de la ciudad de México.
2. Un intento por reparar algunas de las heridas producidas a la sociedad y a algunos sectores políticos de izquierda por la represión de los movimientos estudiantiles y populares de 1968 y 1971.
3. Brindar una mejor respuesta a demanda de profesionales para el desarrollo capitalista que el país requería, ofreciendo alternativas de formación de técnicos, especialistas y dirigentes, considerando las limitaciones que en ese entonces parecían tener los egresados de la UNAM y el IPN.
4. Se creó una universidad pública que fuera una alternativa exitosa ante las instituciones privadas y religiosas.

Cabe mencionar que en conjunto con la política educativa de los años setentas, junto con la UAM se crearon los Colegios de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM y universidades en diferentes estados de la República.

Está formada por cuatro unidades y una Rectoría General, la diferentes unidades están asentadas en cuatro delegaciones del Distrito Federal, son Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco.

4.2.5 Modelo Departamental.

El modelo académico de la UAM es el departamental, los elementos principales son la División que está integrada por Departamentos y Áreas de Investigación adscritas a los Departamentos.

4.2.6 Divisiones Académicas.

La División es una organización formada por Departamentos y por áreas de conocimiento o por conjuntos homogéneos de éstas, cuyo propósito fundamental es el desarrollo de los proyectos de investigación y de los planes y programas académicos que integran los estudios de educación superior.

La UAM fue la primera universidad que no se organizó por Escuelas o Facultades sino por Divisiones Académicas: Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias y Artes para el Diseño (CAD), Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), Ciencias de la Comunicación y Diseño (CCD) y Ciencias Naturales e Ingeniería (CNI).

División de Ciencias Básicas e Ingeniería.

Tiene como objetivo principal formar ingenieros de diversas especialidades y profesionales con conocimientos científicos capaces de desarrollar las ciencias y las técnicas.

División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Persigue formar profesionistas capaces de estudiar en forma integral los fenómenos sociales más relevantes que ocurren en el país, para ejecutar las soluciones que mejor convengan a la sociedad.

División de Ciencias Biológicas y de la Salud.

Tiene como principal objetivo la investigación y aplicación de los procesos biológicos fundamentales, formación de docentes, investigadores y profesionales que atiendan los requerimientos de la salud.

División de Ciencias y Artes para el Diseño.

Formar profesionistas capaces de atender y satisfacer las necesidades de los grupos mayoritarios de población, los problemas implícitos en el desarrollo urbano, los sistemas de objetos, el mueble, la herramienta y la creación de elementos visuales para la comunicación.

División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.

División de Ciencias Naturales e Ingeniería.

Las diferentes unidades cuentan con las siguientes Divisiones Académicas:

Unidad	Divisiones
Azcapotzalco	CBI, CSH y CAD
Cuajimalpa	CCD y CNI
Iztapalapa	CBI, CSH y CBS
Xochimilco	CSH, CBS y CAD

Tabla 1. Divisiones por Unidad.

En 1974 UAM inicia actividades con 35 licenciaturas y 20 posgrados, ahora después de 30 años ofrece 61 licenciaturas y 56 posgrados.

Departamentos.

Es la organización académica básica constituida fundamentalmente para la investigación en disciplinas específicas o en conjuntos homogéneos de éstas, así como para desarrollar actividades de docencia en esas disciplinas, de acuerdo con los planes y programas académicos de las Diversas Divisiones que integran la universidad.

Áreas de investigación.

El Área de investigación es la organización académica fundamental de los Departamentos, que se ocupa fundamentalmente del desarrollo de proyectos de investigación en una especialidad o especialidades afines. Uno de sus propósitos es la interdisciplinariedad.

4.2.7 Población.

La comunidad de la UAM está formada por los estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y los administrativos de confianza. En el 2004

estuvieron inscritos 12, 679 alumnos en Azcapotzalco, 9, 950 en Iztapalapa y 12, 897 en Xochimilco, que hacen un total de 35, 526 alumnos en las tres unidades.

El personal académico de base en las tres unidades es de 2, 230 de tiempo completo, 1, 031 de medio tiempo y 354 de tiempo parcial, que da un total de 3, 615, aunado a 408 académicos de confianza. El personal administrativo de base está integrado por 3, 904 de tiempo completo, 44 de medio tiempo y 6 de tiempo parcial. Los administrativos de confianza son 992 de tiempo completo y uno de medio tiempo.

4.2.8 Trimestres.

Los tiempos académicos están organizados por trimestres, con una duración de doce semanas, distribuidas en 11 semanas de clases y una de exámenes globales. Se cursan tres trimestres académicos por año, el trimestre que abarca de Enero a Marzo-Abril, se le llama Invierno, el que se cursa de Mayo a Julio es el de Primavera y el que va de mediados de Septiembre a Diciembre es el de Otoño.

4.2.9 Planes de estudio.

Los planes de estudio están integrados por Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA'S) y actividades correspondientes a varios Departamentos y Divisiones, lo que favorece un desarrollo académico que relaciona la teoría con la práctica, al propiciar el conocimiento interdisciplinario y la creación de nuevas carreras de acuerdo con los requerimientos del país.

Los planes de estudio persiguen lo siguiente:

1. *Adquisición de conocimientos:* teóricos de la materia de estudio; de la metodología científica en general y su aplicación a la respectiva materia de estudio; de las técnicas de investigación y un conocimiento general de otras áreas de estudio, principalmente de aquellas que permitan su contextualización social.

2. *Adquisición de habilidades* propias de cada carrera, como: capacidad de crítica, de investigación, pedagógica, de trabajo interdisciplinario y de vinculación entre la investigación, la teoría y la práctica.
3. La *formación de actitudes*: espíritu analítico, crítico e innovador y la apertura hacia la comprensión de las necesidades sociales.

Los planes de estudio se dividen en los siguientes niveles:

- **Tronco General:** está formado por UEA'S propedéuticas, de formación general, de dominio instrumental y prácticas; indispensables para el correcto manejo de ideas, las relaciones humanas y los elementos de juicio para entender de manera interdisciplinaria el ámbito de su profesión y la complejidad de problemas que caracterizan a su futura actividad. Duración tres trimestres.
- **Tronco Básico Profesional:** Está integrado por las UEA'S básicas de cada carrera y se adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes específicas de su área de su profesión. Duración seis trimestres.
- **Área de Concentración:** se ofrecen varias UEA'S, algunas optativas, en las que se abordan los conocimientos con especialización y profundidad. Duración tres trimestres.

4.3 La Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.

La unidad Azcapotzalco inicia sus labores junto con la unidad Xochimilco en noviembre de 1974, inicialmente la Universidad Pedagógica Nacional le compartía sus instalaciones ubicadas en la colonia El Rosario, en la delegación Azcapotzalco, actualmente se encuentra en Av. San Pablo # 180, Colonia Reynosa Tamaulipas, Delegación Azcapotzalco.

4.3.1 Población.

La población estudiantil y académica registrada en Otoño del 2004 es de 12, 679 alumnos de licenciatura inscritos en las tres Divisiones. Los estudiantes inscritos en los diferentes posgrados fueron 270.

De acuerdo la Sección de Personal, la distribución del personal académico fue la siguiente¹:

División	Tiempo completo	Medio Tiempo	Tiempo Parcial	Total
CBI	305	38	44	387
Titulares	278	24	25	327
Asociados	20	11	16	47
Asistentes	7	3	3	13
CSH	298	40	6	344
Titulares	270	22	-	292
Asociados	24	16	5	45
Asistentes	4	2	1	7
CAD	179	37	9	225
Titulares	167	25	6	198
Asociados	10	12	3	25
Asistentes	2	-	-	2
Totales	782	115	59	956
UAM-A				

Tabla 2. Carga académica de los docentes.

La formación académica de los docentes de Azcapotzalco es la siguiente: 463 tienen licenciatura, 359 maestría y 234 doctorado.

De acuerdo a datos vigentes hasta el 11 de junio de 2003, los trabajadores administrativos de base eran 1, 117 de tiempo completo y 7 de medio tiempo, lo

¹ No incluye profesores con licencia o Sabático.

que suma un total de 1, 124. El personal administrativo de confianza es de 174 de tiempo completo.

Considerando los datos anteriores la población total de la unidad Azcapotzalco, incluyendo alumnos de licenciatura (12, 679) y posgrado (270), profesores (956), trabajadores administrativos de base (1, 124) y administrativos de confianza (174) fue de 15, 203 personas.

Según De Garay (2005), la población estudiantil en el trimestre de Primavera de 2004 estaba formada en un 68% por hombres y un 32% por mujeres, el alto porcentaje de hombres se explica “por el peso de la licenciaturas de CBI que siguen siendo relacionadas por la sociedad a carreras con marca de género, en este caso masculino. Por lo mismo, en dicha división académica el 88.1% son hombres” (De Garay, 2005, p. 28).

La población por sexo en las divisiones académicas se distribuye de la siguiente manera:

Sexo	CBI	CSH	CyAD	Total
Femenino	11.9	47.4	33.7	32.0
Masculino	88.1	52.6	66.3	68.0
Total	100	100	100	100

Tabla 3. Sexo por División Académica en 2004-P (%)²

Como puede observarse predominan los varones en las divisiones de ingeniería y diseño, mientras que en sociales está más equilibrada.

Respecto a la edad de ingreso sólo el 37.5% tiene entre 17 y 19 años de edad al ingresar, son alumnos que han cursado sus estudios sin interrupciones, sin embargo el resto de los estudiantes (62.5%) “no tienen una trayectoria previa

² Tomado de Garay Sánchez En el camino de la universidad. México: Eón Sociales, p. 27.

continua. Desde compromisos familiares y dificultades económicas, hasta la imposibilidad para ingresar en el primer intento en la UAM o el tiempo invertido en cursar el bachillerato, pueden explicar el comportamiento de la población”. (De Garay, 2005, p. 28).

Considerando estos datos se puede decir que la mayoría de los alumnos que ingresan a la universidad han tenido dificultad para cursar sus estudios de una manera regular y es muy probable que esta situación afecte su rendimiento académico, pues por un lado, un alumno que no cuenta con los recursos económicos suficientes se ve afectado en sus estudios, ya que se ve obligado a trabajar (el 40.2% lo hace), lo que reduce el tiempo de dedicación a los estudios. Como se ha confirmado en diferentes investigaciones, los alumnos de escasos recursos económicos enfrentan más problemas para cursar sus estudios en los tiempos establecidos y su rendimiento académico también puede verse afectado.

En cuanto al estado civil el 91.6% son solteros, esto significa que no tienen otros compromisos y han aplazado el establecimiento de relaciones matrimoniales. Por este lado no tiene que atender una situación de pareja, sólo con su familia. En mi práctica como orientadora he encontrado que la realización de una relación de pareja temprana y más si hay hijos de por medio, les afecta en su estancia en la universidad ya que la mayoría no se encontraban preparados para enfrentar una situación como ésta.

De los estudiantes que trabajan, “la mayoría lo hace por necesidad económica: 74.7%, esto es, para pagarse los estudios, para ayudar al gasto familiar o para sostener a sus familias” (De Garay, 2005, p. 31).

4.3.2 Misión.

La misión de la UAM-A es ser una institución al servicio de la sociedad “que tiene como postulados fundamentales la transmisión, generación y preservación del conocimiento en el marco de la excelencia ... fundamenta sus acciones en la

búsqueda desinteresada de la verdad, el pluralismo ideológico y el respeto por la dignidad humana. Mantiene el principio de equidad sin distinciones de sexo, raza, edad, creencias religiosas o militancia política. Orienta sus actividades a resolver las grandes carencias de nuestro país y a construir una sociedad más justa y democrática”. (Códice, 1993, s.n).

4.3.3 Órganos colegiados.

Históricamente, al interior de la Unidad Azcapotzalco, los órganos colegiados (Consejo Académico y Consejos Divisionales), han permitido la definición de formas de acción conjunta para el funcionamiento interno y operativo de la Institución, para atender preocupaciones reales y sensibles de la comunidad universitaria, y fomentar la discusión abierta y crítica que deriva en la construcción de consensos.

4.3.4 Estructura académica.

Las Divisiones académicas están dirigidas por un Director de División, un Secretario, un Secretario Académico, los jefes de Departamento y Jefes de Área, así como los coordinadores de las licenciaturas y posgrados.

4.3.5 Instalaciones.

En tres décadas de labores, la UAM Azcapotzalco —ocupada siempre en satisfacer los requerimientos de la demanda educativa de nuestro país— ha ampliado sus instalaciones hasta contar hoy con 21 edificios, 149 aulas teóricas, 117 salones de prácticas y laboratorios, 20 salones de cómputo, 13 salas audiovisuales electrónicas, un centro de cómputo con capacidad para 400 usuarios, 6 talleres y 73 instalaciones diversas.

4.3.6 Coordinación General de Desarrollo Académico.

La UAM-A, además de las Divisiones Académicas, cuenta con la Coordinación General de Desarrollo Académico, creada para integrar y coordinar las actividades sustantivas de la universidad.

Misión.

La Coordinación General de Desarrollo Académico (CGDA), es una entidad dependiente de la Rectoría de la Unidad que tiene la misión de impulsar el avance en la docencia, la investigación y la preservación y difusión de la cultura, creando las condiciones que permitan armonizar acciones entre las divisiones y fortalecer la interacción con la sociedad.

Visión.

La CGDA tiene la visión de consolidarse como una instancia que funciona de manera sistémica, que promueve y apoya el crecimiento académico de la Unidad a través de programas acordes a los retos venideros, ofreciendo servicios ágiles y oportunos que la mantienen como institución educativa de vanguardia.

Objetivos.

1. Impulsar el desarrollo académico, apoyando la integración de la planeación estratégica, el establecimiento de medidas operativas y la evaluación sistemática de acciones tendientes a mejorar la calidad de las funciones sustantivas de la Universidad; promoviendo además la modernización de los procesos académicos de modo tal que incidan eficientemente en la formación integral de los estudiantes.
2. Fomentar la extensión universitaria, facilitando la vinculación con los sectores gubernamental, social y productivo para generar provecho recíproco de intercambios de carácter científico, tecnológico y humanístico; fortaleciendo relaciones con organismos e instituciones nacionales e internacionales; promoviendo la realización de actividades culturales; e impulsando planes, programas y proyectos de servicio social, en atención a los problemas prioritarios del país.
3. Armonizar las relaciones entre entidades de la institución, procurando la sistematización de los servicios que ofrecen las cuatro coordinaciones que la forman para apoyar los programas divisionales; impulsando la participación de la Unidad en actividades institucionales con el propósito de

sumar esfuerzos, conseguir fuentes alternativas de financiamiento, optimizar recursos y contribuir a la consolidación de una imagen institucional.

Estructura.

La Coordinación General de Desarrollo Académico cuenta con cuatro coordinaciones que se encargan, en lo particular, de las actividades de apoyo académico, extensión universitaria, fortalecimiento de la docencia y vinculación con el exterior, organizadas de la siguiente manera:

Coordinación de Docencia.

Coordinación de Apoyo Académico.

Coordinación de Extensión Universitaria.

Coordinación de Vinculación.

4.3.7 Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos.

La Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos (SOESP) existe desde que se creó la UAM, se encuentra ubicada en el área administrativa, a lo largo de su historia ha estado adscrita a diferentes instancias como, Rectoría de Unidad, Coordinación de Sistemas Escolares, Coordinación de Extensión Universitaria y actualmente a la Coordinación de Apoyo Académico.

Inicialmente la SOESP se llamaba Sección de Orientación Profesional y sus tareas se dirigían más a la intervención en lo vocacional, ya que realizaba actividades centradas más en esta área, algunas de ellas centradas en la información profesiográfica, información sobre el proceso de admisión, realizar visitas de orientación vocacional y promoción de carreras en los planteles de educación media superior, asesoría individual y grupal de alumnos con fines de orientación vocacional, impartición de talleres de métodos de estudio y de cambio de carrera y División. En el 2000 se hace un cambio de adscripción de la Coordinación de Extensión Universitaria a la Coordinación de Apoyo Académico, en el 2002 se

inició una revisión de sus programas que derivó en algunos cambios, que se implementan en lo siguiente:

Está formada por una jefatura, a cargo de una psicóloga; por seis orientadoras (dos pedagogas y cuatro psicólogas); una analista documental (psicóloga); una secretaria y un auxiliar de oficina. Por problemas laborales dos orientadoras y la analista documental ya no laboran en la Sección, por lo que las actividades las realizamos cuatro orientadoras, lo que ha impactado en la cantidad de servicios que se ofrecen a la comunidad.

De acuerdo al cambio en los programas de trabajo se definieron los siguientes aspectos:

Misión.

“Contribuir a elevar la calidad, el desempeño y el rendimiento académico de los estudiantes de la UAM Azcapotzalco, orientando profesionalmente sus necesidades educativas y psicopedagógicas.

Visión.

Contar con un sistema integral de servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica que colabore en la formación de los alumnos de la UAM Azcapotzalco.

Objetivo General.

Proporcionar servicios de orientación educativa, psicopedagógica y orientación psicológica que ayudes en la formación de los alumnos de la UAM Azcapotzalco.

Servicios que ofrece la SOESP.

La Sección organizó sus servicios en tres áreas, cada una de ellas

1. Orientación educativa.
2. Orientación psicopedagógica.
3. Orientación psicológica.

1. Orientación educativa.

Objetivo: Proporcionar a los estudiantes herramientas para la elección y/o permanencia en la carrera, motivando un mejor desempeño y calidad de sus deberes dentro de la institución.

Está compuesta por tres áreas:

- a) Profesional.
- b) Vocacional.
- c) Escolar y Educativa.

Orientación Profesional.

Objetivo específico: Informar un panorama general de las características de la oferta educativa de la UAM Azcapotzalco.

Actividades.

1. Difusión de la Oferta Educativa de la UAM Azcapotzalco.
2. Impartir conferencias a instituciones de educación media superior.
3. Participación en el Programa de Aspirantes.
4. Visitas guiadas al interior de las instalaciones de la UAM Azcapotzalco.
5. Atención permanente individual y grupal en la Sección de Orientación.
6. Diseño, creación y actualización de la página Web.
7. Participación en estrategias nuevas de promoción y difusión.

Orientación Vocacional.

Objetivo específico: Brindar a los estudiantes elementos que le permitan identificar sus intereses y habilidades personales para la elección o permanencia en una carrera.

Actividades.

1. Curso de Elección de Carrera para Aspirantes.

2. Atención individual a alumnos y aspirantes.
3. Atención a alumnos para cambio de Carrera/División.
4. Curso para alumnos que soliciten cambio de carrera.

Orientación Escolar y Educativa.

Objetivo Específico: Facilitar y realizar actividades de apoyo para la integración de los alumnos a la universidad, así como actividades de promoción y fomento de la salud.

Actividades.

1. Atención individual a alumnos.
2. Cursos y talleres.
3. Campañas y eventos de promoción de la salud y prevención de adicciones.
4. Participación en actividades del Programa de Integración a la Vida Universitaria.
5. Participación en el Curso de Inducción a la UAM Azcapotzalco.

2. Orientación psicopedagógica.

Objetivo: Proporcionar herramientas metodológicas para que los estudiantes y docentes que lo requieran desarrollen habilidades de aprendizaje para llevar a buen término sus actividades en la institución.

a) Apoyo psicopedagógico a estudiantes.

Objetivos Específico: Proporcionar herramientas que respalden al alumno en el desarrollo de habilidades para la permanencia y término de sus estudios.

Actividades.

1. Atención individual a alumnos.
2. Detección de problemas de aprendizaje.
3. Cursos y talleres para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.

b) Apoyo Psicopedagógico a Docentes.

Objetivo Específico: Organizar acciones que apoyen el desempeño de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividades.

1. Cursos para tutores PRONABES.
2. Cursos para la detección de problemas de aprendizaje y conducta.

3. Orientación psicológica.

Objetivo: Auxiliar en el manejo de necesidades no académicas (como estrés, tensión cognoscitiva, superación de adicciones, problemas del carácter, emocionales entre otros), que interfieran con el desempeño personal.

Actividades.

1. Atención individual a alumnos.
2. Apoyo en crisis.
3. Información sobre la Red de Apoyo Psicológico.
4. Talleres para el desarrollo de habilidades personales y sociales.

El taller de estrategias de lectura de comprensión se ubicaría en la orientación psicopedagógica, dirigida a proporcionar herramientas metodológicas para que los estudiantes que lo requieran desarrollen habilidades de aprendizaje avanzar académicamente, y se detenga el rezago académico y la deserción durante el primer año de la carrera.

4.4 Taller de Estrategias de Lectura de Comprensión.

4.4.1 Justificación

La lectura es una herramienta básica para el aprendizaje, ya que a través de ella se obtienen diferentes conocimientos necesarios en la formación universitaria, sin embargo, se han detectado deficiencias en esta área, causadas por diferentes factores entre los que se puede mencionar el hecho de que no se le proporcionan al alumno estrategias de lectura adecuadas para el logro del aprendizaje significativo, a pesar de que la Secretaría de Educación Pública y CONACULTA han desarrollado diferentes programas para estimular la lectura durante todo el proceso educativo, desde la educación primaria hasta la licenciatura, la realidad es que existen notables deficiencias que demuestran que los alumnos no comprenden lo que leen.

En una entrevista realizada a Margarita Gómez Palacio Muñoz, *Coordinadora General del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura*, PRONALEES, elaborado a partir “de la necesidad de estudiar por qué tantos niños reprobaban y desertaban de la escuela. Esto nos condujo a observar que uno de los problemas más serios era que los chicos no aprendían a leer y a escribir convenientemente en el tiempo señalado, especialmente al terminar el ciclo de primero y segundo” (Gómez Palacio, 1999, p. s.n). Se reconceptualiza la lectura cambiándola de la lectura para el descifrado a la lectura de comprensión y expresión escrita de sus ideas.

Gómez Palacio (1999) señala que los niños de niveles socioeconómicos altos observan en sus padres las conductas de leer y escribir y desarrollan una serie de conocimientos que van a constituir los elementos de pre-escritura que son indispensables para la iniciación en la lengua escrita.

Como parte del PRONALEES se capacitaron maestros que a su vez se convirtieron en asesores que apoyan a maestros para desarrollar lo que les pide el Programa. Se encontraron que no todos los maestros tienen los mismos medios y posibilidades para fomentar un aprendizaje activo, comprensivo y constructivo,

para superar esta situación han procurado respaldarse en los libros de texto, que contienen lecturas, ejercicios y un libro recortable para que el niño desarrolle su programa.

Considerando lo anterior en este taller se le proporcionará a los estudiantes del tronco general de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, estrategias para la lectura de comprensión de textos académicos, ya que gran parte de la adquisición del conocimiento se da a través de la lectura.

Este curso tendrá una parte importante de práctica, ya que sólo así se desarrollarán las estrategias para la lectura, de lo contrario se quedaría en la teoría y el estudiante no podrá enfrentar satisfactoriamente las tareas académicas que le demandan sus estudios en cuanto al aprendizaje de teorías, conceptos e información, así como desarrollar habilidades superiores para la lectura de comprensión.

4.4.2 Presentación.

Este taller se diseñó con base en la teoría constructivista sobre el aprendizaje, pues es la más completa ya que integra lo cognitivo, afectivo y social, para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

En particular la enseñanza de la lectura de comprensión en el nivel de licenciatura no es tarea fácil, ya que es un fenómeno complejo, en el que intervienen factores cognitivos, motivacionales y sociales, diversas investigaciones realizadas en España, Francia y Estados Unidos de Norteamérica señalan que existen deficiencias en la lectura en todos los niveles educativos, lo que ha sido más benéfico para corregir las deficiencias ha sido aplicación del constructivismo en la enseñanza de la lectura, concebida como una tarea en la que el lector se convierte en un agente activo.

Aunado a esto la aplicación de estrategias de diferentes niveles de complejidad ayudarán a los estudiantes a obtener mayores beneficios a través de una lectura más eficiente.

4.4.3 Objetivo general

El participante practicará la lectura de comprensión, utilizando la estrategia adecuada para obtener un producto, como resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual, mapa mental o cuadro comparativo.

4.4.4 Objetivos específicos.

- 1 Comprenderá la teoría del constructivismo.
- 2 Identificará la psicología de la lectura.
- 3 Distinguirá las estrategias cognitivas.
- 4 Distinguirá los textos literarios, científicos e informativos.
- 5 Aplicará la técnica de los seis pasos en la lectura de un texto.
- 6 Practicará la lectura de comprensión de un texto académico.
- 7 Utilizará las técnicas de subrayado, resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual, mapa mental y cuadro comparativo.

4.4.5 Marco teórico.

María Alicia Peredo (2001), en su tesis doctoral, hizo una investigación sobre las prácticas de la lectura escolar contrastadas con las actividades productivas en donde interviene la lectura. Usó dos fuentes de información las trayectorias escolares por niveles educativos y “el reporte metacognoscitivo que muestra algunos procesos mentales que hacen los lectores estudiados, durante sus funciones laborales” (Peredo, 2001, p. 59).

Peredo (2001) señala que la escuela es la principal institución que se ocupa de la enseñanza de la lectura y la escritura, de los cuales depende la adquisición del

mayor número de conocimientos, habilidades y destrezas. Cita a Myers (1992) quien critica a la escuela en el sentido de que la lectura y la escritura que se enseñan en la escuela no son racionales, ni potencialmente cognoscitivas y que alejan a los estudiantes de decisiones y producciones creativas, la lectura les es impuesta a los alumnos. Peredo (2001) también hace referencia a Rockwell (1986), quien critica a la escuela primaria mexicana debido a que no se usa el lenguaje escrito para la comunicación y producción de ideas y aprendizajes complejos.

En torno a las habilidades de lectura Peredo (2001) dice en la primaria y secundaria se centran en la comprensión de textos. Haciendo referencia a un trabajo de Argudín y Luna (1996), quienes hicieron un estudio en 44 instituciones universitarias de la República Mexicana, encontraron que el 68% de los estudiantes de preparatoria y universitarios no poseen las habilidades de lectura para el estudio lo que trae como consecuencia un bajo rendimiento académico (Peredo, 2001, p. 60).

Peredo (2001), propone que “en cuanto se amplían y diversifican las tareas que una persona hace con los textos, en esa misma proporción se acumulan y automatizan procesos mentales y por lo tanto se desarrollan habilidades de lectura más sofisticadas” (Peredo, 2001, p. 68).

Para la intervención en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la prevención y tratamiento de las dificultades educativas y las intervenciones educativas en el ámbito escolar de la UAM Azcapotzalco considero de gran utilidad la **Teoría constructivista**, desarrollada con las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vigostky, esta construcción teórica aborda el desarrollo integral del alumno. Según Marquina Terán (2000), sus ideas fundamentales son:

- a) El alumno es el responsable de construir su proceso de aprendizaje.

- b) La actividad mental constructiva del alumno es personal, se aplica a contenidos ya elaborados. Parte del autoconocimiento del alumno en cuanto a tipo de inteligencia, estilos de pensamiento, aptitudes, intereses personales y profesionales.
- c) La función del docente es ligar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo.
- d) Parte de los siguientes principios en el currículo escolar: partir del nivel de desarrollo, asegurar la construcción del conocimiento, realizar el aprendizaje significativo, que los alumnos modifiquen esquemas de conocimiento, a partir de la relación entre el nuevo conocimiento y el ya existente.

El conocimiento y análisis de los aspectos anteriores permitirá que la SOESP cuente con elementos para el diseño, implementación y evaluación de un modelo mixto de programas, según Bisquerra y Álvarez (1998), las fases principales para el modelo de programas serían:

1. Análisis del contexto institucional para detectar necesidades.
2. Formular objetivos.
3. Planificar actividades.
4. Realizar actividades.
5. Evaluación del programa.

Los programas a desarrollar serán de **tipo comprensivo**, incluirán diversas áreas como:

- **Carrera** (elección, conocimiento de la trayectoria durante los tres niveles del Plan de Estudios (Tronco General, Tronco Profesional y Áreas de concentración).
- **Aprendizaje**, diseñar estrategias de prevención y desarrollo y remediales.
- **Diversidad**, atención diferenciada a los alumnos tomando en cuenta: condición laboral; origen (provincia o zona metropolitana); características

socioculturales; líneas de formación profesional (habilidades, aptitudes y División académica en la que están inscritos).

- **Prevención** de deserción, bajo rendimiento académico, inadaptación escolar, baja eficiencia terminal.
- **Desarrollo integral** de los alumnos en lo cognitivo, afectivo y social.

Ubicar al programa dentro de un contexto más amplio, en el caso de la SOESP que exista coherencia y congruencia con la misión, visión y objetivos de la Coordinación General de Desarrollo Académico y Coordinación de Apoyo Académico. Se relacione con las Divisiones Académicas y las Coordinaciones de Planeación y Sistemas Escolares y otras instancias que ofrecen servicios de apoyo al estudiante como: Actividades Culturales, Deportivas y Biblioteca.

Encaminarse hacia la construcción de un **modelo psicopedagógico**, que realice una “intervención prioritariamente indirecta (consulta), grupal, interna, proactiva cuya intervención directa se hace por programas...presta más atención a la consulta de la institución y del profesorado, que no a la intervención directa en el aula”. (Bisquerra, 1998, p. 63).

La propuesta del Taller de estrategias de lectura de comprensión dirigido a los alumnos que cursan el Tronco General de la División de Ciencias Sociales y Humanidades es una primera propuesta para iniciar un Programa de aprendizaje significativo a través de la adquisición de estrategias cognitivas

4.4.5.1. La teoría constructivista.

Después de revisar diferentes teorías del aprendizaje el constructivismo es una teoría que ha explicado de una manera integral diferentes procesos de aprendizaje e incluso ha sido aplicada en otras áreas de la educación no formal como el diseño de juegos para la prevención de las adicciones.

En el constructivismo se integran las teorías de Piaget, Vygotski y Ausubel, entre otros, del primero se retoman los principios de asimilación, acomodación y la

reestructuración del esquema del aprendiz en el proceso de aprendizaje, de Vygotski se enfatiza el papel de la enseñanza en el desarrollo del conocimiento a través de los principios de Andamiaje y de la Zona del Desarrollo Próximo, por último de Ausubel habla del aprendizaje significativo.

El enfoque constructivista, considera al estudiante como un *agente activo* en el proceso aprendizaje, donde va construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el medio, su estructura cognoscitiva juega un papel determinante, además el marco cultural en que vive la persona en desarrollo.

Para Isabel Solé la educación escolar “promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado” (Solé, 2000, p. 15). Para ella la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a los alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, incluye además las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.

Según Teresa Mauri (2000), los alumnos son activos si se esfuerzan por seleccionar la información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con conocimientos previos y familiares, además obtendrá mejores resultados preguntando y pidiendo ayuda a alguien que sepa más.

El constructivismo destaca que los sujetos cuentan con símbolos y signos verbales, numéricos, plásticos, gestuales, etc., pertenecientes a un grupo social y cultural, que influyen en su construcción personal del conocimiento. Desde esta perspectiva “los contenidos escolares se seleccionan atendiendo no únicamente a su carácter científico (propio de las diferentes disciplinas), sino también a su dimensión cultural-social, de productos representativos de la cultura en una sociedad concreta (se aprenden los que se consideran relevantes para que el

alumno se integre en el grupo social y, además, atendiendo a la función que cumplen o pueden cumplir en el avance personal del alumno y de la alumna, se seleccionan, priorizan y secuencian de modo que el alumno pueda, en cada momento de su desarrollo y de su aprendizaje, atribuirles significado en algún grado)". (Coll. et.al., 2000, p. 76)

El aprendizaje significativo implica un procesamiento activo de la información por aprender, este enfoque responde a los objetivos de los planes de estudio relacionados con la adquisición de conocimientos (teóricos, metodológicos y técnicos), adquisición de habilidades (capacidad de crítica, investigación, pedagógica, de trabajo interdisciplinario y vinculación entre la teoría y la práctica) y desarrollo de actitudes (espíritu analítico, crítico e innovador y la apertura hacia la comprensión de las necesidades sociales). El alumno se apropia del conocimiento resignificándolo de acuerdo a sus experiencias, conocimientos, valores e idiosincrasia.

En la psicología de la lectura se explican los aspectos que intervienen en el aprendizaje de lectura, en sus fases, sus prerrequisitos y sus dificultades.

4.4.5.2. Psicología de la lectura.

Según Caroline Golder y Daniel Gaonac'h (2002), investigadores franceses, plantean que el aprendizaje de la lectura ha desencadenado muchos debates desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología, la literatura, etc. Ante esta situación ellos optan por la psicología cognoscitiva y la inquietud pedagógica relacionada con el aprendizaje de la lectura.

Golder y Gaonac'h señalan que en el plano cognoscitivo, la dificultad en la actividad de la lectura está en que se deben dominar las siguientes competencias:

- Reconocer una palabra y sus fronteras. Las unidades de segmentación no están estrictamente definidas en el plano lingüístico , en el plano escrito están delimitadas.
- Coordinar símbolos escritos y sonidos. Las palabras escritas deben corresponder a sonidos conocidos a partir de letras percibidas . Por otra parte se deben parear los sonidos conocidos con los sonidos de las palabras conocidas.
- Identificar palabras por construcción o por conocimiento global. Se trata de juntar letras sucesivas para construir una palabra: se trata de *recuperar sonidos* a partir de signos escritos.
- Reconocer las palabras en el plano semántico. Se reconoce mejor (se lee más fácilmente) una palabra cuyo sentido se conoce.
- Memorizar. Se debe almacenar eficazmente en la memoria los elementos sucesivos que se deben integrar para construir el sentido del texto. Aquí es importante hablar de la *memoria de trabajo*, es la que permite almacenar de manera provisional los elementos útiles para la realización de una tarea, que puede ser identificar hechos cronológicamente, localizar un dato, resumir, etc. Algunas dificultades de la lectura pueden estar asociadas a las deficiencias de la memorización.
- Aplicación conjunta. Las competencias mencionadas anteriormente se deben aplicar conjunta y articuladamente.

Movimientos oculares de la lectura.

Por medio del orden o de la extensión de nuestras fijaciones oculares, podemos analizar la secuencia o duración de las etapas del procesamiento mental que se efectúa durante la lectura. Hay muchos movimientos oculares de los que no estamos concientes, pero que corresponden a aspectos precisos de las actividades mentales.

La actividad de la mirada es sólo un aspecto de la actividad cerebral durante la lectura, se caracteriza por ser observable. Se requieren escasos milisegundos para percibir cada palabra, el ojo lee por *saltos* de un punto a otro del texto. Esto contradice nuestras impresiones de que los ojos se mueven con mucha velocidad a lo largo del texto sin detenerse. Esto se comprobó usando una técnica que consiste en captar el rayo de una diminuta fuente infrarroja reflejado en la córnea, que en este caso es como un espejo, cuando el ojo gira, el ángulo del rayo reflejado varía, , y de esta manera indica en todo momento la posición del ojo sobre la línea leída, con una precisión de alrededor de medio espacio carácter. Este sistema se monta sobre lentes y el lector lee los textos línea por línea sobre una pantalla de video, dirigido por una computadora.

Principales movimiento oculares:

Fijación. Los movimientos oculares en la lectura se caracterizan por fijaciones regulares, que duran entre 100 y 500 milisegundos (ms), con un valor promedio de 200 a 250 ms, este valor depende de la habilidad de lectura del sujeto y de la dificultad del texto, la lectura atenta es de 400 ms.

Salto. Dos puntos de fijación se separan de 7 a 9 caracteres en promedio, que es un poco más de una palabra, aunque puede ser de 1 a 15 caracteres.

Regresión. De un 10 a 20 % de los saltos se hacen hacia atrás (de derecha a izquierda en las lenguas occidentales). Aún en una lectura sencilla un buen lector puede hacer en promedio un salto de regresión por línea.

La dificultad del texto determinará las características de los movimientos oculares. La duración de las fijaciones es mayor en textos científicos (220 a 260 ms) que en una novela (200 ms). El tipo de letra no influye mucho ya que todos los caracteres usuales tienen el mismo grado de legibilidad, sólo ciertos caracteres exóticos son difíciles de leer.

En cuanto a la *longitud de las líneas* impresas, los ideal son los 52 caracteres. Cuando son demasiado largas se corre el riesgo de perderse al cambiar de línea y si son muy cortas el lector dispone de pocas informaciones periféricas, lo que es un problema para manejar la sucesión de las fijaciones. Un buen lector no es aquel que da saltos largos, sino el adapta el tamaño de los saltos a las características de los textos.

4.4.5.3. Estrategias y habilidades cognitivas.

Estrategias cognitivas.

Según Irene Muria (1994), “las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información”.

En lo que respecta a los estados afectivos y motivacionales, éstos son fundamentales, si no hay un interés genuino por el aprendizaje, este simplemente no se dará.

Hilda Zuburía, considera que “las estrategias cognitivas se refieren a operaciones lógicas o procedimientos libres de contenidos subjetivos ... que deben lograr enriquecer procesos de memoria a corto plazo y largo plazo en el procesamiento de información vinculados a la asimilación y control de elementos propios de la situación de aprendizaje”. (Zubiría: 2004, p. 64).

Zubiría cita a Werstein y Mayer (1986), quienes clasifican de la siguiente manera las estrategias cognitivas:

1. Estrategias de ensayo

- a) *Estrategias básicas de ensayo*: repetir, copiar, imitar, modelar.
- b) *Estrategias complejas de ensayo*: identificar aspectos principales de la actividad, reproducirlos, interpretarlos y aplicarlos.

2. Estrategias de elaboración

- a) *Estrategias de elaboración básicas*: formar imágenes y mapas mentales que establezcan relaciones entre los contenidos.
- b) *Estrategias de elaboración compleja*: formar analogías, parafrasear y resumir.

3. Estrategias organizacionales

- a) *Estrategias organizacionales básicas*: agrupar, clasificar, ordenar
- b) *Estrategias organizacionales complejas*: identificar conceptos, categorizar, secuenciar, crear tablas, desarrollar conceptos

4. Estrategias de comprensión y monitoreo

Cuestionar, establecer metas y monitorear progresos

5. Estrategias afectivas y motivacionales

Realizar ejercicios de inducción, relajación, pensamiento positivo, dinámicas vivenciales. (Zubiría: 2004, p.64)

Habilidades metacognitivas.

Muria, cita a Taylos quien dice “en general las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a ésta y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas estrategias.[...] Si la habilidad metacognitiva puede ser conceptualizada como un aspecto general del desarrollo cognitivo, entonces la metacognición es mucho más que la suma de las habilidades y estrategias individuales. Probablemente podría describirse como una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas”. (Muria: 1994).

Lo importante al considerar estos procesos en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognoscitivas, es que si queremos que el aprendiz alcance un aprendizaje significativo de tal manera que se de la transferencia, es decir que sea capaz de aplicar lo aprendido a situaciones diferentes, se procurará que el estudiante <pase> por los cuatro procesos cognoscitivos. Por ejemplo, en una tarea de comprensión de lectura se tratará de proporcionar aquellas estrategias que le permitan, primero, seleccionar y adquirir información, como el subrayar o extraer las ideas claves del texto, y posteriormente elaborar un resumen y utilizar las estrategias de elaboración imaginación para construir e integrar la nueva información.

Según Muria, los procesos de codificación, son muy importantes en los procesos cognoscitivo, los cuales pueden ser analizados dentro de cuatro componentes principales:

a) Selección. El aprendiz presta atención a la información que se le presenta y la transfiere a la memoria operativa.

b) Adquisición. Se transfiere la información de la memoria operativa a la memoria a largo plazo, con la finalidad de almacenarla permanentemente.

c) Construcción. Consiste en relacionar las ideas que hay en la información que se encuentra en la memoria operativa. Es decir, el aprendiz construye conexiones internas para darle a la información recibida una organización coherente.

d) Integración. El aprendiz busca en su memoria a largo plazo, el conocimiento previo para transferirlo a la memoria operativa, y entonces realiza conexiones externas entre la nueva información y el conocimiento previo.

Se ve claramente que los procesos de selección y adquisición determinan qué tanto se aprende (la cantidad), mientras que la construcción y la integración son procesos cognoscitivos que determinan la coherencia de la organización de lo que es aprendido y sobre cómo es organizado.

El alumno aprenderá conceptos a partir de los siguientes pasos:

1. Contar con conocimientos conceptuales previos organizados, pertinentes y relevantes para asociar la nueva información.
2. Poseer conocimientos más procedimentales para: recuperar de la memoria lo más importante; hacer explícito el conocimiento para tomar conciencia de lo que se sabe y compartirlo con los demás; utilizar estrategias de codificación y retención (hacer preguntas, resúmenes, notas, comparar elementos del texto en si y con otros) para establecer un significado común entre los elementos de la información por aprender y verificar si se cumplen los objetivos planteados.
3. Contar con motivos relevantes para aprender nuevos conceptos, establecer sus rasgos característicos básicos, definir que es, establecer su igualdad o diferencia con otros conceptos.
4. Construir el conocimiento conceptual con los otros, preguntando y siendo cuestionado, compartir y resolver dudas propias y ajenas.
5. Tener la convicción de que el avance se debe al esfuerzo personal.

El papel del profesor en la enseñanza de conceptos será:

1. Permitir que los alumnos expresen sus conocimientos previos y sus dudas.
2. Facilitar que el alumnado ajuste sus expectativas con las del profesor. Establecer semejanzas entre la nueva tarea y la anterior, hacer analogías, relacionar conocimientos nuevos con anteriores.
3. Presentar nuevos conceptos ya contruidos o construirlos con los alumnos.
4. La presentación de la información deberá: diferenciar lo que el alumno conoce de lo nuevo; hacerse de manera lógica; organizarla de acuerdo al nivel de abstracción del alumnado; presentarse en dosis adecuadas; que los alumnos puedan utilizar técnicas como resúmenes, cuadros, esquemas, mapas conceptuales, etc para organizar la información; que sirva para la resolución de problemas cotidianos.

4.4.5.4 Tipos de texto.

El tipo de lectura dependerá de el tipo y dificultad del texto que se lee. Según Armando A. Casillas (2005). Existen tres tipos de textos: literarios, científicos e informativos.

Textos Literarios	Narrativos	Cuento, novela
	Dramáticos	Drama, tragedia, comedia
	Líricos	Himno, oda, elegía, canción
Textos Científicos	Científicos Tecnológicos Didácticos De divulgación De consulta	
Textos Informativos	Informativos	Noticia Reportaje Reseña descriptiva
	De comentario o valorativos:	Crónica Artículo Entrevista Reseña valorativa

1. Textos Literarios.

Son los escritos en los que el autor expresa emotividad como producto de la realidad en la que vive, de su ideología y de lo que percibe y siente en el momento en el que escribe la obra.

El escritor se expresa por medio de un lenguaje metafórico, rico en expresividad, son escritos subjetivos y cada lector interpreta la obra desde su punto de vista.

Existen 3 tipos de textos literarios

- a) Narrativos.
- b) Dramáticos.
- c) Líricos.

a) Textos narrativos. Son composiciones escritas en prosa. Relato sobre algún acontecimiento real o ficticio (novela y cuento).

b) Textos dramáticos. Ofrecen el panorama del conflicto entre dos personajes, en la obra se presenta como se desarrolla dicho conflicto y cual es el desenlace. Los textos dramáticos están escritos para ser representados por los personajes. (teatro).

c) Textos líricos. En estos textos se manifiestan sentimientos y emociones (los himnos).

2. Textos científicos.

Desarrollan a profundidad temas acerca de la naturaleza, la sociedad y sus fenómenos y procesos, son resultado de las investigaciones de hombres y mujeres especializados en las diversas áreas del conocimiento (los especialistas son los llamados científicos).

Clasificación de los textos científicos:

- **Textos científicos.** Son escritos por especialistas, utilizan lenguaje técnico y están dirigidos a los especialistas o científicos.
- **Textos tecnológicos.** Se basan en los textos científicos y explican como se aplican en forma práctica los descubrimientos y estudios realizados por la ciencia (por los científicos).
- **Textos didácticos.** Estos textos explican en forma gradual los conocimientos científicos, para que puedan asimilarse de acuerdo con el nivel académico de los estudiantes. Este tipo de texto son los llamados “libros de texto” de las escuelas, institutos o universidades.

- **Textos de divulgación.** Se tratan los temas científicos de forma accesible ligera y amena, están dirigidos para todo tipo de lectores.
- **Textos de consulta.** Presentan de forma ordenada y especializada los conocimientos del ser humano. (enciclopedias, diccionarios).

3 Textos informativos.

Se distinguen por dar la información y el enjuiciamiento público, oportuno y periódico de los hechos de interés colectivo (la noticia, la reseña descriptiva y el reportaje). Comunican acontecimientos o sucesos sin comentarlos.

Los textos de comentario o valorativos son aquellos que además de informar ofrecen la opinión de quien los escribe (crónica, artículo, entrevista y reseña valorativa).

4.4.5.5 La técnica de los seis pasos para la lectura.

Armando A. Casillas propone la técnica de los seis pasos que tiene la finalidad de ofrecer los conocimientos básicos para realizar lecturas y obtener el mayor provecho y mejores resultados.

Si no posee el hábito y la habilidad de leer, se puede utilizar esta técnica universal o genérica, aplicando antes, durante y después de la lectura los siguientes pasos:

1. Establecer el propósito de la lectura.
2. Examinar e inspeccionar el contenido de todo el libro.
3. Cuestionarse y formularse preguntas.
4. Buscar el significado de lo que se está leyendo.
5. Expresar lo que se va leyendo.
6. Repasar lo estudiado.

Paso 1. Establecer el propósito de la lectura.

Es muy importante que antes de iniciar la lectura, se defina y deje claro por qué o para qué va a servir el leer un texto o libro.

Se establece el propósito de la lectura que va efectuar. Se puede leer con para:

- a) Obtener las ideas generales de un texto o libro.
- b) Distinguir las ideas principales de un texto o libro.
- c) Evaluar críticamente un texto o libro.
- d) Comprender el contenido de un texto o libro.
- e) Localizar información específica de un texto o libro.
- f) La aplicación práctica.
- g) Distraerse.
- h) Dar una revisión rápida a un texto o libro.
- i) Hojear un texto o libro.
- j) Hacer una lectura de estudio de un texto o libro.
- k) Hacer una lectura ligera de un texto o libro .
- l) Leer palabra por palabra de un texto o libro.

Propósitos de la lectura.

A continuación se definen los diferentes propósitos de lectura:

a) Leer para obtener las ideas generales de un texto o libro.

Si el objeto de la lectura es obtener una idea o las ideas generales de un texto o libro, no es necesario leer minuciosamente, se puede hacer a mayor velocidad fijando la atención sólo en los encabezados y subtítulos, ideas generales, prólogo, introducción o los resúmenes que aparecen al final de cada tema o unidad.

b) Leer para distinguir las ideas principales de un texto o libro.

Si el objeto de leer es seleccionar y estudiar las ideas principales de un texto, se debe realizar una lectura minuciosa guiándose por las notas al margen, los enunciados y conceptos que estén resaltados otra tipografía como negritas o cursivas, ya que resaltan la información más significativa de un texto.

c) Leer para evaluar críticamente un texto o libro.

Cuando se leen puntos de vista distintos, se debe ser imparcial y una vez que se conoce la consistencia de las ideas del autor, se deben juzgar o valorar objetivamente. Deben descubrirse las influencias o implicaciones ideológicas que presenta, para ponderar la validez y fundamentos de las tesis parciales. Lo importante es leer con una actitud abierta. Cuando sea posible, se deben consultar al menos dos puntos de vista antes de formarse una opinión definitiva sobre el tema.

d) Leer para comprender los contenidos de los temas que integran un texto o libro.

Es el tipo de lectura que se hace con la finalidad de adquirir nuevos conocimientos, lo cual implica la realización de una serie de actividades, tales como elaborar notas, consultar el diccionario, repasar, etc. Estas actividades que proporcionan la comprensión de los contenidos serán tratadas ampliamente más adelante.

e) Leer para localizar información específica de un texto o libro.

Cuando sabe qué es lo que se busca, puede revisarse el índice temático y ver únicamente lo que interesa, evitando leer párrafos innecesarios, lo cual facilita la localización de la información que se requiere.

f) Leer para la aplicación práctica.

En este caso la lectura se realiza con el propósito de obtener conocimientos que facilitaran el hacer o emplear algo que se realizará posteriormente.

g) Leer para distraerse.

Es el tipo de lectura de esparcimiento, se lee únicamente por diversión. Las lecturas que realice dependen siempre de las preferencias, gustos y aficiones.

h) Leer para hacer una revisión rápida de un texto o libro.

Como su nombre lo indica es una búsqueda muy rápida de algún punto importante. Puede ser el título o subtítulo de un tema en un texto. El punto esencial aquí es no distraerse leyendo otras partes del texto, sino que se concentre en localizar lo que se está buscando.

i) Leer para hojear un texto o libro.

Este tipo de lectura se parece mucho a la revisión rápida, la diferencia es que no se busca nada en particular, simplemente se está viendo el contenido sin tener un objetivo o interés.

j) Leer para hacer una lectura de estudio de un texto o libro.

Este tipo de lectura es la que se aplica con mayor frecuencia para aprender. Es una lectura lenta y repetitiva, su objetivo es dominar lo que se está leyendo.

k) Leer para hacer una lectura ligera de un texto o libro.

Este tipo de lectura es la que generalmente las personas realizan para distraerse o evadir situaciones, es muy parecida a la lectura para distraerse.

l) Leer palabra por palabra de un texto o libro.

Hay lecturas que requieren de esta técnica, ejemplos claros son la lectura de lenguas extranjeras o de fórmulas matemáticas. En si son lecturas muy técnicas. Sin importar cual sea el motivo o razón de iniciar una lectura, se debe poner atención y concentrarse, hay que leer con detenimiento para ir comprendiendo y entendiendo, es recomendable subrayar las ideas importantes e ir tomando notas para posteriormente desarrollar los escritos con mayor facilidad.

Para estudiar eficientemente se debe aprender a variar la velocidad de las lecturas, adecuándola tanto al material que está leyendo como a los objetivos que persiguen.

Paso 2. Examinar e inspeccionar el contenido del libro.

Significa dar un vistazo rápido a los textos o escritos cortos que contiene el libro (capítulo o capítulos), no se debe emplear mucho tiempo en hacerlo.

Se revisan los títulos y subtítulos ya que estos representan el esqueleto del contenido de la obra del autor, así se le facilitara encontrar las ideas principales. Leer las introducciones y resúmenes de cada capítulo ya que en estas partes se explica por qué se escribió el libro y qué es lo que se pretende con el escrito. Cuando se presenten gráficas o cuadros, echarles un vistazo, ya que estos

resúmenes gráficos muestran de forma visible el contenido de muchos hechos y relaciones. Todo lo anterior ayudará a conocer de lo que habla el capítulo que está estudiando, antes de hacerlo con más detalle.

Las ventajas de esta actividad son:

1. Se logra una visión global del libro.
2. Se tiene una idea de la extensión del libro por leer.
3. Se conoce el contenido de los textos a estudiar.
4. Se logra centrar la atención sin distraerse.

Paso 3. Cuestionarse y preguntarse.

Al terminar de leer párrafos no muy extensos, preguntarse de que habla éste, para que se grabe bien lo que se ha leído. Un buen consejo es el de convertir a preguntas los títulos y subtítulos. La mejor manera de sacar provecho a las actividades de estudio, es formularse preguntas acerca de lo que se está leyendo.

Las preguntas ayudarán a centrar la atención en la lectura y a la vez dará un sentido personal, ya que se irán buscando las respuestas a las preguntas que se plantearon.

Paso 4. Buscar el significado de lo que se está leyendo.

Leer cuidadosamente y buscar las ideas principales, para saber lo que se está leyendo. Las lecturas no deben ser pasivas, deben ser activas, se subrayan las ideas principales, hacer anotaciones de lo más importante y hacer además un listado con las palabras que no se entienden, señalar, anotar, etc. Lo anterior servirá para lograr una mejor comprensión en el proceso de las lecturas.

Paso 5. Expresar lo que va leyendo.

Se debe hablar consigo mismo acerca de lo que se está leyendo, cuestionarse y profundizar. Al hacer esta auto recitación se evaluará a si mismo y se dará cuenta si se está leyendo y comprendiendo o leyendo y desperdiciando el tiempo. Puede apoyarse realizando notas, apuntes o esquemas.

Paso 6. Repasar lo estudiado.

Finalmente repasar haciendo las lecturas de los capítulos a intervalos, para que refrescar los conceptos leídos y comprenderlos, esto servirá para afianzarlos.

El uso de esta técnica servirá para aprender, comprender, a no olvidar, a incrementar las habilidades de lectura y a mejorar la concentración. En suma ayudará a sacarle el mayor provecho al tiempo que se invierta leyendo.

Si realmente quiere obtener el máximo aprovechamiento en sus lecturas, debe además de todo lo anterior dominar el principio de la lectura a tiempo, es decir, el leer a su debido momento, en el lugar correcto y en el ambiente adecuado.

4.3.5.6 Lectura de comprensión.

Según Contreras y Covarrubias (2004) saber leer no es sólo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, sino fundamentalmente, se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de *reconstruir el significado global del texto*; ello implica identificar la idea núcleo que quiere comunicarnos el autor, el propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto, la estructura que emplea, etcétera; en resumen, podemos decir que implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que el que lee elabora un significado del texto a partir de los planteamientos del autor.

La lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras y las transforma en sonidos, se construye una representación fonológica de las palabras, se discriminan los múltiples significados de éstas, se selecciona un significado adecuado al contexto y se realizan inferencias basadas en sus conocimientos previos y su concepción del mundo. La mayoría de estos procesos ocurren de manera automática; son inconscientes y veloces, pues la comprensión del texto se da casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras.

Esta multiplicidad de procesos que se suceden de manera simultánea no se desarrolla de manera espontánea y unívoca, sino que es algo que se va adquiriendo a lo largo de la formación escolar y se va construyendo, la mayoría de las veces, sin instrucción intencional.

En la metacognición se distinguen claramente dos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer). Esto se relaciona con los contenidos declarativos (factuales y conceptuales) y procedimentales, mencionados anteriormente. Se requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta. Ambos aspectos están íntimamente relacionados: el modo como se lee y se regula la actividad mental mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en una clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título de un texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido del mismo.

En la formación de habilidades de comprensión lectora existen deficiencias, es común encontrarse con estudiantes a nivel universitario que no comprenden lo que leen. Ante este panorama es necesario promover en el estudiante habilidades de comprensión de lectura, la *metacognición* es el conocimiento de la distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, así como saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas.

El tipo específico de operaciones mentales que emplea un buen lector depende en gran medida de la estructura el texto: textos narrativos, expositivos o científicos; el lector hábil es capaz de identificar ante qué tipo de texto está, y en ese momento actualizar los esquemas establecidos; por ejemplo, ante un texto narrativo el lector

espera personajes, una introducción al tema, un clímax y un desenlace, y actualiza esquemas que van a identificarlos o a buscarlos.

Comprender es entender el significado de algo. Es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. Por tanto, se debe entender el significado explícito como aquellas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar.

Para poder distinguir la idea principal de un texto hay que prestar mucha atención a la palabra clave que más se repite y a sus sinónimos, que a menudo se reúnen bajo el mismo concepto semántico.

Además, la idea principal es imprescindible. Si se suprime, el sentido global del párrafo queda incompleto.

Para poder distinguir la idea secundaria hay que tener en cuenta que si la eliminamos, el párrafo no pierde su contenido esencial. Estas ideas suelen ser repeticiones de la idea principal, pero con diferentes palabras. Su función es apoyar el mensaje clave. Explicarlo y acompañarlo, para reforzar más su comprensión.

4.4.5.7 Técnicas para mejorar la comprensión lectora

Armando Casillas (2005), explica los pasos de la técnica.

- Leer las ideas y captar el sentido del texto.
- Aumentar el vocabulario.
- Usar el diccionario.
- Leer los gráficos, los esquemas, las ilustraciones.
- Archivar el conocimiento previo sobre el tema que aborda el texto.

1. La memoria y las reglas mnemotécnicas.

Es evidente que en todo proceso de estudio la memoria es uno de los elementos fundamentales. Pero lo importante es entender la memoria correctamente.

Comprender lo que está leyendo le facilitará el proceso de memorización.

La memoria funciona como un gran archivador, en el cual se ubica la información en el lugar correspondiente y así se facilita el proceso de selección y recuperación de la información.

La memoria y el proceso memorístico está formado por tres fases:

- a) Registrar.
- b) Retener.
- c) Rememorar

La memoria es como un gran armario o archivador en el que encontrará mejor las cosas si las tiene ordenadas de forma lógica. También está demostrado que se recordará más y mejor aquello que comprenda.

a) Registrar.

En esta fase se realiza el contacto con los elementos que posteriormente memorizará. Es la primera lectura que realiza del texto o libro. Para tener más claros los conceptos se puede utilizar el subrayado, los esquemas, los resúmenes o las fichas. Se debe leer y escribir de una forma ordenada, lógica y sobre todo, comprender lo que se leyó.

b) Retener

Cuanta más atención se preste a lo que intenta memorizar, más fácil será retenerlo. Esta es una premisa básica dentro del proceso de la memorización “la atención”. Por esta razón el interés y la motivación sobre lo que se está leyendo y

pretende memorizar es algo básico. Es fundamental la concentración, se debe aislar de ruidos, gente que pasa por la habitación, de la televisión e incluso en ciertas ocasiones de la música. No es recomendable estudiar con música cuya letra conocemos, esto nos distraerá (se puede estudiar con música clásica o instrumental). Tampoco es bueno estudiar con el radio o la televisión encendidos. Para retener información, hay que releer el libro, sólo lo que subrayó, releer las fichas, apuntes, anotaciones, esquemas y sobre todo releer los textos (temas)

c) Rememorar.

Este es el proceso más importante y el que a todos interesa más. El recordar aquello que se ha memorizado. Para ello, la manera de haberlo retenido (ordenado, con lógica, con notas, subrayados, esquemas) va a ser fundamental y también el interés que haya puesto en los temas estudiados. A veces intenta recordar algo que conoce claramente, algo que ha estudiado, pero como no se hizo de la manera correcta y con la lógica necesaria será muy difícil rememorarlo. Por eso es importante que se retenga y rememore de forma lógica, ordenada y se ponga interés en ello.

4.4.5.8 Reglas para la lectura de comprensión.

Según Armando A: Casillas (2005), existen varias reglas para realizar una adecuada lectura de comprensión.

Primera regla. Conocer el tipo de texto.

Es importante saber que tipo de libros se está leyendo, para esto se debe realizar una inspección general del libro, se debe leer el prólogo del libro y el índice, hojear el libro, leer los títulos y subtítulos y detenerse ocasionalmente a leer uno o dos párrafos

Cuando ya sepa qué clase de libro va a leer, se debe tratar de averiguar cuál es su tema o asunto principal. Esto es importante porque ese tema o punto central es

lo que da unidad al libro. A veces el autor ayuda con el título y algunas palabras preliminares.

Segunda regla. Descubrir la unidad del libro.

Para saber si ya tiene una idea del tema principal del libro, se debe intentar expresarlo con palabras propias, de una forma breve y clara. Se comprenderá por qué tiene ciertas partes y por qué éstas están organizadas de tal manera.

Tercera regla. Identificar partes importantes del libro.

Verificar si un libro tiene unidad, claridad y coherencia, si es así ayudará a una buena lectura. Cuando ya se conozca plenamente la unidad del libro. Se debe preguntar ¿Por qué tiene la unidad que tiene? y ¿Qué fin persigue?

Cuarta regla. Averiguar problemas planteados por el autor.

Hacerse preguntas sobre los problemas, sus causas y consecuencias y que fines persigue el autor. Si se está leyendo un libro teórico, preguntar ¿Si existe aquello de lo que se está hablando?, ¿Qué clase de problemas presenta?, ¿Qué los ha producido?, ¿Qué objetivo se persigue al tocar este tema?, ¿Cuáles son las consecuencias de lo que expone el escritor?, ¿Cuáles son las características de esa exposición?, etc.

Si se está leyendo un libro práctico, preguntar ¿Qué fines se están persiguiendo? ¿Qué medios habría que elegir para alcanzar esas metas? ¿Bajo qué condiciones resultaría mejor hacer esto o lo otro, etc?

Quinta regla. Detectar palabras clave.

Encontrar las palabras importantes y comprender su significado. Son necesarias para realizar los mapas conceptuales.

Una manera de localizar esas palabras claves es teniendo en cuenta que cada rama del conocimiento tiene su propio vocabulario técnico, es decir, que cada

ciencia o disciplina tiene palabras propias de sus investigaciones, o les otorga un significado distinto o más profundo a palabras de uso corriente.

Sexta regla. Comprender las proposiciones o propuestas.

Una proposición es una declaración de conocimiento u opinión, mediante oraciones. Se pueden localizar ya que contienen palabras clave y forman parte de las ideas principales. Se deben expresar con las propias palabras del lector lo más apegado a lo planteado por el autor, sirve para elaborar los resúmenes.

Pistas para hallar oraciones clave:

- a) Contienen palabras claves
- b) Suelen pertenecer al argumento principal del libro

Séptima regla. Identificar párrafos con argumentos importantes.

Se deben encontrar, en lo posible, los párrafos del libro que mencionen los argumentos importantes. Si no existen el lector deberá construirlos y determinar si el autor resolvió los problemas planteados.

Octava regla. Expresar un conocimiento o una opinión.

Expresar una opinión y un acuerdo o desacuerdo con los planteamientos del texto. El lector debe tener la misma disposición tanto para asentir como para disentir, tanto para señalar aciertos como para determinar cuáles son los errores. Algunos desacuerdos pueden reducirse a un malentendido o a ignorancia, y ambas causas se pueden eliminar apelando a los hechos y a la razón.

Novena regla. Criticar el texto.

Fundamentar el juicio crítico, reconociendo si intervienen las emociones, debido a que un texto puede afectar nuestra vida, ideas o valores. En la crítica se deben aportar las razones que la sustentan.

Si se comprendió bien el libro y se está en desacuerdo con lo planteado este se expresará bajo tres condiciones:

1. Reconocer si están en juego emociones desembocadas a partir del contenido y afectan al lector.
2. Reconocer que se tienen prejuicios que pueden intervenir en la lectura.
3. Tratar de ser imparcial tratando de adoptar el punto de vista del autor.

A un escritor se le puede criticar por las siguientes razones:

1. Está desinformado o mal informado. Cuando conoce poco del tema o no consultó fuentes fundamentales en su investigación.
2. Sus razonamientos son ilógicos e inconsistentes. El autor ha cometido una falacia (un error lógico) en algunos de sus argumentos, la conclusión no se apoya realmente en las premisas o el autor puede sostener dos cosas incompatibles entre sí.
3. El análisis es incompleto. Se da en el caso en que el autor no ha resuelto todos los problemas planteados al inicio, no ha usado de la mejor manera los datos disponibles, no ha sabido inferir las consecuencias de sus afirmaciones, o bien, no ha destacado detalles importantes.

4.4.5.9 Estrategias de registro escrito de la comprensión de lectura.

Debido a que debemos contar con registros que den cuenta de la comprensión de la lectura, se incluyen algunas técnicas que ayudarán a evaluar el nivel en que se comprendió un texto.

Se explicarán las siguientes estrategias para el registro de lo comprendido en la lectura:

- a) Cómo subrayar libros de texto.
- b) Elaboración de cuadro sinóptico.
- c) Elaboración de mapa conceptual.

- d) Elaboración de cuadro comparativo.
- e) Elaboración de resumen o síntesis.
- f) Resumen de un libro.

a) Como subrayar libros de texto.

El subrayar tiene la finalidad de resaltar las ideas principales, fundamentales o primarias del texto. El objetivo de trazar una raya por debajo de las ideas principales, es el de destacar o resaltar lo más importante del texto, capítulo o unidad que se está leyendo, para facilitar su estudio.

Aplicar esta técnica representa varias ventajas:

- Desarrolla su comprensión lectora.
- Facilita la concertación. Ayuda a concentrarse en lo más importante.
- Fija su atención en las ideas más importantes.
- Economiza el tiempo en la lectura.
- Incrementa su sentido crítico.
- Desarrolla su capacidad de análisis.
- Facilita la elaboración de esquemas, resúmenes o ensayos.
- Ayuda a entender, retener y aprender con más facilidad lo leído en el texto.

Subrayar las ideas principales de los libros de texto permitirá desarrollar con mayor eficiencia y rapidez los ensayos o resúmenes, así que es muy importante que aprenda a subrayar.

Recomendaciones para subrayar libros de textos:

- No subrayar a la primera lectura, realizarlo una vez que se haya entendido.
- Al subrayar preguntarse que se sabe del tema.
- Después de leer y subrayar ponga a prueba su memoria.
- Profundizar y cuestionar lo subrayado.
- Subrayar sólo ideas principales.
- Suprimir de la lectura de lo innecesario. Como reiteraciones y ejemplos.

- Tener a la mano un diccionario para consultar las palabras desconocidas.
- Adoptar una actitud crítica y reflexiva.
- La cantidad de texto a subrayar dependerá de la importancia del tema.
- Subrayar suavemente con lápiz para corregir en caso que sea necesario.

En las primeras lecturas se debe leer primero y después subrayar. Con el tiempo se podrá subrayar en la medida que se va leyendo. Se puede subrayar de forma horizontal o vertical. Se pueden realizar anotaciones en el espacio del margen del texto.

b) Elaboración de cuadro sinóptico.

Según Isidro Zariñán el cuadro sinóptico un auxiliar para sintetizar información de una manera ordenada, a través de la presentación de ideas primarias, secundarias y terciarias. Después del tema y el subtema.

Propósitos:

- Ordenar información de lo general a lo particular.
- Se investiga con más detalle el contenido del texto.
- Favorece la comprensión.
- Se expresa el contenido esencial del texto a través del parafraseo por parte del alumno.
- Se clasifica lo más importante.
- Facilita el pensamiento activo.

Elaboración:

1. Se identifica el concepto central, que es el tema y subtema.
2. A través de la lectura se analiza, interpreta y comprende.
3. Se subrayan palabras, conceptos o frases que contienen las ideas primarias, secundarias y terciarias.
4. Se organiza el cuadro utilizando llaves para distinguir los temas, se le da un orden cronológico a la secuencia de ideas.

c) Elaboración de mapa conceptual.

Se considera a los mapas conceptuales como una estrategia de aprendizaje, su función consiste en ayudar a la comprensión de los contenidos que se tienen que aprender y relacionarlos entre si o con otros que ya posee.

Los mapas conceptuales buscan organizar los nuevos conocimientos, se jerarquiza estableciendo una “pirámide de conceptos” en la que los más abstractos o generales se colocan en la parte superior y los más concretos en la parte inferior. Esta estrategia implica el ejercicio del pensamiento reflexivo y la toma de decisiones sobre el tipo de relación que se establece entre la nueva información y las propias ideas.

El objetivo de los mapas es representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Proporciona un *resumen esquemático* de lo aprendido.

Los *conceptos* son las imágenes mentales que tenemos de las palabras, con los conceptos se usan otras palabras o frases llamadas *palabras enlace*.

Para representar a los mapas conceptuales se usan dos elementos gráficos elipse u óvalo y la línea o flecha. Los conceptos o expresiones conceptuales se colocan dentro de la elipse  y las palabras de enlace se escriben sobre o junto a la línea y flecha que une los conceptos  y ayuda a formar las proposiciones. Se deben seguir las siguientes consideraciones:

- ✓ Conviene que el mapa conceptual tenga un número reducido de conceptos e ideas (favorece la claridad y simplicidad). Si se necesita colocar muchos conceptos e ideas (de un capítulo o lección) es preferible hacer un mapa

general del capítulo y después hacer otros mapas parciales de los subapartados importantes.

- ✓ Los conceptos y palabras enlace forman frases o expresiones correctas.
- ✓ Cuando se establezcan relaciones cruzadas se deben terminar las líneas de enlace con una flecha para indicar que un concepto se relaciona con otro.
- ✓ Los ejemplos se colocan en último lugar y no se enmarcan en elipse, se desprenden de ella.

Se representan las relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones compuestas por dos o más términos conceptuales unidos por palabras para lograr una unidad semántica.

Propósitos:

- Construir el propio conocimiento.
- Desarrollar el sentido cognitivo.
- Conceptuar y relacionar conocimientos.
- Aprender a aprender.
- Se asimila, comprende y aprende.

Elaboración:

1. Primer nivel. Título del tema y la palabra de enlace central.
2. Segundo nivel. Conceptos principales y palabras de enlace.
3. Tercer nivel. Conceptos secundarios y palabras de enlace.
4. Cuarto nivel. Conceptos específicos y palabras de enlace.
5. Quinto nivel. Referencias y palabras de enlace.
6. Sexto nivel. Se conecta con una secuencia lógica con los conceptos del quinto nivel.

d) Elaboración de cuadro comparativo.

Es una estructura que ordena estratégicamente los contenidos de un tema a partir de una determinada clasificación y se distribuyen en rubros específicos, de los que derivan los conceptos básicos para que el alumno asimile y retenga lo principal del tema.

Propósitos:

- Interacción.
- Destreza procesal.
- Comprensión.
- Lectura y análisis del texto.
- Desarrollo de capacidades.
- Aprendizaje a corto plazo.

Elaboración:

1. Establecer el concepto nuclear: tema o subtema.
2. Lectura: análisis y comprensión.
3. Ubicación de palabras clave, ideas principales, conceptos básicos.
4. Diseño esquemático: diseño de columnas y filas, orden cronológico o de importancia, integración de palabras clave, ideas básicas o conceptos básicos.
5. Presentación.
6. Verificar que se logren los objetivos.

e) Elaboración del resumen o síntesis.

Siguiendo a Casillas (2005), la elaboración del resumen no es sencillo, pues ocurre que se llegan a realizar trabajos con un contenido innecesario, sin tomar en cuenta los aspectos más importantes.

Según Margarita Alegría (2005), el resumen debe elaborarse de una manera objetiva, se debe hacer “una síntesis coherente y comprensible que sea fiel al original; justa en cuanto a la interpretación de sus contenidos y clara en su redacción”. (Alegría, 2005, p. 11).

Integrando las sugerencias de Casillas (2005) y Alegría (2005), el resumen o síntesis consiste en:

1. Leer y comprender el texto.
2. Una lectura rápida y global ayuda a reconocer el tema y establecer expectativas sobre los contenidos del texto.
3. Después la lectura de comprensión permitirá discriminar lo esencial de lo secundario, a partir de la aclaración de dudas y relacionar varios párrafos. A partir de lo anterior se puede marcar el texto a través del subrayado, asteriscos, llaves, etc. Para distinguir lo más importante.
4. Los títulos y subtítulos ayudan a determinar los temas y subtemas. A veces en el párrafo aparece alguna proposición indica una idea principal o información más precisa.
5. El objetivo del resumen es reducir a pocos términos lo esencial de un tema.
6. Se deben utilizar las palabras del autor sin hacer cambios ni agregar comentarios u opiniones personales.

Según Alegría (2005), las operaciones utilizadas para resumir son:

- **Cancelación.** Se cancelan palabras o proposiciones referidas a “detalles marginales como ejemplos, información accesoria y explicaciones circunstanciales “ (Alegría, 2005, p. 14).
- **Selección.** Se eligen partes del texto consideradas esenciales y se suprimen otras repetitivas e innecesarias.
- **Generalización.** Una serie de palabras se sustituyen por una que tenga un significado más general. Por ejemplo se puede usar disciplinas en lugar de historia, antropología, pedagogía y química.

- **Construcción.** Se sustituye una explicación por una expresión. Por ejemplo, se puede sustituir “los cuerpos al moverse describen un camino a lo largo del cual recorren una cierta distancia en un tiempo determinado, por la expresión ‘recorren una trayectoria’”. (Alegría, 2005, p. 15).

Lo que deberá de procurar - técnica informativa- es atraer la atención del lector. Para esto, nada más útil que seguir el sistema descendente, dejando para el final lo de menos interés. También aquí conviene no olvidar las seis preguntas clave:

- | | |
|------------|--------------|
| 1. ¿Qué? | 2. ¿Quién? |
| 3. ¿Cómo? | 4. ¿Cuándo? |
| 5. ¿Dónde? | 6. ¿Por qué? |

El “¿Qué?” es lo fundamental, puesto que es el tema del discurso o texto, se refiere al contenido. ¿Quién o quienes? Es el autor o la personas aludidas en el texto. ¿Cómo?, se refiere a la forma en que se realiza algo o la manera en que se desarrollan determinados hechos. ¿Cuándo?, es el tiempo en que se desarrolla cierta acción. ¿Dónde?, lugar en el que se lleva acabo alguna actividad, es un lugar físico. ¿Por qué?, alude a las causas de un fenómeno.

f) Resumen de un libro.

De acuerdo a Casillas (2005), para resumir un libro se debe considerar, en primer lugar, que es más extenso, ya que contiene más ideas y datos interesantes. En segundo término se deben leer y resumir sólo los capítulos más importantes. Si se cuenta con suficiente tiempo se podrá leer con calma y tomar notas en un cuaderno en las que se anoten las ideas y conceptos más importantes.

Si se subrayó el libro, se debe elaborar el resumen a partir de esto, tomando nota de los aspectos más importantes. El resumen puede comenzar con el valor, novedad o ideas originales que aporta el libro. No es necesario seguir el orden en que lo desarrollo el autor, sino el orden de interés, de lo más importante a lo menos.

4.4.6 Contenido de las sesiones del taller.

En esta parte se describe las actividades a realizar, el objetivo específico, el procedimiento a seguir, los materiales y la forma en que se evaluarán.

4.4.6.1 Sesión 1.

Esta sesión es muy importante debido a que se realiza la integración de los alumnos y se reafirma su interés por el taller, se busca el sentimiento de pertenencia a un grupo que trabajará cinco días en una tarea común que será el aprendizaje de estrategias de lectura de comprensión. Mi experiencia con otros talleres extracurriculares me ha mostrado que invertir tiempo en la integración del grupo tiene sus frutos al presentarse poca deserción y crear un clima favorable que invite a los alumnos a mantener su esfuerzo y concluir el taller extracurricular, por esta razón se realiza el encuadre de trabajo con ellos.

Actividad 1. Presentación.

Duración: 1 min.

Objetivo específico.

Identificar a la instructora y el tema del taller.

Procedimiento:

1. Saludar a los alumnos, dar la bienvenida y presentarse mencionando nombre, profesión y experiencia laboral en la UAM.
2. Indicarles que se iniciará el taller con técnicas grupales que les permitirán conocerse mejor entre los integrantes del grupo.
3. Invitarlos a que pregunten si tienen dudas o desean realizar algún comentario u observación.

Materiales: Ninguno.

Evaluación. Constatar que atiendan las instrucciones, observando a todo el grupo y constatar que todos participen.

Actividad 2. Integración grupal.

Duración: 59 min.

Objetivo específico.

Propiciar que los alumnos se conozcan entre si en un ambiente de confianza y respeto.

Procedimiento.

1. Coordinar técnica grupal "*Ronda de nombres*". Se forma un círculo con todos los integrantes del grupo. Uno comienza diciendo su nombre, el que le sigue hacia la derecha, dice el nombre del que le antecedió y el suyo, se hace así sucesivamente hasta que el último dice su nombre y el de todos los que le antecedieron. Esta técnica ayuda a que se aprendan los nombres y se cree un ambiente juguetón para aprenderlos. Al final se les da un gafete para que anoten su nombre, mismo que usarán durante el curso.
2. Formar equipos para que participen en la técnica "*Conocerse entre sí*". Se les entrega una papeleta en la que escribirán su nombre, dónde nacieron, en dónde viven, dos pasatiempos y un libro que les haya gustado o impresionado. Cada integrante comenta sus respuestas con el resto del equipo. El instructor vigila que todos participen. Cuando concluyen se pide que voluntariamente alguien presente a un compañero de su equipo, si el grupo es grande participan sólo algunos integrantes. El instructor hace comentarios sobre los aspectos que hay en común en los puntos mencionados, sobre todo en los libros y lo liga con la importancia de la lectura en la vida de las personas. Recoger las papeletas.

Materiales: Papeletas de colores, plumas o lápices, gafetes, plumones de tinta de agua y masking tape.

Evaluación. Constatar la participación de la mayor parte de los alumnos y verificar que se aprendan los nombres y haya respeto hacia los comentarios u opiniones de los demás.

Actividad 3. Detección de expectativas.**Duración:** 30min.**Objetivo específico.**

Detectar las expectativas de los alumnos hacia el taller.

Procedimiento.

1. Entregar el cuestionario “Detección de expectativas” y solicitar que contesten las siguientes preguntas: 1. ¿Por qué te interesó el taller?, 2. ¿Qué esperas aprender?, 3. ¿Qué te gustaría que si ocurra en el taller?, 4. ¿Qué no te gustaría que suceda en el taller? y 5. ¿Qué vas a aportar?
2. Una vez que lo hayan contestado anotar las respuestas de cada pregunta en el pintarrón, si son muchos alumnos solicitar sólo la participación de algunos.
3. Recoger los cuestionarios.

Materiales: Cuestionario de detección de expectativas, plumas o lápices, pintarrón y plumones de tinta de agua.

Evaluación. Resolución del cuestionario y participación oral de integrantes del grupo.

Actividad 4. Consignas de trabajo.

Duración: 30 min.

Objetivo específico.

Motivar a los alumnos a elaborar consignas de trabajo.

Procedimiento.

1. Explicar que en un taller es importante la participación activa y contar con reglas para trabajar.
2. Pedir que de manera individual elaboren una frase o concepto relacionado con el punto anterior.
3. Pedir que peguen su consigna en las paredes del salón y las lean para que tomen conciencia de ellas y las sigan durante el taller.

Materiales: Hojas de colores, plumones de tinta de agua y making tape.

Evaluación.

Revisión de consignas individuales.

Actividad 5. Encuadre de trabajo.

Duración: 30 min.

Objetivo específico.

Acordar con el grupo en encuadre de trabajo para el taller.

Procedimiento.

1. Mencionar al grupo que serán cinco sesiones, de cuatro horas cada una, en un horario de 10:00 a 14:00 hrs., que requiere de la participación activa.
2. Con base en las consignas elaboradas fijar las reglas de trabajo en relación con la conducta esperada, en cuanto a asistencia, puntualidad, tiempo de receso, participación y cooperación con dulces para comerlos antes y después del receso.
3. Anotarlos los acuerdos en el pintarrón y reafirmar el compromiso de cumplirlas.

Materiales: Pintarrón y plumones para pintarrón.

Evaluación. Supervisar que se siga el encuadre a lo largo del taller.

Actividad 6. Objetivos, contenidos y metodología. **Duración:** 10 min.

Objetivo específico.

Exponer los objetivos, contenidos y metodología del taller y contrastarlos con las expectativas de los alumnos.

Procedimiento.

1. Proyectar y explicar las diapositivas 1 a 8 en PowerPoint que contienen la bienvenida, nombre del taller, el objetivo general, los objetivos específicos, los contenidos y la metodología.
2. Relacionar los objetivos y contenidos con las expectativas de los alumnos.
3. Hacer preguntas para verificar si quedó claro lo expuesto.

Materiales: Vídeo proyector y PowerPoint Manual del Alumno.

Evaluación.

Confirmar que comprendieron la exposición.

Actividad 7. Teoría constructivista y aprend. significativo **Duración:** 15 min.

Objetivo específico.

Exponer los principios de la teoría constructivista y el aprendizaje significativo.

Procedimiento.

1. Sondear conocimientos previos sobre el tema.

2. Proyectar y explicar las diapositivas 9 y 10 en PowerPoint sobre las características de la teoría constructivista y el aprendizaje significativo.
3. Confirmar que comprendieron el tema.

Materiales: Vídeo proyector, diapositivas en PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Hacer preguntas verbales para confirmar que comprendieron la exposición.

Actividad 8. Detección del gusto o disgusto por la lectura. Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Solicitar a los alumnos que escriban su gusto o disgusto por la lectura.

Procedimiento.

1. Entregar hojas tamaño carta y pedirles las doblen en dos y de un lado escriban por qué les gusta la lectura y en el otro por qué les disgusta.
2. Pegar dos hojas de rotafolio que tengan como encabezado “Si me gusta” y “No me gusta”.
3. Dividir al grupo en dos partes iguales y pedirles que formen dos filas frente a cada una de las hojas de rotafolio y anoten una de sus razones por las que les gusta o disgusta la lectura.
4. Una vez que todos anotaron sus respuestas, revisarlas con el grupo y explicarles que el disgusto puede deberse a la falta de estrategias para comprender o disfrutar lo que leen.
5. Recoger las hojas que doblaron a la mitad.

Materiales: Hojas de colores, plumas, hojas de rotafolio y plumones acuacolor.

Evaluación. Revisar y comentar sus respuestas.

Actividad 9. Exposición de la psicología de la lectura y las estrategias y habilidades cognitivas. Duración: 30 min.

Objetivo específico.

Exponer la psicología de la lectura y las estrategias y habilidades cognitivas.

Procedimiento.

1. Sondear conocimientos previos sobre el tema.
2. Proyectar y explicar las diapositivas 11 a 29 en PowerPoint sobre la psicología de la lectura y las estrategias y habilidades cognitivas.
3. Confirmar que comprendieron el tema.

Materiales: Vídeo proyector, diapositivas en PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Hacer preguntas verbales para confirmar que comprendieron la exposición.

4.4.6.2 Sesión 2.

En la segunda sesión se iniciarán los ejercicios de *gimnasia cerebral* que ayudan a al cerebro a desarrollar las conexiones neuronales mediante el movimiento. Propuestas por los investigadores Paul E. Dennison y Gail E. Dennison (2003), quienes aplicaron la kinesiología, ciencia que estudia el movimiento y su relación con las funciones cerebrales, en ejercicios que desarrollan las conexiones neuronales esenciales para el aprendizaje.

También se explica qué es la lectura de comprensión, sus objetivos, la técnica del subrayado y los tipos de texto, los alumnos realizarán ejercicios para practicar los contenidos aprendidos. Se utiliza la lectura del cuento de “Robin Hood” para motivar a los alumnos a leer y plantearse objetivos de lectura y hacer conjeturas sobre la historia.

Actividad 1. Gimnasia cerebral “Ocho perezoso”. **Duración:** 5 min.

Objetivo específico.

Practicará el ejercicio el “Ocho perezoso”.

Procedimiento.

1. El estudiante se sitúa enfrente de un punto a nivel de sus ojos. Éste será el punto medio del ocho.
2. Escoge una posición confortable para dibujar el Ocho perezoso, ajusta el ancho y la altura según sus necesidades.
3. Puede usar la mano izquierda primero para activar el hemisferio cerebral derecho.

4. Comienza en la línea media y primero se mueve hacia la izquierda arriba, encima y alrededor. Después hacia la derecha: arriba, encima, alrededor y de vuelta al inicio de la línea media.
5. A medida que los ojos siguen el ocho lentamente, la cabeza se mueve ligeramente y el cuello permanece relajado.
6. Se repite el ejercicio tres veces con cada mano por separado y después con las dos al mismo tiempo. Se pueden usar dos tizas o tintas de diferente color. (Dennison y Dennison, 2003, p. 5 y 6).

Materiales: Ejercicio el “Ocho perezoso”, pizarrón y gises de colores.

Evaluación. Observar que hagan correctamente el ejercicio.

Actividad 2. Tipos de objetivos de lectura.

Duración: 10 min.

Objetivo específico.

Exponer los tipos de objetivos de lectura.

Procedimiento.

1. Detectar los conocimientos previos sobre el tema.
2. Proyectar y explicar las diapositivas a 30 a 32 en PowerPoint sobre qué son los objetivos de lectura y sus tipos.
3. Solicitar que ejemplifiquen los tipos de objetivos de lectura.

Materiales: Vídeo proyector, diapositivas en PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Corroborar que sus ejemplos sean correctos.

Actividad 3. Lectura de “Robin Hood”

Duración: 105 min.

Objetivos específicos.

1. Utilizar el cuento para plantear objetivos de lectura y hacer predicciones acerca de lo que sucederá en éste.
2. Responder por escrito a las preguntas sobre el texto.
3. Construir en equipo las respuestas elaboradas de manera individual e intercambiar sus opiniones sobre el texto.
4. Revisar en el grupo las respuestas por equipo.

Procedimiento.

1. El instructor leerá en voz alta el cuento y los alumnos escucharán con atención y plantearán objetivos de lectura.
2. El instructor va deteniéndose en algunas partes del texto para que los alumnos hagan predicciones sobre lo que sucederá en la historia.
3. Solicitar a los alumnos que por escrito anoten el título del cuento e inventen un subtítulo, describan los personajes, el inicio, nombren el lugar y época en que se desarrolla la historia, finalmente hacer comentario sobre el texto.
4. Formar equipos, que nombren un secretario que anote las respuestas. El instructor supervisará la discusión y participación en los diferentes equipos.
5. Preguntar alternadamente a cada secretario sus respuestas y comentarlas con el grupo.

Materiales: Cuento “Robin Hood”, p. 12-21, hojas, lápices o plumas, pizarrón y gises.

Evaluación. Revisar las respuestas individuales y por equipo sobre la lectura.

Actividad 4. Qué es la lectura de comprensión.**Duración:** 15 min.**Objetivo específico.**

Explicar qué es la lectura de comprensión y sus requisitos.

Procedimiento.

1. Sondear conocimientos previos sobre el tema.
2. Solicitar a los alumnos que revisen su Manual en el apartado de lectura de comprensión.
3. Pedir que algún alumno lea un inciso y lo explique, si no lo puede hacer el instructor lo hará.
4. Proyectar y explicar las diapositivas 33 y 34 en PowerPoint.

Materiales: Vídeo proyector, diapositivas en PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Preguntar sobre los contenidos expuestos.

Actividad 5. Qué es la técnica del subrayado.**Duración:** 10 min.**Objetivo específico.**

Explicar la técnica del subrayado.

Procedimiento.

1. Sondear conocimientos previos sobre el tema.
2. Solicitar a los alumnos que revisen su Manual en el apartado de subrayado.
3. Explicar la técnica del subrayado con las diapositivas 33 y 34 de PowerPoint.

Materiales: Vídeo proyector, diapositivas en PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Preguntas sobre los contenidos expuestos.

Actividad 6. Lectura del texto “Las rocas y minerales”. **Duración:** 20 min.

Objetivo específico.

Practicar la lectura de comprensión por medio del subrayado del texto.

Procedimiento.

1. Pedir a los alumnos que lean el título del texto y se planteen objetivos de lectura, lo subrayen y resuman.
2. Recoger y revisar los textos subrayados y resumidos.
3. Exponer las diapositivas 35 y 36.

Materiales: Texto “Las rocas y minerales”, hojas y lápices, vídeo proyector y diapositivas en PowerPoint.

Evaluación. Revisar los textos subrayados y preguntar sobre la técnica del subrayado.

Actividad 7. Revisión de los tipos de texto.

Duración: 45 min.

Objetivo específico.

Revisar diferentes textos para identificar sus características.

Procedimiento.

1. Entregar a cada alumno un libro o revista diferente, pedir que lo revise y escriba el tema, subtemas, autor, tipo de texto y comentario. En el caso de revista, indicar que elija un artículo de su interés.

2. Solicitar que revisen su Manual en la parte de los tipos de textos para que cuenten con información para clasificar el libro o artículo de revista.
3. Preguntar a algunos alumnos sus repuestas.
4. Recoger libros y revistas.

Materiales: Libros, revistas, hojas y lápices. Manual del Alumno.

Evaluación. Revisar las respuestas escritas.

Actividad 8. Clasificación de los tipos de textos.

Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Presentar la clasificación de los tipos de textos.

Procedimiento.

1. Sondear conocimientos previos.
2. Lluvia de ideas sobre las características de los tipos de textos.
3. Exposición la diapositiva 37 y ejemplificar los tipos de texto con algunos de los libros y artículos de revista revisados por los alumnos en la actividad anterior.

Materiales: Vídeo proyector y diapositiva en PowerPoint.

Evaluación.

Valorar con el grupo la clasificación que hicieron de los textos.

4.4.6.3 Sesión 3.

En esta sesión se enseñarán otros ejercicios de gimnasia cerebral que ayudarán al relajamiento muscular y el aprendizaje. Se proporcionan otras técnicas y reglas para la lectura de comprensión, se realiza un ejercicio de clasificación preparatorio para la elaboración del cuadro sinóptico y se inicia el tema sobre cómo elaborar el mapa conceptual. Se practicará la lectura de comprensión aplicando las técnicas aprendidas.

Actividad 1. Técnica de los seis pasos para la lectura de comprensión. Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Exponer la técnica de los seis pasos para la lectura de comprensión.

Procedimiento.

1. Preguntar que saben sobre el tema.
2. Explicar la técnica de los seis pasos para la lectura de comprensión con las diapositivas 38 a 44.
3. Resolver dudas.

Materiales: Vídeo proyector, diapositivas en PowerPoint.

Evaluación.

Repasar los pasos de la técnica.

Actividad 2. Gimnasia cerebral “Rotación de cuello” Duración: 5 min.

Objetivo específico.

Demostrar ejercicio “Rotación de cuello” y verificar que lo realicen correctamente.

Procedimiento.

1. Rotar la cabeza lentamente de lado al lado como si fuera un balón pesado, mientras se respira profundamente.
2. Cuando se mueve la cabeza, la barbilla no deberá sobrepasar la línea de la clavícula.
3. Hacer concientes los puntos de tensión y mantener la cabeza en esa posición, respirando profundamente hasta que el cuello se relaje.
4. Hacer giros de cuello con los ojos cerrados y después abiertos. (Dennison y Dennison, 2003, p. 17 y 18).

Materiales: Ejercicio “Rotación de cuello”.

Evaluación. Verificar que lo realicen correctamente.

Actividad 3. Técnicas y reglas para mejorar la lectura de comprensión. Duración: 10 min.

Objetivo específico.

Exponer las técnicas y reglas para mejorar la lectura de comprensión.

Procedimiento.

1. Exponer las diapositivas 45 a 48 sobre las técnicas y reglas para mejorar la lectura de comprensión.
2. Resolver dudas.
3. Buscar palabras en el diccionario y hacer recomendaciones para su uso cotidiano en la lectura.

Materiales: Vídeo proyector, diapositivas en PowerPoint y diccionario.

Evaluación. Comprobar que se comprendió el tema y se usó el diccionario.

Actividad 4. Práctica de la lectura de comprensión. **Duración:** 20 min.

Objetivo específico.

Demostrar el subrayado y preguntas al margen del texto “¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo”.

Procedimiento.

1. Pedir a los alumnos que observen el subrayado y las preguntas al margen en el texto.
2. Solicitar a los alumnos que lean el texto “¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo” y apliquen las estrategias aprendidas.

Materiales: Texto “¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo”, acetato de la primera página de este texto y retroproyector.

Evaluación. Revisar subrayado y preguntas al margen en el texto.

Actividad 5. Gimnasia cerebral “El elefante”. **Duración:** 10 min.

Objetivo específico.

Demostrar y practicar el ejercicio “El elefante”.

Procedimiento.

1. Parados doblar un poco las rodillas. Recargar la cabeza en el hombro y apuntar con la mano hacia delante.
2. Trazar un ocho perezoso moviendo la parte superior del cuerpo con ayuda de las costillas.
3. Mirar más allá de los dedos (no importa si se ven dos manos). Repetir con el otro brazo. (Dennison y Dennison, 2003, p. 14 y 15).

Material: Ejercicio “El elefante”.

Evaluación. Verificar que lo realicen correctamente.

Actividad 6. Clasificación de imágenes.

Duración: 20 min.

Objetivo específico.

Clasificar tarjetas de la lotería.

Procedimiento.

1. Formar equipos y entregar a cada uno 15 tarjetas de la lotería mexicana.
2. Indicar que las clasifiquen en hojas tamaño carta y después en hojas de rotafolio y las presenten al grupo.

Material: Tarjetas de lotería, hojas blancas, lápices, hojas de rotafolio y masking tape.

Evaluación. Revisar las clasificaciones.

Actividad 7. Cómo se elabora el cuadro sinóptico.

Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Explicar cómo se elabora el cuadro sinóptico.

Procedimiento.

1. Exponer el contenido de las diapositivas 49 y 50.
2. Resolver dudas.

Material: Vídeo proyector, PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Preguntar cómo se elabora el cuadro sinóptico.

Actividad 8. Elaboración de cuadro sinóptico.

Duración: 80 min.

Objetivo específico.

Elaborar un cuadro sinóptico de la lectura “¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo”.

Procedimiento.

1. De manera individual en una hoja hacer un cuadro sinóptico de la lectura “¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo”.
2. Formar equipos y realizar un cuadro sinóptico en un acetato con los contenidos del texto trabajado en el punto anterior.
3. Proporcionar alcohol y algodón para que corrijan errores en su acetato.
4. Exponerlo al grupo y comentar como lo realizaron.

Material: Texto “¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo”, hojas, lápices, acetatos, plumones para acetato, alcohol, algodón y retroproyector.

Evaluación. Valorar como realizaron los cuadros sinópticos.

Actividad 9. Gimnasia cerebral “El energizador”.

Duración: 10 min.

Objetivo específico.

Demostrar y practicar el ejercicio “El energizador”.

Procedimiento.

1. Inhalar y exhalar varias veces, luego inhalar tranquilamente, llenando los pulmones con aire hasta la cintura, la cabeza se alzaré fácilmente seguida por el torso, el cuerpo inferior se mantiene relajado.
2. Se sugiere hacerlo sentado frente a una mesa o superficie donde se puedan apoyar las manos. Inhalar lentamente levantando la cabeza y el tórax y, luego exhalar arqueando la columna, doblando los codos y colocando la cabeza y tórax entre los brazos estirados sobre la mesa. (Dennison y Dennison, 2003, p. 27).

Material: Ejercicio “El energetizador”.

Evaluación. Verificar que lo realicen correctamente.

Actividad 10. Cómo se hace un mapa conceptual.

Duración: 10 min.

Objetivo específico.

Explicar cómo se hace un mapa conceptual.

Procedimiento.

1. Indagar conocimientos previos.
2. Exponer el tema con las diapositivas 51 a 53.
3. Preguntar sobre lo expuesto.

Material: Vídeo proyector, PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Preguntar sobre el tema expuesto.

4.4.6.4 Sesión 4.

En esta sesión se trabajarán las estrategias para la elaboración del mapa conceptual y el cuadro comparativo, se dedicará más tiempo en éstas tomando en cuenta mi experiencia en dos talleres de lectura anteriores, ya que a los alumnos les toma más tiempo hacer los ejercicios. Se continua con los ejercicios de gimnasia cerebral.

Actividad 1. Elaboración del mapa conceptual.

Duración: 40 min.

Objetivo específico.

Leer y elaborar un mapa conceptual del texto “La psicología del enamoramiento”.

Procedimiento.

1. Leer y elaborar un mapa conceptual de manera individual, llevarlo a revisión con la instructora y hacer correcciones.
2. Ya corregido el mapa elaborarlo en un acetato.
3. Algunos alumnos de manera voluntaria expondrán su acetato del mapa conceptual al grupo.

Material: Lectura “La psicología del enamoramiento”, hojas blancas, lápices, acetatos, plumones para acetato y retroproyector.

Evaluación.

Revisar cómo elaboraron el mapa y como lo exponen.

Actividad 2. Modelado del mapa conceptual.

Duración: 30 min.

Objetivo específico.

Demostrar como se elabora el mapa conceptual de la “Psicología del enamoramiento”.

Procedimiento.

1. El instructor elaborará en el pizarrón el mapa conceptual de la “Psicología del enamoramiento”.
2. Explicará al grupo como se elabora y los estimulará a que hagan preguntas sobre los procesos implícitos en su elaboración.

Material: Mapa conceptual de la lectura “La psicología del enamoramiento”, hojas blancas y lápices, pizarrón y gises.

Evaluación.

Preguntas y comentarios del grupo.

Actividad 3. Gimnasia cerebral “El búho”.

Duración: min.

Objetivo específico.

Demostrar y practicar el ejercicio “El búho”.

Procedimiento.

1. Colocar la mano derecha sobre el hombro izquierdo y apretarlo fuertemente.
2. Voltar la cabeza mirando sobre el hombro. Inspira profundamente y tirar los hombros hacia atrás.
3. Después mirar sobre el otro hombro y regresar los hombros a su posición.

4. Bajar el mentón sobre el pecho y respirar profundamente, relajando los músculos completamente.
5. Repetir con el hombro contrario. (Dennison y Dennison, 2003, p.35 y 36).

Material: Ejercicio “El búho”.

Evaluación.

Verificar que lo realicen correctamente.

Actividad 4. Cómo se hace un cuadro comparativo.

Duración: 65 min.

Objetivo específico.

Explicar como se hace un cuadro comparativo.

Procedimiento.

1. Indagar los conocimientos previos sobre el tema.
2. Exponer el tema con las diapositivas 54 y 55.
3. Preguntar sobre lo expuesto.

Material: Vídeo proyector, PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Verificar que lo realicen correctamente.

Actividad 5. Elaboración de un cuadro comparativo.

Duración: 65 min.

Objetivo específico.

Elaborar un cuadro comparativo.

Procedimiento.

1. Elaborar un cuadro comparativo de manera individual.
2. Formar equipos, comparar sus cuadros comparativos y elaborar uno por equipo.
3. Hacerlo en una hoja de rotafolio y presentarlo al grupo.

Material: Hojas, lápices, hojas de rotafolio, plumones de tinta de agua y masking tape.

Evaluación.

Revisar los cuadros comparativos individuales y por equipo.

4.4.6.5.Sesión 5.

En esta última sesión se hará un repaso de la técnica de los seis pasos para la lectura de comprensión y se practicará el resumen. Se realizarán dos ejercicios más de gimnasia cerebral. Se les solicitará una autoevaluación sobre lo aprendido. Para hacer un cierre grupal se hará una dinámica de retroalimentación positiva. Se aplicará el cuestionario de evaluación del taller que se utiliza en la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos para valorar los cursos y talleres que imparte. Se entregarán las constancias a los participantes.

Actividad 1. Repaso de la técnica de los seis pasos. **Duración:** 25 min.

Objetivo específico.

Repasar la técnica de los seis pasos.

Procedimiento.

1. Revisar la técnica de los seis pasos en el Manual.
2. Explicar la técnica utilizando las diapositivas 38 a 44.

Material: Vídeo proyector, PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Preguntar si comprendieron.

Actividad 2. Gimnasia cerebral “Botones del cerebro”. **Duración:** 25 min.

Objetivo específico.

Demostrar y practicar el ejercicio “Botones del cerebro”.

Procedimiento.

1. Colocar una mano a un lado del ombligo y masajear hacia la derecha e izquierda de éste
2. Al mismo tiempo colocar la otra mano debajo de la clavícula y masajear fuerte.
3. Hacer ochos perezosos en el techo mientras se presionan los puntos anteriores. (Dennison y Dennison, 2003, p. 35 y 36).

Material: Ejercicio “Botones del cerebro”.

Evaluación. Verificar que lo realicen correctamente.

Actividad 3. Cómo se hace un resumen.

Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Exponer cómo se realiza un resumen.

Procedimiento.

1. Preguntar que saben del tema.
2. Exponer diapositivas 57 y 58 para explicar cómo se hace un resumen.
3. Resolver dudas.

Material: Vídeo proyector, PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Preguntar si comprendieron.

Actividad 4. Elaboración de un resumen.

Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Leer el texto “Transiciones de la antigüedad al feudalismo” y elaborar un resumen.

Procedimiento.

1. Elaborar un resumen de manera individual.
2. Revisarlo y resolver dudas.
3. Recoger el resumen.

Material: Texto “Transiciones de la antigüedad al feudalismo”, hojas blancas y lápices.

Evaluación. Revisar el resumen.

Actividad 5. Cómo resumir un libro.

Duración: 10 min.

Objetivo específico.

Exponer cómo se resume un libro.

Procedimiento.

1. Preguntar a los alumnos como podría resumirse un libro.
2. Exposición de las diapositivas 59 y 60.
3. Aclarar dudas.

Material: Vídeo proyector, PowerPoint y Manual del Alumno.

Evaluación. Preguntar si comprendieron

Actividad 6. Autoevaluación del aprendizaje.

Duración: 20 min.

Objetivo específico.

Pedir a los alumnos que autoevalúen lo aprendido durante el curso.

Procedimiento.

1. Pedir a los alumnos que anoten en una papeleta qué estrategias aprendió y a qué se compromete respecto a su lectura.
2. Recoger las papeletas.

Material: Papeletas de colores, lápices o plumas.

Evaluación. Revisar respuestas

Actividad 7. Evaluación del curso.

Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Aplicar la “Evaluación del curso o taller”.

Procedimiento.

1. Aplicar evaluación.
2. Recoger las evaluaciones.

Material: Formato de “Evaluación del curso o taller” y lápices.

Evaluación. Recoger y revisar las evaluaciones.

Actividad 8. Retroalimentación.

Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Identificar las opiniones de los participantes sobre el taller.

Procedimiento.

1. Solicitar opiniones sobre el curso.
2. Comentarlas.

Material: Ninguno.

Evaluación. Participación del grupo.

Actividad 9. Técnica “Un regalo de alegría”.

Duración: 30 min.

Objetivo específico.

Procedimiento.

1. Coordinar técnica grupal.
2. Formar tres equipos en los que cada participante le escribirá un mensaje positivo a cada uno de sus compañeros.

Material: Papeletas de colores, lápices o plumas.

Evaluación. Participación del grupo.

Actividad 10. Entrega de constancias.

Duración: 15 min.

Objetivo específico.

Entregar constancias de participación.

Procedimiento.

1. Entregar constancias a los alumnos.
2. Pedir que firmen en la lista que recibieron su constancia.

Material: Constancias y lista de recibido de constancia.

Evaluación. Supervisar que firmen la lista.

Actividad 11. Cierre del curso.

Duración: 5 min.

Objetivo específico.

Reconocer la participación e invitarlos a otros talleres.

Procedimiento.

1. Reconocer el esfuerzo de los alumnos por concluir el taller.
2. Invitarlos a participar en otros talleres de aprendizaje.

Material: Ninguno.

Evaluación. Participación del grupo.

4.4.7 Análisis de resultados del taller.

La planeación del taller se realizó tomando en cuenta las necesidades de lectura de los estudiantes de la división académica de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes utilizan la lectura como un medio de aprendizaje para adquirir conocimientos y habilidades. El marco teórico utilizado para diseñar el taller fue el constructivismo.

La promoción del taller se realizó semanas antes, a través de la difusión en el espacio informativo de la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos de la UAM Azcapotzalco y por medio de un cartel elaborado por el diseñador gráfico David Ricardo Ontiveros Toledo, en una comunicación personal explicó que el cartel fue diseñado para atraer al público al que se dirigía el taller. A nivel semiótico (asunto de signos), hizo una metáfora de una frase coloquial cuando se hace referencia a una “lectura pesada” y “difícil de digerir”, por la dificultad de su contenido y/o por su extensión, esto es común en el área de las ciencias sociales en las que se leen gran cantidad de textos especializados.

La imagen de un grueso libro sobre un plato es una invitación a leer con el fin de “digerir” la información, cuando el comensal está frente al “plato fuerte”, le sucede igual que con una lectura difícil, no sabe por dónde empezar, cuando lo más práctico es empezar por tomar las herramientas (o cubiertos), que en el caso del taller de comprensión de lectura son las estrategias que serán adquiridas al participar en éste.

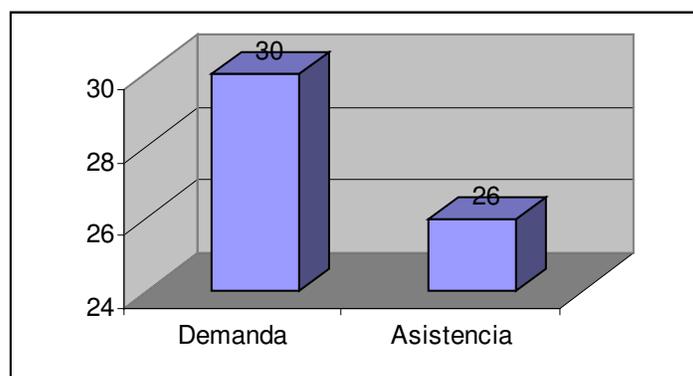
El libro está abierto como un reto, sin mostrar un título en particular, pues puede llegar a ser un espacio en el que participen alumnos de varias áreas, como sucedió en el taller impartido. El texto se dispone en la parte superior de una forma pesada e impactante, dejando la inquietud de la confusión que se refuerza con la imagen y se reafirma con los datos del taller en una lectura de arriba hacia abajo. El cartel es sencillo, práctico y efectivo.

De acuerdo a los comentarios de los alumnos que participaron en el taller, este fue el medio por el que se enteraron de él. Les llamó la atención la imagen utilizada, un grueso libro sobre un plato y sus cubiertos encabezado por la frase ¿Difícil de digerir?, a otros les llamó la atención la frase estrategias de lectura y los contenidos del taller.

En fin, el cartel cumplió ampliamente su cometido, ya que se tuvo una demanda alta, se inscribieron treinta alumnos y otros 15 aproximadamente se tuvieron que inscribir en el taller que se impartirá en el mes de septiembre.

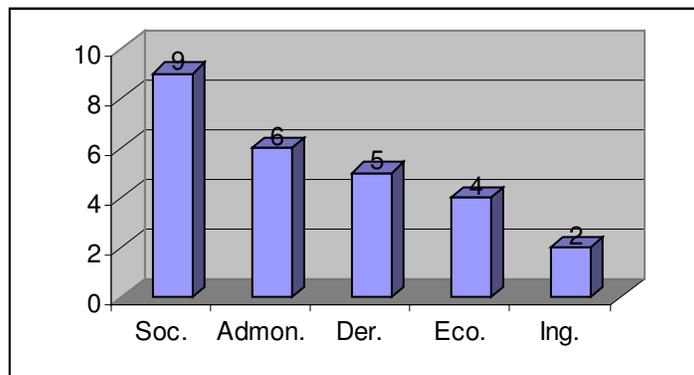
El taller se realizó del 17 al 21 de julio del 2006, de lunes a viernes, en un horario matutino de 10:00 a 14:00 hrs., el primer día se trabajó en la sala de juntas de la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos (SOESP). Debido a que eran 24 alumnos , cantidad que rebasó la capacidad este espacio, el resto de la semana se trabajó en el salón B-103, ubicado en el primer piso del edificio B.

Los resultados obtenidos son los siguientes:



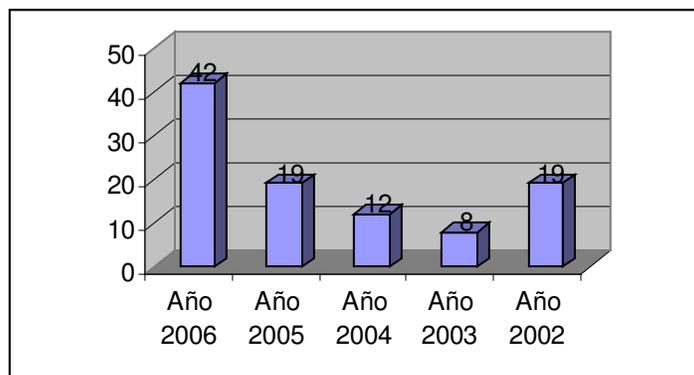
Gráfica 1. Demanda y asistencia.

De los 30 alumnos inscritos, se presentaron 26 por lo menos a una sesión, esto representan el 87% de la demanda total. Este resultado es positivo, debido a que en talleres anteriores, la asistencia es menor, llegando a ser sólo de cinco alumnos.



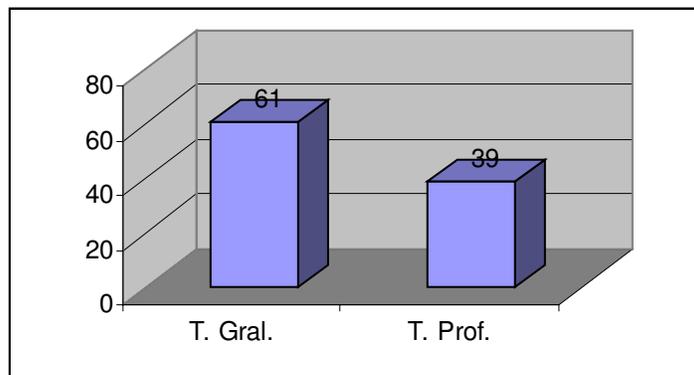
Gráfica 2. Carreras.

De los 26 alumnos que asistieron, nueve pertenecían a la carrera de Sociología, seis a la de Administración, cinco a Derecho, cuatro a Economía y dos cursaban carreras de Ingeniería. Son los alumnos de Sociología los que más demandaron el taller, los demás alumnos diferían entre sí sólo por un alumno, a pesar de que el taller estaba dirigido sólo a alumnos del área de sociales, participaron dos de ingeniería.



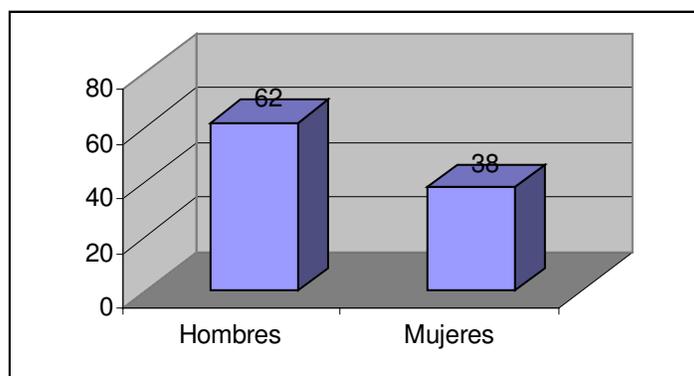
Gráfica 3. Año de ingreso a la UAM.

De acuerdo al año en que ingresaron los alumnos a la universidad tenemos que el 42% es de primer ingreso, pues ingresó en el 2006; el 19% ingresó en 2005; 12% en el 2004; 8% en el 2003 y 19% en el 2002. De los alumnos que ingresaron en el 2003 y 2002, sólo una alumna se encontraba en el último año de la carrera, el resto presenta rezago académico.



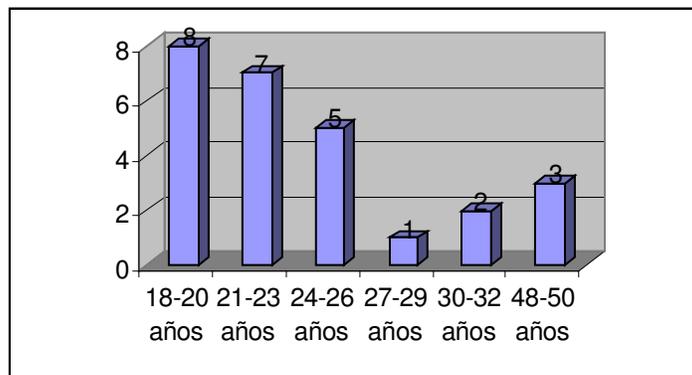
Gráfica 4. Tronco que cursan los alumnos.

De los alumnos que participaron en el taller, el 61% se encontraba cursando el Tronco General, estos se ubicaron en el rango de población al que estaba destinado el taller. Mientras que el 39% restante, ya cursaba materias del Tronco Profesional. Esto es interesante pues muestra que aunque los alumnos, han asistido a dos materias en las que se les proporcionaron estrategias de lectura y redacción, consideraron que era necesario asistir al taller.



Gráfica 5. Sexo.

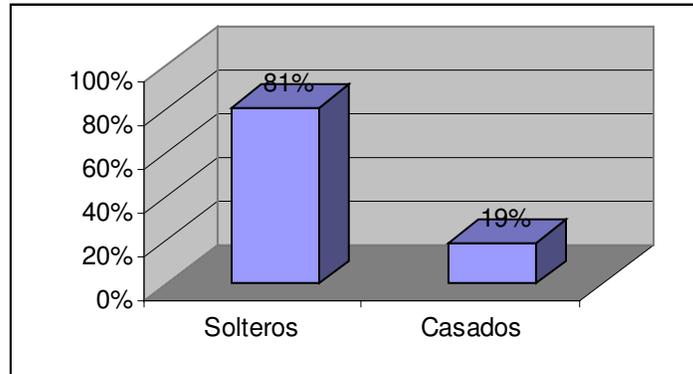
Respecto al sexo 62% eran hombres y 38% mujeres, a pesar de que en el área de sociales existen casi el mismo número de hombres y mujeres en el taller participaron más hombres.



Gráfica 6. Edad.

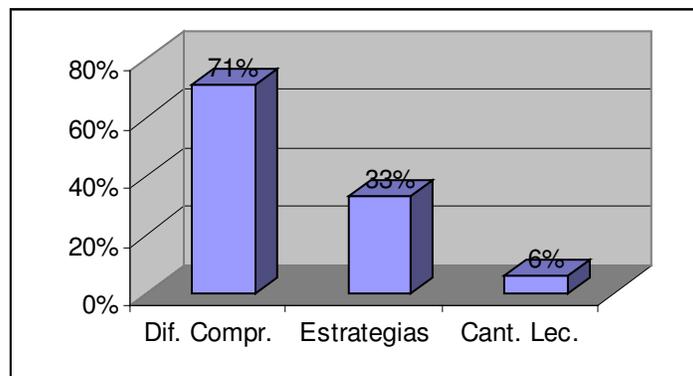
Ocho (31%) alumnos tenían de 18 a 20 años, edad cercana a la esperada para alguien que ha cursado de una manera continua sus estudios; siete (27%), se encuentran entre los 21 y 23 años, el resto representado por el 42% están en un rango que va de los 24 a los 50 años de edad. La mayoría del grupo tiene una edad en la que ya debería haber concluido sus estudios superiores. Esto se relaciona con una encuesta realizada en el 2003, en la que se encontró que la edad promedio de los alumnos que ingresan a la UAM era de 22.8 años, señal de que por alguna razón los alumnos no están ingresando con la edad promedio de 18 a 19 años que significa que cursaron los doce años de formación previa sin interrupción.

Los datos anteriores indican que algunos alumnos de la UAM ingresan con rezago académico, debido en parte a que trabajan o han tenido dificultad para mantener la continuidad de sus estudios. Esto se reflejó en el rendimiento en el taller pues hubo ejercicios en que tardaron el doble del tiempo en realizarlos o tenían dificultad para abstraer o aplicar el razonamiento hipotético deductivo.



Gráfica 7. Estado civil.

La mayoría de los estudiantes son solteros, lo que les da una ventaja en cuanto no tienen otros compromisos que interfieran con sus estudios, aunque como se revisó en relación con la edad, la mayoría no está cursando sus estudios en los tiempos calculados por la universidad.



Gráfica 8. Razones por las que les interesó el taller.

En cuanto a las expectativas hacia el taller al 71% le interesó el taller porque se le dificulta comprender lo que leyó; el 33% quiere adquirir estrategias o desarrollar sus habilidades de lectura y el 5% señaló que es mucha la cantidad de lecturas. Como se puede observar en cuanto al interés los contenidos del taller estaban de acuerdo a los intereses de los alumnos.

En lo que esperan aprender el 48% mencionó que quiere comprender lo que lee; el 43% quiere aprender técnicas, estrategias y habilidades; el 33% leer más rápido; el 19% hacer resúmenes, cuadros sinópticos y ensayos y otro 19% analizar, hablar en público y aumentar su vocabulario. La mayoría de estas

expectativas de aprendizaje se abordaron en el taller, con excepción del aumento de vocabulario y la elaboración de ensayos.

En cuanto al punto sobre como les gustaría que fuera el taller mencionaron que sea: dinámico, activo, práctico, interactivo, que haya un buen ambiente de trabajo, y ayudarse mutuamente. Algunos volvieron a mencionar aspectos relacionados con el aprendizaje de la lectura de comprensión, el desarrollo de habilidades para la lectura y la adquisición de estrategias y técnicas de lectura.

Sobre lo que no les gustaría que suceda en el taller es que fuera: aburrido, tedioso, que apareciera la falta de interés y apatía, que no se explique bien, que no puedan aplicar las técnicas, que sea más teórico que práctico, que no se dejen tareas pesadas, que haya problemas con sus compañeros, terminar con dudas y no aprender. Por tratarse de un taller se diseñó contemplando la integración de la teoría con la práctica, se realizaron varias actividades a través de técnicas grupales que propiciaron la participación activa de los alumnos, y la zona de desarrollo próximo con el trabajo en equipo y por parejas. Se mantuvo un ambiente agradable y de respeto, desde el inicio del taller con las técnicas de integración grupal, los alumnos participaron activamente en ellas e incluso llegaban a rebasar el tiempo planeado en varias de las tareas.

Con el fin de involucrar a los alumnos en el trabajo activo durante el taller, éstos elaboraron 22 consignas: participa, concentración, amabilidad, que el grupo sea dinámico, constancia, críticas constructivas, respeto de opinión y motivación, no apatía, no te quedes callado, si tengo dudas voy a preguntar, mente abierta y receptiva, tolerancia, puntualidad, preguntar, actitud, ánimo, compartir, el respeto al complejo ajeno es la paz, solo hazlo, comprensión, la constancia es la base del éxito y entusiasmo. Durante el taller se apegaron a las consignas, aunque hubo algunas como la puntualidad que se relajó en los tres últimos días, ya que llegaban más allá de la tolerancia. En cuanto a la asistencia esta se mantuvo, de los 26 alumnos que llegaron a la primera sesión 22 lo concluyeron, representa el

85% de eficiencia terminal, es un buen porcentaje, de los cuatro alumnos que no concluyeron, un alumno me comunicó que una alumna se enfermó y tuvo que ser hospitalizada, otra alumna me dijo que se sintió hostigada por uno de los alumnos mayores, así que sólo dos dejaron de asistir por motivos que se desconocen.

La actitud del grupo durante el curso fue positiva, siempre realizaron las tareas asignadas, contestaban cuando se les preguntaba, varios de ellos trajeron dulces para todo el grupo, la participación voluntaria fue más restringida pues por lo general muy pocos lo hacían espontáneamente, incluso en el trabajo de equipo casi no participaban en la discusión, sólo cinco de los veintidós alumnos que concluyeron el curso mantuvieron una participación activa durante todo el taller. Este comportamiento se ha observado en los diferentes talleres impartidos, los alumnos además de tener dificultades en el aprendizaje, tienen problemas para vincularse, comunicarse entre sí y con el grupo, esto puede deberse a la educación tradicional que coloca al alumno en una situación pasiva, poco crítica, reflexiva y analítica. Con un taller de 20 horas, es difícil movilizar a un alumno a que tome una actitud contraria a esto, pero es un comienzo para promover un cambio de actitud en los estudiantes.

Para conocer las razones subjetivas y personales por las que sienten gusto o disgusto por la lectura, se realizó un ejercicio que sondea estos aspectos, se obtuvo lo siguiente:

- a) Gusto por la lectura. El 77% mencionó que lo hace por aprender, el 36% para desarrollar la imaginación y el 23% para mejorar como persona (más conciencia, mayor percepción, mejorar la expresión oral), otras razones fueron: incrementar el vocabulario, por distracción y disfrute.
- b) Disgusto por la lectura. Las respuestas se agruparon en tres factores: *Cognitivos*: el 73% refiere dificultad para comprender la lectura y entender “tecnicismos o lenguaje especializado. *Motivacionales* el 68% mencionó que se aburren, no tienen interés, sienten enojo y pereza. *Físicos* el 19%

reportó que su disgusto se debe a que les provoca sueño y uno mencionó problemas visuales de miopía y astigmatismo.

Existe una relación muy cercana 77% y 73% entre el gusto y disgusto por la lectura relacionada con el aprendizaje, el primer dato cuatro puntos mayor, indica que los estudiantes les gusta leer para aprender, sin embargo cuando se enfrentan con dificultades en la comprensión del texto, la lectura se convierte en algo desagradable. Con este ejercicio se pudo apreciar que si los alumnos adquieren estrategias adecuadas y se automotivan para la lectura, ésta se puede convertir en una actividad con un doble sentido aprender y disfrutar con ello.

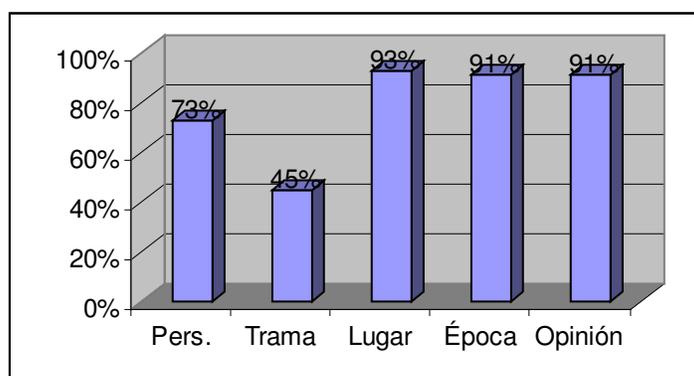
De acuerdo al plan de clase, se expuso durante la última parte de la primera sesión la psicología de la lectura y las estrategias y habilidades cognitivas, aunque los alumnos atendían la exposición, noté que al final estaban cansados y se empezaron a distraer. Tal vez será necesario cerrar la sesión con una actividad más dinámica.

En general los ejercicios de gimnasia cerebral les fueron atractivos a los alumnos y los ayudaron a relajarse y concentrarse mejor en las tareas, en particular el ocho perezoso les permitió focalizar la atención antes de leer. No se contó con un medio más preciso para evaluar su impacto, sólo la comunicación verbal de los alumnos. Se les recomendó que realicen sistemáticamente sus ejercicios para que los incorporen en sus hábitos de estudio y lectura.

Cuando se expuso el contenido teórico, constantemente se dirigieron preguntas al grupo y se solicitó su participación en la lectura de las diapositivas y algunas partes del Manual del Alumno, para involucrar a los alumnos en la actividad de aprendizaje. Aunque se les pedía que expresaran sus dudas, no lo hacían y éstas salían a flote en la ejecución de algún ejercicio. Debido a lo numeroso del grupo, sólo fue posible revisar de manera individual los ejercicios de algunos de los alumnos, durante la clase, será necesario más adelante contar con el apoyo de

otra orientadora para revisar y corregir a la totalidad de alumnos y de esta manera cuenten con la retroalimentación para mejorar su aprendizaje.

Es la primera vez que se introduce la lectura de un cuento con fines didácticos, en este caso el de “Robin Hood”, con una buena recepción por parte de los alumnos, les pareció interesante y entretenido, con él se practico el establecimiento de objetivos previos a la lectura y elaborar predicciones sobre lo que sucederá en la historia. Este interés por la literatura lo expresaron desde la primera sesión en la técnica grupal “Conocerse entre sí” en las que se les pidió entre otras cosas, mencionar un libro que les haya gustado o impactado, el 62% mencionó títulos literarios, 28% textos académicos, 5% uno de superación personal y el otro 5% no contestó. De acuerdo a sus repuestas la literatura es la que más impacto ha dejado en ellos.



Gráfica 9. Resultados lectura de Robin Hood.

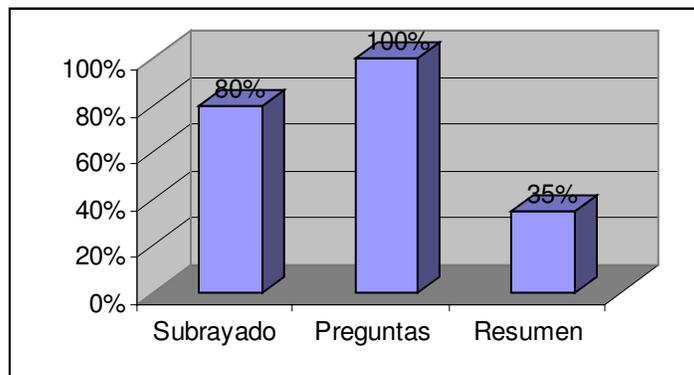
Con esta lectura hicieron un ejercicio en el que tenían que recordar información del cuento como nombre y características de los personajes, trama, lugar y época en que se desarrolla la historia. Además tenían que inventar un subtítulo que sintetizara el sentido de la historia y opinar acerca del cuento. El relación a los nombres de personajes y su descripción: el 73% la hizo completa, el 23% incompleta, y uno (4%) no la hizo, este alumno llegó tarde. Sobre el inicio del cuento, la trama de la historia, sólo el 45% la hizo muy completa e integrada; 41% describió hechos secundarios y/o incompletos y el 14% no la recordó. Sobre el lugar de la historia 93% lo recordó y el 7% no lo hizo. La época en que se realizó

la historia fue recordada por el 91% del grupo, sólo el 9% no lo hizo. La mayoría expresó su opinión sobre el cuento y 9% no lo hizo.

Esta tarea se trabajó en cinco equipos, todos hicieron una buena integración de la información. Los subtítulos asignados fueron correctos, ya que incluyeron elementos generales de la historia.

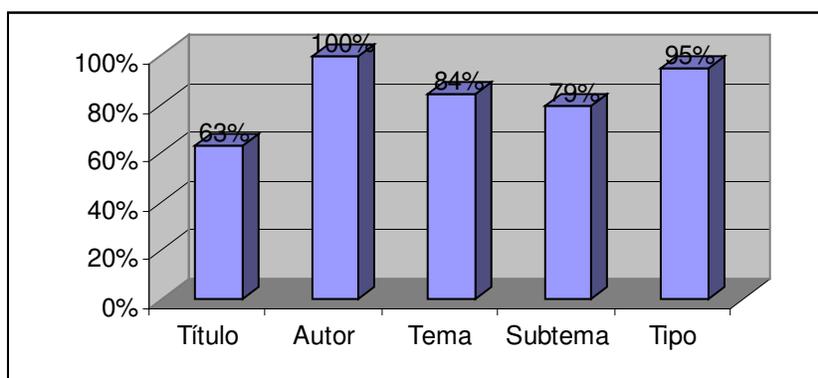
En general puede decirse que se obtuvieron buenos resultados con el cuento debido a las siguientes razones: el cuento por sí mismo es atractivo, durante la narración los comentarios que se iban haciendo sobre el texto reforzaron o ampliaron el texto y su contexto. Las competencias lectoras fueron más de desciframiento que de elaboración, con excepción de la capacidad de síntesis e integración que tuvieron que hacer para sintetizar la trama de la historia. Con el ejercicio se demostró que si se interactúa más con el texto, planteándose objetivos, completando la información y resolviendo dudas, la retención de la información es mayor. Se trabajó más con la memoria de trabajo y a corto plazo. Las estrategias cognitivas usadas fueron de ensayo básicas (repetir) y complejas (identificar aspectos principales, reproducirlos, interpretarlos y aplicarlos), también trabajaron una estrategia compleja de elaboración, esto es, resumieron información. Sin embargo es importante señalar que el 41% no reconstruyó completamente el contenido de la historia, a pesar de todo el trabajo hecho con ella.

Se trabajó también con un texto titulado “Las rocas y minerales” con el que practicaron la técnica del subrayado, identificando los conceptos e ideas principales para hacer un resumen. Aquí tenían que subrayar, hacer preguntas sobre el contenido y responderlas y por último hacer un resumen a partir de sus respuestas.



Gráfica 10. Resultados de la lectura “Las rocas y minerales”.

Los resultados fueron: el 80% subrayó adecuadamente el texto y 20% no lo hizo. La totalidad hicieron preguntas sobre el contenido y las respondieron. Donde hubo problemas fue en la elaboración del resumen, sólo 35% los hizo bien, el 25% lo hizo incompleto y el 40% no lo hizo pues se terminó el tiempo asignado para la tarea. Aquí se ven más claramente las dificultades para aplicar estrategias cognitivas de ensayo complejas (resumir) y las habilidades metacognitivas para analizar tareas y sus respuestas. Pues aunque el texto era muy sencillo, no crearon el producto final, si se suman los alumnos que no resumieron con los que lo hicieron incompleto tenemos un 65% del grupo con dificultad para sintetizar información.

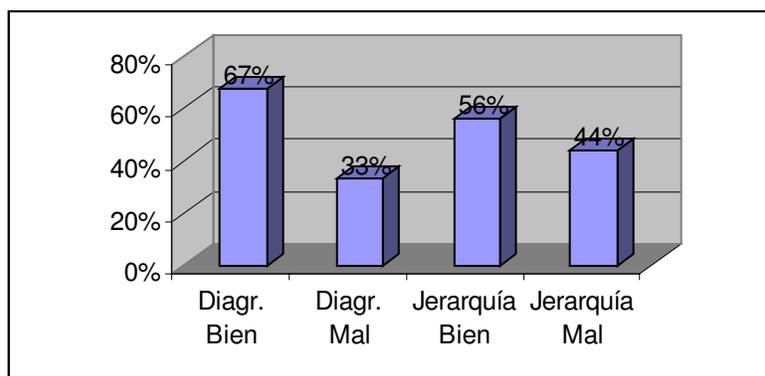


Gráfica 11. Tipos de textos.

En la tarea de revisar los tipos de textos los alumnos tenían que escribir: título, autor, tema, subtemas, tipo de texto y comentario. El 63% registró el título y el 37% no lo hizo, esto quiere decir que no atienden por completo a las instrucciones. Todos registraron el nombre del autor. El 84% si identificó el tema de libro,

mientras que el 16% no lo hizo. Con los subtemas el 79% si los describió y el 21% no. La asignación de temas y subtemas en la mayoría de los casos, indica que revisaron bien su texto y leyeron algunos contenidos para determinarlos. El 95% tipificó correctamente su texto y el cien por ciento hizo un comentario sobre él, aunque en la mayoría de los casos fue muy breve. Las estrategias aplicadas en esta tarea fueron de ensayo básicas y complejas, se logró motivar a los alumnos por el conocimiento de a través de los libros, incluso seis alumnos me pidieron prestados los libros que revisaron para leerlos en vacaciones.

Se trabajó el cuadro sinóptico con un el texto “¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo”, se trabajó en 5 equipos que realizaron correctamente sus cuadros, jerarquizando la información y puntualizando aspectos específicos que ilustran los contenidos. No se les pidió el trabajo individual, así que no se cuenta con esta información, ahí se podrían encontrar diferencias en el logro de la tarea. En el trabajo en equipo se observó que no todos los alumnos participaban, algunos me preguntaron como organizar las categorías en el cuadro. En esta tarea se aplicaron estrategias de elaboración básicas y complejas pues formaron imágenes y resumieron, también aplicaron estrategias organizacionales básicas (agrupar, clasificar y ordenar) y complejas (identificar conceptos, categorizar y secuenciar).



Gráfica 12. Mapa conceptual de “Psicología del enamoramiento”.

Elaboraron un mapa conceptual del texto “Psicología del enamoramiento”, el 67% lo diagramó correctamente, en tanto que el 33% no lo hizo, algunos usaron la

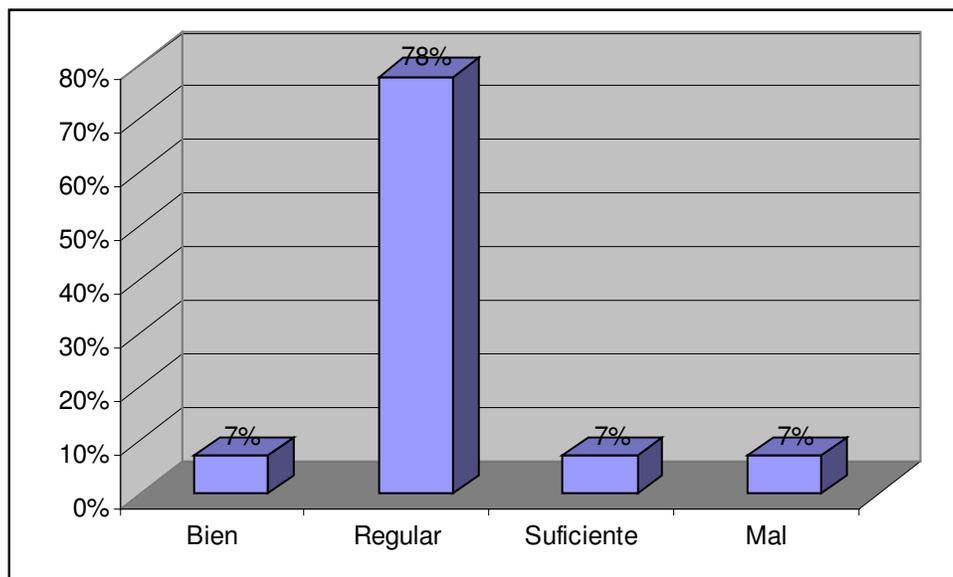
estructura del cuadro sinóptico o no usaron los conectores correctamente. Cabe mencionar que los alumnos me presentaban los avances de su cuadro y le hice correcciones, de tal manera que pudieron integrarlo correctamente. En donde tuvieron más dificultad fue en el trabajo de abstracción de los contenidos, ya que algunos no sabían como jerarquizar las categorías hasta que les señalé que en el primer párrafo el autor lo menciona, algunos se confundieron con información complementaria que usó el autor para apoyar sus planteamientos, en particular eran argumentos de otros autores que respaldaban algunos aspectos en particular. En esta parte sólo el 56% del grupo hizo una adecuada jerarquización de los conceptos y los ligó coherentemente, aunque en algunos casos no refirió la totalidad de la información se tomó como correcto el ejercicio si diagramó y desglosó los cuatro conceptos básicos indicados por el autor. Donde hay problemas fue con el 44% del grupo que no realizó correctamente el mapa, no pudo identificar los conceptos, jerarquizarlos y describirlos, incluso un alumno no hizo nada expresándome que sencillamente no pudo hacer la tarea. Debido a que los alumnos se tardaban hasta el doble del tiempo planeado en hacer las tareas, no pude revisarles y corregirles sus ejercicios a todos.

Una parte significativa de los alumnos tiene problemas para abstraer y aplicar el pensamiento hipotético deductivo, ésta es una de las razones por las que tienen problemas de rendimiento académico, desde el primer trimestre se les pide que hagan una lectura analítica y elaboren además de resúmenes, ensayos que implican un mayor nivel de complejidad.

La elaboración del mapa conceptual involucra estrategias cognitivas de elaboración y organizacionales más complejas. Se tendrá que realizar más ejercicios preparatorios para la realización de esta tarea, para que asimilen bien la estrategia y desarrollen más la habilidad.

Por último se leyó un texto que estudiaron en el primer trimestre en la materia de Doctrinas Políticas y Sociales I. en él se aborda El feudalismo y el surgimiento del

pensamiento político moderno, el título del texto es “El modo de producción feudal” de Perry Anderson, formado por siete cuartillas. En esta lectura se revisó el subrayado, el planteamiento de preguntas previas a la lectura y el resumen. La totalidad subrayó el texto, 86% se planteó preguntas sobre el contenido del mismo, 14% no lo hizo, leyó sin guía.



Gráfica 13. Resumen.

En cuanto al resumen, se evaluó con tres categorías: bien, regular, suficiente y mal. Sólo una alumna (7%) resumió bien, además de integrar los aspectos más importantes lo hizo con sus propias palabras, el 78% lo hizo regular, pues sintetizó lo básico pero de una manera casi literal y lineal, es decir, iba describiendo el contenido como lo expuso el autor. Un alumno obtuvo suficiente (7%), ya que le faltó información, otro lo hizo mal (7%), era incoherente e incompleto. Es importante mencionar que en esta sesión asistieron veinte alumnos y sólo 14 entregaron su resumen, seis probablemente no lo terminaron y evadieron su evaluación.

Debido a que no apliqué un evaluación diagnóstica sobre la comprensión de lectura, les pedí que hicieran un ejercicio sobre lo que consideraron que aprendieron y a que se comprometían en relación a su lectura.

Sobre lo que comprendieron mencionaron:

1. Elaborar mapas conceptuales 95%
2. Elaborar cuadro sinóptico 79%
3. Subrayar 74%
4. Hacer resúmenes 63%
5. Diferenciar tipos de textos 16%
6. Distinguir ideas principales 16%
7. Hacer notas al margen 11%
8. Hacer mapa mentales 11%
9. Escuchar más a la gente, socializar 5%
10. Asignar un subtítulo 5%
11. Buscar palabras desconocidas 5%
12. Análisis de textos 5%
13. Diseñar esquemas 5%
14. Concentrarse en la lectura 5%

Cómo se puede observar refirieron más las estrategias complejas y en menor medida aspectos más específicos que forman parte de una estrategia más compleja. Me llamaron la atención dos alumnos que mencionaron los mapas mentales que no se abordaron, ¿son distraídos? o ¿los asociaron con los mapas conceptuales?.

Por otro lado se comprometieron a practicar las estrategias para desarrollar más habilidades y habituarse a leer y hacerlo por convicción y no por obligación.

En general considero que se lograron los objetivos del taller ya que los alumnos conocieron y practicaron estrategias de lectura de una manera más sistemática. Se adquirieron mejor las estrategias básicas, mientras que las complejas requieren de una mayor práctica. En cuanto a la motivación considero que fue un aspecto que se logró, ya que fue mínima la deserción, los alumnos participaron en todas las tareas, interactuaron entre sí y mostraron una actitud positiva, en general el ambiente fue agradable.

Hubo algunas actividades que no se hicieron, pues como lo mencioné anteriormente, faltó tiempo debido a los retardos en la llegada y después del receso y sobre todo a que les tomaba más tiempo realizar las tareas, ante esto preferí que las concluyeran para no crear un sentimiento de fracaso por no terminarlas.

En la última sesión se comentó la posibilidad de darle continuidad al trabajo iniciado con el taller, en lo que llamé provisionalmente “círculos de estudio”, en los que se retomaran las estrategias practicándolas con las tareas escolares, se trabajaría dos veces por semana, dos horas, durante diez semanas del trimestre, lo que nos daría un total de 40 horas, el doble del tiempo que abarcó el taller impartido. Se consideró la posibilidad de la asesoría individual para los alumnos que tengan mayores dificultades en la asimilación de las estrategias.

CONCLUSIONES

México sigue enfrentando serios problemas alrededor de la lectura de comprensión, para solucionarlos la Secretaría de Educación Pública y otras instituciones gubernamentales han desarrollado diferentes acciones para resolverlo: leyes, programas de fomento a la lectura, edición de libros a bajo costo, círculos de lectura, etc., con diferentes logros.

De igual manera las autoridades y profesores de la UAM Azcapotzalco han señalado como un problema importante, la dificultad que presentan los alumnos para adquirir los conocimientos requeridos en su formación profesional, a través de la lectura de comprensión, ante esto se crea la Comisión de Estrategias para Mejorar las Habilidades de Comunicación (Expresión oral y escrita) que diseñó e implementó el programa *Desarrollo de la Competencia Comunicativa en los Estudiantes de Licenciatura de la UAM*, señala que el desarrollo de las habilidades comunicativas deben estar relacionadas con actividades de comprensión de lectura y de producción oral y escrita que requieren las diferentes divisiones que componen la UAM.

En la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos, de la UAM Azcapotzalco, existen diferentes ámbitos de intervención, uno de ellos es la orientación psicopedagógica, cuyo objetivo es la orientación para el desarrollo de habilidades de aprendizaje, para el logro de esto se han impartido diferentes talleres que apoyan la formación integral de los alumnos, entre ellos se encuentran: cambio de carrera división, elección de carrera, métodos y hábitos de estudio, exposición de temas y habilidades de lectura.

En el 2005 impartí dos talleres de habilidades de lectura, cuyo objetivo fue proporcionarle a los alumnos técnicas para la lectura de comprensión de textos académicos. A pesar de que los alumnos adquirirían técnicas para leer, me di cuenta de que no contaba con un marco teórico conceptual sólido para planear, diseñar, implementar y evaluar el taller, ya que éste se estructuraba a partir de

manuales de técnicas y métodos de lectura. Teniendo como resultado una intervención parcial en la resolución del problema de la comprensión lectora.

Por esta razón elegí como tema de investigación la lectura de comprensión dirigida a los estudiantes del área de sociales de la UAM Azcapotzalco, tomé como marco teórico conceptual el constructivismo, las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje, para el diseño del taller de estrategias de lectura de comprensión.

El constructivismo considera que el aprendizaje es activo, producto de la construcción personal del sujeto, en el que interviene el marco cultural y escolar en los que se desenvuelve el alumno. El aprendizaje es un proceso en el que el sujeto construye una representación personal sobre un objeto de la realidad o un contenido y realiza un aprendizaje significativo al modificar sus conocimientos previos cuando integra el nuevo conocimiento y se apropia de él.

Las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento general acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas y la conciencia individual de las propias habilidades en relación con las estrategias. Así pues, la metacognición es una tendencia general a analizar, tanto las tareas, las respuestas y las consecuencias de éstas, aplicando cuatro pasos cognoscitivos: selección, adquisición, construcción e integración.

Las estrategias son operaciones lógicas o procedimientos que enriquecen la memoria a corto y largo plazo en el procesamiento de la información. Las estrategias de aprendizaje son actividades físicas y mentales, las primeras incluyen conductas y operaciones, las segundas implican pensamientos y procesos cognitivos, estas actividades tienen como objetivo mejorar el aprendizaje, resolver un problema o hacer más fácil la asimilación de la información. Existen diferentes estrategias cognitivas: de ensayo, de elaboración, organizacionales, de comprensión y monitoreo, afectivas y motivacionales. Cada

una de ellas tiene grados de dificultad básicos y complejos que implican tareas actitudes y procesos de pensamiento diversos.

La investigación realizada para implementar un taller de estrategias de lectura de comprensión para estudiantes de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco, se encuentra en el marco de *la orientación educativa*, ya que ésta apoya a los alumnos en la adquisición de actitudes, destrezas y habilidades para el aprendizaje significativo. La metodología del taller abordó de manera integral las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de la lectura, la motivación para el aprendizaje y el trabajo en equipo, lo que implicó un cambio de actitud ante la lectura y un compromiso mayor para mejorar su aprendizaje para llegar a ser más autónomos y autorregulados en la realización de sus tareas de lectura y escritura.

La investigación realizada implicó un trabajo de integración de la teoría con la práctica, ya que aunque la mayoría de los autores son muy claros en la explicación de los principios de la teoría constructivista para el aprendizaje significativo, no se precisa como implementar en la práctica las estrategias para lograrlo. Por otro lado, existen manuales con técnicas muy precisas para la lectura de comprensión, pero no proporcionan elementos teórico conceptuales que sustenten las tareas propuestas, así que la tarea fue establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, utilizando como referencia la metacognición, que explica como se está llevando a cabo el proceso de conocimiento del alumno, esto fue necesario, ya que de lo contrario se tiende a trabajar empíricamente con ejercicios y tareas de los cuales se desconocen que habilidades de aprendizaje desarrollan.

Se integró una propuesta para la lectura de comprensión útil y válida para resolver este problema en los alumnos, en esta se proponen estrategias básicas y complejas, así como la adquisición de habilidades metacognitivas. El objetivo general del taller fue:

El participante practicará la lectura de comprensión, utilizando la estrategia adecuada para obtener un producto, como resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual o cuadro comparativo.

De acuerdo a los resultados los alumnos adquirieron las estrategias de lectura básicas y aprendieron los principios de las más complejas. Este taller es perfectible, me parece necesario trabajar más los ejercicios previos a estrategias complejas, así como diseñar instrumentos más precisos para la evaluación de las estrategias adquiridas.

El taller implementado, es un primer acercamiento a la solución del problema de la lectura, pues es necesario que se diseñe con base en el modelo de programas un programa de lectoescritura, que contemple la intervención no sólo con los alumnos sino con los docentes, pues son ellos quienes trabajan con un mayor número de alumnos y de esta manera se intervendría con una población mucho mayor a la que asiste a los talleres, además de que el profesor contaría con elementos para guiar a sus alumnos en la comprensión lectora de acuerdo a los objetivos de su materia y de esta manera romper con la división entre enseñanza sólo de contenidos y la enseñanza de estrategias, actitudes y habilidades adecuadas al nivel universitario.

El orientador juega un importante papel en la función educativa y evolutiva del alumno, al proporcionarle estrategias para el aprendizaje y la resolución de problemas, así como la motivación para el aprendizaje, que le permitan al alumno cursar sus estudios de una mejor manera. También participa en la función asesora y diagnosticadora, que le permiten conocer mejor al alumno sobre como piensa, sus actitudes y el desarrollo de sus habilidades.

Además de la intervención en las tareas cognitivas dirigidas al aprendizaje significativo en grupo, el orientador interviene de manera individual con los alumnos para su desarrollo integral, en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. En este aspecto el counseling es una ayuda para trabajar con los

alumnos, en los casos en que el problema cognitivo está afectado por problemas personales, emocionales, familiares o culturales.

La experiencia en un trabajo de investigación sistemático, me proporcionó las bases teórico metodológicas para iniciar una propuesta tendiente a desarrollar un programa de lectoescritura, que responda a las necesidades de formación de los estudiantes y como orientadora contribuya a la formación integral de éstos, para lograrlo, será necesario que se establezca un vínculo entre la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos y la División de Ciencias Sociales y Humanidades para intervenir conjuntamente en el trabajo con los alumnos e incidir en el mejor rendimiento de éstos.

GLOSARIO

Actitud. Es un constructo que media las acciones y que se encuentra compuesto por tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual.

Analizar. Es la distribución y separación de las partes en un todo hasta llegar a conocer sus principios elementales.

Anamnesia. Examen clínico de los antecedentes patológicos del enfermo, recuerdo de hechos pasados.

Asociar. Es la acción de relacionar una cosa con otra.

Autoaceptación. Aceptación de sí mismo con sus fortalezas y debilidades.

Autoconcepto. Es la imagen total de sus capacidades y rasgos.

Autoestima. Opinión que una persona tiene de su propio valor.

Autopoiesis.- Este término ha sido usado para caracterizar las propiedades autoconstructivas de los seres vivos.

Clasificar. Organizar elementos y agruparlos conforme sus principios y categorías, encierra un proceso de análisis y síntesis que permite sacar conclusiones.

Cognición. Conjunto de representaciones y de procesos a través de los cuales aquéllas se adquieren, manipulan y utilizan.

Conocimiento. Representación.

Comparar. Establecer semejanzas, diferencias y relaciones en dos series de datos, hechos o conceptos.

Deducir. Derivar de su origen o principio, partir de un principio general para llegar a un principio particular desconocido.

Educación psicológica. Se refiere a la orientación como un proceso para la prevención y el desarrollo en todos los ámbitos de los alumnos, educativo, familiar y social.

Educación para la carrera. Es la totalidad de esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia un trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo.

Evaluar. Determinar la base sobre la cual se acepta haber aprendido o adquirido conocimientos es atribuir un valor al aprendizaje.

Expresar. Manifestar lo que se quiere dar a entender de forma clara de manera oral o escrita.

Generalizar. Extender o ampliar una idea o concepto hacer general o común las características afines de los elementos.

Intencionalidad. Es la propiedad de la actividad mental por la cual esta se remite.

Interpretar. Explicar el significado que tiene una experiencia, dando explicaciones ciertos, seguros, razonables y válidos, es incompleto y parcial porque tiene componentes subjetivos.

Memoria de trabajo. Función mental que permite almacenar de manera provisional los elementos útiles para la realización de una tarea, que puede ser identificar hechos cronológicamente, localizar un dato, resumir, etc.

Metacognición. Es la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento.

Observar. Tomar conciencia del mundo que nos rodea, prestar estricta atención y vigilancia a un objeto o circunstancia movidos por un propósito definido a través de nuestros sentidos.

Orientación. Es un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social.

Orientación Psicopedagógica. Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

Percibir. Recibir a través de los sentidos datos proporcionados por el medio. Es una forma personal de percibir la información.

Principio. Es una proposición general a partir de la cual se derivan proposiciones particulares, guían la forma de actuar en situaciones concretas.

Procedimiento. Es un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada.

Retener. Conservar en la memoria un acontecimiento, información o idea.

Resolución de Problemas. Conducta y procesos de pensamiento dirigidos hacia la ejecución de algunas tareas intelectualmente exigentes.

Sintetizar. Componer un todo por la composición de sus partes, es el resumen o el compendio de una materia.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Adame, M.T, Manuel Álvarez y Rafael Bisquerra (1998). "III. Principios, objetivos y funciones de la orientación", en Rafael Bisquerra (coord.), Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona: Praxis, 41-52.

Alegría M. (coord.)(2005). Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos. México: Fondo de Cultura Económica.

Alegría, M. (2005). "El resumen" en Alejandra Herrera (coord.), Manual de géneros discursivos. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 11-23.

Argudín, Y. y María Luna (2001). Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior. Colombia: UIA- Plaza y Valdés.

Bisquerra et al. (1998). "Los enfoques del counseling", en Rafael Bisquerra (coord.), Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis, 471-535.

Bisquerra, R (2005). "Marco conceptual de la orientación psicopedagógica", en Revista Mexicana de Orientación Educativa, No. 6, julio-octubre 2005, 1-11.

Bisquerra, R. y Manuel Álvarez (1998). "I. Concepto de orientación e intervención psicopedagógica" en Rafael Bisquerra (coord.), Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis, 9-22.

Bisquerra, R. y Manuel Álvarez (1998). "IV. Los modelos en orientación", en Rafael Bisquerra (coord.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis, 55-64.

Boggino, R. (2003). Cómo elaborar mapas conceptuales en la escuela. Aprendizaje significativo y globalizado. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Casillas A. (2005). Técnicas de lectura y redacción de textos en www.universidadabierta.edu.mx

Carretero, M. (1997). "Capítulo 2. El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales", en Mario Carretero, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid: Alianza Psicología, 37-93.

Carretero, M. y José A. León. (1999). "Capítulo 21. Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. (comps.), Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza Psicología, 311-326.

Cervantes V. (1999). El ABC de los mapas mentales. México: Asociación de educadores iberoamericanos.

Colás, M.P. (s.a). "Capítulo 7. Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas en investigación", en Buendía Eisman, Leonor, Métodos de investigación en psicopedagogía. México: Mc Graw Hill. pp. 225-249.

Colás, M. P. (s.a). "Capítulo 8. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía". en Buendía Eisman, Leonor, Métodos de investigación en psicopedagogía. México: Mc Graw Hill. pp. 251-286

Coll, C. et. al. (2000). El constructivismo en el aula. España: Graó.

Contreras P. y Patricia Covarrubias (1999). "Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios" en Educar Revista de Educación /Nueva Época Núm. 8/Enero-Marzo 1999. <http://www.educación.jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta/educar/08>: 30,V,2005

De Garay, A. (2005). En el camino de la universidad. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Eón Sociales.

Dennison P. y Gail Dennison. (2003). Cómo aplicar gimnasia para el cerebro. Técnicas de ayuda para la escuela y el hogar. México: Pax México.

Díaz Barriga, F. y Gerardo Hernández (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Diccionario Enciclopédico ESPASA. (2002). España: Espasa Calpe.

Droz R. y Maryvonne Rahmy. (1984). Cómo leer a Piaget. México: Fondo de Cultura Económica. Breviarios de Cultura Económica No. 359.

Fierro, A. (1999) "Capítulo 22. Desarrollo de la personalidad en la adolescencia", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. (comp.), Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva. Madrid, Alianza Psicología, 327-346.

Fierro, A. (1999) "Capítulo 23. Relaciones sociales en la adolescencia", Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. (comp.), Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva. Madrid, Alianza Psicología, 339-346.

Fossati, M. y José A. Benavent (1998). "VI. El modelo clínico y la entrevista", en Rafael Bisquerra (coord.), Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona: Praxis, 71-83.

Fuensanta, P. (s.a). "Capítulo 1. Conceptualización de la investigación educativa" en Leonor Buendía Eisman, Métodos de investigación en psicopedagogía. México: Mc Graw Hill, 1-60.

García, F. (1998). La tesis y el trabajo de tesis: recomendaciones metodológicas para la elaboración de trabajos de tesis. México: Spanta, pp. 6-84.

García, J. y Mario Carretero (1997). "Capítulo 4. La inteligencia en la vida adulta", en Mario Carretero, Jesús Palacios y Álvaro Marcesi (comps.), Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid: Alianza Psicología, 143-175.

Golder C. y Daniel Gaonac'h (2002). Leer y comprender. Psicología de la lectura. México: Siglo veintiuno editores.

González, M.A. y otros. (1998). "VII. El modelo de programas", en Rafael Bisquerra (coord.), Modelos de orientación e Intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis, 85-102.

Gómez Palacio, M. (1999). "El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura entrevista con Margarita Gómez Palacio" en Educar Revista de Educación /Nueva Época Núm. 8/Enero-Marzo 1999.

<http://www.educación.jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta/educar/08>: 30,V,2005.

Greybeck, B. (1999). "La metacognición y la comprensión de la lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior" en Educar Revista de Educación /Nueva Época Núm. 8/Enero-Marzo 1999.

<http://www.educación.jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta/educar/08>: 30,V,2005.

Harri-Augstein, S., Michael Smith y Laurie Thomas. (1990). Lectura y aprendizaje. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Herrera A. (coord.)(2005). Manual de géneros discursivos. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Hernández, J. (2004). "Hacia una caracterización de la crisis y las tareas de la orientación educativa en el nuevo siglo", en Revista Mexicana de Orientación Educativa, No. 2, marzo 2003-junio 2004, 1-16.

Jiménez R. A. et al. (1998). "VII. El modelo e consulta", en Rafael Bisquerra (coord.) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona, Praxis, 103-130.

Kripalani, L.A. (s.a). La observación. s.l.: s. ed., 1-7.

Lankshear C. y Michele Knobel (2000). "Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa" en Perfiles Educativos. Vol. XXII, Núm. 87, 6-27.

Maier, H. (1984). (Fases del desarrollo según Erikson) en Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Piaget, Erikson y Sears. (s.l.): Amorrortu,

Mancuso, H. (1999). "Capítulo 4. Una cuestión de estilo: la exposición final". en Metodología de la investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós Educador, 157-264.

Mauri, T. (2000). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento" en César Coll et. al. El constructivismo en el aula. España: Graó.

Mayor, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.

Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Argentina: Aique.

Monescillo, M., Juan Manuel Méndez y Rafael Bisquerra (1998). "II. Orígenes y desarrollo de la orientación", en Rafael Bisquerra (coord.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis, 23-39.

Muria, I. (1994). "La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas (análisis crítico de algunas propuestas)" en Perfiles Educativos, No. 65, julio-sept. en www.cesu.unam.mx: 30, V, 2005.

Palacios, J. (1999) "Capítulo 20 ¿Qué es la adolescencia?", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. (comps.), Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva. Alianza Psicología. Madrid, 299-309.

Palacios, J. (1999) "Capítulo 24 El desarrollo después de la adolescencia", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. (comps.), Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva. Alianza Psicología. Madrid, 347-364.

Palacios, J., César Coll y Alvaro Marchesi. (1999) "Capítulo 25 Desarrollo psicológico y procesos educativos", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. (comps.), Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva. Alianza Psicología. Madrid, 347-364.

Peredo, M.A., (2001). "Las habilidades de lectura y la escolaridad" en Perfiles Educativos, Vol. XXIII, Núm. 94, pp. 57-69

Piaget, J. (1980). Psicología de la inteligencia. Argentina: Psique.

Rivas, F. (1998). *Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.

Rodríguez M.L.(1991). “8. Instrumentos de medida al servicio de la orientación: técnicas estandarizadas” en *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC, 127-153.

Rodríguez M.L.(1991). “12. La evaluación de los programas de orientación” en *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC, 273-281.

Ruffinelli, J. (1996). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas

Sánchez, R. (1993). “Didáctica de la problematización en el campo de la educación”. México: *Perfiles Educativos*, núm. 61. pp. 64-78.

Solé, I (2000). “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” en César Coll et. al. *El constructivismo en el aula*. España: Graó.

Solé I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sosa V. (2004). *Informe de actividades 2004*. México: UAM Azcapotzalco.

Stake, R. (1999). “Introducción. Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos” en *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 11-14.

Stake, R. (1999). “Capítulo I. El caso único” en *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 15-24.

Stake, R. (1999). “Capítulo II. Las preguntas de investigación”, en *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 114-116.

Stake, R. (1999). “Capítulo III. La naturaleza de la investigación cualitativa”, en *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. pp. 41-50.

Tarragona, Mariona (2004). *El adolescente y las relaciones familiares*. México, UNAM y Educere.

Taylor, S:J. y R. Bogdan. (1984). “Capítulo I. Introducción. Ir hacia la gente” en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado*. s.l: Paidós, 14-27.

Taylor, S:J. y R. Bogdan. (1984). “Capítulo 2. La observación participante preparación del trabajo de campo” en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado*. s.l: Paidós, 31-49.

Terán, M. (2000). *Curso: metodología en la elaboración de planes, proyectos y programas de docencia*. México: Fotocopias, 1-99.

Theodore, C. (1972). “La observación” en La investigación sociológica. Barcelona: Laia, 163-178.

Van Dalen, D:B. Y William J: Meyer (1994). “Capítulo 7. Análisis del problema” en Manual de técnicas de la investigación. México: Paidós, 143-168.

Van Dalen D:B: y William J. Meyer (1979). “Capítulo 10. Estrategias de la investigación descriptiva”.en Manual de técnicas de la investigación educacional. Buenos Aires: Paidós. pp.226-266.

Wassermann, S. (s.a.). . “1. La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general” En el estudio de caso como método de enseñanza. s.l.:Amorrortu, pp. 17-31.

Zubiría, H. (2004). El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. México: Plaza y Valdés.

¿Difícil de digerir?



¿Lees y no comprendes?
¿Cuentas con estrategias de lectura adecuadas?

Asiste al Taller:

Estrategias de lectura de comprensión

Objetivo General: El participante practicará la lectura de comprensión, utilizando la estrategia adecuada para obtener un producto como resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual o cuadro comparativo.

Dirigido a: Alumnos del Tronco General de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Contenidos:

- 1 Aprendizaje significativo
- 2 Psicología de la lectura
- 3 Estrategias de lectura de comprensión
- 4 Elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y cuadros comparativos.

Fecha: 17 al 21 de Julio del 2006 de 10:00 a 14:00 Hrs

Inscripciones: Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos
Edif B, Planta baja de 10:00 a 18:00 hrs.

Tel: 5318 9218

Este taller se impartirá sin costo

Cupo Limitado

Taller impartido por Ped. Rosa María González Velázquez

ANEXO 2. PLAN DE CLASE: Taller Estrategias de lectura de comprensión.

OBJETIVO GENERAL: El participante practicará la lectura de comprensión, utilizando la estrategia adecuada para obtener un producto como resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual o cuadro comparativo.

SESIÓN 1.

No	Actividades	Objetivos	Tiempo	Tiempo acumulado	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Saludo y presentación de la instructora y presentación del taller.	Identificar a la instructora y el tema del taller.	1 min.	1 min.	Presentarse y mencionar el tema.	Ninguno	Ninguna
2	Integración grupal.	Propiciar que los alumnos se conozcan entre si en un ambiente de confianza y respeto.	15 min. 44 min.	16 min. 60 min.	Técnica grupal "Ronda de nombres". Técnica grupal "Conocerse entre sí".	Gafetes y plumones de tinta de agua Fichas bibliográficas, plumones y masking tape	Aprenderse los nombres de los integrantes Participación del grupo
3	Detección de expectativas.	Detectar las expectativas de los alumnos hacia el taller.	20 min. 10 min.	80 min. 90 min.	Aplicar el Cuestionario de detección de expectativas. Registrar las expectativas en el pintarrón.	Cuestionario de detección de expectativas Pintarrón y plumones de tinta de agua	Revisión grupal Participación del grupo
4	Elaboración de consignas para el trabajo durante el taller.	Motivar a los alumnos a elaborar consignas de trabajo.	30 min.	120 min.	Solicitar a los alumnos que elaboren sus consignas y las peguen en las paredes del salón.	Hojas de colores, plumones de tinta de agua y making tape	Revisión de consignas individuales
	Receso	Descansar y relajarse.	15 min.	135 min.	Salir al receso.	Café, té, agua caliente, vasos, cucharas, servilletas y galletas.	Ninguna
5	Elaborar el encuadre de trabajo para el taller.	Acordar con el grupo en encuadre de trabajo para el taller.	10 min.	145 min.	Considerando las consignas elaborar con el grupo el encuadre.	Pintarrón y plumones de tinta de agua	Participación del grupo
6	Presentación de los objetivos, contenidos y metodología del taller	Exponer los objetivos, contenidos y metodología del taller.	10 min.	155 min.	Exponer los objetivos, contenidos y metodología del taller y contrastarlos con las expectativas de los alumnos.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 1 a 8) Manual del Alumno	Participación del grupo
7	Presentar los principios de la teoría constructivista y el aprendizaje significativo.	Exponer los principios de la teoría constructivista y el aprendizaje significativo.	15 min.	170 min.	Indagar conocimientos sobre el tema y exponer los contenidos.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 9 y 10) Manual del Alumno	Participación del grupo

8	Detección del gusto o disgusto hacia la lectura.	Solicitar a los alumnos que escriban su gusto o disgusto por la lectura.	15 min.	185 min.	Escribir en una hoja doblada en dos su gusto y disgusto por la lectura.	Hojas de colores lápices o plumas	Revisar escritos
			15 min.	200min.	Escribir en hojas de rotafolio las razones por las que les gusta o disgusta la lectura.	Hojas de rotafolio y plumones de colores	Participación del grupo
			10 min.	210 min.	Comentar las respuestas anotadas en las hojas de rotafolio.	Hojas de rotafolio con respuestas	Participación del grupo
9	Exposición la psicología de la lectura y las estrategias y habilidades cognitivas	Exponer la psicología de la lectura y las estrategias y habilidades cognitivas	30 min.	240 min.	Sondear conocimientos previos, exponer el tema y resolver dudas.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 11 a 29) Manual del Alumno	Preguntar al grupo

SESIÓN 2

1	Gimnasia cerebral el "Ocho perezoso".	Practicará el ejercicio el "Ocho perezoso".	5 min.	5 min.	Observar a la instructora y repetir el ejercicio.	Ejercicio "El ocho perezoso"	Practicar el ejercicio
2	Presentación de los tipos de objetivos de lectura.	Exponer los tipos de objetivos de lectura.	10 min.	15 min.	Exponer tema y solicitar a los alumnos que ejemplifiquen objetivos de lectura.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 30 a 32) Manual del Alumno	Preguntar al grupo
3	Lectura de los capítulos uno y dos del cuento "Robin Hood"	Utilizar el cuento para plantear objetivos de lectura y hacer predicciones acerca de lo que sucederá en él.	30 min.	45 min.	El instructor leerá en voz alta el cuento y los alumnos escucharán con atención y plantearán objetivos de lectura y harán predicciones acerca de lo que sucederá en éste.	Cuento "Robin Hood" p. 12-21	Preguntar al grupo
		Responder por escrito a las preguntas sobre el texto.	20 min.	65 min.	Solicitar a los alumnos que por escrito anoten el título del cuento e inventen un subtítulo, describan los personajes, el inicio, nombren el lugar y época en que se desarrolla la historia y hagan un comentario sobre el texto.	Hojas, lápices o plumas	Hojas con respuestas individuales
		Construir en equipo las respuestas elaboradas de manera individual e intercambiar sus opiniones sobre el texto.	30 min.	95 min.	Formar equipos, que nombren un secretario que anote las respuestas. El instructor supervisará la discusión en los diferentes equipos.	Hojas, lápices o plumas	Hojas con respuestas en equipo
		Revisar grupalmente las respuestas por equipo.	25 min.	120 min.	Preguntar alternadamente a cada secretario sus respuestas y comentarlas con el grupo.	Pizarrón y gises	Preguntar a los secretarios de equipo y al grupo

	Receso	Descansar y relajarse.	15 min.	135 min.	Salir al receso.	Café, té, agua caliente, vasos, cucharas, servilletas y galletas.	Ninguna
4	Qué es la lectura de comprensión.	Explicar qué es la lectura de comprensión y sus requisitos.	15 min.	150 min.	Exponer el tema y solicitar a los alumnos que revisen su Manual en el apartado de lectura de comprensión. Pedir que algún alumno lea cada inciso, el instructor lo explicará.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 33 y 34) Manual del alumno	Lectura del Manual
5	Qué es la Técnica del subrayado.	Explicar la técnica del subrayado.	10 min.	160 min.	Solicitar a los alumnos que revisen su Manual en el apartado de subrayado. Explicar la técnica.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 35 y 36) Manual del alumno	Lectura del Manual
6	Lectura del texto "Las rocas y minerales".	Practicar la lectura de comprensión por medio del subrayado del texto.	20 min.	180 min.	Pedir a los alumnos que lean el texto y hagan preguntas, lo subrayen y resuman.	Texto "Las rocas y minerales" Hojas y lápices	Subrayado del texto
7	Revisión de los tipos de textos	Revisar diferentes textos para identificar sus características.	25 min. 15min. 5 min.	205 min. 220 min. 225 min.	Entregar a cada alumnos un libro o revista diferente, pedir que lo revisen y escriban el tema, subtemas, autor, tipo de texto y comentario. Preguntar a algunos alumnos sus repuestas. Recoger libros.	Libros y revistas	Ejercicio escrito
8	Tipos de textos.	Presentar la clasificación de los tipos de textos	15 min.	240 min.	Lluvia de ideas y exposición del tema.	Vídeo proyector y Power Point (Diap.37) Manual del Alumno	Preguntar al grupo

SESIÓN 3

1	Técnica de los seis pasos para la lectura de comprensión.	Exponer la técnica de los seis pasos para la lectura de comprensión.	15 min.	15 min.	Exponer el tema.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 38 a 44) Manual del Alumno	Preguntar sobre el tema
2	Gimnasia cerebral "Rotación de cuello".	Demostrar ejercicio "Rotación de cuello" y verificar que lo realicen correctamente.	5 min.	20 min.	Explicar y demostrar el ejercicio, verificar que lo realicen correctamente.	Ejercicio "Rotación de cuello"	Comprobar que lo realicen bien
3	Técnicas y reglas para mejorar la lectura de comprensión.	Exponer las técnicas y reglas para mejorar la lectura de comprensión.	10 min.	30	Exponer el tema. Practicar el uso del diccionario.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 45-48) Diccionario	Preguntar sobre el tema y consultar el diccionario

4	Práctica de la lectura de comprensión.	Demostrar el subrayado y preguntas al margen del texto "¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo".	5 min.	35 min.	Pedir a los alumnos que observen el subrayado y las preguntas al margen en el texto.	Acetato del texto "¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo". Retroproyector	Preguntas al grupo
		Practicar la lectura de comprensión con el texto.	15 min.	50 min.	Pedir a los alumnos que lean el texto y apliquen las estrategias aprendidas.	Texto "¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo".	Lectura del texto
5	Gimnasia cerebral ejercicio "El elefante".	Demostrar y practicar el ejercicio "El elefante".	10 min.	60 min.	Demostrar y vigilar que realicen correctamente el ejercicio.	Ejercicio "El elefante".	Comprobar que lo realicen bien
6	Clasificación de imágenes.	Clasificar tarjetas de la lotería.	20 min.	80 min.	Por equipo clasificar 15 tarjetas de lotería.	Tarjetas de lotería Hojas blancas y lápices	Revisar la clasificación
			25 min.	105 min.	Escribir la clasificación en hojas de rotafolio y presentarla al grupo.	Hojas de rotafolio, plumones, masking tape	Hojas de rotafolio
	Receso	Descansar y relajarse.	15 min.	120 min.	Salir al receso.	Café, té, agua caliente, vasos, cucharas, servilletas y galletas.	Ninguna
7	Exposición del cuadro sinóptico.	Explicar cómo se elabora el cuadro sinóptico.	15 min.	135 min.	Exponer el tema.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 49 y 50) Manual del Alumno	Preguntar sobre el tema
8	Elaboración de cuadro sinóptico.	Elaborar un cuadro sinóptico de la lectura "¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo".	20 min.	155 min.	Hacer un cuadro sinóptico de manera individual.	Texto "¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo". Hojas y lápices	Revisar y corregir el cuadro sinóptico
			20 min.	175 min.	Formar equipos y realizar un cuadro sinóptico en un acetato.	Acetatos, plumones para acetato	Elaborar cuadro sinóptico
			40 min.	215 min.	Exponerlo al grupo y comentar como lo realizaron.	Acetatos y retroproyector	Exposición del cuadro sinóptico
9	Gimnasia cerebral "El energizador".	Demostrar y practicar el ejercicio "El energizador".	10 min.	225 min.	Demostrar y vigilar que la aprendan correctamente.	Ejercicio "El energizador".	Comprobar que lo realicen bien
10	Cómo se hace un mapa conceptual.	Explicar cómo se hace un mapa conceptual.	15 min.	240 min.	Exponer el tema.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 51 a 53) Manual del Alumno	Preguntar al grupo

SESIÓN 4

1	Elaboración del mapa conceptual.	Leer y elaborar un mapa conceptual del texto "La psicología del enamoramiento".	40 min.	40 min.	Leer y elaborar un mapa conceptual de manera individual, llevarlo a revisión con la instructora y hacer correcciones. Ya corregido el mapa elaborarlo en un acetato. Algunos alumnos de manera voluntaria expondrán su acetato del mapa conceptual al grupo.	Lectura "La psicología del enamoramiento" Hojas blancas y lápices. Acetatos y plumones Acetatos y Retroproyector	Mapa Conceptual
			20 min.	60 min.			Acetato del mapa conceptual
			50 min.	110 min.			Exposición del acetato
	Receso	Descansar y relajarse.	15 min.	135 min.	Salir al receso.	Café, té, agua caliente, vasos, cucharas, servilletas y galletas.	Ninguna
2	Modelado de mapa conceptual.	Demostrar como se elabora el mapa conceptual.	30 min.	165 min.	El instructor elaborará en el pizarrón el mapa conceptual de la "Psicología del enamoramiento" y lo comentará con el grupo.	Mapa conceptual de la "Psicología del enamoramiento" Pizarrón y gises	Preguntas y comentarios del grupo
3	Gimnasia cerebral "El búho".	Demostrar y practicar el ejercicio "El búho".	10 min.	175 min.	Demostrar y vigilar que realicen correctamente el ejercicio.	Ejercicio "El búho"	Comprobar que lo realicen bien
4	Cómo se hace un cuadro comparativo.	Explicar como se hace un cuadro comparativo.	15 min.	190 min.	Exponer el tema.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 54 y 55)	Preguntas y comentarios del grupo
5	Elaboración del cuadro comparativo.	Elaborar un cuadro comparativo con el texto "Psicología del enamoramiento". Comentar en equipo su cuadro comparativo y elaborar uno por equipo.	30 min.	220 min.	Elaborar un cuadro comparativo de manera individual. Formar equipos, comparar sus cuadros comparativos y elaborar uno por equipo y presentarlo al grupo.	Hojas y lápices Hojas, lápices, hojas de rotafolio y plumones de agua	Revisar y corregir el cuadro comparativo
			20 min.	240 min.			Cuadro comparativo por equipo

SESIÓN 5

1	Repaso de la técnica de los seis pasos.	Repasar la técnica de los seis pasos.	25 min.	25 min.	Revisar la técnica de los seis pasos en el Manual. Atender la explicación de la técnica.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 38 a 44) Manual del Alumno	Resolver dudas
2	Gimnasia cerebral "Botones del cerebro".	Demostrar y practicar el ejercicio "Botones del cerebro".	10 min.	35 min.	Demostrar y vigilar que realicen correctamente el ejercicio.	Ejercicio "Botones del cerebro".	Comprobar que lo realicen bien

3	Cómo se hace el resumen.	Explicar que es un resumen.	15 min.	50 min.	Exponer el tema.	Vídeo proyector y PowerPoint (Diap. 57-58)	Revisar y corregir el resumen
4	Elaboración de un resumen.	Leer el texto "Transiciones de la antigüedad al feudalismo" y elaborar un resumen.	60 min.	110 min.	Elaborar un resumen de manera individual y entregarlo.	Texto "Transiciones de la antigüedad al feudalismo" Hojas blancas y lápices	Resumen
5	Cómo resumir un libro.	Exponer cómo se resume un libro.	10 min.	125 min.	Exponer cómo se resume un libro.	Vídeo proyector y PowerPoint Manual del Alumno	Preguntas al grupo
	Receso	Descansar y relajarse.	15 min.	140 min.	Salir al receso.	Café, té, agua caliente, vasos, cucharas, servilletas y galletas	Ninguna
6	Autoevaluación del aprendizaje.	Pedir a los alumnos que autoevalúen lo aprendido durante el curso.	20 min.	160 min.	Pedir a los alumnos que anoten en una papeleta qué estrategias aprendieron y a qué se comprometen respecto a su lectura.	Papeletas de colores Lápices o plumas	Revisar respuestas
7	Evaluación del curso.	Aplicar la "Evaluación del curso o taller".	15 min.	175 min.	Aplicar evaluación.	Formato de "Evaluación del curso o taller" Lápices	Evaluación
8	Retroalimentación.	Identificar las opiniones de los participantes sobre el taller.	15 min.	190 min.	Solicitar opiniones sobre el curso.	Pizarrón y gises	Participación del grupo
9	Técnica "Un regalo de alegría".	Propiciar el intercambio de mensajes positivos entre los integrantes del grupo..	30 min.	220 min.	Coordinar técnica grupal y formar tres equipos en los que cada participante le escribirá un mensaje positivo a cada uno de sus compañeros.	Papeletas de colores Lápices o plumas	Elaborar mensajes
10	Entrega de constancias.	Entregar constancias de participación.	15 min.	235 min.	Entregar constancias a los alumnos.	Constancias Lista de recibido de constancia	Ninguna
11	Cierre del curso.	Reconocer la asistencia al taller e invitarlos a participar en otros talleres de aprendizaje.	5 min.	240 min.	Hacer a los alumnos un reconocimiento por su esfuerzo al asistir a un taller extracurricular e invitarlos a otros talleres de aprendizaje.	Ninguno	Participación del grupo

BIENVENIDOS

Taller de estrategias de lectura de comprensión

Objetivo General:

El participante aprenderá estrategias de lectura de comprensión para la lectura de textos académicos.



Objetivos específicos:

Practicará el aprendizaje significativo en la lectura de textos.



Objetivos específicos:

Comprenderá los procesos psicológicos que intervienen en la lectura y su aprendizaje.



Objetivos específicos:

Practicará la lectura de comprensión utilizando la estrategia adecuada para obtener un producto como el resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual o cuadro comparativo.

Metodología

El taller será teórico-práctico, se harán ejercicios en los que se apliquen las estrategias aprendidas, con el fin de que se conviertan en lectores activos y autónomos.



Contenidos

1. Teoría constructivista y aprendizaje significativo.
2. Psicología de la lectura.
3. Estrategias y habilidades cognitivas.
4. Lectura de comprensión.
5. Elaboración de cuadro sinóptico, mapa conceptual, cuadro comparativo y resumen.



Teoría Constructivista

- El estudiante es un agente activo.
- Considera capacidad de equilibrio personal.
- La relación interpersonal.
- Y actividad motriz.



Aprendizaje significativo

- Es un proceso de construcción interna.
- Interviene el nivel de desarrollo cognitivo.
- Considerar conocimientos previos.
- Es una reconstrucción de saberes culturales.
- Ayuda la intermediación de otros.
- Implica reorganizar los conocimientos.



Psicología de la lectura

Es la explicación de los procesos cognitivos y perceptuales que intervienen en la lectura.



Competencias de lectura



- Reconocer una palabra y sus fronteras.
- Coordinar símbolos escritos y sonidos.
- Conocimiento global.
- Plano semántico.
- Memorizar.
- Aplicación conjunta

Reconocer una palabra y sus fronteras

Las unidades de segmentación no están estrictamente definidas en el plano verbal, en el plano escrito están delimitadas.



Coordinar símbolos escritos y sonidos

人 命, 得 免 使 兒 上
如 上 着 得 那 子, 帝
此。 帝 永 滅 信 賜 把
愛 遠 亡, 他 給 獨
惜 的 可 的 世 生
世 生 以 人, 人, 的

Las palabras escritas deben corresponder a sonidos conocidos a partir de letras percibidas.

Identificar palabras por construcción o por conocimiento global

Juntar letras para
formar construir
una palabra,
recuperar sonidos
a partir de signos
escritos.



Reconocer palabras en el plano semántico

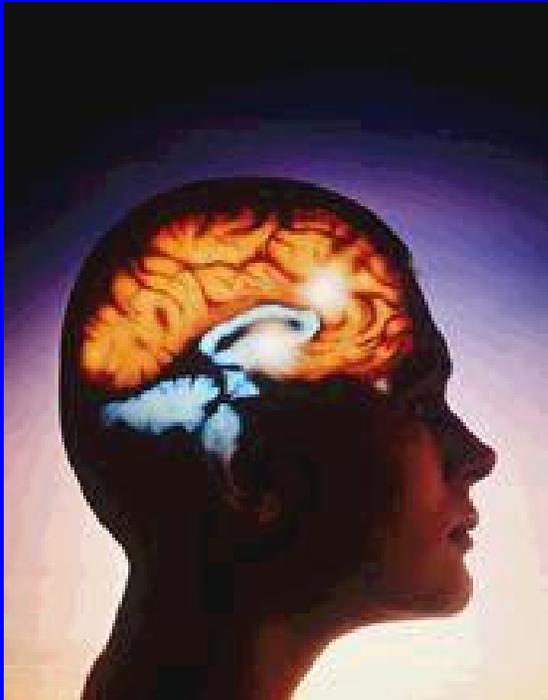
Se lee más fácilmente una palabra cuyo significado se conoce.



Mesa
Ósculo



Memorizar



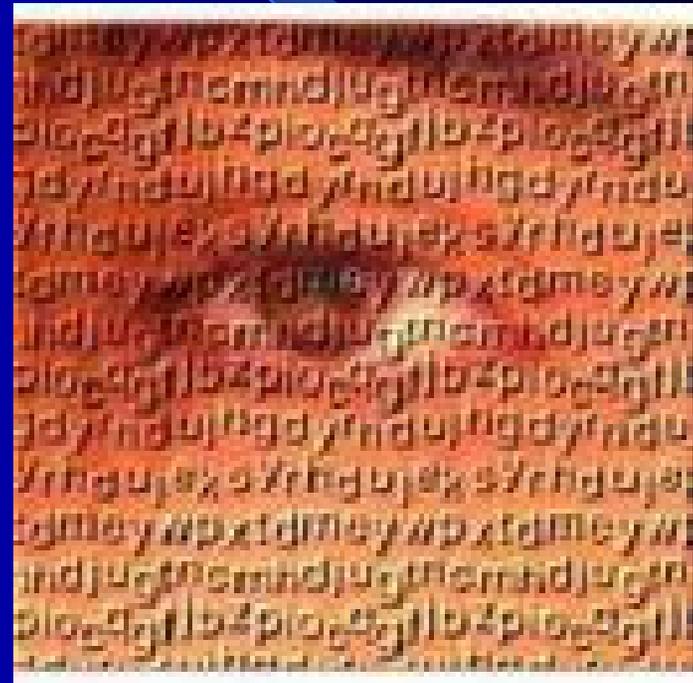
La memoria de trabajo permite almacenar provisionalmente elementos para realizar una tarea.

Aplicación conjunta

Las competencias mencionadas se deben aplicar conjunta y articuladamente.

Movimientos oculares

- **Fijación.** Duran entre 100 y 500 milisegundos.
- **Salto.** Dos puntos de fijación se separan de 7 a 9 caracteres en promedio.
- **Regresión.** Regresarse sobre la línea.



Decisiones léxicas



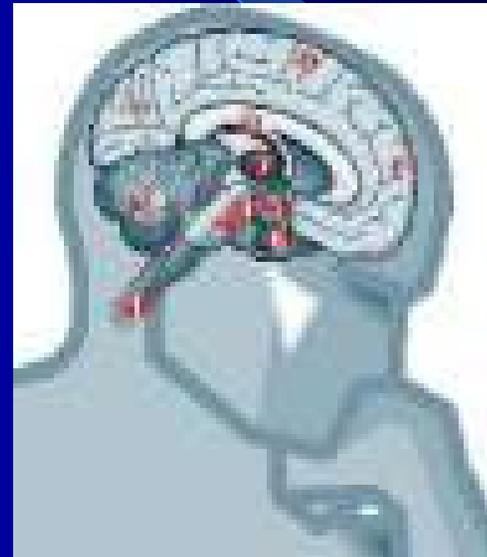
- Grafémicas. Parecido entre palabras. Casa-Pasa.
- Fonémicas. Rimas. Poca-Coca.
- Semánticas. Sinonimias. Belleza-Hermosura.
- Semánticas entre varias palabras que implican *procesamiento sintáctico*. Se le cayó la corona.

Estrategias y habilidades cognitivas.

Las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.

Estrategias cognitivas:

1. De ensayo.
2. De elaboración.
3. Organizacionales.
4. De comprensión y monitoreo.
5. Afectivas y motivacionales.



De ensayo.



Básicas: repetir,
copiar, imitar,
modelar.

Complejas: Identificar
aspectos principales
de una actividad,
reproducirlos,
interpretarlos y
aplicarlos.

De elaboración.

Básicas: formar imágenes y mapas mentales.

Complejas: analogías, parafrasear y resumir.



Organizacionales



Básicas: agrupar,
clasificar, ordenar.

Complejas: identificar
conceptos,
categorizar,
secuenciar, crear
tablas y desarrollar
conceptos.

De comprensión y monitoreo.

Questionar,
establecer
metas y
monitorear
progresos.



Afectivas y motivacionales

Realizar ejercicios
de inducción,
relajación,
pensamiento
positivo y
dinámicas
vivenciales.



Habilidades metacognitivas (1)



Conocimiento individual acerca de:

- La tarea a realizar.
- Estrategias a aplicar.
- Habilidad para aplicar las estrategias.

Habilidades metacognitivas (2)

Capacidad para:

- Analizar tareas y sus respuestas.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas.



Objetivos de lectura



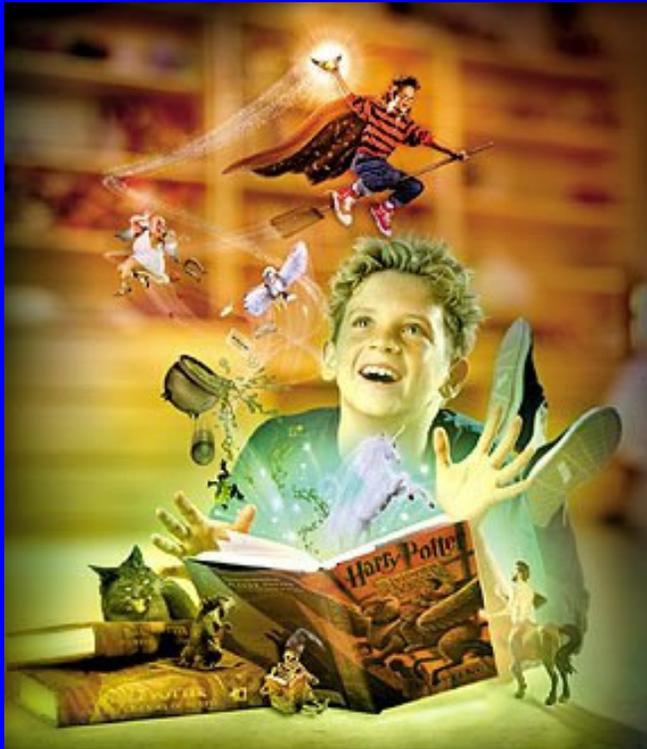
- Establecer objetivos que guíen la lectura para comprender mejor el texto.

Tipos de objetivos de lectura (1)

- Obtener información precisa.
- Seguir instrucciones.
- Aprender.
- Revisar un escrito propio.



Tipos de objetivos de lectura (2)



- Por placer.
- Practicar la lectura en voz alta.
- Activar el conocimiento previo.

Lectura de comprensión

Con la lectura de comprensión se es capaz de reconstruir el **significado** global del texto, implica identificar la idea principal del autor.



Requisitos para la lectura de comprensión



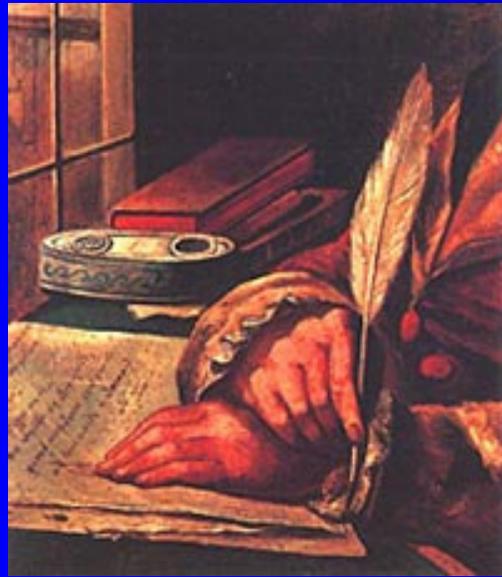
- Conocimientos previos.
- Objetivos de lectura.
- Motivación.

Subrayar

- Ayuda a comprender, concentrarse, economiza tiempo.
- Facilita la elaboración de reportes escritos



Recomendaciones para subrayar



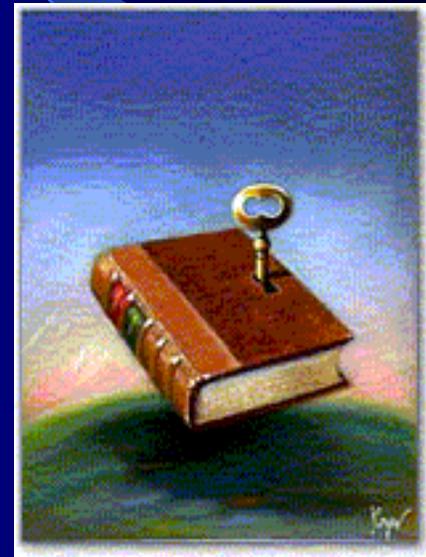
- Primero comprenda.
- Subraye sólo lo más importante.
- Después de subrayar pregúntese qué sabe sobre el texto.

Tipos de textos

Textos Literarios	Narrativos	Cuento, novela
	Dramáticos	Drama, tragedia, comedia
	Líricos	Himno, oda, elegía, canción
Textos Científicos	Científicos Tecnológicos Didácticos De divulgación De consulta	
Textos Informativos	Informativos	Noticia Reportaje Reseña descriptiva
	De comentario o valorativos:	Crónica Artículo Entrevista Reseña valorativa

Técnica de los seis pasos para la lectura de comprensión

1. Objetivos de lectura.
2. Revisar el texto.
3. Preguntarse sobre lo leído.
4. Buscar significados.
5. Expresar lo comprendido.
6. Repasar lo estudiado.



1. Objetivos de lectura



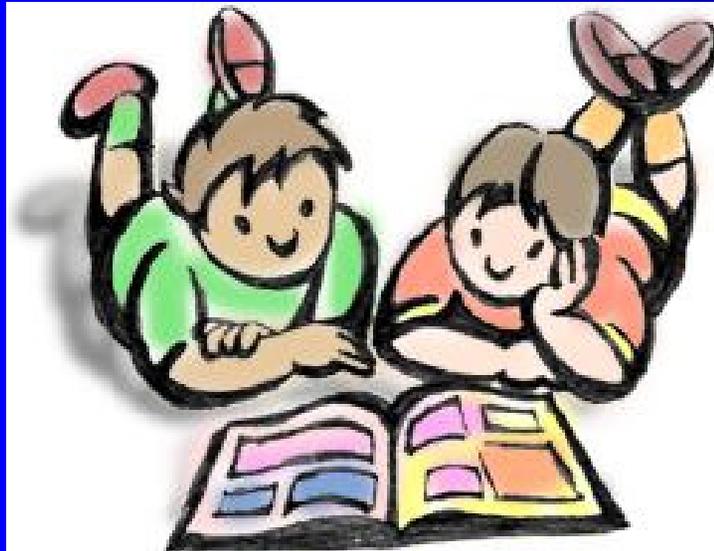
- Formular objetivos que guíen la lectura.
- Elaborarlos de acuerdo al texto que se va a leer.

2. Revisar el texto

- Revisar la introducción, índice, resúmenes e imágenes.



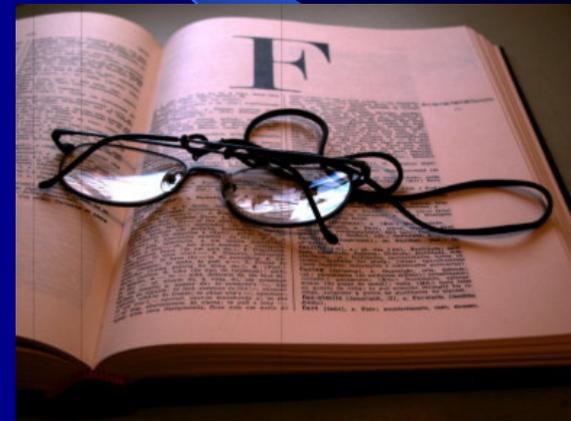
3. Preguntas sobre el texto



- Hacerse preguntas sobre los que se va leyendo.

4. Buscar significados

1. Subrayar ideas principales.
2. Hacer notas.
3. Consultar el diccionario.
4. Localizar palabras clave.



5. Expresar lo comprendido



Hacer un diálogo personal sobre lo leído, tomar notas, hacer apuntes o esquemas.

6. Repasar lo estudiado

- Repasar las lecturas de los capítulos para recordar los conceptos y comprenderlos.



Técnicas para mejorar la comprensión

- Capte el sentido del texto.
- Aumente su vocabulario.
- Use el diccionario.
- Lea gráficos, esquemas e ilustraciones.
- Memorice.



Reglas para la lectura de comprensión (1)



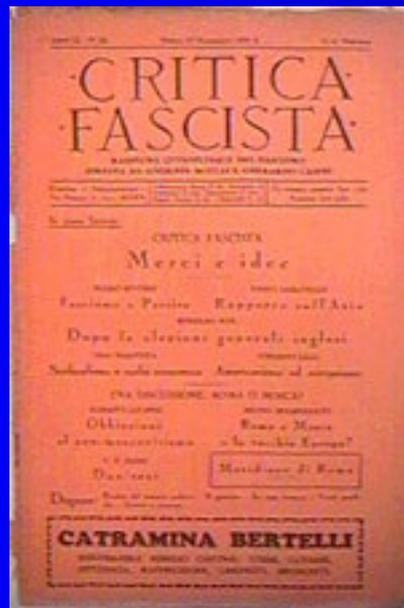
- Conocer tipo de texto.
- Describir el tema central del libro.
- Ubicar partes importantes del libro.
- Averiguar problemas planteados.

Reglas para la lectura de comprensión (2)

- Palabras clave.
- Comprender proposiciones.
- Párrafos claves.
- Soluciones a problemas.



Reglas para la lectura de comprensión (3)



- Expresar conocimiento u opinión.
- Criticar el texto.

Cuadro sinóptico

- Identificar tema y subtemas.
- Subrayar las ideas primarias, secundarias y terciarias.
- Elaborar el cuadro usando llaves { para distinguir los temas, darle un orden cronológico o jerárquico.

El Lenguaje

Elementos

Emisor
Receptor
Mensaje
Canal

Construcción

Orden Sintáctico

Sujeto
Predicado

Orden de las Ideas

**Enlace entre
las frases
del párrafo**

Preposiciones
Conjunciones

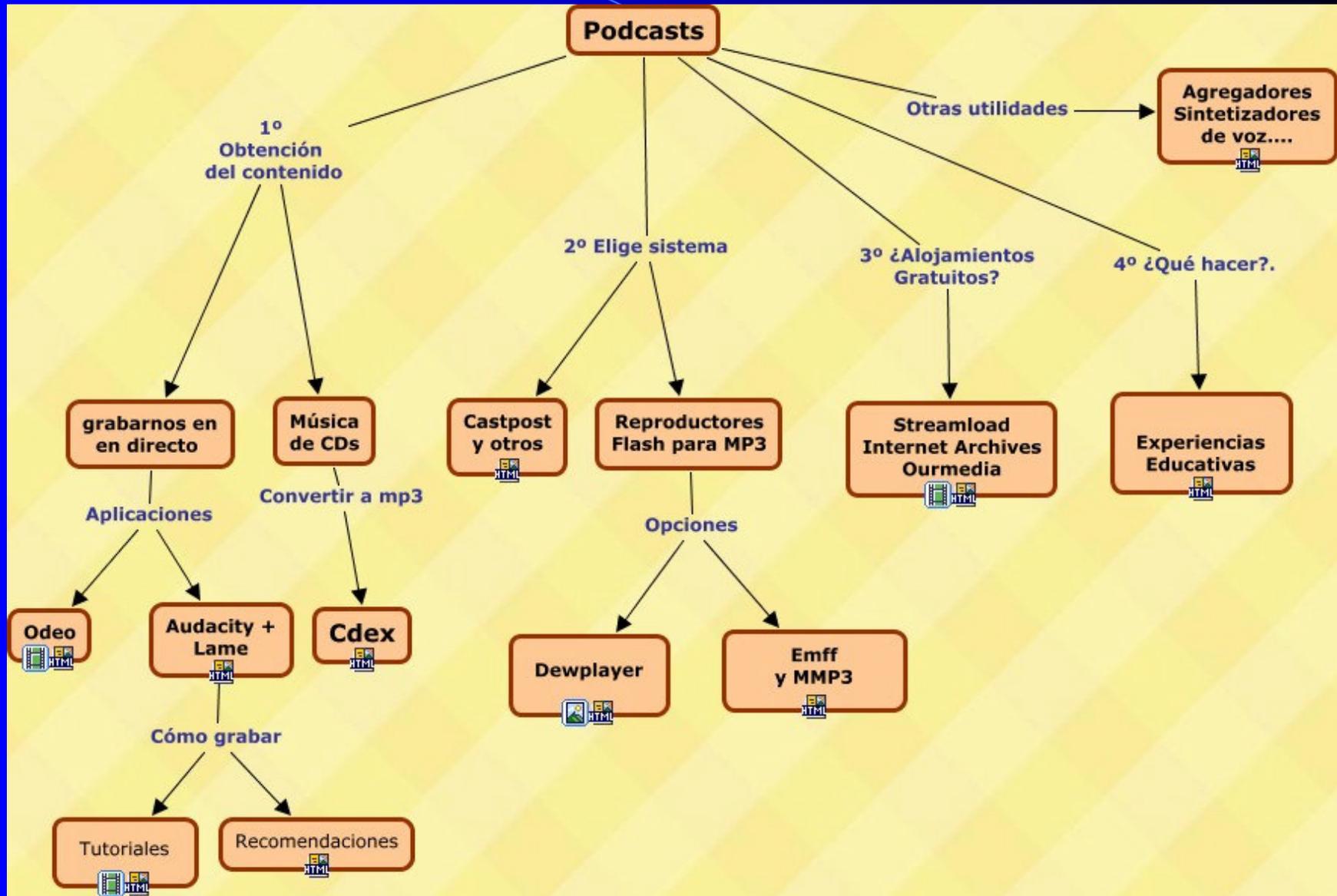
Armonía de la expresión



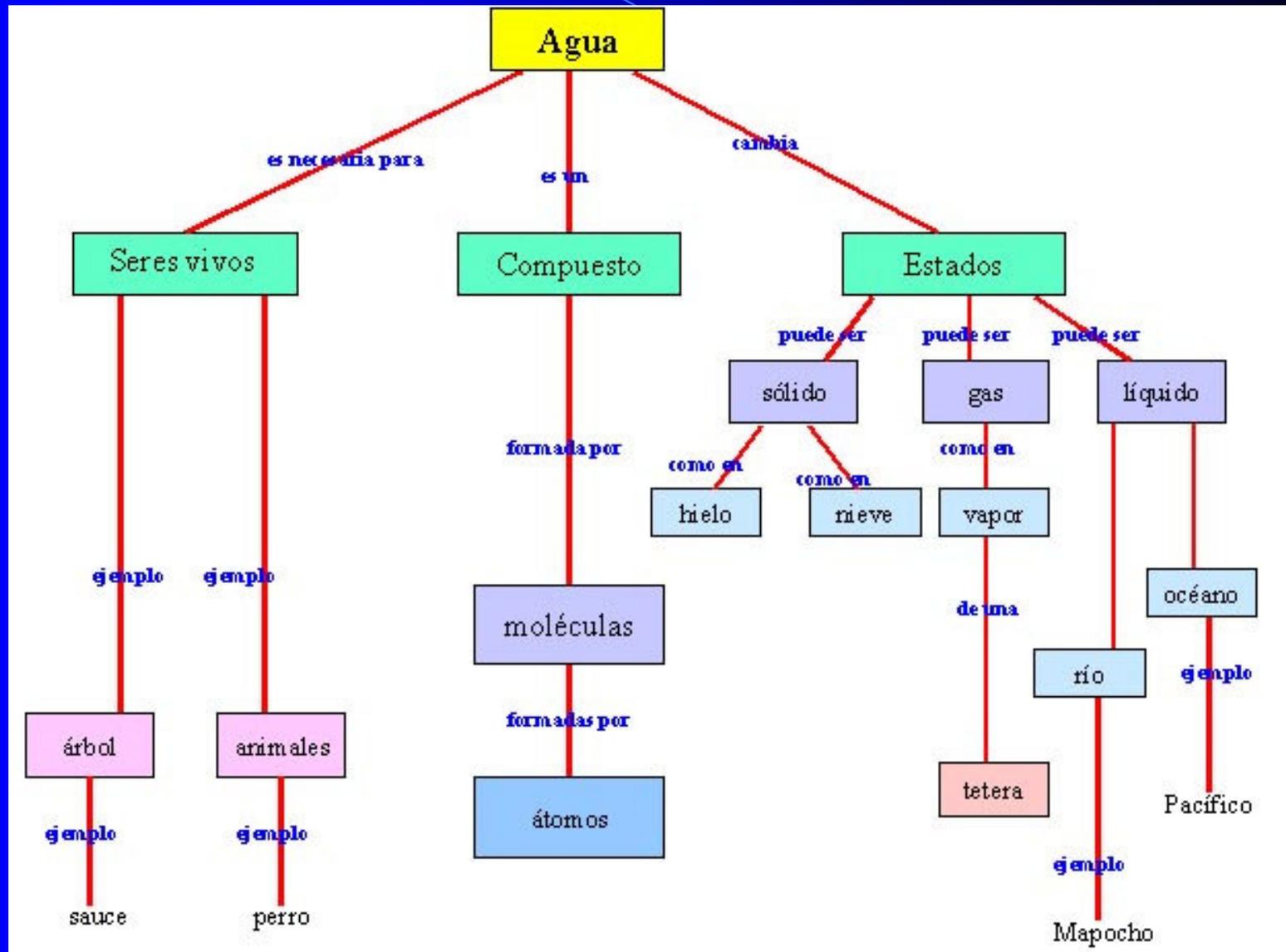
Mapa conceptual

1. Leer e identificar los conceptos más relevantes.
2. Relacionar conceptos a través de conectores.
3. Jerarquizarlos según su grado de inclusividad.

Ejemplo 1



Ejemplo 2



Cuadro comparativo

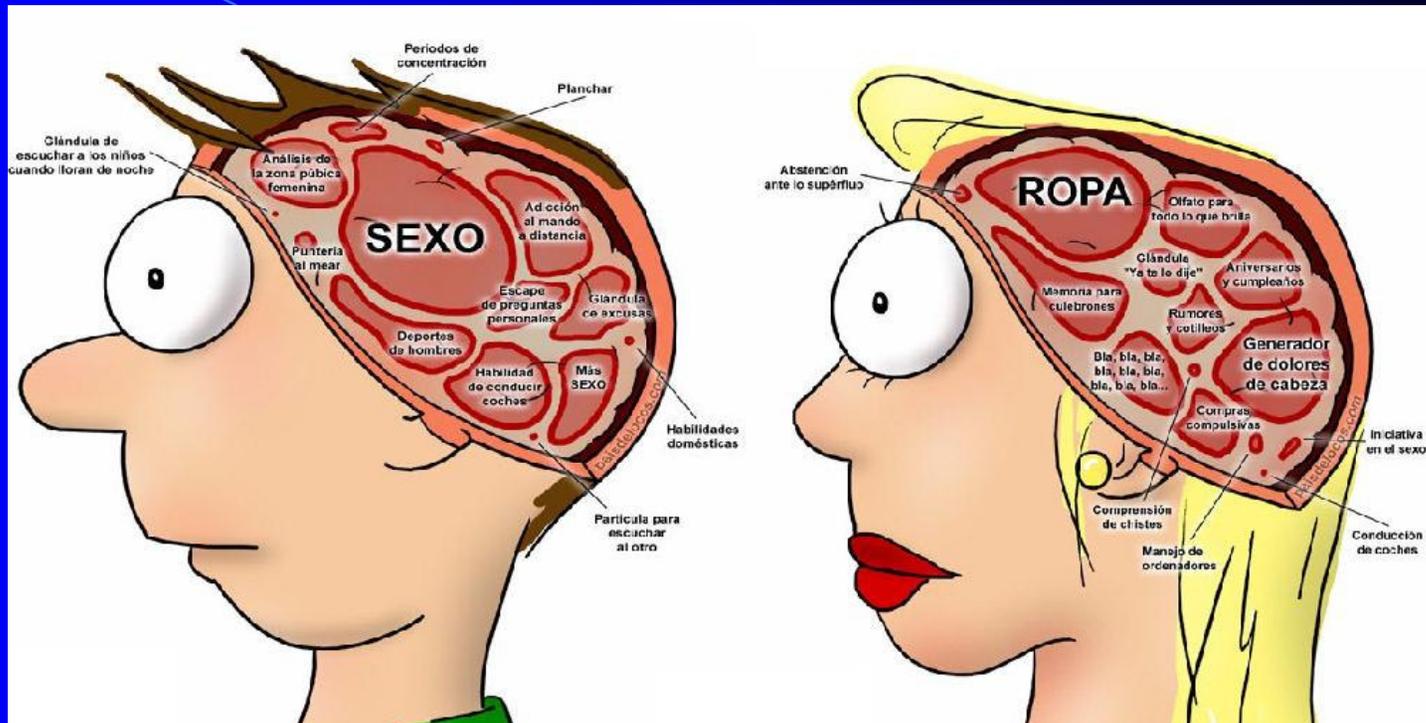
1. Leer y comprender el texto.
2. Ubicar ideas principales y palabras clave.
3. Diseñar el cuadro por columnas y filas.
4. Hacer encabezados y llenarlos con los contenidos.



CUADRO COMPARATIVO PREARRANQUE, ANSIEDAD, TENSION Y STRESS

	PREARRANQUE	ANSIEDAD	TENSION	STRESS
MORBOSIDAD	MEJOR	MAJOR	NINGUNA	MEJOR
DURACION	MEDIA DEPEN- DE DE CARAC- TERISTICAS IN- DIVIDUALES Y DE LA COMPET.	MAJOR PER- MANENCIA	MENTRAS DURE EL ESTIMULO	MENTRAS DURE LA AMENAZA O SE EN- CUENTREN SOLUCIO- NES
RELACIONADO CON	INICIO DE LAS COMPETENCIAS	EXPERIENCIA ANTERIOR, PROB. EDUCA- CATIVOS, DI- FIC. EN DESA- RROLLO DE LA PERSONALIDAD	NECESIDAD DE ACTIVAC PARA RE- SOLVER EL PROB. PRE- SENTADO. PROPIO DE VIDA COTID.	DIFICULT. PARA EN- TIR RES- PUESTAS EFECTIVAS Y EVITAR EL DAÑO
POSIBILIDAD SUPERACION	DESPUES DE INICIADA LA COMPETENCIA	MAS DIFICIL TRATAM. PSI- COLOGICO	DESPUES DE ELIMINADO EL MOTIVO	DESPUES AUMENTAR CONTROL O SOLUC.SIT

Tipos de cerebros



Resumen

1. Reducir a pocos términos lo más importante de un tema.
2. Utilizar las palabras del autor sin hacer cambios, agregar comentarios u opiniones personales.



Ejemplo



Las rocas magmáticas proceden del enfriamiento y solidificación de los magmas, materiales rocosos que se originan en el interior de la Tierra. Son las más abundantes. Las rocas sedimentarias se originan en la superficie de la tierra por la acción de agentes geológicos externos. Las metamórficas proceden de otras rocas que se han transformado por temperaturas elevadas.

Resumen de un libro (1)



- Revisar el libro.
- Leer y resumir los capítulos más importantes.
- Anotar ideas y conceptos principales.

Resumen de un libro (2)

- Subrayar lo esencial.
- Redactar comenzando con lo más importante hasta lo menos.
- Responder preguntas clave.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA AZCAPOTZALCO
COORDINACIÓN DE APOYO ACADÉMICO
SECCIÓN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SERVICIOS
PSICOPEDAGÓGICOS

Estrategias de lectura de comprensión

Manual del Alumno



Elaborado por: Ped. Rosa Ma. González Velázquez

INDICE

	Pág.
Introducción.	3
Objetivos de aprendizaje	5
Metodología	5
1. La teoría constructivista	6
2. El aprendizaje significativo	6
3. Psicología de la lectura	7
3.1 Movimientos oculares de la lectura	8
3.2 Decisiones léxicas	10
3.3 Estrategias cognitivas	11
3.4 Habilidades metacognitivas	12
4. La lectura de comprensión	14
4.1 Objetivos de lectura	15
4.2 Tipos de textos	15
4.2.1 Textos literarios	16
4.2.2 Textos científicos	16
4.2.3 Textos informativos	17
4.3 La técnica de los seis pasos para la lectura	17
4.4 La memoria en la lectura	18
4.5 Reglas para la lectura de comprensión	19
5. Técnicas de registro de la lectura de comprensión	22
5.1 Cómo subrayar libros de texto	22
5.2 Elaboración de cuadro sinóptico	24
5.3 Elaboración de mapa conceptual	24
5.4 Elaboración de cuadro comparativo	26
5.5 Elaboración de resumen o síntesis	27
5.6 Resumen de un libro	27
Bibliografía	30
Anexos	

INTRODUCCIÓN

La lectura es una herramienta básica para el aprendizaje, ya que a través de ella se obtienen diferentes conocimientos necesarios en la formación universitaria, sin embargo, se han detectado deficiencias en esta área, causadas por diferentes factores entre los que se puede mencionar el hecho de que no se le proporcionan al alumno estrategias de lectura adecuadas para el logro del aprendizaje significativo. Se han desarrollado diferentes programas para estimular la lectura durante todo el proceso educativo, desde la educación primaria hasta la licenciatura, la realidad es que a pesar de estos esfuerzos dirigidos a lograr que la lectura sea una actividad común en los estudiantes, la mayoría sólo lee para realizar tareas escolares obligatorias, aunado a esto los alumnos tienen dificultades para comprender lo que leen, lo que provoca entre otras cosas un aprendizaje parcial de los contenidos académicos.

Considerando lo anterior en la Sección de Orientación Educativa y Servicios Psicopedagógicos se han impartido talleres de lectura dirigidos a los alumnos de la UAM Azcapotzalco, en esta ocasión se elaboró una propuesta de estrategias para la lectura de comprensión de textos académicos para los estudiantes del Tronco General de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, debido a que gran parte de la adquisición del conocimiento se da a través de la lectura.

Existen diferentes teorías que explican y guían el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas, este taller se diseñó con base en la teoría *constructivista*, considerada como una de las teorías más completas, ya que integra lo cognitivo, afectivo y social en la enseñanza de estrategias de lectura. Por mucho tiempo se consideró que en el aprendizaje de la lectura intervenían predominantemente aspectos cognitivos, pero investigaciones realizadas demostraron que existen otros factores como los afectivos que influyen, en algunos aspectos como la motivación y actitud para el aprendizaje, y los sociales, asociados con la forma en que se relaciona el profesor con sus alumnos y como interactúan los alumnos entre sí, estos factores son igual de importantes que el cognitivo, ya que inciden directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

La enseñanza de las estrategias de lectura se planeó en forma de taller debido a que permitirá que los alumnos las practiquen y se conviertan en lectores activos y autónomos, capaces de elegir y aplicar las estrategias que consideren convenientes a partir de sus experiencias, intereses, conocimientos previos y sus objetivos de lectura.

En el taller se trabajarán cuatro ejes temáticos: el aprendizaje significativo, la psicología de la lectura, estrategias de lectura de comprensión y la elaboración de productos de la lectura como resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y cuadros comparativos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Objetivo general:

El participante practicará la lectura de comprensión, utilizando la estrategia adecuada para obtener un producto, como resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual o cuadro comparativo.

Objetivos específicos:

- ✓ Practicará el aprendizaje significativo en la lectura de textos.
- ✓ Comprenderá los procesos psicológicos que intervienen en la lectura y su aprendizaje.
- ✓ Aprenderá estrategias adecuadas para realizar resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual o cuadro comparativo.

2. METODOLOGÍA.

El taller será teórico práctico, se basará en la exposición de los contenidos teóricos y el modelamiento de las estrategias por parte del instructor, el alumno realizará ejercicios en los que practicará estrategias de lectura que lo lleven a ser un buen lector.

1. La teoría constructivista.

Existen diferentes teorías del aprendizaje el constructivismo es una teoría que ha explicado de una manera integral diferentes procesos de aprendizaje e incluso ha sido aplicada en otras áreas de la educación no formal como el diseño de juegos para la prevención de las adicciones.

El enfoque constructivista, considera al estudiante como un *agente activo* en el proceso aprendizaje, donde va construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el medio, su estructura cognoscitiva juega un papel determinante, además el marco cultural en que vive la persona en desarrollo.

Isabel Solé (2000), investigadora española de la Universidad de Barcelona, plantea que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a los alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, incluye además las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.

Según Teresa Mauri (2000), los alumnos son activos si se esfuerzan por seleccionar la información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con conocimientos previos y familiares, además obtendrá mejores resultados si se plantea preguntas y solicita ayuda a alguien que sepa más.

El constructivismo destaca que los sujetos cuentan con símbolos y signos verbales, numéricos, plásticos, gestuales, etc., pertenecientes a un grupo social y cultural, que influyen en su construcción personal del conocimiento.

2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Con el *aprendizaje significativo* el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social en el que vive y contribuye a su crecimiento personal. Se favorece la memorización comprensiva de los contenidos académicos que

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

requieren de estrategias de elaboración más complejas, en esta actividad el docente orienta y guía abiertamente al alumno en su actividad mental constructiva.

De acuerdo a Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, el aprendizaje significativo se caracteriza por:

- 1) Ser un proceso de construcción interna, autoestructurante.
- 2) El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- 3) Tomar como punto de partida los conocimientos previos.
- 4) Ser un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- 5) Se facilita por la mediación o interacción con otros (profesores, compañeros, padres).
- 6) Implica reorganizar los conocimientos previos con los nuevos.



3. PSICOLOGÍA DE LA LECTURA.

Según Caroline Golder y Daniel Gaonac'h (2002), investigadores franceses, plantean que el aprendizaje de la lectura ha desencadenado muchos debates desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología, la literatura, etc. Ante esta situación ellos optan por la psicología cognoscitiva y la inquietud pedagógica relacionada con el aprendizaje de la lectura.



Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Golder y Gaonac'h señalan que en el plano cognoscitivo, la dificultad en la actividad de la lectura está en que se deben dominar las siguientes competencias:

- **Reconocer una palabra y sus fronteras.** Las unidades de segmentación no están estrictamente definidas en el plano lingüístico , en el plano escrito están delimitadas.
- **Coordinar símbolos escritos y sonidos.** Las palabras escritas deben corresponder a sonidos conocidos a partir de letras percibidas . Por otra parte se deben aparear los sonidos conocidos con los sonidos de las palabras conocidas.
- **Identificar palabras por construcción o por conocimiento global.** Se trata de juntar letras sucesivas para construir una palabra: se trata de *recuperar sonidos* a partir de signos escritos.
- **Reconocer las palabras en el plano semántico.** Se reconoce mejor (se lee más fácilmente) una palabra cuyo sentido se conoce.
- **Memorizar.** Se debe almacenar eficazmente en la memoria los elementos sucesivos que se deben integrar para construir el sentido del texto. Aquí es importante hablar de la *memoria de trabajo*, es la que permite almacenar de manera provisional los elementos útiles para la realización de una tarea, que puede ser identificar hechos cronológicamente, localizar un dato, resumir, etc. Algunas dificultades de la lectura pueden estar asociadas a las deficiencias de la memorización.
- **Aplicación conjunta.** Las competencias mencionadas anteriormente se deben aplicar conjunta y articuladamente.

3.1 Movimientos oculares de la lectura.



Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Por medio del orden o de la extensión de nuestras fijaciones oculares, podemos analizar la secuencia o duración de las etapas del procesamiento mental que se efectúa durante la lectura. Hay muchos movimientos oculares de los que no estamos concientes, pero que corresponden a aspectos precisos de las actividades mentales.

La actividad de la mirada es sólo un aspecto de la actividad cerebral durante la lectura, se caracteriza por ser observable. Se requieren escasos milisegundos para percibir cada palabra, el ojo lee por *saltos* de un punto a otro del texto. Esto contradice nuestras impresiones de que los ojos se mueven con mucha velocidad a lo largo del texto sin detenerse. Esto se comprobó usando una técnica que consiste en captar el rayo de una diminuta fuente infrarroja reflejado en la córnea, que en este caso es como un espejo, cuando el ojo gira, el ángulo del rayo reflejado varía, y de esta manera indica en todo momento la posición del ojo sobre la línea leída, con una precisión de alrededor de medio espacio carácter. Este sistema se monta sobre lentes y el lector lee los textos línea por línea sobre una pantalla de video, dirigido por una computadora.



Principales movimiento oculares:

Fijación. Los movimientos oculares en la lectura se caracterizan por fijaciones regulares, que duran entre 100 y 500 milisegundos (ms), con un valor promedio de 200 a 250 ms, este valor depende de la habilidad de lectura del sujeto y de la dificultad del texto, la lectura atenta es de 400 ms.

Salto. Dos puntos de fijación se separan de 7 a 9 caracteres en promedio, que es un poco más de una palabra, aunque puede ser de 1 a 15 caracteres.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Regresión. De un 10 a 20 % de los saltos se hacen hacia atrás (de derecha a izquierda en las lenguas occidentales). Aún en una lectura sencilla un buen lector puede hacer en promedio un salto de regresión por línea.



La dificultad del texto determinará las características de los movimientos oculares. La duración de las fijaciones es mayor en textos científicos (220 a 260 ms) que en una novela (200 ms). El tipo de letra no influye mucho ya que todos los caracteres usuales tienen el mismo grado de legibilidad, sólo ciertos caracteres exóticos son difíciles de leer. En cuanto a la *longitud de las líneas* impresas, los ideales son los 52 caracteres. Cuando son demasiado largas se corre el riesgo de perderse al cambiar de línea y si son muy cortas el lector dispone de pocas informaciones periféricas, lo que es un problema para manejar la sucesión de las fijaciones. Un buen lector no es aquel que da saltos largos, sino el que adapta el tamaño de los saltos a las características de los textos.

3.2 Decisiones léxicas.

Suguiendo a Caroline Golner y Daniel Gaonac'H, cuando se lee se toman diferentes decisiones léxicas relacionadas con las representaciones de las palabras que se leen, lo que puede llevar a descodificar la palabra de otra manera.

- a) Decisiones gráficas. ¿Una palabra se parece gráficamente a otra? Casa-Pasa.
- b) Decisiones fonéticas. ¿Una palabra rima con otra? Poca-Coca.
- c) Decisiones semánticas. ¿La palabra es sinónimo de otra palabra? Belleza-Hermosura.
- d) Decisiones semánticas con respecto a varias palabras que implican un procesamiento sintáctico. ¿La palabra puede incluirse en una oración dada?

Durante la lectura se pueden corregir las dos primeras decisiones mediante una regresión rápida para corregir el error, la tercera puede mantenerse si no se desvía el sentido de la lectura. Los procesamientos de las oraciones son los que requieren el procesamiento de secuencias de unidades que hay que integrar en un todo significativo.

3.3 Estrategias cognitivas.

Según Irene Muria (1994), “las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información”. En lo que respecta a los estados afectivos y motivacionales, éstos son fundamentales, si no hay un interés genuino por el aprendizaje, este simplemente no se dará.

Hilda Zubiría (2004), considera que “las estrategias cognitivas se refieren a operaciones lógicas o procedimientos libres de contenidos subjetivos ... que deben lograr enriquecer procesos de memoria a corto plazo y largo plazo en el procesamiento de información vinculados a la asimilación y control de elementos propios de la situación de aprendizaje” (Zubiría, 2004, p. 63-64).

Según Werstein y Mayer (1986), citados por Zubiría (2004), existen las siguientes estrategias cognitivas:

1. Estrategias de ensayo.

1.1 Estrategias básicas de ensayo: repetir, copiar, imitar, modelar

1.2 Estrategias complejas de ensayo: identificar aspectos principales de la actividad, reproducirlos, interpretarlos y aplicarlos

2. Estrategias de elaboración

2.1 Estrategias de elaboración básica: formar imágenes y mapas mentales que establecen relación con el contenido

2.2 Estrategias de elaboración compleja: formar analogías, parafrasear y resumir.

3. Estrategias organizacionales

3.1 Estrategias organizacionales básicas: agrupar, clasificar, ordenar

3.2 Estrategias organizacionales complejas: identificar conceptos, categorizar, secuenciar, crear tablas, desarrollar conceptos

4. Estrategias de comprensión y monitoreo.

Cuestionar, establecer metas y monitorear progresos

5. Estrategias afectivas y motivacionales.

Realizar ejercicios de inducción, relajación, pensamiento positivo, dinámicas vivenciales

3.4 Habilidades metacognitivas.

Muria (1994), cita a Taylos quien dice “en general las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a ésta y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas estrategias.[...] Si la habilidad metacognitiva puede ser conceptualizada como un aspecto general del desarrollo cognitivo, entonces la metacognición es mucho más que la suma de las habilidades y estrategias individuales. Probablemente podría describirse como una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas”. (Muria: 1994, p.).

Lo importante al considerar estos procesos en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognoscitivas, es que si queremos que el aprendiz alcance un aprendizaje significativo de tal manera que se de la transferencia, es decir que sea capaz de aplicar lo aprendido a situaciones diferentes, se procurará que el estudiante <pase> por los cuatro procesos cognoscitivos. Por ejemplo, en una tarea de comprensión de lectura se tratará de proporcionar aquellas estrategias que le permitan, primero, seleccionar y adquirir información, como el subrayar o extraer las ideas claves del texto, y posteriormente elaborar un resumen y utilizar las estrategias de elaboración imaginación para construir e integrar la nueva información.

Según Muria (1994), los procesos de codificación, son muy importantes en los procesos cognoscitivo, los cuales pueden ser analizados dentro de cuatro componentes principales:

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

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Se ve claramente que los procesos de selección y adquisición determinan qué tanto se aprende (la cantidad), mientras que la construcción y la integración son procesos cognoscitivos que determinan la coherencia de la organización de lo que es aprendido y sobre cómo es organizado.



El alumno aprenderá conceptos a partir de los siguientes pasos:

1. Contar con conocimientos conceptuales previos organizados, pertinentes y relevantes para asociar la nueva información.
2. Poseer estrategias para: recuperar de la memoria lo más importante; hacer explícito el conocimiento para tomar conciencia de lo que se sabe y compartirlo con los demás; utilizar estrategias de codificación y retención (hacer preguntas, resúmenes, notas, comparar elementos del texto en si y con otros) para establecer un significado común entre los elementos de la información por aprender y verificar si se cumplen los objetivos planteados.
3. Contar con motivos relevantes para aprender nuevos conceptos, establecer sus rasgos característicos básicos, definir que es, establecer su igualdad o diferencia con otros conceptos.
4. Construir el conocimiento conceptual con los otros, preguntando y siendo cuestionado, compartir y resolver dudas propias y ajenas.
5. Tener la convicción de que el avance se debe al esfuerzo personal.

4. La lectura de comprensión.

La lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que el primero se plantea una serie de objetivos que busca lograr a través de la lectura.

El proceso de lectura implica:

1. El lector es activo pues procesa y examina el texto.
2. Existe un objetivo que guía la lectura (obtener información, disfrute, seguir instrucciones, aprender, etc.).
3. La interpretación del texto depende del objetivo de la lectura.
4. El lector construye su propio significado del texto leído a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias y objetivos de lectura.
5. En la comprensión del texto interviene su forma y contenido (tipo de texto) y el lector con sus expectativas, ideas, conocimientos, experiencias y objetivos.
6. Involucrarse en un proceso de predicción e inferencia continua.
7. Se confirman o rechazan las predicciones e inferencias a medida que se avanza en la lectura.
8. Se establecen hipótesis que a medida que se lee ayudan a comprender, y a darse cuenta si no se ha comprendido, ante lo cual se hace lo necesario para resolver la situación.

La comprensión de lectura depende de :

1. **Conocimientos previos.**- están relacionados con la cultura del lector, formada por valores, sistemas conceptuales, ideologías, sistemas de comunicación, procedimientos, etc.
2. **Objetivos de lectura.**- Determinan la estrategia que se utilizará para leer, ya sea localizar un dato o identificar las ideas principales. Cuando se establecen ayudan a leer con más seguridad pues se tiene conciencia de lo que se pretende.
3. **Motivación.**- En la medida que la lectura se relaciona con los intereses de quien lee y se toma conciencia de lo que ésta le aportará, existe una mayor disposición para leer.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

4.1 Objetivos de Lectura.

Como se ha mencionado los objetivos de lectura son muy importantes ya que guían , motivan y ayudan a evaluar si comprendimos, según Isabel Solé existen diferentes objetivos de lectura:

- ❖ Leer para obtener información precisa.
- ❖ Leer para seguir instrucciones.
- ❖ Leer para aprender.
- ❖ Leer para revisar un escrito propio.
- ❖ Leer por placer.
- ❖ Leer para practicar la lectura en voz alta.
- ❖ Leer para activar el conocimiento previo.



4.2 Tipos de textos.

El tipo de lectura dependerá de el tipo y dificultad del texto que se lee. Según Armando A. Casillas (2005). Existen tres tipos de textos: literarios, científicos e informativos.

Textos Literarios	Narrativos Dramáticos Líricos Poéticos	Cuento, novela Drama, tragedia, comedia Himno, oda, elegía, canción Poemas
Textos Científicos	Científicos Tecnológicos Didácticos De divulgación De consulta	
Textos Informativos	Informativos	Noticia Reportaje Reseña descriptiva
	De comentario o valorativos:	Crónica Artículo Entrevista Reseña valorativa

4.2.1 Textos Literarios.

Son los escritos en los que el autor expresa emociones como producto de la realidad en la que vive, de su ideología y de lo que percibe y siente en el momento en el que escribe la obra.

El escritor se expresa por medio de un lenguaje metafórico, rico en expresividad, son escritos subjetivos y cada lector interpreta la obra desde su punto de vista.

Existen 3 tipos de textos literarios

- a) *Narrativos*. Son escritos en prosa sobre algún acontecimiento real o ficticio (novela y cuento).
- b) *Dramáticos*. Ofrecen el panorama del conflicto entre dos personajes, en la obra se presenta como se desarrolla dicho conflicto y cual es el desenlace (obras de teatro).
- c) *Líricos*. En estos textos se manifiestan sentimientos y emociones (los himnos).

4.2.2 Textos científicos.

Desarrollan a profundidad temas acerca de la naturaleza, la sociedad y sus fenómenos y procesos, son resultado de las investigaciones de hombres y mujeres especializados en las diversas áreas del conocimiento (científicos).

Clasificación de los textos científicos:

- **Textos científicos**. Son escritos por especialistas, utilizan lenguaje técnico y están dirigidos a los especialistas o científicos.
- **Textos tecnológicos**. Se basan en los textos científicos y explican como se aplican en forma práctica los descubrimientos y estudios realizados por la ciencia (por los científicos).
- **Textos didácticos**. Estos textos explican en forma gradual los conocimientos científicos, para que puedan asimilarse de acuerdo con el nivel académico de los estudiantes. Este tipo de texto son los llamados “libros de texto” de las escuelas, institutos o universidades.
- **Textos de divulgación**. Se tratan los temas científicos de forma accesible ligera y amena, están dirigidos para todo tipo de lectores.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

- **Textos de consulta.** Presentan de forma ordenada y especializada los conocimientos del ser humano. (enciclopedias, diccionarios).

4.2.3 Textos informativos.

Se distinguen por dar la información y el enjuiciamiento público, oportuno y periódico de los hechos de interés colectivo (la noticia, la reseña descriptiva y el reportaje). Comunican acontecimientos o sucesos sin comentarlos.

Los textos de comentario o valorativos son aquellos que además de informar ofrecen la opinión de quien los escribe (crónica, artículo, entrevista y reseña valorativa).



4.3 La técnica de los seis pasos para la lectura.

Armando A. Casillas propone la técnica de los seis pasos que tiene la finalidad de ofrecer los conocimientos básicos para realizar lecturas y obtener el mayor provecho y mejores resultados.

Si no se posee el hábito y la habilidad de leer, se puede utilizar esta técnica universal o genérica, aplicando antes, durante y después de la lectura los siguientes pasos:

- 1. Establecer el propósito de la lectura.** Elaborar objetivos de lectura.
- 2. Revisar el texto.** Ver la introducción, índice, resúmenes e imágenes.
- 3. Cuestionarse y formularse preguntas.** Hacer preguntas sobre lo que se lee.
- 4. Buscar el significado de lo que está leyendo.** Subrayar ideas principales, hacer notas, localizar en el diccionario palabras desconocidas. Para poder distinguir la idea principal de un texto hay que prestar mucha atención a la palabra clave que más se repite y a sus sinónimos, que a menudo se reúnen bajo el mismo concepto semántico.
- 5. Expresar lo que va leyendo.** Hacer un diálogo personal sobre lo leído, tomar notas, hacer apuntes o esquemas.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

6. Repasar lo estudiado. Repasar haciendo las lecturas de los capítulos a intervalos, para que refresque los conceptos que ya leyó y los comprenda, esto servirá para afianzarlos.

Sin importar cual sea el motivo o razón de iniciar una lectura, se debe poner atención y concentrarse, hay que leer con detenimiento para ir comprendiendo y entendiendo, es recomendable subrayar las ideas importantes e ir tomando notas para posteriormente desarrollar los escritos con mayor facilidad.

Para estudiar eficientemente se debe aprender a variar la velocidad de las lecturas, adecuándola tanto al material que está leyendo como a los objetivos que persigue.



4.4 La memoria en la lectura.

Es evidente que en todo proceso de estudio la memoria es uno de los elementos fundamentales. Pero lo importante es entender la memoria correctamente. Como ya se había mencionado durante la lectura se presenta la *memoria de trabajo*, que es la que permite la conservación de los contenidos de manera inmediata, posteriormente se encuentra la *memoria a corto plazo* que permite recordar lo leído en las primeras horas o por varios días, por último la *memoria a largo plazo* recupera la información después de meses o años

La memoria funciona como un gran archivador, en el cual se ubica la información en el lugar correspondiente y así se facilita el proceso de selección y recuperación de la información.

La memoria y el proceso memorístico está formado por tres fases:

- 1) **Registrar.** Se realiza el contacto con los elementos que posteriormente se memorizarán.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

- 2) **Retener.** Cuanta más atención se preste a lo que se intenta memorizar, más fácil será retenerlo.
- 3) **Rememorar.** Consiste en recordar aquello que ha memorizado. Ayudan los subrayados, notas, resúmenes y esquemas. El *interés* ayuda en el recuerdo de los contenidos.

En un principio cuando se empieza a estudiar, la información pasa a la memoria a corto plazo, pero lo que tiene que hacer es enviarla a la memoria a largo plazo, es la que necesitará a la hora de los exámenes, en otras materias, en la práctica profesional o en la vida cotidiana.

4.5 Reglas para la lectura de comprensión.

Según Armando A: Casillas (2005), existen varias reglas para realizar una adecuada lectura de comprensión.

1. Conocer el tipo de texto.
2. Describir el tema del libro.
3. Identificar partes importantes del libro.
4. Averiguar problemas planteados por el autor.
5. Detectar las palabras clave.
6. Comprender las proposiciones o propuestas.
7. Identificar párrafos con argumentos importantes.
8. Expresar un conocimiento o una opinión
9. Criticar el texto.

Primera regla. Conocer el tipo de texto.

Es importante saber que tipo de libros se está leyendo, para esto se debe realizar una inspección general del libro, se debe leer el prólogo del libro y el índice, hojear el libro, leer los títulos y subtítulos y detenerse ocasionalmente a leer uno o dos párrafos

Cuando ya sepa qué clase de libro va a leer, se debe tratar de averiguar cuál es su tema o asunto principal. Esto es importante porque ese tema o punto central es lo que da unidad al libro. A veces el autor ayuda con el título y algunas palabras preliminares.

Segunda regla. Descubrir la unidad del libro.

Para saber si ya tiene una idea del tema principal del libro, se debe intentar expresarlo con palabras propias, de una forma breve y clara.

Se comprenderá por qué tiene ciertas partes y por qué éstas están organizadas de tal manera.

Tercera regla. Identificar partes importantes del libro.

Verificar si un libro tiene unidad, claridad y coherencia, si es así ayudará a una buena lectura.

Cuando ya conozca plenamente la unidad del libro. Se debe preguntar ¿Por qué tiene la unidad que tiene? y ¿Qué fin persigue?

Cuarta regla. Averiguar problemas planteados por el autor.

Hacerse preguntas sobre los problemas, sus causas y consecuencias y que fines persigue el autor.

Si se está leyendo un libro teórico, preguntar ¿Si existe aquello de lo que se está hablando? ¿Qué clase de problemas presenta? ¿Qué los ha producido? ¿Qué objetivo se persigue al tocar este tema? ¿Cuáles son las consecuencias de lo que expone el escritor? ¿Cuáles son las características de esa exposición?, etc.

Si se está leyendo un libro práctico, preguntar ¿Qué fines se están persiguiendo? ¿Qué medios habría que elegir para alcanzar esas metas? ¿Bajo qué condiciones resultaría mejor hacer esto o lo otro, etc?

Quinta regla. Detectar palabras clave.

Encontrar las palabras importantes y comprender su significado. Son necesarias para realizar los mapas conceptuales.

Una manera de localizar esas palabras claves es teniendo en cuenta que cada rama del conocimiento tiene su propio vocabulario técnico, es decir, que cada ciencia o disciplina

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

tiene palabras propias de sus investigaciones, o les otorga un significado distinto o más profundo a palabras de uso corriente.

Sexta regla. Comprender las proposiciones o propuestas.

Una proposición es una declaración de conocimiento u opinión, mediante oraciones. Se pueden localizar ya que contienen palabras clave y forman parte de las ideas principales. Se deben expresar con las propias palabras del lector lo más apegado a lo planteado por el autor, sirve para elaborar los resúmenes.

Pistas para localizar oraciones clave:

- a) Contienen palabras claves
- b) Suelen pertenecer al argumento principal del libro

Séptima regla. Identificar párrafos con argumentos importantes.

Se deben encontrar, en lo posible, los párrafos del libro que mencionen los argumentos importantes. Si no existen el lector deberá construirlos y determinar si el autor resolvió los problemas planteados.

Octava regla. Expresar un conocimiento o una opinión.

Expresar una opinión y un acuerdo o desacuerdo con los planteamientos del texto. El lector debe tener la misma disposición tanto para asentir como para disentir, tanto para señalar aciertos como para determinar cuáles son los errores. Algunos desacuerdos pueden reducirse a un malentendido o a ignorancia, y ambas causas se pueden eliminar apelando a los hechos y a la razón.

Novena regla. Criticar el texto.

Fundamentar el juicio crítico, reconociendo si intervienen las emociones, debido a que un texto puede afectar nuestra vida, ideas o valores. En la crítica se deben aportar las razones que la sustentan.

Si se comprendió bien el libro y se está en desacuerdo con lo planteado este se expresará bajo tres condiciones:

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

1. Reconocer si están en juego emociones desembocadas a partir del contenido y afectan al lector.
2. Reconocer que se tienen prejuicios que pueden intervenir en la lectura.
3. Tratar de ser imparcial tratando de adoptar el punto de vista del autor.

A un escritor se le puede criticar por las siguientes razones:

1. **Está desinformado o mal informado.** Cuando conoce poco del tema o no consultó fuentes fundamentales en su investigación.
2. **Sus razonamientos son ilógicos e inconsistentes.** El autor ha cometido una falacia (un error lógico) en algunos de sus argumentos, la conclusión no se apoya realmente en las premisas o el autor puede sostener dos cosas incompatibles entre sí.
3. **El análisis es incompleto.** Se da en el caso en que el autor no ha resuelto todos los problemas planteados al inicio, no ha usado de la mejor manera los datos disponibles, no ha sabido inferir las consecuencias de sus afirmaciones, o bien, no ha destacado detalles importantes.



5. Técnicas de registro de la comprensión de lectura.

Debido a que debemos contar con registros que den cuenta de la comprensión de la lecturas, se incluyen algunas técnicas que ayudarán a evaluar el nivel en que se comprendió un texto.

5.1 Como subrayar libros de texto.

El subrayar tiene la finalidad de resaltar las ideas principales, fundamentales o primarias del texto. El objetivo de trazar una raya por debajo de las ideas principales, es el de

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

destacar o resaltar lo más importante del texto, capítulo o unidad que está leyendo, para facilitar su estudio.

Aplicar esta técnica representa varias ventajas:

- Desarrolla su comprensión lectora.
- Facilita la concertación. Ayuda a concentrarse en lo más importante.
- Fija su atención en las ideas más importantes.
- Economiza el tiempo en la lectura.
- Incrementa su sentido crítico.
- Desarrolla su capacidad de análisis.
- Facilita la elaboración de esquemas, resúmenes o ensayos.
- Ayuda a entender, retener y aprender con más facilidad lo leído en el texto.

Subrayar las ideas principales de los libros de texto permitirá desarrollar con mayor eficiencia y rapidez los ensayos o resúmenes, así que es muy importante que aprenda a subrayar.

Recomendaciones para subrayar libros de textos:

- No subrayar a la primera lectura, realizarlo una vez que se haya entendido.
- Al subrayar preguntarse que se sabe del tema.
- Después de leer y subrayar ponga a prueba su memoria.
- Profundizar y cuestionar lo subrayado.
- Subrayar sólo ideas principales.
- Suprimir de la lectura de lo innecesario.
- Tener a la mano un diccionario para consultar las palabras desconocidas.
- Adoptar una actitud crítica y reflexiva.
- La cantidad de texto a subrayar dependerá de la importancia del tema.
- Subrayar suavemente con lápiz para corregir en caso que sea necesario.

En las primeras lecturas se debe leer primero y después subrayar. Con el tiempo se podrá subrayar en la medida que se va leyendo. Se puede subrayar de forma horizontal o vertical. Se pueden realizar anotaciones en el espacio del margen del texto.

5.2 Elaboración de cuadro sinóptico.

El cuadro sinóptico un auxiliar para sintetizar información de una manera ordenada, a través de la presentación de ideas primarias, secundarias y terciarias. Después del tema y el subtema.

Propósitos:

- Ordenar información de lo general a lo particular.
- Se investiga con más detalle el contenido del texto.
- Favorece la comprensión.
- Se expresa el contenido esencial del texto a través del parafraseo por parte del alumno.
- Se clasifica lo más importante.
- Facilita el pensamiento activo.

Elaboración:

1. Se identifica el concepto central, que es el tema y subtema.
2. A través de la lectura se analiza, interpreta y comprende.
3. Se subrayan palabras, conceptos o frases que contienen las ideas primarias, secundarias y terciarias.
4. Se organiza el cuadro utilizando llaves para distinguir los temas, se le da un orden cronológico a la secuencia de ideas.

5.3 Elaboración de mapa conceptual.

Se considera a los mapas conceptuales como una estrategia de aprendizaje, su función consiste en ayudar a la comprensión de los contenidos que se tienen que aprender y relacionarlos entre si o con otros que ya posee.

Los mapas conceptuales buscan organizar los nuevos conocimientos, se jerarquiza estableciendo una “pirámide de conceptos” en la que los más abstractos o generales se colocan en la parte superior y los más concretos en la parte inferior. Esta estrategia implica el ejercicio del pensamiento reflexivo y la toma de decisiones sobre el tipo de relación que se establece entre la nueva información y las propias ideas.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

El objetivo de los mapas es representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Proporciona un *resumen esquemático* de lo aprendido.

Los *conceptos* son las imágenes mentales que tenemos de las palabras, con los conceptos se usan otras palabras o frases llamadas *palabras enlace*.

Para representar a los mapas conceptuales se usan dos elementos gráficos elipse u óvalo y la línea o flecha. Los conceptos o expresiones conceptuales se colocan dentro de la elipse  y las palabras de enlace se escriben sobre o junto a la línea y flecha que une los conceptos  y ayuda a formar las proposiciones. Se deben seguir las siguientes consideraciones:

- ✓ Conviene que el mapa conceptual tenga un número reducido de conceptos e ideas (favorece la claridad y simplicidad). Si se necesita colocar muchos conceptos e ideas (de un capítulo o lección) es preferible hacer un mapa general del capítulo y después hacer otros mapas parciales de los subapartados importantes.
- ✓ Los conceptos y palabras enlace forman frases o expresiones correctas.
- ✓ Cuando se establezcan relaciones cruzadas se deben terminar las líneas de enlace con una flecha para indicar que un concepto se relaciona con otro.
- ✓ Los ejemplos se colocan en último lugar y no se enmarcan en elipse, se desprenden de ella.

Se representan las relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones compuestas por dos o más términos conceptuales unidos por palabras para lograr una unidad semántica.

Norberto Boggino (2003), la construcción de mapas conceptuales se realiza a partir de una lógica en la construcción de los conocimientos a partir de tres momentos:

- *Diferenciación progresiva entre conceptos.*
- *Reconciliación integradora de las jerarquías conceptuales.*
- *Reestructuración cognoscitiva de los conocimientos previos.*

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Se asimilan nuevos conceptos a los conocimientos previos, se da a través de la interacción del lector con el texto. En la medida que se reorganizan las *relaciones jerárquicas*, se adquieren nuevos significados, se da la *reconciliación integradora*. La diferenciación conceptual que lleva a la reorganización de jerarquías provoca la *reestructuración cognoscitiva* que supone la adquisición de nuevos significados.

Propósitos:

- Construir el propio conocimiento.
- Desarrollar el sentido cognitivo.
- Conceptuar y relacionar conocimientos.
- Aprender a aprender.
- Se asimila, comprende y aprende.

Elaboración:

- 1) Identificar los conceptos más relevantes.
- 2) Establecer las relaciones entre conceptos por medio de conectores.
- 3) Jerarquizarlos según el grado de inclusividad.

5.4 Elaboración de cuadro comparativo.

Es una estructura que ordena estratégicamente los contenidos de un tema a partir de una determinada clasificación y se distribuyen en rubros específicos, de los que derivan los conceptos básicos para que el alumno asimile y retenga lo principal del tema.

Propósitos:

- Interacción.
- Destreza procesal.
- Comprensión.
- Lectura y análisis del texto.
- Desarrollo de capacidades.
- Aprendizaje a corto plazo.



Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Elaboración:

1. Establecer el concepto nuclear: tema o subtema.
2. Lectura: análisis y comprensión.
3. Ubicación de palabras clave, ideas principales, conceptos básicos.
4. Diseño esquemático: diseño de columnas y filas, orden cronológico o de importancia, integración de palabras clave, ideas básicas o conceptos básicos.
5. Presentación.
6. Verificar que se logren los objetivos.

5.5 Elaboración del resumen.

Con la finalidad de no confundir, los conceptos de resumen y síntesis serán considerados como iguales.

Elaborar un resumen no es tan fácil como pudiera parecer a primera vista. Todos creemos que sabemos realizar un resumen, pero en general se corre el peligro de realizar trabajos con un contenido innecesario, dejando fuera los puntos importantes del tema que se está resumiendo. Los casos más frecuentes que suelen presentarse en la elaboración de resúmenes son: el resumen de una conferencia, de un tema y de un libro.

El resumen o síntesis consiste en:

- Reducir, a pocos términos precisos, lo esencial de un tema.
- Su objetivo es condensar un texto en pocas palabras.
- Utilizar las palabras del autor sin hacer cambios ni agregar comentarios u opiniones personales.

5.6 Resumen de un libro.

Siguiendo a Casillas (2005), la elaboración del resumen no es sencillo, pues ocurre que se llegan a realizar trabajos con un contenido innecesario, sin tomar en cuenta los aspectos más importantes.

Según Margarita Alegría (2005), el resumen debe elaborarse de una manera objetiva, se debe hacer “una síntesis coherente y comprensible que sea fiel al original; justa en cuanto a la interpretación de sus contenidos y clara en su redacción”. (Alegría, 2005, p. 11).

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Integrando las sugerencias de Casillas (2005) y Alegría (2005). El resumen o síntesis consiste en:

1. Leer y comprender el texto.
2. Una lectura rápida y global ayuda a reconocer el tema y establecer expectativas sobre los contenidos del texto.
3. Después la lectura de comprensión permitirá discriminar lo esencial de lo secundario, a partir de la aclaración de dudas y relacionar varios párrafos. A partir de lo anterior se puede marcar el texto a través del subrayado, asteriscos, llaves, etc. Para distinguir lo más importante.
4. Los títulos y subtítulos ayudan a determinar los temas y subtemas. A veces en el párrafo aparece alguna proposición indica una idea principal o información más precisa.
5. El objetivo del resumen es reducir a pocos términos lo esencial de un tema.
6. Se deben utilizar las palabras del autor sin hacer cambios ni agregar comentarios u opiniones personales.

Según Alegría (2005), las operaciones utilizadas para resumir son:

- **Cancelación.** Se cancelan palabras o proposiciones referidas a “detalles marginales como ejemplos, información accesorio y explicaciones circunstanciales “ (Alegría, 2005, p. 14).
- **Selección.** Se eligen partes del texto consideradas esenciales y se suprimen otras repetitivas e innecesarias.
- **Generalización.** Una serie de palabras se sustituyen por una que tenga un significado más general. Por ejemplo se puede usar disciplinas en lugar de historia, antropología, pedagogía y química.
- **Construcción.** Se sustituye una explicación por una expresión. Por ejemplo, se puede sustituir “los cuerpos al moverse describen un camino a lo largo del cual recorren una cierta distancia en un tiempo determinado, por la expresión ‘recorren una trayectoria’”. (Alegría, 2005, p. 15).

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Lo que deberá de procurar - técnica informativa- es atraer la atención del lector. Para esto, nada más útil que seguir el sistema descendente, dejando para el final lo de menos interés. También aquí conviene no olvidar las seis preguntas clave:

1. ¿Qué?
2. ¿Quién?
3. ¿Cómo?
4. ¿Cuándo?
5. ¿Dónde?
6. ¿Por qué?



El “¿Qué?” es lo fundamental, puesto que es el tema del discurso o texto, se refiere al contenido. ¿Quién o quienes? Es el autor o la personas aludidas en el texto. ¿Cómo?, se refiere a la forma en que se realiza algo o la manera en que se desarrollan determinados hechos. ¿Cuándo?, es el tiempo en que se desarrolla cierta acción. ¿Dónde?, lugar en el que se lleva acabo alguna actividad, es un lugar físico. ¿Por qué?, alude a las causas de un fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

Alegría M. (coord.)(2005). *Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos. México: Fondo de Cultura Económica.*

Alegría, M. (2005). "El resumen" en Alejandra Herrera (coord.), *Manual de géneros discursivos.* México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, pp. 11-23.

Boggino, R. (2003). *Cómo elaborar mapas conceptuales en la escuela. Aprendizaje significativo y globalizado.* Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Casillas A. (2005). *Técnicas de lectura y redacción de textos* en www.universidadabierta.edu.mx

Coll, C. et. al. (2000). *El constructivismo en el aula.* España: Graó.

Dennison P. y Gail Dennison. (2003). *Cómo aplicar gimnasia para el cerebro. Técnicas de ayuda para la escuela y el hogar.* México: Pax México.

Golder C. y Daniel Gaonac'h (2002). *Leer y comprender. Psicología de la lectura.* México: Siglo veintiuno editores.

Herrera A. (coord.)(2005). *Manual de géneros discursivos.* México: UAM Azcapotzalco.

Mauri, T. (2000). "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento" en César Coll et. al. *El constructivismo en el aula.* España: Graó.

Mayor, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar.* Madrid: Síntesis.

Solé, I (2000). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje" en César Coll et. al. *El constructivismo en el aula.* España: Graó.

Solé I. (2003). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

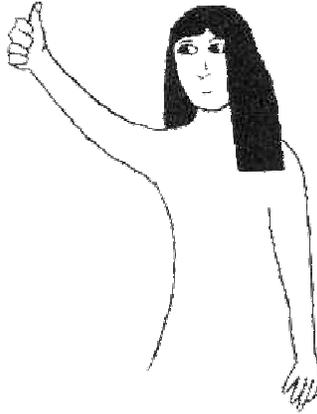
Ruffinelli, J. (1996). *Comprensión de la lectura.* México: Trillas

Zubiría, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.* México: Plaza y Valdés.

ANEXOS

ANEXO 2

Gimnasia cerebral “El ocho perezoso”



Procedimiento.

1. El estudiante se sitúa enfrente de un punto a nivel de sus ojos. Éste será el punto medio del ocho.
2. Escoge una posición confortable para dibujar el Ocho perezoso, ajusta el ancho y la altura según sus necesidades.
3. Puede usar la mano izquierda primero para activar el hemisferio cerebral derecho.
4. Comienza en la línea media y primero se mueve hacia la izquierda arriba, encima y alrededor. Después hacia la derecha: arriba, encima, alrededor y de vuelta al inicio de la línea media.
5. A medida que los ojos siguen el ocho lentamente, la cabeza se mueve ligeramente y el cuello permanece relajado.
6. Se repite el ejercicio tres veces con cada mano por separado y después con las dos al mismo tiempo. Se pueden usar dos tizas o tintas de diferente color. (Dennison y Dennison, 2003, p. 5 y 6).

ANEXO 3.

Robin Hood. La leyenda y la verdadera historia del famoso héroe y bandido¹. De Neil Philip.

Capítulo uno.
Roberto de Huntingdon.

Roberto, conde de Huntingdon, fue al encuentro de su novia, Mariana Fitzwalter, una agradable mañana de primavera.

Tomados del brazo pasearon bajo los árboles del gran bosque de Sherwood hasta que llegaron a un claro, un sitio hermoso que iluminaba el sol radiante. Roberto se volvió hacia Mariana, se hincó de una rodilla y le preguntó:

- Mariana, ¿quieres ser mi esposa?

- Sí, lo quiero de todo corazón- le respondió Mariana.

En toda Inglaterra no había una pareja más bien parecida que Roberto y Mariana; la doncella Mariana, como la llamaban todos los campesinos.

Permanecieron de pie bajo el sol, prometiéndose recíproco amor, ajenos al mudo que los rodeaba.

Pero los Jóvenes enamorados no estaban solos. Porque detrás de uno de los grandes robles del bosque acechaba el desleal mayordomo de Roberto, Worman, que había traicionado a su amo para convertirse en espía del *sherif* de Nottingham. El *sherif* y Roberto eran enemigos acérrimos, porque el *sherif* y los de su clase trataban a los pobres campesinos peor que al ganado, mientras Roberto sentía que era su deber defenderlos y tratarlos con respeto.

Worman fue corriendo a contarle la noticia al *sherif*, tan rápido como sus piernas arqueadas se lo permitieron. Encontró al gordo, rubicundo *sherif* sentado en la inmensa y lúgubre sala de recepción del castillo de Nottingham, bebiendo vino con su secuaz, Guy de Gisborne. Sir Guy, un hombre de mirada perversa y carácter aún peor, ejecutaba el trabajo sucio del *sherif*.

El *sherif* se restregó los regordetes dedos con regocijo mientras Worman, jadeante, le contaba la novedad.

¹ Tomado de Philip Neil. (2005). **Robin Hood. La leyenda y la verdadera historia del famoso héroe y bandido**. Singapur: Dorling Kindersley.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

- Así que el joven Roberto se quiere casar –dijo el *sherif*. Y depositó todo su amor en la bella Mariana. Bien, dejémoslo soñar. El día de su boda nosotros lo despertaremos.

La boda se fijó para el día del solsticio de verano. Las semanas previas a la boda, la feliz joven pareja le encomendó a Worman que se encargara de todos los preparativos, sin sospechar siquiera que él los había traicionado.

El día de la boda, Roberto y Mariana se encontraron en la iglesia.

Cuando los novios estaban a punto de pronunciar la promesa solemne, las puertas de la iglesia se abrieron repentina y estrepitosamente. El *sherif* de Nottingham y Guy de Gisborne entraron con paso decidido, seguidos de diez hombres armados.

- ¡Interrumpan la ceremonia! - gritó el *sherif*.
- ¿A qué se debe este atropello?- preguntó el sacerdote con voz entrecortada.
- Este hombre no puede casarse. Ha sido declarado fuera de la ley. Éste, que se hace llamar conde de Huntingdon, es un cabeza de lobo.
- ¿En qué se basa para afirmar eso?- exclamó Roberto.
- En el testimonio de este hombre – dijo el *sherif*, señalando a Worman-. Su mayordomo afirma que usted ha conspirado contra el rey.
- ¡Eso es mentira! -replicó Roberto-. Lléveme ante el rey y le presentaré mi juramento de lealtad.

El *sherif* refunfuñó.

- El rey se ha ido a la cruzada. Las noticias que nos llegan dicen que ha desaparecido; que lo mataron o lo han capturado. Su hermano, mi amigo el príncipe Juan, gobierna en su ausencia. Él lo ha declarado proscrito, y lo despojó de su título y sus tierras. Si el rey Ricardo regresa, podrá hacer su alegato y solicitar que se los restituyan.

Guy de Gisborne se rió entre dientes.

- Hasta entonces –continuó el *sherif*-, sir Guy, aquí presente, manejará sus propiedades.
- Así que ése es su plan –dijo Roberto-. Usted me llama cabeza de lobo, pero ese sir Guy es el verdadero lobo.

Roberto se volvió hacia Mariana:

- Mi amor, yo sé que tú no me amas por mi título y mis tierras. ¿Todavía me aceptas por esposo, ahora que nada poseo, ni siquiera un nombre?
- Sí –afirmó ella-, y no descansaré hasta lograr que te liberen de estas acusaciones. ¡El rey volverá, y él mismo nos casará!
- Nada temo, entonces –afirmó Roberto. Se dio vuelta, tomó un banco y lo hizo girar, haciendo caer estrepitosamente a sir Guy y al *sherif*. El rey volverá, y cuando él esté aquí aceptaré su juicio. Hasta entonces, yo dictaré mis propias leyes en la espesura del bosque. Me llamaré Robin Hood, nombre que ustedes aprenderán a odiar y a temer.
- Apresadlo –gritó jadeante el *sherif*, mientras yacía en la nave lateral con las piernas y brazos abiertos. Pero el bandido Robin Hood ya se había escabullido en el bosque.

Capítulo dos

El llamado del bosque.

Cuando Robin se estableció en la espesura del bosque, otros hombres se unieron a él. Muchos, en aquellos tiempos turbulentos, habían sido despojados de sus casas o injustamente acusados de algún crimen; otros sentían que debían unirse a Robin para luchar contra la crueldad y la injusticia. Y cuando ellos habían encontrado a Robin tenían que quedarse con él, porque a cada hombre de su banda lo declaraban fuera de la ley.

Ahora bien, Robin aún tenía sólo veinte años. Le preocupaba que todos esos hombres –algunos lo suficientemente grandes como para poder ser su padre- lo siguieran con tanta fe ciega. Temía quizás podrían llegar a morir por ese motivo. Así fue como un día decidió ir a caminar solo por el bosque para reflexionar sobre qué debía hacer.

Will Scarlet, uno de los hombres más fieles de Robin, le rogó que le permitiera acompañarlo, porque el *sherif* de Nottingham había ofrecido una recompensa por la cabeza de Robin, y hasta era posible que sus hombres se hubiesen internado en el bosque para buscarlo. Pero Robin no aceptó.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

- Nadie conoce el bosque como lo conozco yo –dijo-. No obstante, llevaré mi cuerno, y lo haré sonar si te necesito.

Robin caminó varios kilómetros mientras trataba de ordenar sus ideas. El *sherif* de Nottingham era un matón; su amo, el príncipe Juan, era un usurpador que, si lograba acceder al trono, se comportaría como un tirano. Los pobres vivían como las bestias. Ninguna mujer se sentía segura. Ningún comerciante honrado podía vender sus mercancías sin pagarles sobornos a los hombres del *sherif*. Algo había que hacer al respecto.

Sin embargo, ¿era correcto involucrar a otros hombres en algo que había empezado como una disputa personal? Además, ¿Robin podía seguir confiando que Mariana lo esperaría durante largos años, hasta que regresara el rey Ricardo y él pudiera reclamar que le devolvieran su condado? ¿Se comportaba bien al desafiar la ley?

Mientras reflexionaba sobre esos difíciles temas, Robin llegó a la orilla de un río, sobre el cual alguien había puesto un tronco para cruzar al otro lado. El tronco no era demasiado ancho, sólo permitía el paso de un solo hombre. Cuando Robin dio unos pasos sobre el puente se tambaleó peligrosamente. Miró hacia delante, sorprendido, pues estaba absorto en sus pensamientos, y vio a un hombre extraño que también había puesto un pie del otro lado del puente. El tipo parecía un gigante, era mucho más corpulento que Robin.

- Sal de ahí, y déjame pasar –dijo Robin.
- Sal tú de ahí, y déjame pasar –replicó el extraño.

Robin tomó su arco. Clavó su mirada en los ojos del hombre y le dijo:

- Un movimiento imprudente, y mi flecha atravesará tu corazón.
- Si lo haces, todos dirán que eres un cobarde –respondió el hombre-. Porque tu tienes un arco y yo sólo tengo este palo para apoyarme cuando camino.
- Nadie dirá de mí que soy cobarde, nunca –afirmó Robin. Se encaminó hacia unos árboles de roble y cortó una rama. Después regresó al puente y exclamó:- Yo también tengo ahora un palo. ¡veamos quién es

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

el más fuerte; Lucharemos sobre este puente y el ganador será el que haga caer al otro en el agua.

- Me gusta este tipo de lucha- dijo el extraño, y se instaló en el medio del puente.

Robin no era muy diestro en luchar con el palo, por ser un arma poco importante que los campesinos usaban para resolver sus litigios en las ferias rurales. Pero él era un hombre joven y fuerte y, después de todo lo que había estado pasando, estaba dispuesto a enfrentar la lucha. Revoleó el palo, y le pegó al corpulento hombre un golpe tan tremendo que le hizo crujir los huesos.

El extraño atacó a su vez; Robin lo esquivó hábilmente. El sonido de los palos que chocaban retumbaba sobre el agua.

Lo difícil de esa lucha, pensaba Robin, era tener que mantener el equilibrio sobre el estrecho puente mientras evitaba los golpes de su rival y a la vez intentaba asestarle su certero golpe, todo al mismo tiempo.

Robin notó que su cuerpo más liviano y sus piernas más ágiles eran una ventaja sobre el voluminoso cuerpo de su adversario. Clavó su mirada en los ojos del enorme hombre y volvió a atacar. Pareció que el extraño resbalaba y perdía el equilibrio. Robin sintió que la sangre le hervía en sus venas. Avanzó con ímpetu y asestó otro golpe con toda su fuerza.

Una leve sonrisa se dibujó en los labios del gigantesco hombre cuando volvió a acomodar su peso sobre el puente, esquivó el ataque de Robin, que lo rozó levemente, y después acertó un duro golpe junto a la oreja de Robin, lanzándolo al agua. Todo sucedió en unos segundos. Al ver que Robin desaparecía bajo las aguas del torrente, el enorme hombre tiró su palo a un costado, se arrodilló y le preguntó:

-¿Dónde estás? ¿Te sientes bien?

Cuando Robin emergió de las aguas estaba riendo.

-Aquí estoy –le dijo-. Eres un buen luchador. Un tipo correcto. ¡Podrías enseñarme un par de trucos!

Robin se arrastró hasta la orilla del río y, chorreando agua por todas partes, tomó su cuerno. Su toque de alerta resonó a través del bosque.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Momentos después, media docena de hombres vestidos de verde Lincoln se hallaba de pie a su lado, Will Scarlet entre ellos: Will era uno de los tantos campesinos que antes le había jurado fidelidad y dedicarles su vida a Roberto, conde de Huntingdon, y ahora se habían comprometido a prestarle el mismo servicio a Robin Hood, Lord de la Espesura de la Selva.

- ¿Qué es lo que pasa? –exclamó Will-. ¿Quién es ese hombre? Si te ha herido morirá –los hombres de Robin colocaron flechas en sus arcos.

- Déjenlo en paz –dijo Robin riéndose-. Una cabeza golpeada se mejorará pronto, y no cabe duda de que yo lo merecí. Este es un tipo valiente, y espero que se una a nosotros.
- -No puedo hacerlo- replicó el hombre-, porque estoy decidido a internarme en el bosque y encontrar al hombre que todos llaman Robin Hood para ofrecerle mis servicios.

Robin rió otra vez.

- Lo has encontrado –le dijo-. Yo soy Robin Hood, y te doy la bienvenida a mi banda. ¿Cómo te llamas, amigo?

El hombre corpulento se sonrojó al comprobar que se había presentado ante su nuevo jefe pegándole en la cabeza con un palo de madera y tirándolo a un río.

- Me llamo Juan Pequeño –dijo serenamente. Entonces les llegó el turno de reírse a todos los bandidos.
- Y no dudamos que tú solo bebes cerveza en pequeños recipientes –dijo Will Scarlet, y dirigiéndose a los otros agregó-: Su madre no le permitiría beber nada más fuerte hasta que haya terminado de crecer.

El gigante se puso colorado como un tomate. Robin se apiadó de él.

- No es un nombre tan feo –le dijo-, pero si vas a ser un fuera de la ley tienes que cambiarlo. Nosotros te llamaremos pequeño Juan.

Los hombres lo celebraron entusiasmados y Pequeño Juan sonrió.

Y así fue como Robin encontró al más fiel y noble de todos sus hombres. Le costó una zambullida y un dolor de cabeza, pero nunca lamentó pagar ese precio. Robin comprendió que, si un hombre como Pequeño Juan decidió seguirlo, su causa debería ser justa y honesta.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Porque Pequeño Juan no era ningún vagabundo. Las únicas veces que había luchado lo hizo para divertirse en las ferias rurales, cuando enfrentaba a cualquiera que se le presentara en la lucha cuerpo a cuerpo o con el palo de cuarto. Pero un día, en la Feria de Nottingham, vio que Guy de Gisborne azotaba a un campesino con su látigo mientras gritaba:

- ¡Apártate de mi camino, perro inmundo!

Pequeño Juan descargó su poderoso puño y echó por tierra a sir Guy. Por eso se transformó en un bandido, aunque su único celito fue defender al débil del ataque de los fuertes.

ANEXO 4

2. ROCAS Y MINERALES²

Las rocas.

Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y están formadas a su vez por minerales. La Petrología es la ciencia que estudia la composición, la clasificación y el origen de las rocas.

Las rocas y los minerales han sido y continúan siendo importantes **materias primas** utilizadas por el hombre.

Así, buena parte de la energía que consumimos procede de los carbonos y del petróleo, que son rocas **sedimentarias**.

Teniendo en cuenta su origen, los geólogos dividen a las rocas en tres grandes grupos:

Rocas magmáticas, formadas por enfriamiento y solidificación de los magmas también se denominan *rocas endógenas* (el prefijo *endo* significa interior, y *genes* origen). Son, con gran diferencia, las rocas más abundantes en la superficie terrestre.

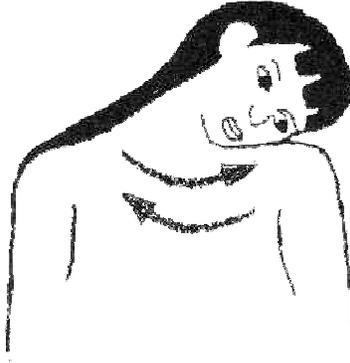
Rocas sedimentarias, que se originan en la superficie terrestre, en los fondos oceánicos o en los continentes por acción de los agentes geológicos externos. También se denominan *rocas exógenas* (el prefijo *exo* significa exterior).

Rocas metamórficas (*metamorfosis* significa cambio de forma), que se originan por transformación de rocas preexistentes por la acción de presiones y temperaturas elevadas, pero sin llegar a la fusión ...

² Tomado de Solé, I. (2003). Estrategias de lectura. España: Universitat de Barcelona, '87 Graó, p. 23-24.

ANEXO 5

Gimnasia cerebral “Rotación de cuello”



Procedimiento.

1. Rotar la cabeza lentamente de lado al lado como si fuera un balón pesado, mientras se respira profundamente.
2. Cuando se mueve la cabeza, la barbilla no deberá sobrepasar la línea de la clavícula.
3. Hacer conscientes los puntos de tensión y mantener la cabeza en esa posición, respirando profundamente hasta que el cuello se relaje.
4. Hacer giros de cuello con los ojos cerrados y después abiertos. (Dennison y Dennison, 2003, p. 17 y 18).

ANEXO. 6

Ensayo

Diferentes anatómicamente y por su capacidad de procesar información

¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo³.

Por Rosalía Guerrero Arenas.

A pesar de que el debate por las diferencias entre el cerebro del hombre y de la mujer se remonta muchos siglos atrás hoy en día sabemos que hay más similitudes que diferencias.

¿Cuáles?

En la sociedad actual no es raro escuchar sobre la igualdad de los sexos: en los últimos años la cantidad de campañas publicitarias por televisión, radio y medios escritos en las que se aboga por considerar a los hombres y mujeres como iguales son cada vez más frecuentes; los resultados de los movimientos feministas que empezaron a surgir con fuerza durante el siglo pasado están viéndose, y pareciera que poco a poco el mal llamado “sexo débil” está tomando un *status* equivalente al del hombre. Sin embargo, esta polémica no es reciente, y por ello la ciencia ha tomado una parte importante, pues ya se ha demostrado científicamente que la mujer es similar al hombre en todos los aspectos humanos, incluyendo el pensamiento. Como resultado de muchísimas investigaciones se sabe que el cerebro femenino es bastante parecido al masculino, aunque se ha demostrado que el hombre y la mujer pueden procesar de diferente manera la misma información.

¿Cómo lo hicieron?

¿En qué se parecen y en que difieren?

Hoy en día, ya no es cuestionable se existen discrepancias en el patrón de habilidades cognitivas y en las estructuras de funcionamiento de ciertas regiones del cerebro de ambos géneros, sino encontrar el origen de estas funciones, las cuales se encuentran influidas por ciertas hormonas sexuales. Dado que en el comportamiento de los sexos no es igual, se esperaría que existieran disimilitudes en el cerebro del hombre y de la mujer, pero todavía se desconoce mucho acerca de la función de las hormonas sexuales y su influencia en el cerebro, así como el camino evolutivo por el que tuvieron que definirse estas diferencias. Si bien se ha avanzado notablemente en el campo de las neurociencias, todavía existen

¿?

¿Cuáles?

³ Tomado de **Médico Moderno**. Año XLI No 7, marzo de 2003.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

interrogantes a la espera de una respuesta.

Los argumentos de la superioridad masculina.

Los primeros datos en los que se hace referencia a la desigualdad entre los cerebros de hombres y mujeres y su funcionamiento, se remontan hasta la época de los griegos. A lo largo del tiempo realizaron diversos estudios anatómicos basados principalmente en la craneometría, es decir, en la medición del cráneo. Durante el siglo XIX, la principal autoridad en esta disciplina fue Paul Broca, un profesor de la Facultad de Medicina de París, quien gozaba de una gran popularidad, por lo que atrajo muchísimos adeptos. En todos sus estudios, Broca realizó meticulosas mediciones a cerebros de varones y mujeres distintos y llegó a la conclusión de que...*"las mujeres son, por regla general, un poco menos inteligentes que los hombres, una diferencia que no debemos exagerar pero que es, no obstante, real"*...Estas afirmaciones se basaban en el tamaño y peso promedio de hombres y mujeres, como se puede intuir, Broca encontró que el cerebro del hombre era mayor que el de la mujer, lo que le daba pauta para argumentar su superioridad intelectual. En años posteriores, Broca realizó una serie de experimentos similares midiendo el cráneo de hombres y mujeres prehistóricos, afirmando que la diferencia entre ambos sexos se debía a los roles que debieron adoptar en las sociedades primitivas, es decir, el hombre sería activo dedicado a la caza y protección de la familia, mientras que la mujer asumiría un papel pasivo, ya que solamente se dedicaría al cuidado de los hijos.

¿Qué hizo?

Aunque parezca risible, estas posturas sirvieron durante un largo tiempo para impedir que la mujer tuviese acceso a la educación superior, cabe mencionar que en estudios similares, Broca también comparó el tamaño de humanos de distintas razas, llegando a la conclusión de que el cerebro de la mujer era comparable al de los hombres de raza negra, por lo que su semejanza se extendía del terreno anatómico al emocional e intelectual. Afortunadamente la craneometría cayó en desuso con el tiempo, dando paso a técnicas más precisas y objetivas.

¿Realmente es mejor?

¡Discriminación!

¿Discriminación?

¿Cuáles?

ANEXO 7

Ensayo

Diferentes anatómicamente y por su capacidad de procesar información

¿Masculino o femenino? El cerebro también tiene sexo⁴.

Por Rosalía Guerrero Arenas.

A pesar de que el debate por las diferencias entre el cerebro del hombre y de la mujer se remonta muchos siglos atrás hoy en día sabemos que hay más similitudes que diferencias.

En la sociedad actual no es raro escuchar sobre la igualdad de los sexos: en los últimos años la cantidad de campañas publicitarias por televisión, radio y medios escritos en las que se aboga por considerar a los hombres y mujeres como iguales son cada vez más frecuentes; los resultados de los movimientos feministas que empezaron a surgir con fuerza durante el siglo pasado están viéndose, y pareciera que poco a poco el mal llamado “sexo débil” está tomando un *status* equivalente al del hombre. Sin embargo, esta polémica no es reciente, y por ello la ciencia ha tomado una parte importante, pues ya se ha demostrado científicamente que la mujer es similar al hombre en todos los aspectos humanos, incluyendo el pensamiento. Como resultado de muchísimas investigaciones se sabe que el cerebro femenino es bastante parecido al masculino, aunque se ha demostrado que el hombre y la mujer pueden procesar de diferente manera la misma información.

Hoy en día, ya no es cuestionable se existen discrepancias en el patrón de habilidades cognitivas y en las estructuras de funcionamiento de ciertas regiones del cerebro de ambos géneros, sino encontrar el origen de estas funciones, las cuales se encuentran influidas por ciertas hormonas sexuales. Dado que en el comportamiento de los sexos no es igual, se esperaría que existieran disimilitudes

⁴ Tomado de **Médico Moderno**. Año XLI No 7, marzo de 2003, p 50-54

en el cerebro del hombre y de la mujer, pero todavía se desconoce mucho acerca de la función de las hormonas sexuales y su influencia en el cerebro, así como el camino evolutivo por el que tuvieron que definirse estas diferencias. Si bien se ha avanzado notablemente en el campo de las neurociencias, todavía existen interrogantes a la espera de una respuesta.

Los argumentos de la superioridad masculina.

Los primeros datos en los que se hace referencia a la desigualdad entre los cerebros de hombres y mujeres y su funcionamiento, se remontan hasta la época de los griegos. A lo largo del tiempo realizaron diversos estudios anatómicos basados principalmente en la craneometría, es decir, en la medición del cráneo. Durante el siglo XIX, la principal autoridad en esta disciplina fue Paul Broca, un profesor de la Facultad de Medicina de París, quien gozaba de una gran popularidad, por lo que atrajo muchísimos adeptos. En todos sus estudios, Broca realizó meticulosas mediciones a cerebros de varones y mujeres distintos y llegó a la conclusión de que...*"las mujeres son, por regla general, un poco menos inteligentes que los hombres, una diferencia que no debemos exagerar pero que es, no obstante, real"*...Estas afirmaciones se basaban en el tamaño y peso promedio de hombres y mujeres, como se puede intuir, Broca encontró que el cerebro del hombre era mayor que el de la mujer, lo que le daba pauta para argumentar su superioridad intelectual. En años posteriores, Broca realizó una serie de experimentos similares midiendo el cráneo de hombres y mujeres prehistóricos, afirmando que la diferencia entre ambos sexos se debía a los roles que debieron adoptar en las sociedades primitivas, es decir, el hombre sería activo dedicado a la caza y protección de la familia, mientras que la mujer asumiría un papel pasivo, ya que solamente se dedicaría al cuidado de los hijos.

Aunque parezca risible, estas posturas sirvieron durante un largo tiempo para impedir que la mujer tuviese acceso a la educación superior, cabe mencionar que en estudios similares, Broca también comparó el tamaño de humanos de distintas razas, llegando a la conclusión de que el cerebro de la mujer era comparable al de

los hombres de raza negra, por los que su semejanza se extendía del terreno anatómico al emocional e intelectual. Afortunadamente la craneometría cayó en desuso con el tiempo, dando paso a técnicas más precisas y objetivas.

Las verdaderas diferencias.

Anatómicamente hablando, se ha encontrado que los cerebros de ambos géneros difieren notablemente. Existen evidencias de que el cuerpo calloso –conjunto de axones que conectan los dos hemisferios- difiere en tamaño y forma: en la mujer es un poco más grande, esto permite que los centros de lenguaje dispuestos en ambos hemisferios se comuniquen. Por otro lado, se ha encontrado que la cantidad de materia gris y blanca también es distinta; mientras que las mujeres presentan una mayor proporción de materia gris –formada por las neuronas y las dendritas-, los hombres tienen más materia blanca –compuesta por axones que viajan desde el cerebro desde el cerebro a otras partes del cuerpo- Por lo tanto, las mujeres serían más eficientes en el procesamiento central de la información, mientras que los hombres transfieren mejor la información entre regiones distantes; pareciera ser que las mujeres comunican mejor sus dos hemisferios que los varones.

Asimismo, estas diferencias anatómicas sobresalen durante el desarrollo de los seres humanos: en estudios realizados en niños y niñas normales, de 3 a 19 años, se observó que los patrones de desarrollo del cerebro diferían considerablemente: en las niñas, los lóbulos frontales alcanzan su máximo grosor de materia gris a los 11 años, mientras que en los niños ocurre a los 12; de igual manera, el hipocampo se desarrolla más rápido en las niñas. Por otro lado, en los niños hay un desarrollo más temprano de la amígdala –pequeña región del cerebro asociada con el humor y los sentimientos-.

Sin embargo, las mayores diferencias se observan en las capacidades que poseen cada uno de los sexos para procesar la misma información de diversas maneras. Además, cada uno aventaja al otro en algunos aspectos y habilidades. Ya se

había mencionado anteriormente que las hormonas sexuales juegan un papel crucial en el cerebro, pero todavía se desconoce en muchos casos hasta que punto. Por ejemplo, se desconoce como influiría en el cerebro una exposición temprana a cierta cantidad de andrógenos o estrógenos; en la búsqueda para descifrar de qué manera las hormonas afectan al cerebro del ser humano, un grupo de investigadores de la Universidad de Pensylvania observaron que niñas con hiperplasia adrenal congénita –una patología en la cual una deficiencia enzimática provoca que los embriones estén expuestos a niveles altos de andrógenos- tenían un comportamiento poco femenino: preferían jugar con juguetes de niños, por ejemplo.

Por otro lado, en investigaciones realizadas en la Universidad de Emory, Atlanta, se ha encontrado que en animales de laboratorio como roedores, la progesterona actúa como un antiinflamatorio y antioxidante si el cerebro sufre un daño físico; la cantidad de esta hormona reduciría la pérdida de neuronas; las hembras serían quienes se recuperarían más fácilmente que los machos. Como es de esperarse, un próximo estudio enfocado a seres humanos se encuentra en proceso de desarrollo.

¿Son mejores unas que otros?

Casi todos los hombres han recibido el reclamo de una mujer por un gesto o mueca que seguramente ni cuenta se dieron de haber hecho. ¿Por qué las mujeres son más receptivas en este aspecto? Para reconocer e interpretar los diferentes gestos y expresiones de las personas, las mujeres utilizan más el hemisferio izquierdo, mientras en los varones el de mayor uso es el derecho, por eso ellas tienden a detectar más fácilmente cambios sutiles en los gestos y expresiones. Por otro lado, se ha encontrado que al observar imágenes perturbadoras emocionalmente, las mujeres incrementan la actividad en el lado izquierdo de la amígdala, mientras en ellos el lado de mayor actividad es el derecho.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Las mujeres superan a los hombres en pruebas de velocidad receptiva, es decir, en asociar objetos que concuerdan. Son capaces de identificar un objeto se ha suprimido de un conjunto; en pruebas de fluidez e ideación, por ejemplo, enumerar objetos del mismo color o decir palabras que inicien con la misma letra. Además, se desempeñan mejor en aquellas tareas que requieran una coordinación motriz fina y en pruebas de cálculo matemático.

Pero, antes de se cante victoria por la superioridad femenina, cabe aclarar que los hombres tienen mejor capacidad de visualizaciones tridimensionales: por ejemplo, para salir de un laberinto en tercera dimensión, utilizan solamente el hipocampo derecho, mientras que las mujeres activan a la corteza parietal derecha y la corteza prefrontal derecha; mayor precisión en habilidades motoras dirigidas a un blanco. Realizan más eficientemente pruebas en las que se tenga que encontrar una forma simple escondida en una figura compleja; además, aventajan en pruebas de razonamiento matemático.

Algunas habilidades básicas del lenguaje están representadas tanto en el hemisferio derecho como en el izquierdo de la mujer, pero en el hombre se encuentran mayormente representadas en el izquierdo, aunque estas habilidades varían si el individuo es zurdo o diestro. Los índices más altos de afasia en las mujeres se asocian con daños en la corteza frontal y temporal, correspondientes a las áreas de Broca y Wernicke (asociadas tradicionalmente con la producción de lenguaje), mientras que los hombres pueden sufrir afasia después de un daño sufrido a diferentes zonas del hemisferio izquierdo –incluyendo la corteza frontal, temporal, parietal y occipital-. Con base en esos patrones, se ha propuesto que las funciones del lenguaje están representadas difusamente en el hemisferio izquierdo en el hombre, pero específicamente en la mujer.

¿De qué manera se llegaron a establecer estas diferencias en la historia evolutiva del hombre? La organización del cerebro requirió andar un largo camino a través del tiempo; una de las teorías más populares propone que la división del trabajo a

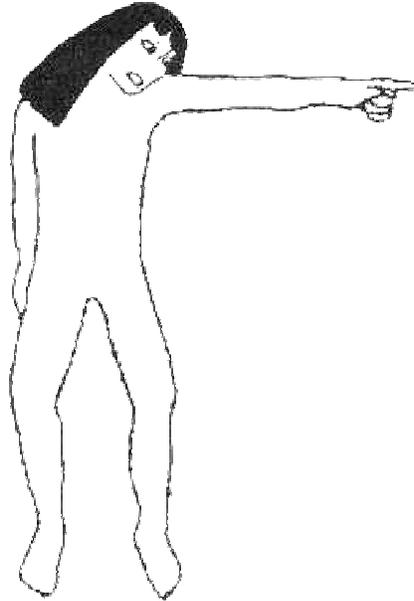
Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

la que los hombres y mujeres estaban sujetos influyó de manera determinante en las diferencias cerebrales entre ambos sexos. Mientras que los hombres se dedicaban a la caza y la defensa del grupo, las mujeres atendían el hogar, recolectaban alimentos cercanos a los asentamientos y se encargaban de los hijos. Como los hombres eran los que recorrían distancias mayores, necesitaron desarrollar su sentido de orientación y reconocer estructuras geográficas desde perspectivas diferentes, así como atinar a blancos –en este caso, las presas a cazar-. Por otro lado, las mujeres debieron sensibilizarse a pequeños cambios en su entorno, así como desarrollar su coordinación motriz en tareas que requirieran mayor detalle.

Finalmente, cabe mencionar que a diferencia de las investigaciones, meramente enfocadas a saber en qué eran mejores los hombres a las mujeres y viceversa, los últimos estudios buscan descifrar la verdadera diferencia en el cerebro de ambos y su origen; irónicamente, todo parece indicar que el primer paso para considerar a ellos y ellas como iguales en la sociedad actual, sea entendiendo lo disímil que puede pensar un sexo del otro.

ANEXO 8.

Gimnasia cerebral “El elefante”.

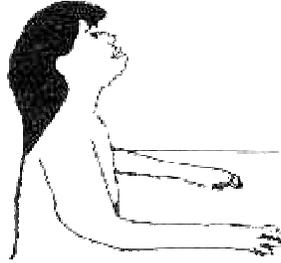


Procedimiento.

1. Parados doblar un poco las rodillas. Recargar la cabeza en el hombro y apuntar con la mano hacia delante.
2. Trazar un ocho perezoso moviendo la parte superior del cuerpo con ayuda de las costillas.
3. Mirar más allá de los dedos (no importa si se ven dos manos). Repetir con el otro brazo. (Dennison y Dennison, 2003, p. 14 y 15).

ANEXO 9

Gimnasia cerebral “El energizador”.



Procedimiento.

1. Inhalar y exhalar varias veces, luego inhalar tranquilamente, llenando los pulmones con aire hasta la cintura, la cabeza se alzar  facilmente seguida por el torso, el cuerpo inferior se mantiene relajado.
2. Se sugiere hacerlo sentado frente a una mesa o superficie donde se puedan apoyar las manos. Inhalar lentamente levantando la cabeza y el tórax y, luego exhalar arqueando la columna, doblando los codos y colocando la cabeza y tórax entre los brazos estirados sobre la mesa. (Dennison y Dennison, 2003, p. 27).

ANEXO 10

La psicología del enamoramiento⁵.

Por Alberto Orlandini

El flechazo amoroso, como todos los fenómenos psíquicos, contiene aspectos que llamaremos cognitivos o espirituales, afectivos o del corazón, motivacionales y vegetativos o del cuerpo.

En la cognición se advierten los cambios que a continuación se presentan.

La “focalización de la atención “ en la persona del amado, y la desatención de otros intereses que se tenían con anterioridad. Para el filósofo Ortega y Gasset, el amor pasión es una suerte de estrechez de la atención que da al que la padece un aire especial de embobado o sonámbulo.

Existe un “contacto visual y sensorial” privilegiado con el cuerpo del amado, de tal manera que los enamorados “se comen con los ojos”, los objetos se perciben más hermosos y con colores más vivos. La percepción del Objeto de amor se agudiza de tal manera que el enamorado ve más que los otros, porque nota cualidades y bellezas que los demás no captan.

El placer que la persona amada provoca en los sentidos, la describe el escritor español Juan Valera (1824-1905):

No es ella grata a mis ojos solamente, sino que sus palabras suenan a mis oídos como la música de mis esferas, revelándome toda la armonía del Universo, hasta que imagino percibir una sutilísima fragancia que su lindo cuerpo despide, y que supera el olor de los mastranzos que crecen en las orillas de los arroyos y el aroma silvestre del tomillo que en los montes se cría. (*Pepita Jiménez*)

⁵ Tomado de Alegría, M. (coord.). Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos. México: Fondo de Cultura Económica.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

Se cambia la percepción del tiempo, que transcurre rápidamente durante los encuentros y de manera interminable en las ausencias.

En la memoria se registran, de modo priorizado e indeleble, los detalles más minúsculos de la historia del romance. La fantasía se exalta y toma como tema reiterativo las ensoñaciones con escenas que protagonizan los amantes. La idea de Objeto de amor se convierte en un pensamiento fijo, parecido a las obsesiones y los delirios, y todo lo que sucede se relaciona con la idea del amado. De este modo, si el suspirante ve algo en una vidriera, supone que le gustará a la amada; si pasa por un lugar, recuerda que allí ocurrió una cita romántica; y si se encuentra con una persona, asocia con placer que ella es amiga de su amante. A propósito de las ideas obsesivoides, Tennyson refiere que gran cantidad de los sujetos de estudio aseguraron que pasaban 85% de su tiempo de vigilia pensando en la persona amada.

El Objeto de amor se idealiza e hipervaloriza como la cosa más perfecta, bella y virtuosa que pueda encontrarse. En la “ceguera de amor”, que se trató en detalle anteriormente, se magnifican los encantos y se minimizan las deficiencias del amante. La valoración benevolente del enamorado convierte a las necesidades del amado en acciones de mérito. No es la regla, pero tampoco resulta infrecuente que el amante se subestime y dé una excesiva importancia a sus pequeñas dificultades frente a la persona que desea agradar. La aceptación, por parte del amado, provoca un aumento de la autoestima del enamorado; por el contrario, la frialdad ocasiona pérdida del propio valor. En las personas apasionadas, la presencia o el tema del amado determinan un estado de desorganización del pensamiento que se conoce como “turbación mental”. Por eso Jacinto Benavente escribió. “Cuando un hombre se enamora de verdad, es difícil distinguir al tonto del inteligente”.

El corazón del enamorado responde a la presencia de la persona amada con emociones de tipo positivo, como entusiasmo, jovialidad o erotismo ardiente; y por

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

el contrario, los desaires, ausencia o pérdida del amante suscitan efectos de tipo negativo, como angustia, melancolía o ira que pueden llegar a ser enfermizos. A muchos sujetos enamorados, la presencia de la persona amada les provoca sensaciones de miedo, timidez y temor a ser rechazados.

El enamoramiento resulta lo puesto a la tranquilidad, y representa un estado de emociones excesivas que varían del placer a la zozobra y del éxtasis al tormento. Por eso se dice que el amor es un estado donde se experimentan los goces más elevados y los peores sufrimientos. El enamorado percibe sus emociones como irracionales, involuntarias e incontrolables. Dice Pascal acerca de las pasiones del amor: “El amor es un tirano que no tolera compañía; quiere señorear solo; y necesita de todas las demás pasiones se le rindan y obedezcan”.

En el cuerpo, el amor-pasión causa modificaciones de las necesidades; se pierde el sueño, se deja de comer y se exalta el deseo sexual. De este modo, el erotismo del enamorado es muchas veces superior a la sexualidad trivial de la vida cotidiana: Los cambios vegetativos se aprecian como lágrimas, rubor, calor en las mejillas, palidez, “sensaciones en el corazón”, suspiros y desvanecimientos. Jaques Ferrand (1623) decía que el amor se complace en las lágrimas; por eso, los poetas representan a los amantes llorando. En la musculatura somática se advierten temblores de la voz y de las manos, y suele suceder que las piernas se doblen.

Según el psicoanalista Bergler, el enamoramiento tiene ocho características:

- 1) El sentimiento de felicidad.
- 2) La tendencia al autosuplicio.
- 3) La sobrevaloración de la realidad.
- 4) La subestimación de la realidad.
- 5) La exclusividad de la pareja.
- 6) La dependencia del amado.
- 7) La conducta sentimental.

8) El predominio de la fantasía.

El amor romántico se percibe como una experiencia extraordinaria, distinta del desencanto, del aburrimiento y de la tranquilidad cotidiana. Dice Pepita Jiménez, la heroína de Valera: “No sabía yo lo que era el amor. Ahora lo sé: no hay nada más fuerte en la tierra y el cielo”. El estar enamorado resulta una vivencia que sorprende; crea un determinado modo de percepción; una nueva visión del mundo y de los otros. La pasión resulta ingobernable para la voluntad, y nadie puede enamorarse o desenamorarse porque lo desee. Si uno no quiere apasionarse, lo único que puede hacer es evitar a la persona que nos atrae, y algunos proponen como remedio heroico el hacernos odiosos para ella, antes de perder el control de nuestros sentimientos.

El amor-pasión es una experiencia monogámica, debido a que el flechazo amoroso no ocurre con varias personas a la vez, pero se puede estar enamorado de una persona y amar sosegadamente a otras.

El principio de reciprocidad, según el cual amamos a quienes nos gratifican y evitamos a quienes nos frustran, puede no ocurrir en el enamoramiento; por eso podemos quedar prendados de alguien que no nos quiere.

La pasión lleva a la fusión de los cuerpos y de los espíritus de los amantes. Según Alberoni: “El amor separa lo que estaba unido y une lo que estaba separado”. Por eso los amantes rompen los vínculos con la familia y la pareja anterior, y forman un nuevo lazo.

Aristóteles en su *Retórica*, afirmó: “El amor sano es desear todo el bien al amado para su contento y provecho, no para el de uno mismo, y por el contrario, dolerse y entristecerse por los males y aflicciones de la persona amada más que de los propios”.

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

El enamorado está continuamente premiando de modo generoso y gratuito al amante, y se ha dicho que cuando comienza a sacar la cuenta de lo que da y de lo que recibe, se está acabando el enamoramiento.

Debido a que el amado resulta el objeto más deseado, adquiere un enorme poder sobre el enamorado y cuando la pasión es unilateral, el que no ama puede abusar y esclavizar al otro.

En opinión de Freud (1921), el Yo se hace cada vez menos exigente y modesto y, en cambio, el amado deviene cada vez más magnífico y precioso hasta apoderarse de todo el amor que el Yo sentía por sí mismo (libido narcisista), proceso que lleva naturalmente al sacrificio voluntario del Yo. En este momento puede decirse con razón que el Objeto ha devorado al Yo. El enamorado se hace humilde, y se devalúa.

La relación de amor se caracteriza por el aumento de la receptividad, de la sintonía, empatía y franqueza. Los amantes tienen una comunicación privilegiada por su apertura, su cuantía y su transparencia; ellos tienen larguísimas conversaciones sobre sus pareceres y sus vidas.

Se dice que los enamorados resultan antisociales porque se aíslan del mundo en un egoísmo de dos, y se desentienden de las otras personas. La pareja amorosa es rebelde al grupo; su experiencia es privada y secreta; su moral íntima suele ser diferente de la moral convencional, ella crea una barrera de exclusión que protege su intimidad de la envidia, hostilidad, intromisión y control de la sociedad (que siempre amenaza con destruir a la pareja de amantes).

El proyecto de vida del sujeto se organiza alrededor del Objeto de amor. Por amor se deja el trabajo, la familia y, a veces, la patria. El enamorado dice: "tú eres mi vida" y "yo vivo para ti". En su deseo de confirmar el amor, los miembros de la

pareja se piden continuamente “pruebas” de este tipo: “¿te vas a entregar a mí?, ¿vas a dejar a tu familia por mí?, ¿te vas a comprometer conmigo?”

El enamoramiento se manifiesta en el lenguaje, el gesto y todo el movimiento corporal. Es de observación común una regresión del lenguaje que adopta formas infantiles y abunda en diminutivos. (Los etólogos interpretan que el lenguaje infantil desencadena el instinto de la atención tierna por parte del amado).

La actividad gestual y corporal se describirá en detalle en el capítulo IX, que trata sobre el cortejo. El amor que perdura por años se ha explicado como “reenamoramientos sucesivos”, y aun en el apaciguado amor marital queda un núcleo de fuego que se inició con el flechazo amoroso, y que mantiene el calor de la relación. El amor sólo se conserva si ocurre una fusión de las personas, convirtiéndose el uno en parte intrínseca del otro, y se establece un proyecto común de vida. El enamoramiento termina cuando se atenúa, y pasa al estado de amor marital, se trueca en odio o se disuelve en la indiferencia.

En un estudio de las manifestaciones del enamoramiento en adolescentes de 14 años, encontramos; alegría (77.2%); nerviosismo (59%); ideas persistentes sobre el amado (45.5%); deseo sexual (45.5%); rubor (27.2%); temblor en las manos (22.1%), y de la voz (18.1%); insomnio (13.6%), y anorexia (9%) (Orlandini y Martínez, 1994).

ANEXO 11

Gimnasia cerebral “El búho”.

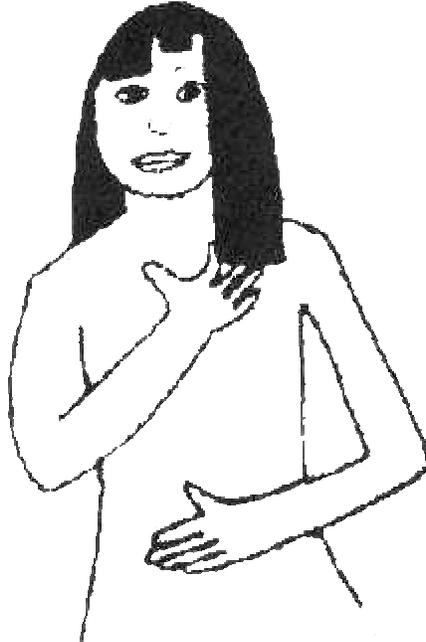


Procedimiento.

1. Colocar la mano derecha sobre el hombro izquierdo y apretarlo fuertemente.
2. Voltar la cabeza mirando sobre el hombro. Inspira profundamente y tirar los hombros hacia atrás.
3. Después mirar sobre el otro hombro y regresar los hombros a su posición.
4. Bajar el mentón sobre el pecho y respirar profundamente, relajando los músculos completamente.
5. Repetir con el hombro contrario. (Dennison y Dennison, 2003, p.35 y 36).

ANEXO 12

Gimnasia cerebral “Botones del cerebro”.



Procedimiento.

1. Colocar una mano a un lado del ombligo y masajear hacia la derecha e izquierda de éste
2. Al mismo tiempo colocar la otra mano debajo de la clavícula y masajear fuerte.
3. Hacer ochos perezosos en el techo mientras se presionan los puntos anteriores. (Dennison y Dennison, 2003, p. 35 y 36).

ANEXO 13.

1. El modo de producción feudal⁶.

Por Perry Anderson

El modo de producción feudal que apareció en Europa occidental se caracterizaba por una unidad compleja. Con frecuencia, las definiciones tradicionales del feudalismo han dado cuenta de este hecho sólo parcialmente, con el resultado de que es difícil realizar un análisis de la dinámica del desarrollo feudal. El feudalismo fue un modo de producción dominado por la tierra y la economía natural, en el que ni el trabajo ni los productos del trabajo eran mercancías. El productor inmediato –el campesino- estaba unido a los medios de producción –la tierra- por una relación social específica. La fórmula literal de esta relación la proporciona la definición legal de la servidumbre: *glebae adscripti*, o adscritos a la tierra; esto es, los siervos tenían una movilidad jurídicamente limitada⁷. Los campesinos que ocupaban y cultivaban la tierra no eran sus propietarios. La propiedad agrícola estaba controlada privadamente por una clase de señores feudales, que extraían un plusproducto del campesinado por medio de relaciones de compulsión político-legales. Esta coerción extraeconómica, que tomaba la forma de prestaciones de trabajo, rentas en especie y obligaciones consuetudinarias del campesino hacia el señor, se ejercía tanto en la reserva señorial, vinculada directamente a la persona del señor, como en las tenencias o parcelas cultivadas por el campesino. Su resultado necesario era una amalgama jurídica de explotación económica con autoridad política. El campesino estaba sujeto a la jurisdicción de su señor. Al mismo tiempo, los derechos de propiedad del señor sobre su tierra eran normalmente sólo de grado: el señor recibía la investidura de sus derechos de otro noble (o nobles) superior, a quién tenía que prestar servicios

⁶ Tomado de Perry A. (1990). **Transiciones de la antigüedad al feudalismo**. Madrid: Siglo XXI, p. 33-37.

⁷ Cronológicamente, esta definición legal apareció mucho después del fenómeno fáctico que designaba. Fue una definición inventada por los juristas del Derecho romano de los siglos XI y XII y popularizada en el siglo XIV.

de caballería, esto es, provisión de una ayuda militar eficaz en tiempo de guerra. En otras palabras recibía sus tierras en calidad de feudo. A su vez, el señor ligio era frecuentemente vasallo de un superior feudal y la cadena de esas tenencias dependientes vinculadas al servicio militar se extendía hacia arriba hasta llegar al punto más alto del sistema –en la mayoría de los casos, un monarca-, de quien, en última instancia, toda la tierra podía ser en principio dominio eminente. A comienzos de la época medieval, los vínculos intermedios característicos de esa jerarquía feudal, entre el simple señorío y la monarquía soberana, eran la castellanía, la baronía, el condado y el principado. La consecuencia de tal sistema era que la soberanía política nunca se asentaba en un solo centro. Las funciones del Estado se desintegraban en una distribución vertical de arriba abajo, precisamente en cada uno de los niveles en que se integraban por otra parte las relaciones políticas y económicas. Esta parcelación de la soberanía era consustancial a todo el modo de producción feudal.

De ahí se derivaron tres características estructurales del feudalismo occidental, todas ellas de una importancia fundamental para su dinámica. En primer lugar, la supervivencia de las tierras comunales de las aldeas y de los alodios de los campesinos, los cuales, procedentes de los modos de producción prefeudales, aunque no generados por el feudalismo, tampoco eran incompatibles con él. La división feudal de soberanías en zonas particularistas de fronteras superpuestas, y sin ningún centro de competencia universal, siempre permitía la existencia de entidades corporativas “alógenas” en sus intersticios. Y así, aunque la clase feudal intentara de vez en cuando imponer la norma de *nulle terre seigneur*, en la práctica nunca lo consiguió en ninguna formación social feudal; las tierras comunales –dehesas, prados y bosques- y los alodios dispersos siempre fueron un sector importante de la autonomía y la resistencia campesinas, con decisivas consecuencias para la productividad agraria total. Además, dentro del mismo sistema señorial, la estructura escalonada de la propiedad quedaba expresada en la característica división de las tierras entre el dominio del señor, organizado directamente por sus administradores y

cultivado por sus villanos, y las parcelas de los campesinos, de las que recibía un plusproducto complementario, pero cuya organización y control de la producción estaba en manos de los propios villanos. Así pues, no existía una concentración sencilla y horizontal de las dos clases básicas de la economía rural en una sola y homogénea forma de propiedad. Dentro del señorío, las relaciones de producción estaban mediadas a través de un estatuto agrario dual. Por otra parte, existía a menudo una nueva disyunción entre la justicia a la que estaban sometidos los siervos en los tribunales señoriales (*manorial*) de su señor y las jurisdicciones señoriales (*seigneurial*) del señorío territorial. Los señoríos no coincidían normalmente con cada aldea, sino que estaban distribuidos entre varias de éstas; de ahí que, a la inversa, en cualquier aldea estuvieran entremezclados una multitud de dominios señoriales de diferentes señores. Por encima de este enmarañado laberinto jurídico se situaba normalmente la *haute justice* de los señoríos territoriales; cuya zona de competencia era geográfica y no correspondiente a los dominios. La clase campesina de la que se extraía el plusproducto en este sistema habitaba, pues, un mundo social de pretensiones y poderes superpuestos, cuyas diversas y plurales “instancias” de explotación creaban latentes intersticios y discrepancias, imposibles en un sistema jurídico y económico más unificado. La coexistencia de las tierras comunales, alodios y parcelas, con el propio dominio señorial, era constitutiva del modo de producción feudal en Europa occidental y tuvo consecuencias fundamentales para su desarrollo.

En segundo lugar, e incluso más importante que lo anterior, la parcelación de soberanías produjo en Europa occidental el fenómeno de la ciudad medieval. Una vez más, la génesis de la producción mercantil urbana no debe situarse dentro del feudalismo como tal, porque evidentemente es anterior a él. Sin embargo, el modo de producción feudal fue el *primero* que le permitió un *desarrollo autónomo* en el marco de una economía natural agraria. El hecho de que las mayores ciudades medievales nunca pudieran rivalizar en magnitud con las de los imperios de la Antigüedad, o de Asia, ha ocultado frecuentemente la verdad de que su función dentro de la formación social era

mucho más avanzada. En el Imperio romano, con su elaborada civilización urbana, las ciudades estaban subordinadas al dominio de los terratenientes nobles que vivían en ellas, pero no de ellas. En China, las vastas aglomeraciones de las provincias estaban controladas por los burócratas mandarines que residían en un distrito especial separado de toda actividad comercial. Por el contrario, las paradigmáticas ciudades medievales de Europa, que ejercían el comercio y la manufactura, eran comunas autogobernadas, que gozaban de una autonomía corporativa, política y militar respecto a la nobleza y a la Iglesia. Marx vio esta diferencia con toda claridad y la expresó de forma inmemorable: “La historia antigua clásica es historia urbana, pero de ciudades basadas sobre la propiedad de la tierra y la agricultura; la historia asiática es una especie de unidad indiferente de ciudad y campo (en este caso, las ciudades verdaderamente grandes deben ser consideradas meramente como campamento señorial, como una superposición sobre la estructura propiamente económica); la Edad Media (época germánica) surge de la tierra como sede de la historia, historia cuyo desarrollo posterior se convierte luego en una contraposición entre ciudad y campo: la (historia) moderna es urbanización del campo, no, como entre los antiguos, ruralización de la ciudad. Así pues, la *oposición dinámica* entre ciudad y campo sólo fue posible en el modo de producción feudal: oposición entre una economía urbana de creciente intercambio mercantil, controlada por mercaderes y organizada en gremios y corporaciones, y una economía rural de intercambio natural, controlada por nobles y organizada en señoríos y parcelas, con enclaves campesinos comunales e individuales: No es preciso decir que la preponderancia de esta última era enorme: el modo de producción feudal fue aplastantemente agrícola. Pero sus leyes de movimiento, como veremos, estaban regidas por la compleja unidad de sus diferentes zonas y no por el simple predominio del señorío. Por último, en el vértice de toda la jerarquía de dependencias feudales siempre hubo una oscilación y una ambigüedad intrínsecas. La “cúspide” de la cadena era en algunos aspectos importantes su eslabón más débil. En principio, el más alto nivel de la jerarquía feudal en cualquier territorio de Europa occidental

era necesariamente distinto, no en especie, sino en grado, de los niveles subordinados de señoríos situados por debajo de él. Dicho de otra forma, el monarca era un soberano feudal de sus vasallos, a quienes estaba ligado por vínculos recíprocos de fidelidad, y no un soberano supremo situado por encima de sus súbditos: Sus recursos económicos residían casi exclusivamente en sus dominios personales como señor, y sus llamadas a sus vasallos tenían una naturaleza esencialmente militar. No tenía acceso político directo al conjunto de la población, ya que la jurisdicción sobre ésta estaba mediatizada por innumerables niveles de subinfeudación. El monarca, en efecto, sólo era señor de sus propios dominios; en el resto era en gran medida una figura ceremonial. El modelo puro de este sistema, en el que el poder político estaba estratificado hacia debajo de tal forma que su cima no conservaba ninguna autoridad cualitativamente distinta ni plenipotenciaria, nunca existió realmente en la Europa medieval, porque la falta de un mecanismo realmente integrador en lo más alto del sistema feudal, exigido por este tipo de sistema político, suponía una amenaza permanente a su estabilidad y supervivencia: Una fragmentación completa de la soberanía era incompatible con la unidad de clase de la propia nobleza, porque la anarquía potencial que implicaba suponía necesariamente la dislocación de todo el modo de producción en el que se basaban sus privilegios. Había pues, una contradicción interna en el feudalismo entre su específica y poderosa tendencia hacia una descomposición de la soberanía y las exigencias absolutas de un centro final de la autoridad en el que pudiera tener lugar una recomposición práctica. El modo de producción feudal de Occidente especificó, pues, desde su origen, la soberanía: hasta cierto punto, ésta existió siempre en un ámbito ideológico y jurídico situado más allá de aquellas relaciones vasalláticas cuya cúspide podían ser los potentados ducales o condales y poseía unos derechos a los que éstos últimos no podían aspirar. Al mismo tiempo, el verdadero poder real siempre tenía que afirmarse y extenderse contra la disposición espontánea del conjunto del sistema político feudal, en una lucha constante para establecer una autoridad “pública” fuera del compacto entramado de las jurisdicciones privadas. El modo de producción

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

feudal de Occidente se caracterizó, pues, desde su origen y en su misma estructura por una tensión y contradicción dinámicas dentro del estado centrífugo que produjo y reprodujo orgánicamente. Este sistema político imposibilitó necesariamente la aparición de una extensa burocracia y dividió funcionalmente de una nueva forma al dominio de clase. Porque, por una parte, la parcelación de la soberanía en la Europa de la Alta Edad Media condujo a la formación de un orden ideológico completamente separado. La Iglesia, que en la Antigüedad tardía siempre había estado directamente integrada en la maquinaria del Estado imperial y subordinada a ella, ahora se convirtió en una institución eminentemente autónoma dentro del sistema político feudal. Al ser la única fuente de autoridad religiosa, su dominio sobre las creencias y los valores de las masas fue inmenso, pero su organización eclesiástica era diferente a la de cualquier monarquía o nobleza secular. Debido a la dispersión de la coerción, que era intrínseca al naciente feudalismo occidental, la Iglesia pudo defender, cuando fue necesario, sus intereses corporativos desde un reducto territorial y por medio de la fuerza armada. Los conflictos institucionales entre los señoríos laicos y religiosos fueron, pues, endémicos en la época medieval y su resultado fue una escisión en la estructura de la legitimidad feudal, cuyas consecuencias culturales para el posterior desarrollo intelectual habrían de ser considerables. Por otra parte, el propio gobierno secular se redujo de forma notable a un nuevo molde y se convirtió esencialmente en el ejercicio de la “justicia”, que bajo el feudalismo ocupó una posición funcional completamente distinta de la que hoy tiene bajo el capitalismo. La justicia era la modalidad *central* del poder político, especificada como tal por la misma naturaleza del sistema político feudal. Como ya hemos visto, la jerarquía feudal pura excluía toda forma de “ejecutivo”, en el moderno sentido de un aparato administrativo permanente del Estado para imponer el cumplimiento de la ley, ya que la parcelación de la soberanía lo hacía innecesario e imposible. Al mismo tiempo, tampoco había espacio para un “legislativo” del tipo posterior, debido a que el orden feudal no poseía ningún concepto general de innovación política por medio de la

Taller: Estrategias de Lectura de Comprensión

creación de *nuevas* leyes. Los monarcas cumplían su función conservando las leyes tradicionales, pero no inventando otras nuevas. Así, durante cierto tiempo, el poder político llegó a estar prácticamente identificado con la sola función “judicial” de interpretar y aplicar las leyes existentes. Por otra parte, ante la falta de una burocracia pública, la coerción y la administración locales –los poderes de policía, de imponer multas, recaudar peajes y hacer cumplir las leyes- se añadieron inevitablemente a la función judicial. Por tanto siempre es necesario recordar que la “justicia” medieval incluía realmente un abanico mucho más amplio de actividades que la justicia moderna, debido a que ocupaba estructuralmente una posición mucho más central dentro del sistema político global. La justicia era el nombre ordinario del poder.