Metodologías favorecedoras de la Metacognición

2019 - 2020

EOEP Segovia 2

CC BY-NC-ND

EOEP Segovia 2

Miguel Ángel Cerezo Manrique
Mº Isabel Martín Requero
Marta Herranz González
Alma Mª Diez Santos
Ana Pecharromán García de las Hijas
Belén Vicente Rodado
Olga Aisa López

Segovia, 2020

Avd. de la Constitución, nº 21. 40006 Segovia
Tlf. Y Fax 921430014
40700079@educa.jcyl.es
http://eoepsegoviasur.centros.educa.jcyl.es

ÍNDICE

Introducción……..……..**Pág. 2**

I. Programa de orientación metacognitiva para la mejora de la comprensión lectora ……**Pág. 4**

II. Metodologías de aprendizaje basadas en el pensamiento…….……**Pág. 70**

III. Metodologías Neurodidácticas ……..**Pág. 86**

IV. Visual Thinking …….…… **Pág. 95**

V. Filosofía Visual ……. **Pág. 116**

VI. Rutinas del pensamiento……..**Pág. 135**

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha incrementado notablemente la preocupación de diversos profesionales de la educación por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde una perspectiva que incluya la participación activa de los sujetos, cuyo eje básico también lo constituyan: la reflexividad, la autoconciencia y la regulación de los procesos de aprendizaje.

En este contexto, se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal "aprendiendo a aprender" y "aprendiendo a pensar", de tal manera que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas. En otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y traspasarlo a otros ámbitos de su vida.

Para lograr los objetivos de "aprender a aprender" y consecuentemente "aprender a pensar", se torna relevante y especialmente eficaz la utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, generalmente enfocadas al autoaprendizaje y su autorregulación.

Pero, ¿Qué es la metacognición? Para tratar más específicamente el tema que nos ocupa se propone la siguiente definición sobre la metacognición: *"Es la capacidad para reflexionar y manejar el propio pensamiento"*. Otros autores también la han descrito como *"la capacidad que tenemos los seres humanos para conocer nuestros propios modos de pensar y cuán conocimiento tenemos";* o que la metacognición "*es aquella que permite controlar nuestra actividad cognitiva y regular nuestras decisiones en cuanto a la inversión de recursos exigidos por la realización de algún esfuerzo intelectual".* Todo ello alude al grado de conciencia y conocimiento que las personas tienen sobre sus propios procesos y eventos cognoscitivos, así como también a la habilidad para controlar dichos procesos y organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de la tarea o situación que se esté llevando a cabo.

A propósito del concepto de metacognición, surge otro interrogante ¿Para qué educar en la metacognición? La importancia de la metacognición en y para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje asi que, lograr que los alumnos "aprendan a aprender" y que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada, se convierte en una necesidad.

Uno de los objetivos de la escuela debe ser por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El

logro de este objetivo va acompañado de la necesidad intrínseca, por lo tanto de "enseñar a aprender" y para ello, con esta formación se pretende exponer diversas metodologías favorecedoras de la metacognición que puedan ser utilizadas en el aula y aplicadas en diferentes situaciones y contextos.

Definiremos entonces que para esta emergente necesidad, se ha de inculcar un proceso de enseñanza aprendizaje complementado con estrategias metacognitivas, que pretendan aportar un enfoque holístico y constructivo a la educación. Estas estrategias metacognitivas para el aprendizaje son "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" que en términos prácticos se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación del conocimiento en cada tarea.

Todo ello formula finalmente un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, en un aprendizaje que trasciende del ámbito escolar para proyectarse en la vida en general, en un "aprender a aprender" continuado, porque en nuestras sociedades actuales no sólo los niños tienen que estar aprendiendo nuevas tareas de forma permanente, sino también los adultos, a quienes constantemente se les presentan situaciones problemáticas, cambiantes y no previstas que deben resolver.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Metacognición y aprendizaje estratégico. *Revista Integra Educativa*, 2009, vol. 2, no 2, p. 127-136.

OSSES BUSTINGORRY, Sonia; JARAMILLO MORA, Sandra. Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 2008, vol. 34, no 1, p. 187-197.

I. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

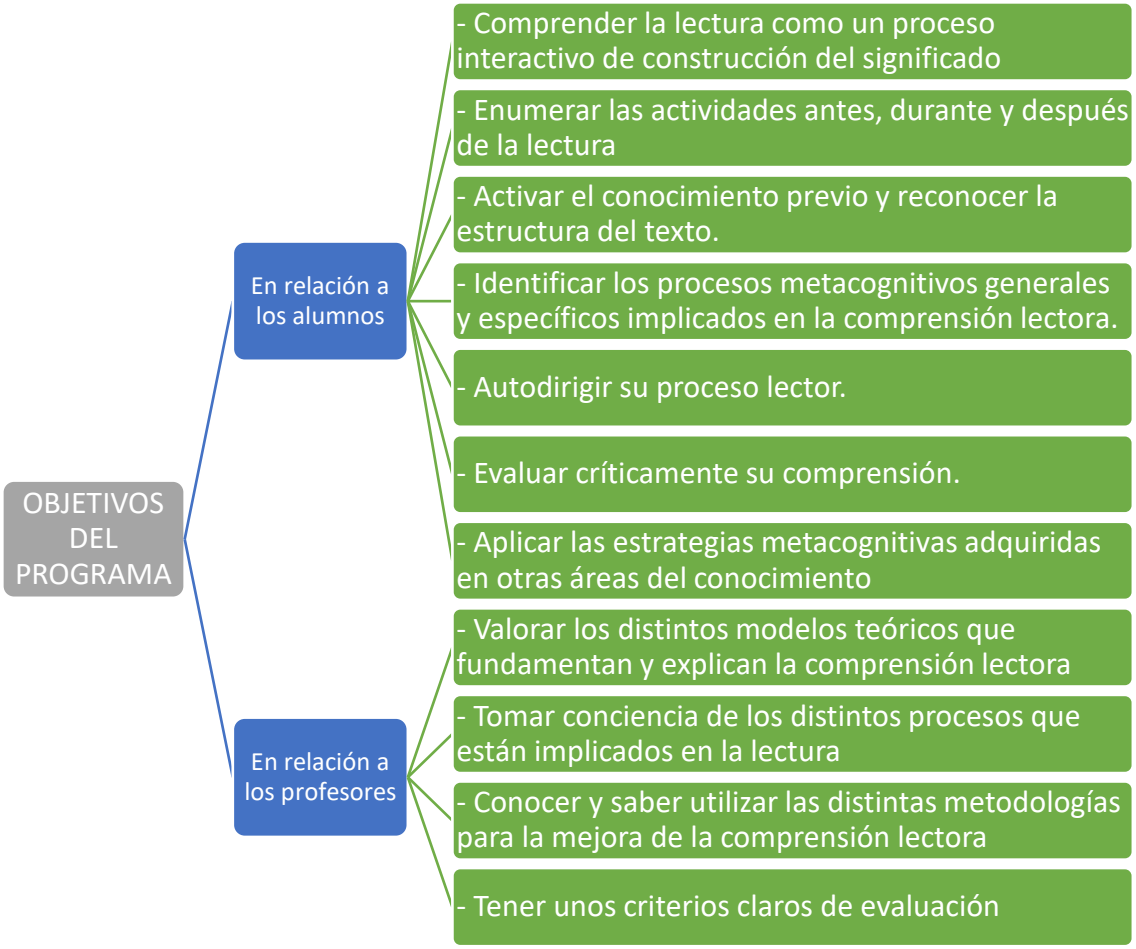
EOEP SEGOVIA 2

Curso 2019-2020

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los objetivos que se plantea el programa, en relación a los alumnos, es que lleguen a utilizar de manera autónoma el conjunto de procesos que se trabajan, de modo que consigan una comprensión eficaz y adecuada de los distintos textos con los que se enfrenten, independientemente del objetivo con el que lo pueden leer. Es decir, que sean capaces de adaptarse y generar las estrategias más adecuadas para dar respuesta a las exigencias que les puede implicar una nueva lectura (el día a día en clase, buscar información, leer por placer, etc.)

- Comprender la lectura como un proceso interactivo de construcción del significado.
- Enumerar las actividades antes, durante y después de la lectura.
- Activar el conocimiento previo y reconocer la estructura del texto.
- Identificar los procesos metacognitivos generales y específicos implicados en la comprensión lectora.
- Autodirigir su proceso lector.
- Evaluar críticamente su comprensión.
- Aplicar las estrategias metacognitivas adquiridas en otras áreas del conocimiento.



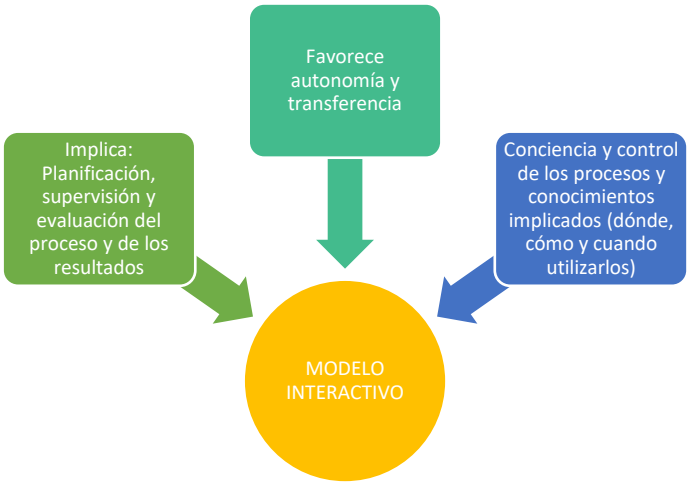
Por otro lado, con respecto a los profesionales de la enseñanza, pretende sobre todo que el programa se convierta en un instrumento útil para su formación, de modo que les ayude a:

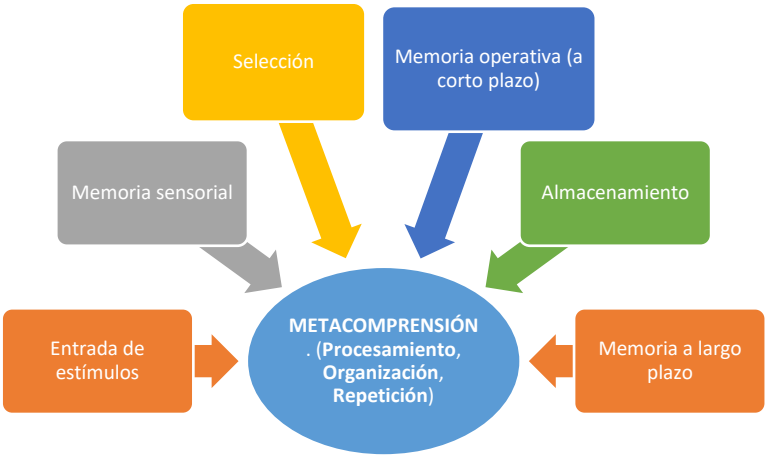
- Valorar los distintos modelos teóricos que fundamentan y explican la comprensión lectora, favoreciendo la elaboración de un marco teórico propio y de referencia para su práctica docente.
- Tomar conciencia de los distintos procesos que están implicados en la lectura.
- Conocer y saber utilizar las distintas metodologías que mayor eficacia parecen tener para la enseñanza de las estrategias de lectura.
- Tener unos criterios claros de evaluación y elaborar sus propios instrumentos y técnicas de evaluación.

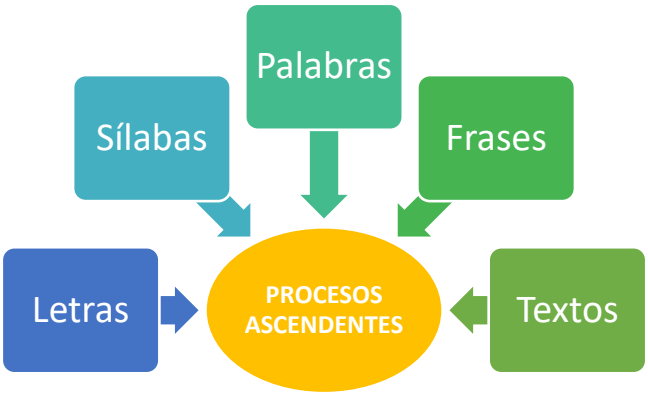
Cada una de las unidades del programa se puede realizar en varias sesiones, cuatro puede ser un número ideal, en las que se utilizarán diferentes textos y se tendrán presente la metáfora que inicia cada una de ellas y los enunciados que aparecen en la Lista de Control y reflejan los pasos de la unidad. El seguimiento y evaluación, de cada una de ellas, también serán una constante en el desarrollo del programa y en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Y en el de la enseñanza de los profesores.

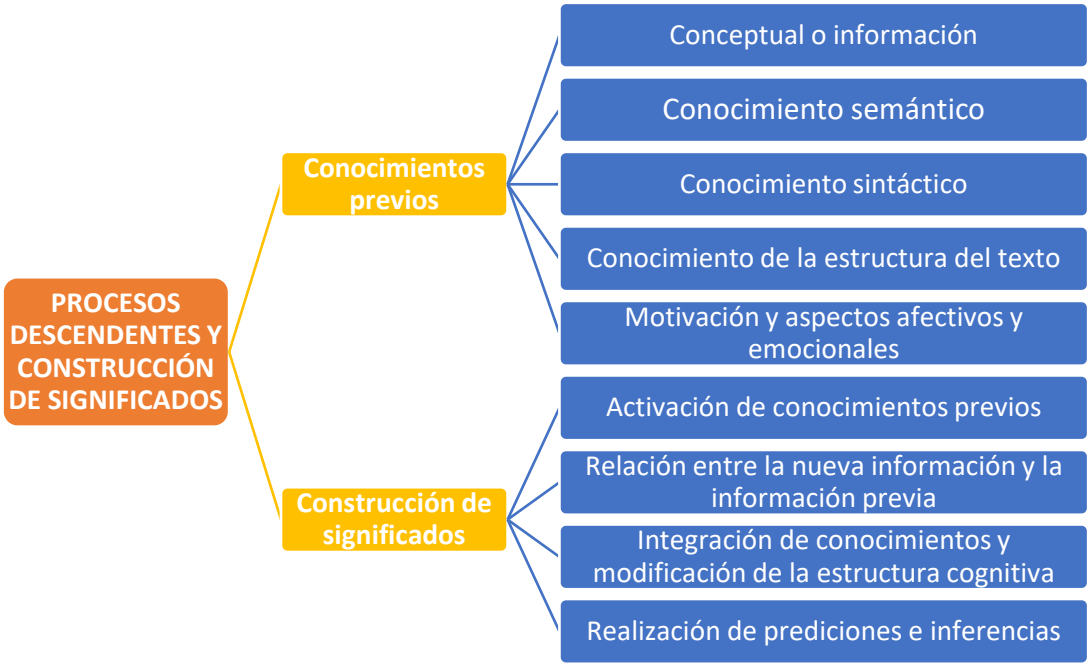
METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

MODELO INTERACTIVO




Selección
Memoria operativa (a corto plazo)
Memoria sensorial
Almacenamiento
Entrada de estímulos
METACOMPRENSIÓN . (Procesamiento, Organización, Repetición)
Memoria a largo plazo


Palabras
Sílabas
Frases
Letras
PROCESOS ASCENDENTES
Textos


PROCESOS DESCENDENTES Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS
Conocimientos previos
Conceptual o información
Conocimiento semántico
Conocimiento sintáctico
Conocimiento de la estructura del texto
Motivación y aspectos afectivos y emocionales
Construcción de significados
Activación de conocimientos previos
Relación entre la nueva información y la información previa
Integración de conocimientos y modificación de la estructura cognitiva
Realización de prediciones e inferencias

El programa se basa en la instrucción directa (Baumann), apoyada en la enseñanza recíproca (Brown) que se traduce en el mismo como el trabajo en pequeño grupo y cooperativo, junto al apoyo visual de las listas de control que aparecen en el comienzo de cada unidad, donde se descompone la tarea en los pasos que se deben seguir, lo que tendría semejanza con el método de las autoinstrucciones (Meichenbaum).

En la enseñanza de las estrategias de compresión los componentes básicos de la instrucción directa son: explicación y ejemplificación, modelado, práctica guiada o bajo supervisión y práctica independiente. Estos componentes básicos, deben ser complementados con el trabajo entre compañeros en pequeños grupos, ya que la interacción (alumno-alumno y alumno-profesor) resulta esencial para poder compartir y construir significados.

La instrucción guiada resulta útil para enseñar estrategias complejas y se basa en:

- Enseñanza secuenciada en pasos encadenados hasta llegar al dominio de la estrategia concreta.
- Utilización de guiones con explicaciones y modelado de los distintos pasos.
- Alta participación de los alumnos para la corrección de los errores.
- Desvanecimiento progresivo del apoyo del profesor, tendente hacia la mayor autonomía de los alumnos.

Baumann menciona cuatro fases de la instrucción directa:

- Explicación verbal (Introducción y ejemplificación) de los conceptos que se van a aprender, aclarando la importancia de los mismos.
- Modelado verbal. El profesor describe en voz alta sus procesos de pensamientos mientras realiza una tarea.
- Práctica guiada. Los alumnos empiezan a desarrollar la actividad y el profesor va guiando y mediando entre la actividad y los alumnos, dando orientaciones, centrando la atención sobre los aspectos más relevantes.
- Práctica independiente. Es muy importante fomentar la autonomía de acción del alumno.

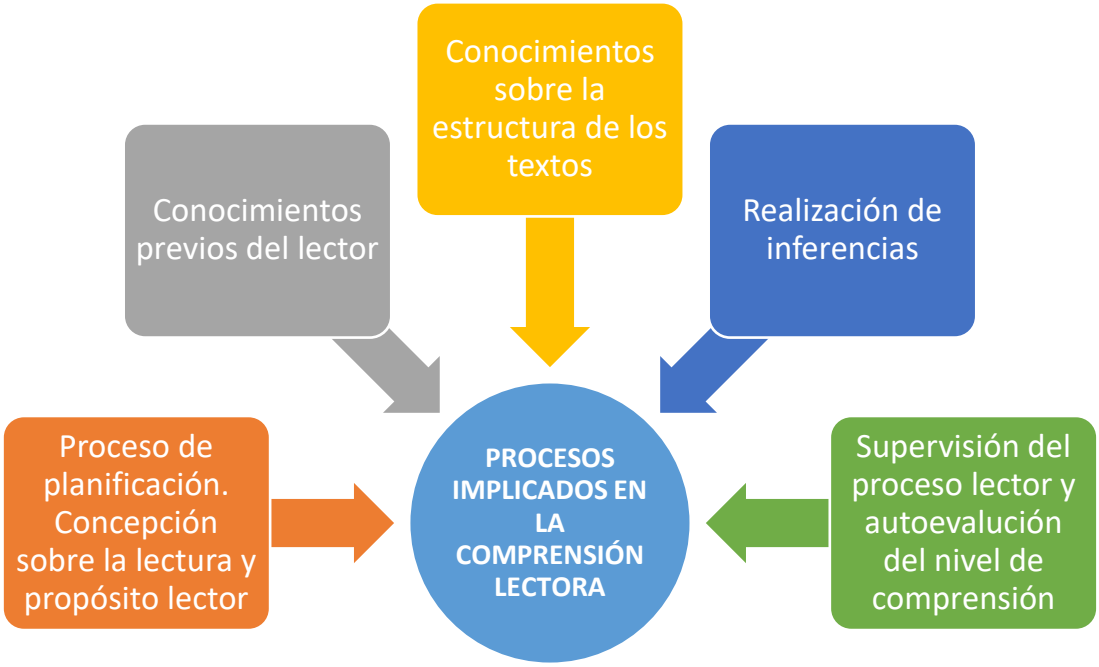
OPERACIONALIZACIÓN DE LA METACOMPRENSIÓ	
CATEGORÍAS	**PREGUNTAS**
PLANIFICACIÓN	
Conocimientos previos	*Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?*
Objetivos de la lectura	*¿Qué objetivos te propusiste al leer este material?*
Plan de acción	*¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura?*
EJECUCIÓN	
Aproximación o alejamiento de la meta	*¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?*
Detección de aspectos importantes	*¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?*
Detección de dificultades en la comprensión	*¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?*
Conocimiento de las causas de las dificultades	*¿Por qué crees que se dificultó la comprensión de esas partes del texto?*
Flexibilidad en el uso de las	*Cuando te diste cuenta que no estabas comprendiendo*

estrategias	*adecuadamente el texto, ¿qué hiciste?*
EVALUACIÓN	
Evaluación de los resultados logrados	*Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?*
Evaluación de efectividad de estrategias usadas	*¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?*

El método de entrenamiento de autoinstrucciones de Meichenbaum parece adecuado para enseñar procesos cognitivos en general, en el programa representado por las listas de control que ayudan a regular la conducta, interiorizada gracias a las interacciones sociales. El programa de entrenamiento consta de cinco fases que se deben dar señalando en cada una de ellas los distintos pasos en los que se debe descomponer la tarea:

- Modelado cognitivo. El adulto o compañero más eficaz, verbaliza los pensamientos o acciones cognitivas que sigue para solucionar la tarea utilizando las listas de control.
- Guía externa. El alumno desarrolla la tarea siguiendo las instrucciones explicitas del profesor.
- Autoguía manifiesta. El alumno desarrolla la tarea verbalizando él mismo las instrucciones en voz alta.
- Autoguía atenuada. En esta ocasión realiza la tarea pero dándose las instrucciones en voz baja.
- Autoinstrucciones encubiertas. El niño realiza la tarea haciendo uso de su lenguaje interior.

PROCESOS IMPLICADOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA



- Proceso de planificación. Concepción sobre la lectura y propósito lector.
    - Tener claro en qué consiste leer
    - Establecer, mantener y/o modificar el propósito de la lectura
- Conocimientos previos del lector
    - Conocimientos más importantes que debe poseer el lector: conceptuales, afectivos, procedimentales y estratégicos y condicionales
    - Cómo se organizan los conocimientos en la mente. La teoría de los esquemas.
    - Activación de los conocimientos previos o adoptar nuevo conocimiento.
- Conocimientos sobre la estructura de los textos
    - Qué hacemos para comprender el texto
        - La microestructura: palabras, proposiciones y relaciones entre proposiciones.
        - Construcción de la macroestructura del texto.
            - La utilización de macrorreglas
            - Relación jerárquica entre las ideas del texto y representación jerárquica del texto
            - Necesidad de cohesión y coherencia en el texto
        - La superestructura del texto.
            - Textos narrativos
            - Textos expositivos
                - Clasificación
                - Causalidad o antecedente/consecuente
                - Comparación/contraste
                - Problema-solución
                - Descripción (generalización, enumeración y secuencia)
                - Argumentación
    - Cómo enseñar a identificar las distintas estructuras y la idea principal
        - Identificar las distintas estructuras.
        - Detectar la idea principal: identificarla o inferirla.
- Realización de inferencias
    - Inferencias motivacionales y de intención
    - Inferencias afectivas
    - Inferencias causales
    - Inferencias temporales
    - Inferencias conectivas
    - Inferencias deductivas e inductivas
    - Inferencias predictivas e interpretativas
- Supervisión del proceso lector y autoevalución del nivel de comprensión
    - Criterio léxico
        - Contexto externo de la palabra
        - Contexto interno de la palabra
        - Seguir leyendo en espera de más información
        - Fuentes externas
    - Criterio sintáctico
    - Criterio semántico
        - Cohesión proposicional
        - Cohesión estructural
        - Consistencia externa
        - Consistencia interna Claridad informativa

UNIDADES DEL PROGRAMA

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Con la hoja de evaluación que se adjunta se pretende ayudar a los alumnos a tomar conciencia de cuándo utilizan las distintas estrategias en los diferentes contextos de aprendizaje en los que deben realizar lecturas.

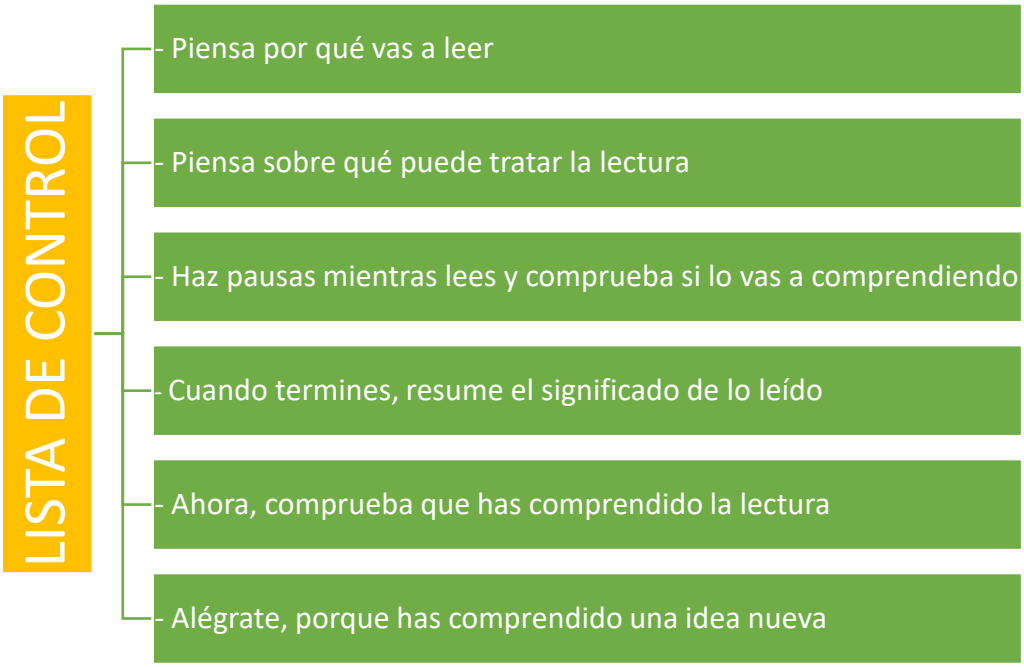
HOJA DE VALORACIÓN Y SEGUIMIENTO										
	Alumno:									
	(La hoja de valoración y seguimiento que te mostramos a continuación es para que puedas ir anotando, semana a semana, las veces que aplicas cada una de las estrategias que has aprendido. Por eso, cada vez que veas que has planificado tu lectura o que has hecho un mapa conceptual o que has detectado errores de comprensión, etc., anota una línea / en la casilla correspondiente (semana en la que estés y estrategia utilizada))									
	Curso ___ / ___									
	Mes	Septiembre					Junio			
	Semanas	**1**	**2**	**3**	**4**	/.../	**1**	**2**	**3**	**4**
ESTRATEGIAS	1.- Identificar los objetivos de la lectura									
	2.- Activar los conocimientos previos									
	3.- Evaluar la tarea									
	4.-Planificar la lectura									
	5.- Desarrollar el vocabulario									
	6.-Identificar el tipo de texto									
	7.- Elaborar mapas conceptuales									
	8.- Detectar los significados del texto									
	9.- Autorregular la lectura									
	10.- Leer creativamente									
	11.- Leer y comprender rápido									
	12.- Hacer inferencias									
	13.- Hacer analogías									
	14.- Detectar las ambigüedades del texto									
	15.- Juzgar la lectura									
	16.- Detectar los errores de comprensión									
	17.- Solucionar esos errores									
	18.- Resumir el texto									
	19.- Hacer abstracciones									
	Progreso cada mes									

UNIDAD 1.- Objetivos de la lectura y autoconciencia del proceso lector.

(*La lectura es como un laberinto*)

Cuando el alumno está al corriente de los conocimientos que tiene y de su pensamiento mientras está leyendo, puede utilizar esta toma de conciencia para controlar lo que está haciendo y construir más eficazmente el significado del texto.

Con esta unidad también se pretende desarrollar la autoconciencia, es decir, la importancia y la voluntad de que los alumnos reflexionen sobre los propios procesos, y se hará referencia al autocontrol, es decir, la regulación de lo que hace.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor debe estimular a los alumnos a considerar el qué, el cómo y el porqué de la lectura.

a.- Antes de que los alumnos empiecen a leer, preguntarles por el título y el tópico del texto. Se les puede indicar que supongan de qué trata la narración y qué es lo que saben ellos acerca del tema. El alumno debe preguntarse: ¿qué estoy leyendo? ¿por qué estoy haciendo esto?

b.- Después de que han leído una frase, un párrafo o una parte del texto, preguntarles si comprenden lo que significa y cómo encaja con el texto. Es preciso que tengan la oportunidad de pararse y pensar durante la lectura. El alumno debe preguntarse: ¿comprendo la información que me proporciona el texto? ¿me ayuda detenerme en la lectura?

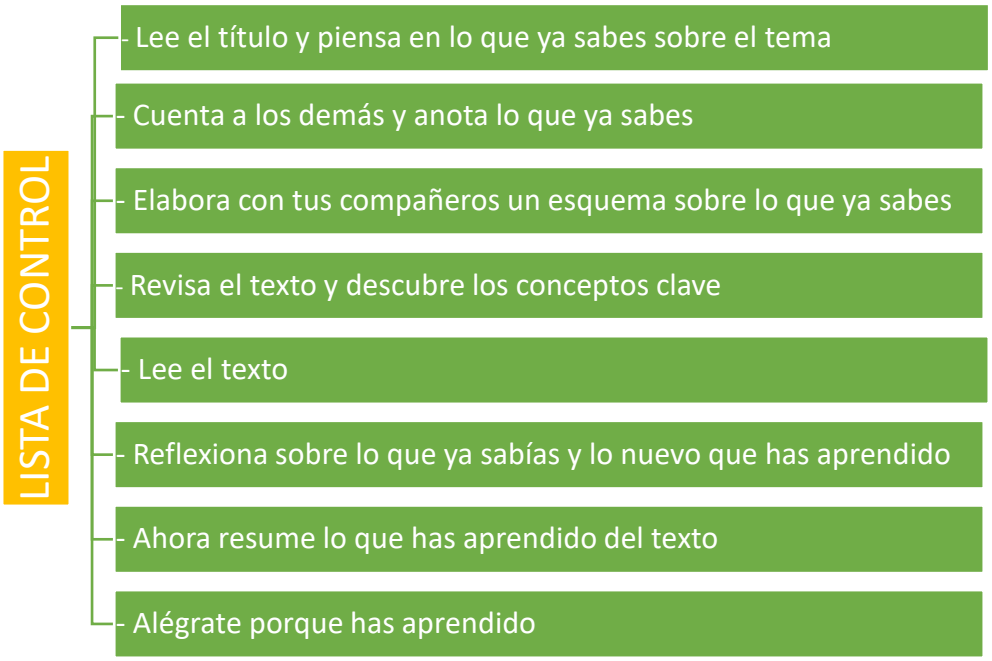
c.- Cuando han terminado de leer, se les pregunta si han aprendido algo nuevo, y si la historia era distinta de lo que habían pensado. Les preguntaremos asimismo si tuvieron que aplicar alguna técnica para descifrar algunas palabras del texto. El alumno debe preguntarse: ¿empleo determinados procedimientos para comprender mejor? ¿qué pasos sigo para comprender lo que leo?

d.- Estimularlos a que se sientan orgullosos de comprender el significado y de resolver las dificultades de las palabras y las frases de lo leído. El alumno debe preguntarse: ¿me siento orgulloso porque he entendido lo leído?

UNIDAD 2.- Activación del conocimiento previo.

(*Rastrea la senda de tu pasado*)

Antes de leer, los alumnos se crean una imagen previa del texto; a partir de ahí se activa los esquemas mentales, experiencias o vivencias que tiene el estudiante. A medida que el alumno lee, va identificando la nueva información del texto con sus esquemas, ideas y conocimientos previos, de tal forma que al terminar la lectura esos esquemas se amplían o se construyen otros nuevos. El propósito general es el de ayudar al lector a relacionar sus esquemas previos con el texto seleccionado o a desarrollar un esquema que, en última instancia, le ayude a comprender más eficazmente el texto.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor debe estimular a los alumnos a reflexionar sobre lo que saben con respecto a la lectura que tienen delante. Los alumnos deben considerar qué saben y qué relación tiene con el texto. Seguiremos estos pasos:

a.- Antes de que los alumnos empiecen a leer, preguntarles por el tema del texto. Se les puede indicar que lean el título del texto y que digan de qué creen que trata. El alumno debe preguntarse: ¿qué estoy leyendo? ¿de qué creo que va el texto?

b.- Después de leer el título y reflexionar sobre la posible temática del texto, preguntarles si les recuerda a algo que ya conozcan o que han visto o vivido. Es importante que tengan la oportunidad de pararse. Pensar y recordar poco a poco los conocimientos o vivencias que tienen y, después, poder contar a sus compañeros lo que saben. Ir anotando en la pizarra ordenadamente las ideas que vayan saliendo e irlas relacionando. El profesor irá

dando pistas y guiando las respuestas de los alumnos, mediante la formulación de preguntas, predicciones, invocando a que busquen en su "pasado" vivido o aprendido, de forma que el grupo no se salga del tema. Cada alumno anotará en su cuaderno sus propias ideas. El alumno debe preguntarse: ¿qué me dice el título?, ¿a qué me recuerda?, ¿cuándo he pensado en algo similar?, ¿qué me imagino sobre este tema?, ¿empleo algún procedimiento para recordar y relacionar lo que ya sé?

c.- Después de compartir con los demás lo que ya saben acerca de la temática del texto y relacionar las ideas entre sí, deben elaborar conjuntamente un esquema común que integre los conocimientos previos de todos, de forma que pueda homogeneizarse el bagaje de conocimientos del grupo, antes de abordar la lectura. El alumno debe preguntarse: ¿he comprendido las ideas de mis compañeros?, ¿puedo relacionarlas con lo que yo sé? ¿sé jerarquizar mis ideas y esquematizar las de mis compañeros sobre el tema?

d.- Después de "armarse" con el bagaje de conocimientos que todos ellos tienen y han compartido, los alumnos deben revisar el texto, intentando identificar los conceptos clave. A continuación deben leer el texto, deteniéndose en las palabras o expresiones que no entiendan, identificando las ideas nuevas, haciéndose un esquema mental del texto. El alumno debe preguntarse: ¿existen palabras o expresiones nuevas que desconozco?, ¿puedo hacerme un esquema mental del contenido del texto?, ¿comprendo la información del texto?

e.- Cuando han terminado de leer y ya han extraído los puntos clave, es preciso que reflexionen sobre el bagaje que traían consigo y su utilidad para comprender mejor y más rápidamente el significado del texto. Por otro lado, deben pensar en lo nuevo que han aprendido y conciliarlo con lo que ya sabían, comprobando la fidelidad existente entre el argumento supuesto y el argumento real del texto. La discrepancia entre ambas situaciones debe vencerse a través de la ampliación progresiva de conocimientos. El alumno debe preguntarse: ¿qué sabía yo de este tema?, ¿qué se ahora?, ¿coincide la idea que tenía del texto con el contenido real?, ¿comprendo mejor el texto ahora?

f.- Una vez que han reflexionado sobre lo que ya sabían y lo nuevo que han aprendido, los alumnos deben resumir las ideas principales que han comprendido del texto e integrarlas en su esquema mental. Es importante que tengan la oportunidad de hacerlo verbalmente y por escrito, porque esto afianzará más la asimilación de los nuevos conocimientos. El alumno debe preguntar: ¿consigo reducir el significado del texto a algunas ideas básicas?, ¿puedo relacionarlas entre sí?, ¿soy capaz de contárselo a mis compañeros y de escribirlo?, ¿aprendí algo nuevo?, ¿me interesa el tema?

g.- Por último, estimularlos a que se sientan orgullosos y alegres por haber «refrescado» ordenadamente aquellos conocimientos y experiencias anteriores que les resulten útiles, por haber comprendido el significado del texto y por ampliar su conocimiento poco a poco. El alumno debe preguntarse: ¿vale la pena aprovechar mis conocimientos previos para comprender más y mejor lo que leo?

UNIDAD 3.- Evaluación de la tarea.

(*Calcula la distancia a la cumbre*)

En esta unidad se entrenará a los alumnos para que analicen las tareas de la lectura, de forma que ellos mismos puedan saber el nivel de dificultad que tiene el texto que van a leer, el esfuerzo que han de invertir y los ajustes constantes que deben hacer a medida que avanzan en la lectura.

El maestro debe conducir a los niños a comprender la importancia de saber leer; que los motive para encontrar la satisfacción y el placer de la lectura y que los estimule para que descubran por sí solos el placer de una buena lectura.

Se trata de fomentar una lectura activa, en el que el lector sabe qué lee y por qué lo lee, y asume, con la ayuda necesaria, el control de su propia comprensión.

LISTA DE CONTROL

- Piensa por qué vas a leer
- Reflexiona sobre qué tipo de lectura es
- Identifica la dificultad de esta lectura
- Identifica la amplitud de esta lectura
- Valora el tiempo que te llevará llera y el tiempo que tienes
- Identifica los pasos que has dado para leer y si han sido útiles
- Alégrate porque ya sabes lo que tienes que hacer para leer bien

TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor estimulará a los alumnos para que en silencio consideren las tareas que les va a llevar cada lectura, según la dificultad intrínseca del texto y la que realmente les supone a ellos.

Seguiremos estos pasos:

a.- Antes de que los alumnos empiecen a leer, preguntarles por el título del texto. Se les puede indicar que supongan de qué trata la narración y qué es lo que saben ellos acerca del tema. El alumno debe preguntarse: ¿qué estoy leyendo? ¿por qué estoy leyendo este texto? ¿para qué? ¿qué creo que vaya aprender con esta lectura? Debe estimularse a los alumnos a extraer varias respuestas (para divertimos, para aprender, para recordar, etc.). Ya continuación se les pregunta si les recuerda a algo que ya conozcan. Deben preguntarse: ¿de qué creo que va el texto?, ¿a qué me recuerda?, ¿qué sé yo sobre el tema de la lectura?

b.- Ahora, los alumnos reflexionarán sobre qué tipo de lectura es ésta, qué tipo de texto van a leer: ¿es poesía, teatro, novela, cuento, artículo periodístico, etc.?, ¿es real, de ficción? , ¿es informativo, narrativo? ¿qué tipo de datos hay: descriptivos, enumerativos, narrativos, etc.? (En este nivel no es tan significativo que sepan dar un nombre a un tipo de texto como que sean capaces de identificar que son diferentes, aunque debemos ir introduciéndolos en conceptos nuevos.)

c.- Después de identificar el tipo de texto con las características que conlleva, animar a los alumnos a valorar la dificultad de la lectura. Conviene que hojeen la narración para ver si entienden o no las palabras o expresiones. El alumno debe preguntarse: ¿comprendo la información que me da el texto?, ¿identifico los conceptos clave? , ¿me quedan claras las ideas del texto?, ¿existen palabras o expresiones nuevas que desconozco?, ¿qué hago para que me queden claras esas dudas?

d.- A continuación, el alumno debe valorar la amplitud de la lectura, atendiendo al volumen de información que les va a suponer. El desconocimiento de palabras y la mayor o menor longitud del texto puede dar al lector una idea aproximada de la dificultad que le va a suponer leerlo y comprenderlo y si tiene «armas» suficientes para salir victorioso de su lectura. El alumno debe preguntarse: ¿es larga la lectura?, ¿es corta?, ¿están bien estructurados los párrafos? ¿tienen un principio, nudo y final?

e.- A partir de que se hayan hecho una idea general del nivel de dificultad que les supone ese texto a cada uno de ellos, deben valorar el tiempo que les llevará concluir y comprender la lectura y compararlo con el tiempo que se les ha dado: ¿cuánto tiempo me llevará leerlo?, ¿de cuánto tiempo dispongo? Además, deben identificar el esfuerzo que les va a suponer ¿mucho, poco, asequible, imposible, etc.? y las habilidades que tienen que aplicar para disminuir ese esfuerzo. En definitiva, se trata de que establezcan mentalmente la relación: dificultad/tiempo/esfuerzo.

+ DIFICULTAD – TIEMPO→ + ESFUERZO
- DIFICULTAD + TIEMPO→ - ESFUERZO

f.- Ya han evaluado la tarea que tienen que afrontar. Ahora tienen que traducir en tareas ese esfuerzo. Los alumnos deben preguntarse: ¿qué debo hacer primero?, ¿cuáles son los principales obstáculos propios o de la tarea que me dificultan comprender el texto? ¿cuáles son los primeros que debo solucionar para ahorrar tiempo? ¿cómo lo voy a solucionar? ¿en qué conocimientos puedo apoyarme para facilitar mi comprensión? ¿a qué ritmo debo leer? ¿dónde debo pararme y recapitular? ¿en qué debo fijar más mi atención, según el objetivo de lectura que me he marcado?

Los alumnos deben tomar conciencia de que esa secuencia de tareas es singular a cada lectura, es decir, que cada texto requiere una serie de pasos que responda a la problemática que tiene y a lo complicado que le resulte al alumno. Por eso, debe preguntarse: ¿me han sido útiles esos pasos para comprender mejor? ¿podría mejorarse? ¿cómo? ¿daría esos pasos exactamente igual para un texto diferente? ¿cómo sabría las tareas que debo hacer en otro texto?

g.- Por último, animarlos a que se sientan orgullosos y alegres porque han aprendido a evaluar la tarea de su lectura. El alumno debe preguntarse: ¿me alegra saber evaluar la tarea que me supone cada lectura?, ¿me sirve de algo?, ¿Cuál es su utilidad?, ¿siento que controlo mi lectura? ¿me siento capaz de abordar cualquier texto?

UNIDAD 4.- Planificación de la lectura.

(*Planifica tu lectura como un viaje*)

La planificación de la lectura implica anticipar las consecuencias de las propias acciones y tomar decisiones sobre ello: cómo actuar, que estrategias cognitivas utilizar y qué actividades realizar.

El alumno debe determinar los objetivos de la lectura, revisar la información previa relacionada con el texto y la nueva información que se aporta; y relacionar las estrategias cognitivas con las que realizará la lectura según los objetivos y las características del material y del alumnado.

LISTA DE CONTROL

- Precisar el propósito, objetivos y metas de la lectura
- Estimar la influencia positiva o negativa de los factores del ambiente donde vamos a leer
- Estimar las capacidades del propio alumno aprovechables y facilitadores de la lectura
- Analizar el material de lectura para saber si existe coherencia entre las características y el nivel del texto y los objetivos que queremos conseguir
- Analizar el dominio del contenido del texto; "cuánto sabe", "lo que no sabe", "qué necesita saber" sobre el tema, entre otros.
- Analizar las estrategias disponibles y su uso diferencial en función de las propias capacidades, de la naturaleza del texto y del objetivo de lecturas que persigamos

TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor guiará y estimulará a los alumnos para que vayan entrenándose en las actividades y estrategias metacognitivas que conlleva una planificación de lectura, variables según el tipo de texto que trabajen en ese momento y el objetivo con que lo lean. Los animará para que usen las ayudas metacognitivas del proceso lector. Estas técnicas se enlazarán con las de la unidad anterior de Evaluación de la tarea, porque dependen en gran medida una de la otra.

Se seguirán estos pasos:

a.- Cuando vayan a leer, preguntar a los alumnos por sus "mapas de lectura". Animarles a considerar el objetivo de la tarea. Decirles que lean el título del texto y digan qué tipo de información pueden encontrar en ese texto.

b.- ¿Cómo de largo es el viaje? Decid a los alumnos que miren la extensión y dificultad de la narración. ¿Tienen tiempo suficiente? ¿Están en zona tranquila?

c.- Se les habla sobre las señales de tráfico en el texto, que son como las estrategias lectoras y se les guía para que las apliquen: ajustarse a un tiempo determinado, releer y averiguar el significado de las palabras o las frases cuando es desconocido. Al terminar las frases los párrafos y las páginas, son momentos adecuados para hacer una pausa y decir lo leído hasta ahora con sus propias palabras, para resumir o pensar el sentido de una frase, asegurando que se va comprendiendo a lo largo del texto.

Si el significado no es claro, se ha llegado a un callejón sin salida y debe volverse atrás. Interesa destacar que ésta es una técnica que emplean los buenos lectores.

Cuando los alumnos leen, conviene introducir las diversas señales de tráfico (stop, ceda el paso, distancia, velocidad limitada, etc.), para que observen su propio progreso. Se les debe pedir que hagan un plan para su “bolsa de trucos” con objeto de que busquen solución a los problemas que tengan.

d.- Al terminar la lectura se les pregunta si han llegado a su destino: el significado de lo leído y si nos pueden decir con sus propias palabras las ideas principales que han leído.

e.- Finalizará la sesión felicitando a los alumnos por el trabajo realizado.

UNIDAD 5.- Desarrollo del vocabulario.

(*Identifica las fichas del puzle*)

El desarrollo del vocabulario es el proceso para ayudar al alumno a desarrollar el sentimiento de pertenencia de las palabras, enseñándole su significado y también las habilidades para determinar dicho significado por cuenta propia, mediante la enseñanza previa del vocabulario (estrategias), enseñanza de habilidades para determinar el significado de las palabras de forma independiente y lecciones de vocabulario específico.

LISTA DE CONTROL

- Explora el texto y busca las palabras desconocidas
- Identifica las palabras clave
- Descubre su significado a partir del contexto
- Descubre su significado a analizando las palabras
- Busca en el diccionario los términos restantes
- Relee el texto y comprueba tu comprensión
- Asume el vocabulario nuevo y alégrate de tu aprendizaje

TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor guiará y estimulará a los alumnos a entrenarse en las actividades que conlleva la activación del vocabulario oral y el desarrollo de nuevo vocabulario, variable según el tipo de texto que lean en ese momento y el objetivo de lectura que persigan. El profesor los animará a utilizar las frases anteriores como ayudas metacognitivas del proceso lector. Estas permitirán establecer la construcción del significado de un texto.

a.- En primer lugar, los alumnos deben **explorar el texto y determinar los objetivos de la lectura**. Animarles a considerar el objetivo con que van a leer. Decirles que lean el título del texto y digan qué tipo de información pueden encontrar en ese texto. El alumno debe preguntarse: ¿por qué estoy leyendo este texto ¿para qué? ¿de qué creo que trata? ¿qué se yo sobre el tema de la lectura?

Ahora se trata de que el alumno lea el texto y determine superficialmente el argumento o las ideas básicas que intenta transmitir la lectura. El alumno se preguntará:

¿cuáles son las ideas principales que trata de trasmitir el texto? ¿se identifican claramente? ¿he comprendido el argumento general del texto? ¿tiene coherencia? ¿le falta algo?

b.- Una vez que se ha echado un vistazo al texto, se trata de **buscar las palabras desconocidas**, es decir, de seleccionar las palabras que le ocasionan dificultades a los alumnos según su información previa, su bagaje oral y su capacidad para determinar significados. El alumno se preguntará: ¿qué palabras desconozco? ¿he escuchado alguna vez esas palabras? ¿a qué me recuerdan? ¿qué palabras me suenan?

c.- De ese listado de términos desconocidos, **los alumnos identificarán sólo los que son conceptos clave para comprender el texto**, porque nos permitirá ahorrar esfuerzo y comprender mejor el argumento. Para empezar con buen pie en la lectura de un texto, es conveniente conocer esos términos. El alumno debe preguntarse: De las palabras desconocidas, ¿cuáles son imprescindibles para comprender el texto? ¿qué relación tiene esa palabra dentro de la frase en la que está? ¿qué tipo de palabra es: adjetivo, sustantivo, verbo, etc.? ¿podría saberse el mensaje general del texto sin esas palabras?

d.- Una vez que han identificado las palabras desconocidas y que son clave para comprender el significado del texto, comienza el proceso de enseñanza previa del vocabulario. **El primer paso es descubrir el significado apoyándose en el contexto**

El objetivo es **deducir el significado** de esas palabras clave a partir de otras. Primero se les enseñarán habilidades para determinar la pronunciación y para descubrir el significado aplicando las claves contextuales. Debe utilizarse con palabras que forman parte del bagaje oral o información previa del alumno, especialmente en los niveles básicos. En niveles superiores, no hará falta. A medida que se hagan actividades de aprendizaje de vocabulario se insistirá en que el alumno se haga preguntas como: ¿qué palabras rodean a las palabras clave que desconozco? ¿cuáles me resultan familiares y conozco su significado? ¿cuál es el significado que encajaría mejor para esa palabra desconocida, según las otras palabras? ¿si elimino la palabra clave desconocida e intento completar ese espacio vacío con otra palabra, cuál encajaría mejor? ¿tiene sentido la frase con esa palabra ? ¿tiene sentido esa frase dentro del contexto general del texto?

El profesor debe evitar decirles el significado cuando estén próximos a descubrirlo, pues deben deducirlo por sí mismos. Cuando hayan encontrado el significado, el profesor les preguntará cómo llegaron a la respuesta, de forma que los alumnos tengan la oportunidad de "echar la vista atrás" y tomar conciencia de los pasos que dieron. Una vez que hayan descubierto el significado, el profesor debe ponerles ejemplos en los que apliquen esa palabra nueva aprendida, para que: a) pueda confirmarse que realmente han aprendido el significado y, b) que se entrenen en las habilidades de las claves contextuales. El alumno debe preguntarse: ¿cómo descubrí el significado? ¿en qué palabras me apoyé? ¿cómo me apoyé en las restantes palabras de la frase para determinar el significado? ¿qué relación guardan esas palabras con el término desconocido? ¿cómo supe que el significado encontrado era el correcto? ¿sé utilizar esta palabra en contextos diferentes? ¿utilicé alguna otra habilidad para encontrar el significa do? ¿cuál?

e.- Una vez que los alumnos han identificado el significado sin necesidad de ayuda adicional, **se buscarán en el diccionario las palabras restantes**. No deben enseñarse las palabras que puedan deducir los alumnos por sí mismos o mediante el contexto o el análisis estructural. Sólo aquéllas que queden, se enseñarán previamente, buscándolas en el diccionario. El alumno debe preguntarse: ¿qué tipo de palabra es: verbo, adjetivo, sustantivo?

¿cuál es la forma genérica de la palabra: infinitivo, singular. etc.? ¿por qué letra empieza la palabra? ¿cuántos significados tiene esa palabra? ¿cuál es más adecuado para nuestro contexto? ¿serían útiles los otros significados en nuestra frase? ¿sé algún sinónimo de esta palabra nueva? ¿en qué otro contexto podría aplicarse?

f.- En este momento, el alumno ya conoce todas las palabras importantes para comprender bien el argumento del texto. Ahora se trata de **releer el texto y comprobar de nuevo la comprensión**. Se espera que el alumno encuentre diferencias entre la explicación inicial y la comprensión actual. Si eso es así, el alumno debe echar la vista atrás y tomar conciencia de los pasos que ha dado para mejorar su comprensión. Si no es así, debe comenzar el proceso de nuevo. En definitiva, se trata de hacer explícito y consciente ese proceso de "andamiaje". El alumno debe preguntarse: ¿qué he entendido de la lectura? ¿cuáles son las ideas principales? ¿cuál es el argumento central del texto? ¿es coherente el argumento? ¿existe diferencia con la lectura inicial? ¿ha mejorado mil comprensión? ¿por qué ha mejorado?

g.- Por último, el alumno debería **asumir el vocabulario nuevo y su pronunciación**, mediante la toma de conciencia de los pasos que ha seguido. El profesor brindará a sus alumnos oportunidades para practicar estas habilidades y los felicitará por el objetivo logrado. El alumno debe preguntarse: ¿qué pasos he tomado para conocer los términos nuevos? ¿cuánta ayuda he necesitado? ¿me ha gustado la experiencia? ¿me es útil?

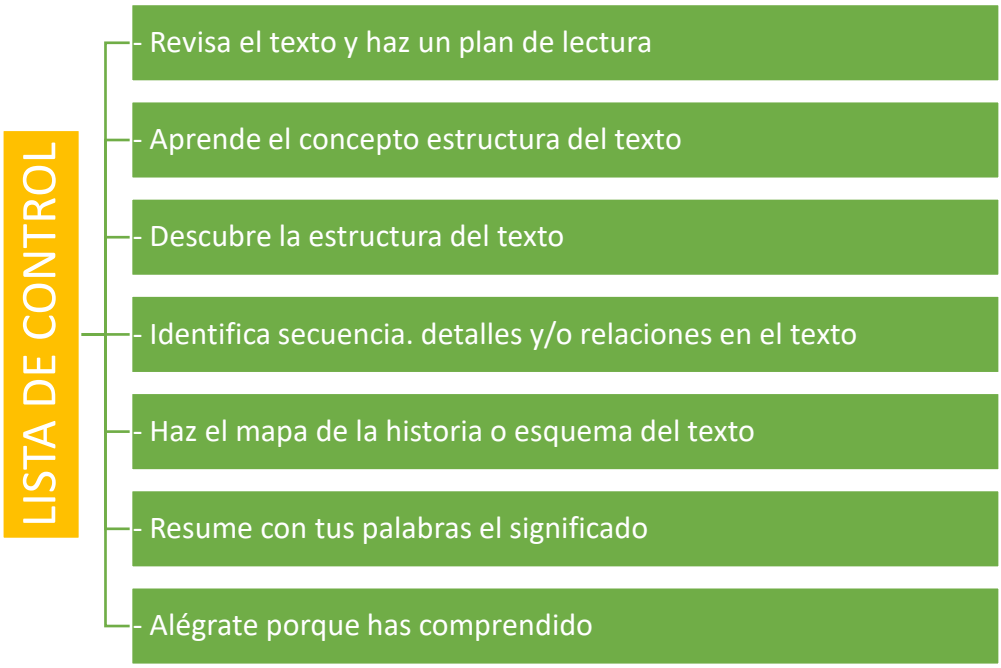
UNIDAD 6.- Estructura de los textos narrativos y expositivos.

(*Navegando sobre el oleaje del texto*)

Es importante que los alumnos sepan distinguir entre la variedad de textos y por qué son diferentes. No es lo mismo leer un libro de física que una novela, un informe o un cuento. Cada uno de ellos tiene una estructura distinta que condiciona la forma de leer y también la comprensión. Es decir, para que el estudiante comprenda el texto, debe extraer la información de forma precisa, global y secuencial. Así, los datos que va asimilando le permitirán elaborar el significado de la lectura. En definitiva, le preparan para una lectura más ágil y productiva, y para comprender mejor.

Saber identificar la estructura y, por tanto, la clase de texto, permite al lector definir el objetivo y las expectativas que guiarán su lectura.

Para enseñar a los alumnos a comprender mejor un texto es fundamental enseñarles a leer e interpretar las distintas estructuras posibles del texto, de los que hay dos tipos: narrativos y expositivos.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva el profesor estimula e instruye de forma directa a sus alumnos en relación con los objetivos de la unidad. El profesor debe estar preparado para iniciar la construcción del significado de los textos de la unidad. Antes de comenzar el trabajo con cada texto, tendrá previsto el mapa de la historia o esquema de la lectura que los alumnos van a trabajar. Seguirá los siguientes pasos:

a.- Al comenzar **revisar el título y texto** de la sesión. Los alumnos han de recordar las estrategias que ya conocen, pues las han trabajado en unidades anteriores (definir objetivos de la lectura, recordar conocimientos, planificar la tarea, evaluar, etcétera). El alumno debe preguntarse: ¿por qué vaya leer?, ¿sobre qué creo que trata la lectura?, ¿qué pasos voy a dar para leerla?

b.- Antes de comenzar a leer, **instruir** a los alumnos **sobre el concepto estructura del texto**. Podrá seguir para ello el Desarrollo de la Orientación Metacognitiva de las Actividades de la unidad. Les preguntará si saben a qué se refiere esta palabra, luego les explicará su significa do. Se apoyará en la metáfora, además de leerles diferentes tipos de texto. Este concepto habrán de repasarlo en cada sesión. El alumno se preguntará ¿entiendo lo que es una estructura?, ¿sé lo que significa referida a u n texto?

c.- A continuación, el profesor les explica e instruye acerca de los tipos de textos para **descubrir la estructura** al leer. Se centrará en los tipos de estructura textual más comunes: la narrativa y la expositiva. Para explicar cada tipo tomará ejemplos de los libros y manuales de las distintas asignaturas de los alumnos, también retomará textos anteriormente trabajados en clase, transparencias, recuerdos y/o proyección de fragmentos de películas y documentales. El alumno tratará de descubrir la organización de las ideas o estructura interna de cada texto y se preguntará ¿he comprendido bien las explicaciones?, ¿soy capaz de diferenciar las características de un texto narrativo de uno expositivo?, ¿puedo identificar cada uno de ellos?

d.- Luego pedirá a los alumnos que fijen su atención en la lectura de la sesión para **identificar si el texto sigue una secuencia, cuáles son las ideas o palabras clave**, y vayan respondiendo a medida que leen pausadamente: ¿cómo es este texto?, ¿por su título puedo averiguar el tipo de información y estructura que tiene?, ¿puedo decir la estructura textual en la que está escrito?, ¿puedo decir las ideas más destacadas de cada párrafo?, ¿tiene palabras clave que me indican el tipo de estructura? ¿qué dificultades encuentro para lograr reconocerla? (El profesor irá guiando la realización de los ejercicios tanto individualmente como en el trabajo en grupo.)

e.- Una vez que los alumnos ya han establecido el tipo de estructura del texto continuarán trabajando sobre la misma, hasta conseguir **elaborar el mapa de la historia o esquema** según corresponda. Se preguntarán: ¿qué sé y recuerdo de este tema?, ¿ti ene palabras clave?, ¿cuáles son las ideas más importantes?, ¿leyendo la primera parte del texto puedo anticipar lo que va a suceder en la segunda mitad? ¿soy capaz de hacer una representación mental de la estructura del texto?, ¿y gráficamente o por escrito?

f.- Cuando hayan completado sus mapas o esquemas mentales y gráficos, los alumnos tratarán de **expresar en un resumen** (oral y escrito) la compresión del texto que han alcanzado. Para ello volverán a revisar los esquemas realizados contrastándolos de nuevo con el contenido del texto. Tratarán de comprobar si hay algún error. Realizarán una discusión grupal sobre la estructura encontrada en el texto y su significado. El alumno se preguntará ¿logré reconocer la estructura que el autor imprimió al texto?, ¿descubrí las relaciones existentes entre las ideas expuestas?, ¿reconocer la estructura me ayudó a comprender mejor?, ¿soy capaz de expresar mis ideas del texto según un orden o secuencia que deseo seguir?, ¿entiendo a mis compañeros cuando se expresan con sus propias estructuras mentales?

g.- Por último, **felicitarles para que se sientan orgullosos y alegres por haber aprendido algo nuevo**, por ser conscientes de cómo la expresión de ideas responde siempre a estructuras o esquemas mentales más o menos complejos. Al leer, cuanto más fácil nos resulte captar las ideas, mejor comprensión alcanzaremos. Y cuanto mejor sepamos ordenar nuestro pensamiento, mejor seremos capaces de expresarnos y hacer que los otros nos entiendan. El alumno debe preguntarse ¿me siento orgulloso por haber aprendido algo nuevo?, ¿soy capaz de reconocer la estructura textual de una lectura?, ¿consigo elaborar un esquema previo antes de expresar lo que deseo?

UNIDAD 7.- Los mapas conceptuales.

(*Tejiendo con las palabras*)

La comprensión del texto se produce a través de la interacción de los conocimientos que posee el lector –organizados en esquemas de conocimiento- y la nueva información que aporta el texto, siendo necesario por tanto la activación de esos conocimientos previos antes de comenzar a leer, aunque teniendo siempre en cuenta cuál es el propósito con el que leemos. Aquí entrarán en juego los mapas conceptuales, para conseguir así:

-una visión clara y explícita de cuáles son las ideas que los alumnos poseen sobre el tema, y cuáles son las relaciones que establecen entre ellas;

-detectar confusiones en el pensamiento para su consiguiente aclaración;

-la realización de predicciones sobre cuál puede ser el posible desarrollo del texto, justificándolas en todo momento y confirmándolas cuando avance la lectura.

En este contexto los mapas conceptuales:

-Son un método para ayudar a captar y compartir significados.

-Nos sirven para "representar relaciones entre conceptos en forma de proposiciones".

-Dirigen a la atención sobre las ideas más importantes y algunas de las relaciones que se pueden dar entre ellas. Del mismo modo nos sirve para detectar las ideas secundarias.

-Deben estar organizados en forma jerárquica, los conceptos más generales se deben situar en la parte superior del mapa.

-Varios conceptos los podemos organizar de distinto modo.

-Al realizar el mapa podemos hacernos conscientes de nuevas relaciones entre conceptos.

-Son buenos instrumentos "para poner de manifiesto las concepciones equivocadas", tanto de nuestros pensamientos, como para detectar incoherencias en los textos.

Para enseñar a nuestros alumnos a construir mapas, debemos esencialmente hacer conscientes a los alumnos de:

-las diferencias entre conceptos y palabras enlace, y como ir detectándolas y relacionándolas. Partir de una lectura global del texto y pasar luego a una lectura más detenida;

-que los conceptos se pueden organizar de más de una forma correcta;

-cómo, cuándo y para qué utilizar los mapas conceptuales. Partiendo de una mayor conciencia podremos favorecer una mayor transferencia de los aprendizajes.

LISTA DE CONTROL

- ¿Para qué vas a leer? Recuerda cuál es el objetivo de esta unidad.
- ¿Qué sabes sobre el texto? Vamos a realizar una lista de palabras que tengan que ver con el contenido del texto.
- Realizamos un mapa conceptual con nuestras ideas previas: organizamos las ideas y las relacionaremos mediante líneas y palabras de enlace.
- ¿Sobre qué crees que tratará el texto?
- Hacemos una lectura general del texto.
- Leemos el texto detenidamente y rodeamos las palabras más importantes (principales y enlace).
- Comenzamos el mapa conceptual con las palabras señaladas, continuamos hasta terminar con todo el texto.
- Pasamos el mapa a limpio. Ordenamos, incluimos otros conceptos más generales. sustituimos palabras por sinónimos ...
- Comparamos el mapa final con el que hicimos al principio.
- Partiendo del mapa conceptual hacemos un resumen del texto.

TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

Partiendo de actividades en las que compartimos significados alumnos y profesores juntos, iremos avanzando hasta alcanzar la autonomía suficiente por parte de los alumnos para llegar a elaborar una representación adecuada del texto al que se enfrente, debemos tener claro que la mediación del profesor siempre va a ser necesaria:

a.- El profesor introducirá la unidad, señalando las características fundamentales de los mapas conceptuales y su utilidad. Posteriormente elaborará junto con los alumnos las ideas fundamentales de la unidad. Estos dos aspectos lo realizarán durante la primera sesión, en las siguientes sesiones los recordará y los tendrá en cuenta.

b.- Antes de comenzar a leer debemos conseguir la activación de los conocimientos previos de los alumnos en relación al texto y aclarar cuál es el objetivo con el que nos enfrentamos a la lectura. Para ello, partiendo del título u otros elementos claves del texto, pediremos a los alumnos o pareja de alumnos que escriban en sus libretas aquellas ideas, palabras o frases que tengan que ver con el tema en cuestión. Posteriormente cada uno leerá en voz alta su listado e iremos confeccionando un listado general en la pizarra. Esto servirá para activar en el resto de los alumnos otras posibles ideas que no hubieran tenido en cuenta o para adquirir nueva información que no poseyeran. El profesor y los alumnos deben ir justificando la validez o invalidez de todas las ideas, si hay algún error se borrará de la lista. Si el profesor -que ya debe haber leído el texto- considera oportuno tener en cuenta alguna otra información que los alumnos no hayan señalado la aportará para conseguir una visión más amplia sobre el tema y permitir una mejor comprensión del texto.

c.- Una vez tenemos la lista de ideas en la pizarra, el profesor con la ayuda de los alumnos elegirá la idea más general que incluya al resto. A continuación se seguirán leyendo el resto de las palabras y se irán conectando unas con otras mediante líneas y palabras enlaces. Cada palabra dará lugar a un debate en el que se discutirá sobre el orden y relación que debe tener con otras ideas reflejadas en el mapa que estamos construyendo. Debemos tener la flexibilidad suficiente que permita ir modificando o alterando el mapa si es que todos estamos de acuerdo Este proceso lo seguiremos con los primeros textos, progresivamente iremos pasando la responsabilidad a los alumnos, lo irán haciendo por parejas de alumnos y posteriormente de manera individual. Una vez hecho el mapa en la pizarra - o en el cuaderno, dependiendo del grado de autonomía que dejemos- los alumnos lo pasaran a limpio a su cuaderno.

d.- Una vez elaborado éste primer mapa inicial, que nos sirve para homogeneizar y tener presentes los conocimientos previos de los alumnos, podremos realizar algunas predicciones sobre cuál puede ser el contenido que nos encontremos en el texto.

e.- Posteriormente pasaremos a la lectura del texto. En principio pediremos a los alumnos que lean el texto entero para hacerse una idea global sobre el mismo. A continuación leeremos el primer fragmento o frase donde se expongan las primeras ideas del texto, es entonces cuando ayudaremos a los alumnos a identificar aquellos conceptos fundamentales y algunas de las palabras de enlace. Rodearemos estas palabras mediante círculos. Una vez realizado esto, haremos la primera parte del mapa conceptual, continuaremos leyendo y realizando el mismo proceso (leer un fragmento o frase con sentido -rodear las palabras principales y enlace- añadirlas al mapa) hasta completarlo totalmente después de haber terminado de leer el texto y señalar las ideas más importantes. En este punto seguiremos delegando la autonomía de manera progresiva -primero todos juntos con la ayuda del profesor, por parejas e individualmente. Una estrategia que puede resultar útil para comprobar la validez de los mapas -aumentando la conciencia y capacidad de análisis de los alumnos- es el intercambio de los mapas entre alumnos.

f.- En este momento, pasaremos el mapa conceptual a limpio, acomodando los conceptos de manera más ordenada de modo que se eviten líneas cruzadas, seleccionando e incluyendo otros conceptos más generales que permitan estructurar mejor el mapa, sustituyendo algunas palabras por sinónimos -siempre que estos designen de forma más clara al concepto.

g.- Compararemos el mapa final con el que realizamos al comienzo para activar los conocimientos previos. Detectaremos las diferencias y hasta qué punto se han cumplido las predicciones que realizamos. El mapa de igual modo, debe ayudarnos a detectar la estructura del texto, debe servirnos para realizar un resumen del texto.

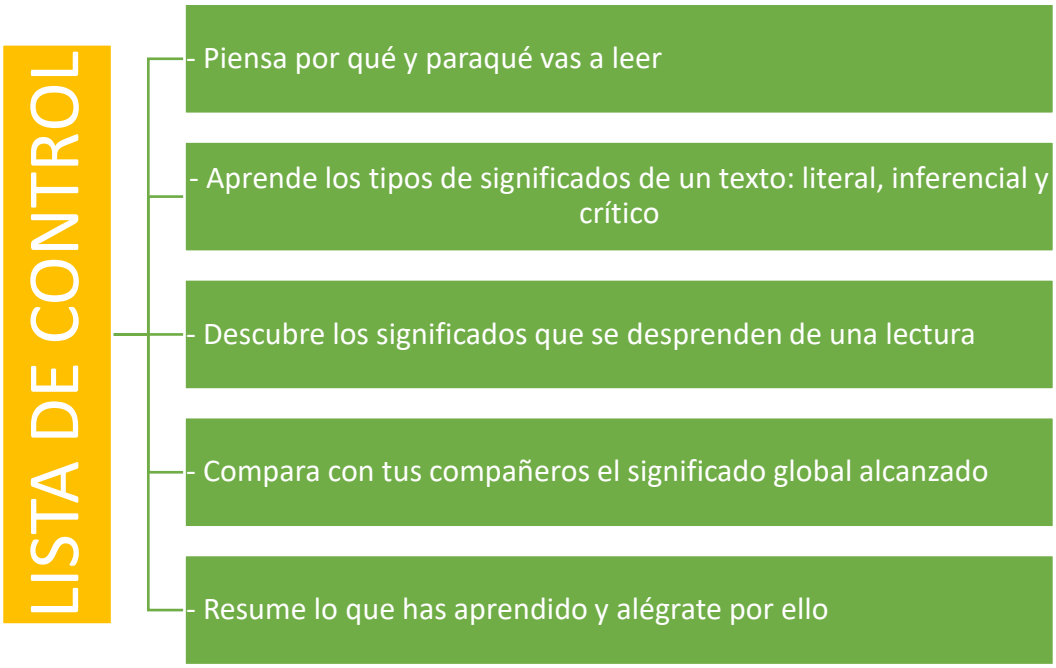
h.- Y por último, procuraremos hacer a los alumnos un poco más conscientes de cuáles deben ser los pasos a seguir para utilizar los mapas: cómo, cuándo, y para qué utilizar los mapas conceptuales.

UNIDAD 8.- Tipos de significado.

(*La lectura se disfraza*).

Dependiendo del grado de interacción que se dé entre el alumno –y los tipos de conocimientos previos que active- y el texto, se pueden llegar a construir distintos tipos de significados: literal, inferencial y crítico. En esta unidad, vamos a delimitar las diferencias entre los tres tipos de significados que el alumno puede elaborar, de modo que aprenda a integrar los distintos procesos que implican, y a tomar conciencia y control de las inferencias y de los juicios críticos que realiza –que no son más que otro tipo de inferencias.

No debemos pensar que estos tres niveles de comprensión son niveles lineales de dificultad en el aprendizaje lector, es decir, que primero debe dominarse la comprensión literal, luego la inferencial y por último la comprensión crítica. Desde el inicio del aprendizaje lector –aunque en la fase inicial de aprendizaje domine la comprensión de tipo literal- deben ejercitarse las estrategias de comprensión inferencial y crítica, aunque adecuándose el material de lectura al nivel intelectual e intereses de los niños.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

Mediante el modelado el profesor mostrará a sus alumnos cómo y qué habilidades utilizar para buscar los significados posibles de un texto, desarrollando, a su vez, la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Se seguirán los siguientes pasos:

a.- Antes de leer, se establece con los niños un **diálogo sencillo** para hacerles saber lo que van a aprender. Se trata de fijar en este primer momento el propósito de la lectura: descubrir y construir los tipos de significados de un texto: literal, inferencial o interpretativo y personal o crítico.

El profesor explicará que existen diferentes tipos de significados que se pueden derivar de una expresión escrita, oral o gráfica. De todos los textos se pueden obtener los tres tipos de significados pero podemos encontrarnos lecturas que favorecen uno más que otro. Por ejemplo, de los manuales de conducción de tráfico, se obtiene un significado literal, pero una novela policiaca o de aventuras, para entenderla precisa de la búsqueda del significado inferencial o interpretativo. Y, por otra parte, el texto que más se adecua a la interpretación personal o critica, suele ser el poético o la poesía.

b.- Los alumnos revisan y leen el texto. Una vez leído **se desarrolla el concepto construcción de un tipo de significado de un texto**. El profesor debe centrar la atención de los alumnos en la comprensión de la habilidad brindándoles oportunidades de interiorizarla mostrando y verbalizando cómo han de pensar o razonar.

Se trata pues, una vez explicado el concepto en el primer paso, de desarrollar la habilidad en el nivel auditivo. El profesor ha de asegurarse de que los alumnos son capaces de reconocer y entender el concepto (y habilidad), si, al escuchar una expresión o un texto, entienden el significado literal, inferencial y/o crítico. En las instancias iniciales del proceso hará preguntas a los niños, y les brindará varias posibilidades de respuesta. El profesor puede preguntar: ¿entiendes el significado de todas las palabras del texto? ¿el autor comunica los hechos y detalles de lo que sucede? ¿brinda toda la información que desea comunicar?, ¿qué significa el texto? ¿qué mensajes transmite? ¿cuál es la respuesta más correcta a esta pregunta? ¿qué tipo de significado es? Mediante esas preguntas el profesor averigua si los alumnos entienden el concepto en juego.

c.- El siguiente paso es el **desarrollo del concepto de tipos de significado en el nivel de lectura**. Se trata de demostrar al alumno cómo ha de razonar mientras utiliza la habilidad al leer. El profesor tomará un párrafo del texto sobre el que hará preguntas y dará respuestas, explicando cómo las obtiene yendo hacia delante y hacia atrás en lo que cuenta el texto. Realizará la misma tarea en varios párrafos.

Este proceso se basa en la utilización de las claves del texto, sumando a ella la propia información o conocimientos previos, para descubrir el tipo de significado que se manifiesta (ideas contenidas en el texto + experiencia previa + vocabulario nuevo). El profesor irá guiando el proceso en todo momento.

A medida que se avanza en la lectura se escribirán en la pizarra las respuestas. También en la pizarra, y cada uno en su cuaderno realizarán una representación de la comprensión alcanzada, señalando el tipo de significado de que se trata. Una vez obtenido un tipo de significado se tratará de buscar los otros tipos que se pueden obtener de la lectura.

d.- Se abre una **discusión sobre los tipos de significados del texto identificados** para lograr la **representación del significado global del texto**. Deberán justificar la o las representaciones (literal. inferencial y personal) que han hecho del texto. Tendrán que verificar si se ha conseguido el objetivo o propósito de la lectura. Para ello los alumnos han de hacer explícito el argumento y las ideas centrales del texto en su cuaderno y en el debate de la clase. El profesor prestará atención a la consecución del objetivo inicial de la unidad y reajustará el proceso seguido por el alumno si advierte errores o falta de coherencia en el mismo. Se preguntarán ¿qué significados literales he alcanzado. ¿qué otros mensajes se desprenden del texto?

e.- El último paso será poner **por escrito un resumen de lo aprendido**. Se completarán además u na serie de preguntas para ampliar las reflexiones. Los alumnos explicarán qué han aprendido, cómo, cuándo utilizarlo, etc. El profesor cuidará que para el futuro los alumnos se responsabilicen y tomen conciencia de cómo y en qué momento deben aplicar esta estrategia al leer.

Finalmente, el profesor les estimulará para que se sientan orgullosos por el trabajo realizado, por haber descubierto los significados del texto y ampliar sus conocimientos. El alumno debe preguntarse: ¿qué he aprendido hoy? ¿soy consciente de los pasos que he seguido para aprender?, etc.

UNIDAD 9.- Autorregulación de la lectura.

(Sigue el ritmo del relato)

La metacomprensión es el estado de conciencia que tiene el lector sobre su proceso de comprensión y, consecuentemente, la regulación de ese proceso. Ese estado implica que el alumno utilice consciente y voluntariamente sus conocimientos y habilidades durante la lectura, ajustándola progresivamente. En esta unidad se aprenderá cómo regular los procesos internos y conscientes de la lectura: clarificar los objetivos, valorar el nivel en el que se están consiguiendo los objetivos, identificar las ideas más importantes del texto, detectar dificultades en la comprensión, conocer las limitaciones que tiene uno mismo para comprender, ser flexible en el uso de estrategias, evaluar los resultados obtenidos y la efectividad de las estrategias utilizadas.

El sistema de autorregulación requiere una serie de estrategias, que permiten al alumno tomar conciencia de la necesidad de: desarrollar un plan de acción (planificación), tenerlo presente durante la lectura mientras sea necesario y reflexionar sobre el mismo (ejecución) y evaluarlo, una vez concluida la tarea (evaluación).

El profesor no debe dar por hecho que la comprensión es automática. Su papel consiste en demostrarles lo más claramente posible las estrategias de autorregulación: resumiendo los contenidos, haciendo buenas preguntas, haciendo predicciones realistas. Una estrategia muy útil es el "modelado". Este entretenimiento, debe nacer en un diálogo espontáneo y natural entre el profesor y los alumnos, de forma que éstos terminen asumiendo el papel del profesor.

LISTA DE CONTROL

- Reflexiona sobre los pasos para leer el texto
- Lee el texto y comprueba si lo comprendes e identifica los conceptos clave
- Detecta los problemas de comprensión que tengas y qué hacer para solucionarlos
- Hazte preguntas sobre el texto
- Imagina qué puede ocurrir a continuación en el texto
- Reflexiona sobre la utilidad de estos pasos para leer
- Alégrate, porque sabes regular tu lectura

TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor debe estimular a los alumnos a reflexionar sobre los pasos que siguen en su lectura, desde cómo planificarla, cómo leen y cómo valoran lo que han comprendido y la utilidad del proceso seguido. Los alumnos deben considera r cómo regular su lectura para comprender lo mejor y lo más eficazmente posible. Seguiremos estos pasos:

a.- Antes de que los alumnos empiecen a leer, reflexionar sobre los pasos que van a seguir para leer el texto. El alumno debe preguntarse: ¿qué pasos vaya seguir?: imaginar el argumento del texto, hacer pausas, recapitular de vez en cuando, buscar palabras desconocidas, identificar errores de comprensión, releer el texto, hacerse preguntas sobre el texto, comprobar mi nivel de comprensión, hacer predicciones sobre el texto.

b.- Una vez que el alumno ha planificado los pasos que va a seguir, deben leer el texto, deteniéndose en las palabras o expresiones que no entiendan, identificando las ideas nuevas, haciéndose un esquema mental del texto, preguntándose si comprenden lo que significa y cómo encaja con el texto. Es preciso que tengan la oportunidad de pararse y pensar durante la lectura. El alumno deben preguntarse: ¿comprendo la información que me da el texto?, ¿identifico los conceptos clave? , ¿me detengo en la lectura?

c.- Después de leer varios párrafos, los alumnos deben pararse en un punto determinado y resumir las ideas principales que han comprendido hasta ese momento e irlas integrando en su esquema mental. Es muy Importante que lo hagan verbalmente y por escrito para afianzar la asimilación de los nuevos conocimientos. El alumno debe preguntarse: ¿qué es lo que acabo de leer?, ¿cuáles son las ideas fundamentales de lo que he leído?, ¿puedo hacerme un esquema mental del contenido del texto?

d.- Una vez resumido lo que acaba de leerse, deben revisar el texto, para identificar las palabras o expresiones que no entiendan, los errores de comprensión, las ideas que resulten poco claras. Los alumnos deben preguntarse: ¿me ha quedado claro?, ¿existen palabras o expresiones nuevas que desconozco?, ¿qué hago para que me queden claras esas dudas?, ¿releo el texto?, ¿lo discuto con mis compañeros?

e.- Después de clarificar y solucionar los fallos de comprensión, el alumno debe hacerse preguntas a sí mismo para asegurar se no solamente de que ha comprendido sino que ha afianzado los conocimientos y es capaz de hacer buenas preguntas sobre el texto y dar buenas interpretaciones. El alumno debe preguntarse: ¿me hago preguntas sobre el texto?, ¿puedo contestar a esas preguntas con seguridad?, ¿me sirven estas preguntas para comprender mejor el texto?

f.- Enlazando con el entrenamiento de los alumnos en autopreguntas, éstos tienen que imaginar diferentes alternativas que pueden suceder en el argumento del texto. Se trata de predecir o tratar de determinar lo que va a ocurrir a continuación en el texto o en los siguientes párrafos. El alumno debe preguntarse: ¿qué es lo que puede ocurrir a continuación en el texto?, ¿qué le pasará a este personaje?

g.- Una vez que han pensado sobre lo que ya sabían y lo nuevo que han aprendido, los alumnos deben reflexionar de nuevo en los pasos que han seguido para leer hasta este momento. Se trata de hacerlos conscientes de cómo van adaptando su plan de lectura a los

imprevistos que van surgiendo a lo largo del texto. A esto se le llama autorregulación y es muy importante que los alumnos perciban que esa utilidad los beneficia. El alumno debe preguntarse: ¿he seguido los pasos que me marqué inicialmente para leer?, ¿me han resultado útiles?, ¿hay alguno que no me haya resultado útil?, ¿por qué?

h.- Por último, animarlos a que se sientan orgullosos y alegres porque han aprendido a regular su lectura. El alumno debe preguntarse: ¿me siento orgulloso por saber regular mi lectura?, ¿me sirve de algo?, ¿comprendo mejor y más rápido?

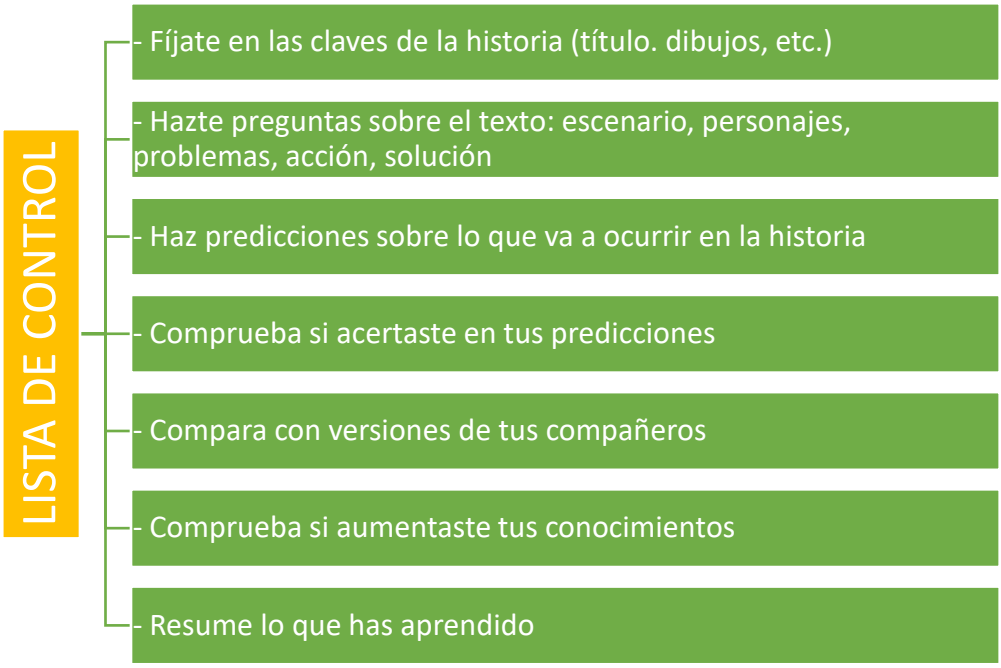
UNIDAD 10.- Lectura creativa.

(*Échale imaginación a tu lectura*)

Es útil trabajar la creatividad de la lectura para ampliar los horizontes de significado del texto a los que, inevitablemente, está sujeta la lectura. Se pretende, por tanto, aumentar el caudal de ideas del alumno a partir de las que ya están explicitas o implícitas en el texto; y convertir al estudiante en un lector activo que dirija su lectura.

Para ello, esta unidad trabajará la habilidad de establecer predicciones antes de la lectura apoyándose en las claves del texto, aunque en realidad toda lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto.

Para establecer predicciones es fundamental hacer preguntas pertinentes sobre el texto y, después, responderlas basándose en la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. así como en nuestras propias experiencias y conocimientos que nos recuerdan los índices textuales de la lectura.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor debe estimular a los alumnos a leer con más imaginación, intentando predecir consecuencias, finales, historias, etc. en función de la dinámica del texto. Los alumnos deben considerar que si echan imaginación a la lectura, van a aprender más cosas y a divertirse más.

Las técnicas de orientación metacognitiva que se van a utilizar siguen esta metodología: autoinstrucciones, instrucción directa (explicación y ejemplificación de

conceptos, modelado verbal, práctica guiada, práctica independiente) y enseñanza recíproca a través de grupos de aprendizaje cooperativo.

Se abordarán las sesiones con una metodología centrada predominantemente en las autoinstrucciones (utilizando el lenguaje interior para regular la conducta y automatizar las estrategias, y el apoyo visual mediante las recomendaciones previas) Y en la instrucción directa (mediante la explicación y ejemplificación de los conceptos nuevos que se van a aprender; y el modelado verbal que permite describir en voz alta los procesos de pensamiento mientras se realiza la tarea. De esta forma, se aumenta el nivel de conciencia y el control del proceso). Seguiremos estos pasos:

a.- **Explicación del concepto**: Es fundamental utilizar dibujos, verbalizar los pasos que se han dado para hacer las predicciones y que el profesor les ofrezca una síntesis final de forma que vayan tomando conciencia del concepto de "leer creativamente" y de los pasos necesarios para leer de esta forma. En niveles superiores se puede ir prescindiendo de la verbalización y, en cambio, guiar este proceso con preguntas que deben responder los alumnos, ya que habrán adquirido ya la conciencia metacognitiva y sólo se tratará de perfilar la precisión de las predicciones que hacen.

Es muy importante que el profesor les explique la utilidad de esta estrategia ya que les permite ampliar los horizontes del significado del texto y aumentar el caudal de ideas del alumno. Por ejemplo, el póster muestra un ratón que está observando un plato con queso encima de una mesa. Le gustarla comerse el queso pero hay un gato delante de él. Podemos explicarles que al leer tenemos dos opciones: 1) quedarnos con la versión que nos da el texto, o b) imaginar otras versiones. Si optamos por la segunda, no sólo aprendemos el significado "previsto» sino que nos entrenamos en la generación de hipótesis y predicciones de forma que multiplicamos los conocimientos del texto. Como no existe una respuesta única, se pueden aceptar todas las predicciones. Una vez que los alumnos tienen una idea clara del concepto "leer creativamente" se pasará a trabajar cada una de las sesiones.

b.- **Fijarse en las claves de la historia**: Se le pide al alumno que lea el título y que anticipe de qué puede tratarse la historia que va a leer. Una vez hecho esto, es necesario fijarse en las claves de la historia. Para ello, a veces se les pedirá que sólo lean el título y observen el dibujo, otras veces se marcarán determinadas palabras o párrafos en negrita, etc. De esta forma, el alumno no conoce el argumento de la historia pero sí tiene unas piezas del puzle. Se trata de utilizar bien esas piezas para ir armando la historia. El alumno se preguntará: ¿qué claves o pistas se dan en el texto?, ¿qué me dice el título?, ¿de qué creo que trata la historia?

c.- **Hacerse preguntas sobre el texto**: En este momento, el alumno dispone de unas piezas del puzle pero no sabe cómo colocarlas en el panel, es decir, le falta información. Por eso, formulará todas las preguntas que quiera para ir centrando el argumento. Las preguntas pueden ser relativas al lugar donde se desarrolla la acción, a los personajes, a los problemas que ocurren, los hechos que pueden desencadenarse, posibles soluciones, etc. Cualquier pregunta es válida siempre que lleve aparejada una respuesta. Hecho esto, el alumno habrá comenzado a El alumno debe preguntarse: ¿dónde ocurre esta historia? ¿quiénes son los personajes?, ¿qué sucede en la historia? ¿qué hace cada personaje?, etc.

d.- **Hacer predicciones sobre lo que va a ocurrir en la historia**: El alumno debe tener un "borrador" de la historia en su cabeza. Es en este momento cuando se le ofrece un párrafo o parte de la historia y se le pide que invente el final, encajando las claves de la historia y las

respuestas dadas anteriormente a las autopreguntas. Se trata de que imaginen diferentes alternativas que pueden suceder en el argumento del texto, es decir, predecir lo que va a ocurrir a continuación en los siguientes párrafos. El alumno debe preguntarse: ¿qué es lo que puede ocurrir a continuación en el texto?, ¿qué le pasará a este personaje?, ¿cómo reaccionará el protagonista?, etc.

e) **Comprobar o verificar las predicciones**: Una vez hecha la predicción, cada uno de los alumnos debe verificar si esa predicción es cierta o no. En este caso, no hay respuestas incorrectas pues todos podemos imaginar finales distintos para una misma historia. Tan sólo se trata de comprobar el grado en que nos hemos acercado a la realidad. El alumno debe preguntarse: ¿esa predicción es coherente con las pistas del texto y los datos de la historia? ¿coincide la predicción que yo había hecho con el desenlace real de la historia?

f.- **Comprobar tus predicciones con las de tus compañeros**: Se trata de que cada alumno comparta con el grupo la versión que ha dado a la historia y explique en qué se ha basado para «inventar » ese final o predicción. Escribirlas en la pizarra y comparar las diferencias y semejanzas encontradas. El alumno se preguntará: ¿en qué claves me he basado para hacer esta predicción? ¿en qué claves se han basado mis compañeros para hacer su predicción? ¿hay diferencias entre sus predicciones y las mías? ¿por qué hay diferencias?, etc.

g.- **Comprobar si se aumentaron los conocimientos del alumno y si son capaces de resumir la estrategia que han aprendido**: Una vez que han re flexionado sobre la forma de hacer predicciones, es preciso que reflexionen sobre las claves del texto, las autopreguntas que hemos hecho al texto y la utilidad de ambas cosas para predecir e inventar historias paralelas a la que leemos pero, sobre todo, para comprender mejor el significado del texto. Los alumnos deben ser capaces de resumir el significado del texto y valorar en qué medida han aprendido algo más que lo que aparece en esa lectura. Si la lectura creativa sirve para algo, entre otras cosas, es para ampliar el horizonte de las historias que se cuentan en los libros y aumentar así el caudal de conocimientos a los que está expuesto el alumno. Es decir, conseguir un efecto multiplicador mediante la imaginación. Además, debe ser capaz de dar cuenta de los pasos que da para leer creativamente. El alumno debe preguntarse: ¿he aprendido el significado del texto?, ¿soy capaz de contárselo ordenadamente a mis compañeros y de escribirlo?, ¿qué sabía yo?, ¿qué información me ha proporcionado el texto?, ¿qué me he inventado?, ¿he aumentado mis conocimientos? ¿qué pasos sigo para leer creativamente?

h.- Por último, estimularlos a que se sientan orgullosos y alegres por haber aprendido a leer con imaginación porque es la clave para comprender bien y disfrutar leyendo toda la vida. El alumno debe preguntarse: ¿me siento orgulloso porque sé leer creativamente?

UNIDAD 11.- Eficiencia lectora.

(*Volando como águila sobre el texto*)

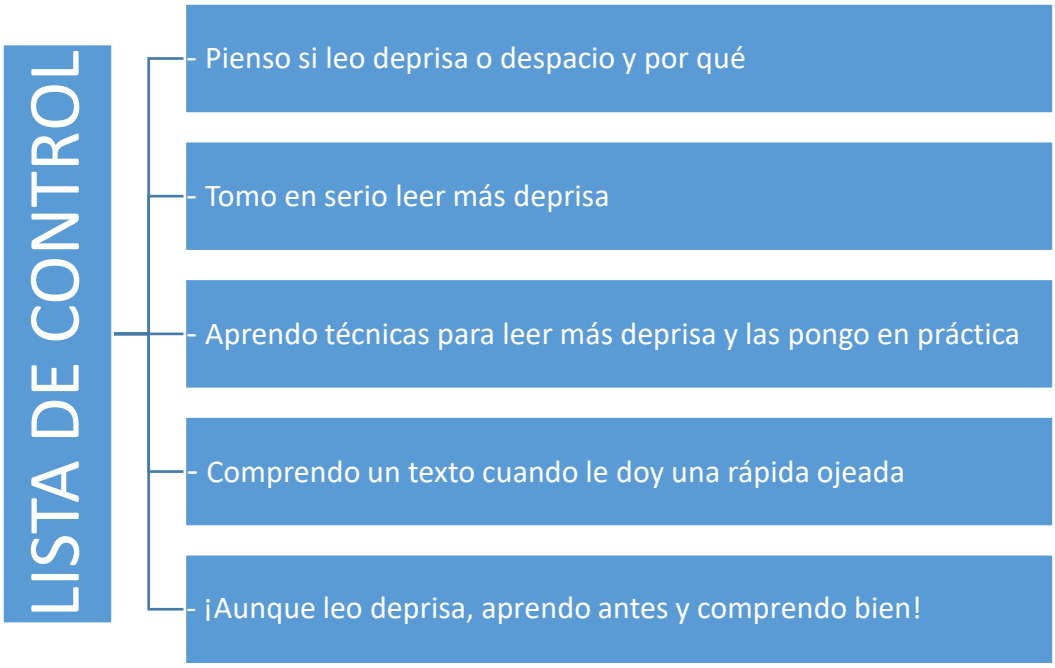
En esta unidad nos vamos a centrar en la estrategia de la eficiencia lectora, que se basa en la velocidad lectora y en la comprensión. Desarrollaremos la estrategia tomando como referencia para nuestra imaginación la metáfora «Volando como águila sobre el texto». Como en unidades anteriores, aplicaremos estrategias ya conocidas, como son la necesaria enunciación de los objetivos de lectura, el recuerdo de los conocimientos previos, la detección de vocabulario desconocido y de palabras clave, la evaluación de la tarea, así como la atención al tipo de texto.

La estrategia de la eficiencia lectora se enfoca desde dos puntos de vista. Por un lado supone la ampliación de las posibilidades lectoras y la reducción del tiempo empleado, logrando leer más material escrito a la vez que se reduce el tiempo de dedicación sin que por ello se vea afectada o mermada la comprensión. Y por otro lado, significa obtener una idea básica del tema que nos ocupa y una visión general del material, al requerir un previo ejercicio de revisión del tex to en el que sólo se leen algunas palabras, las más significativas. Echar un vistazo al texto permite tener información sobre la extensión del pasaje y su dificultad así como vislumbrar su contenido.

Por tanto, el objetivo principal de trabajo de la unidad es disponer al alumno a reflexionar sobre su forma de leer y considerar qué es lo que debe mejorar para conseguir mayor eficiencia lectora.

Dicho esto, el profesor debe centrarse en primer lugar en trabajar con los alumnos la motivación, la concentración y el establecimiento de una finalidad de lectura, estos tres aspectos son primordiales y afectan a la comprensión. A partir de ahí se trabajarán en las lecturas las técnicas relativas a la revisión rápida y el reconocimiento del material, la extracción, ojeando el texto, de las palabras clave o términos desconocidos, y la obtención de la idea principal.

El resultado final de la práctica de la eficiencia lectora será: a) comprender el proceso de lectura; b) comprender por qué se lee despacio y establecer la necesidad de leer más deprisa; e) adquirir nuevos hábitos de lectura eficientes; d) practicar las nuevas técnicas hasta convertirlas en un hábito; e) elevar el entusiasmo por la lectura al facilitar el acceso a los textos.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de las técnicas de la orientación metacognitiva el profesor debe estimular a los alumnos a reflexionar sobre su forma de leer y estudiar, a identificar los errores de su personal proceso lector y descubrir las técnicas para mejorar la calidad de sus lecturas.

a.- Previamente al inicio de la lectura se ayudará a reflexionar al alumno sobre su forma personal de leer. El profesor realizará preguntas directas al alumno acerca de si ha pensado alguna vez cómo lee, si le gusta o no, que tipo de textos prefiere leer y por qué.

b.- El profesor explica las razones y los problemas que se derivan de una lectura lenta. Los alumnos han de comprender las razones de por qué se lee despacio. Se establece la necesidad de leer más deprisa, y se plantean las motivaciones personales que tienen hacia la lectura, así como las dificultades, haciéndose preguntas al respecto.

c.- Tras esta reflexión, el profesor presenta el texto de lectura y se comienza a trabajar sobre el mismo para adquirir nuevos hábitos de lectura más eficientes. En el trabajo del texto el alumno seguirá los siguientes pasos basados en el método de estudio ideado por Robinson:

1.- **Exploración**: Realizar una primera exploración del material.

Puede ser útil utilizar la técnica *skimming o salteo* Algunos autores sugieren con respecto a estas técnicas la utilización de dedo índice como puntero que marque el camino que deben seguir los ojos; el profesor adecuará en este sentido la forma de trabajo de cada alumno.

• El *skimming* (que literalmente significa sacar la nata a la leche) consiste en leer rápidamente un texto para extraer solamente las ideas principales, o lo que a uno le interesa de modo especial. Los pasos a seguir son:

-Descubrir la estructura cuanto antes

-Prestar atención a los títulos y subtítulos

-Manejar los párrafos

-Vigilar las palabras con mayúsculas y las palabras clave

-Explorar lo que interesa

-Pasar por alto lo obvio

Esta técnica se suele utilizar cuando no se dispone de tiempo para leer toda la obra, antes de decidirse a la lectura de una obra o pasaje, para revisar; recordar, repasar y memorizar para prever cómo ha de leerse el texto, saber si conviene leerlo en profundidad o si la información adquirida así es suficiente.

• El *salteo* e una técnica que consiste en leer de la siguiente manera: leer el primer o dos primeros párrafos de forma completa, el comienzo del segundo, la oración inicial de cada párrafo, buscar la oración clave de cada párrafo y leer el último o dos últimos párrafos de forma completa, ya que suelen contener un resumen de la idea que se acaba de exponer.

2. **Preguntarse sobre el texto** Formular preguntas sobre los que se conoce o recuerda del texto, del tema, así como de su estructura, tipo de texto, etc.

3.- **Leer**: Realizar una lectura adecuada del material, utilizando la flexibilidad para ser eficientes. Poner en práctica lo visto sobre la lectura. Utilizar las preguntas referidas al contenido mediante apuntes, comentarios, citas de otros libros, términos buscados en el diccionario, libros leídos…

4.- **Buscar las respuestas:** Responder a las preguntas enunciadas en el segundo punto. Pueden recitarse o escribirse realizando así un resumen de la esencia del texto o pasaje.

5. **Repasar**: Hacer en suma una revisión del proceso seguido y la comprensión alcanzada de la lectura realizada, tomando conciencia de los pasos olvidados o dados con dificultades en el proceso de lectura.

d.- Identificado el proceso de lectura veloz, las nuevas técnicas serán practicadas por el alumno hasta convertirlas en un hábito. En las Siguientes lecturas escolares el alumno debe seguir estos pasos, y ponerlos en práctica siempre que lea en su casa, en la biblioteca...; se le debe prevenir que al principio encontrará ciertas resistencias personales, que no obstante irá superando cuanto más a menudo las practique.

El profesor realizará un seguimiento del proceso de lectura de los niños. En las siguientes unidades y sobre las demás tareas escolares que encomiende a los niños tratará de verificar que ponen en práctica las técnicas de la estrategia de la eficiencia lectora.

e) Por último, estimularlos a sentirse orgullosos y motivados para mejorar su eficiencia lectora y los aprendizajes que de ella se derivan.

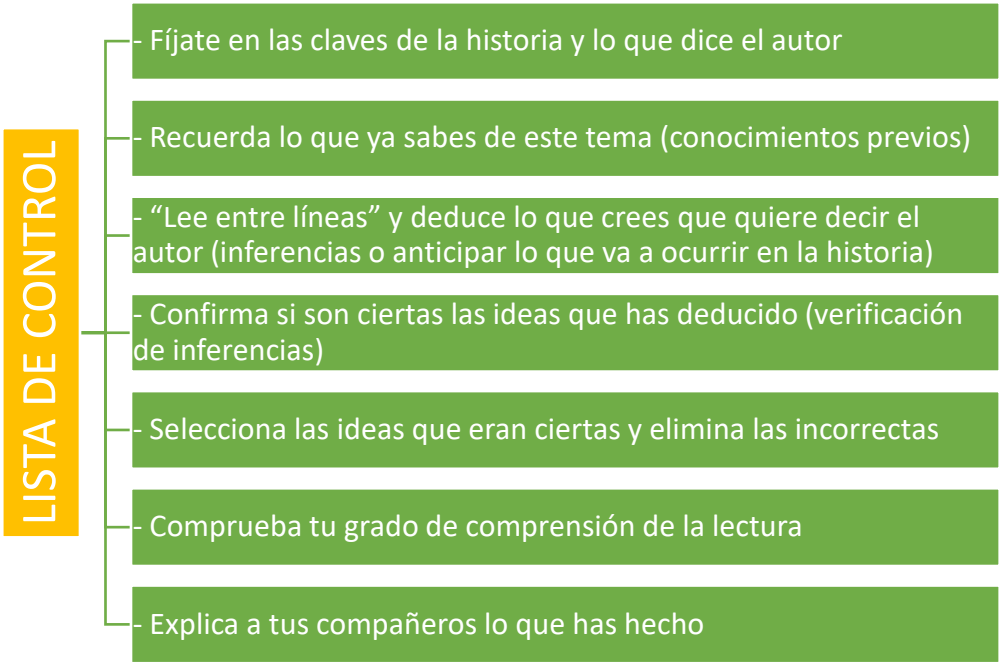
UNIDAD 12.- La comprensión inferencial.

(*Divisa más allá del horizonte*)

Aprender esta habilidad es fundamental porque en los diferentes textos que el niño se va a encontrar a lo largo de su vida no siempre va a estar toda la información de forma literal. Los escritores dan por supuesto que sus lectores tienen varias habilidades, como extraer conclusiones, predecir resultados y así sucesivamente, sin necesidad de que se les brinden explicaciones exhaustivas. Por tanto, el estudiante, debe comprender que saber hacer inferencias le convertirá en un buen lector y le permitirá acceder a otro tipo de lecturas.

Para enseñar la habilidad de hacer inferencias, el profesor debe enseñarles a identificar los hechos y detalles importantes que el autor ha brindado en el diálogo y narración de la historia a medida que la leen y, después, enseñarles a utilizar esos hechos y detalles para conocer la información que el autor no brinda de manera explícita.

En los niveles tempranos de lectura, es necesario que el profesor verbalice cómo realiza las inferencias; a medida que los alumnos maduren su capacidad lectora, el profesor los orientará con sus preguntas para que respondan lo que se les pide. A través de la verbalización, los alumnos tendrán más conciencia de la forma en que están empleando la habilidad de hacer inferencias.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de la orientación metacognitiva, el profesor debe estimular a los alumnos a reflexionar sobre la forma de hacer inferencias y la importancia que tiene para mejorar la comprensión de un texto. Los alumnos deben saber identificar qué dice el autor

explícitamente y qué es lo que no dice, para que ellos puedan descubrir esas lagunas mediante la inferencia.

Las técnicas de orientación metacognitiva que se van a utilizar siguen esta metodología: autoinstrucciones, instrucción directa (explicación y ejemplificación de conceptos, modelado verbal, práctica guiada, práctica independiente) y enseñanza recíproca a través de grupos de aprendizaje cooperativo.

Se abordarán las sesiones con una metodología centrada predominantemente en las autoinstrucciones (utilizando el lenguaje interior para regular la conducta y automatizar las estrategias, y el apoyo visual mediante el póster) y en la instrucción directa (mediante la explicación y ejemplificación de los conceptos nuevos que se van a aprender; y el modelado verbal que permite describir en voz alta los procesos de pensamiento mientras se realiza la tarea. De esta forma, se aumenta el nivel de conciencia y el control del proceso).

Seguiremos estos pasos:

a.- ***Explicación del concepto***: Es fundamental utilizar dibujos, verbalizar los pasos que se han dado para hacer la inferencia y que el profesor les ofrezca una síntesis final de forma que vayan tomando conciencia del concepto de "hacer inferencias" y de los pasos que han dado para inferir. En niveles superiores se puede ir prescindiendo de la verbalización y, en cambio, guiar este proceso con preguntas que deben responder los alumnos, ya que habrán adquirido ya la conciencia metacognitiva y sólo se tratará de perfilar la precisión de las inferencias que hacen. Pero, en cualquier caso, hay que utilizar siempre ejemplos concretos como:

Imagina que estás en una carrera de caballos.

¿Qué harías para predecir qué caballo va a ganar la carrera?

Es muy importante aprender esta habilidad (hacer inferencias) porque a medida que vayamos haciéndonos mayores tendremos que leer libros y textos que necesitan de nuestras inferencias.

Una vez que los alumnos tienen una idea clara del concepto de «hacer inferencias» se pasará a trabajar cada una de las sesiones.

En primer lugar se trabajará la estrategia de "hacer inferencias" a **nivel auditivo**. Es decir, los alumnos tienen que ser capaces de hacer inferencias cuando se les lee un texto. Por tanto, el profesor les enseñará el dibujo y les leerá el texto, diciéndoles que después de escucharlo tienen que descubrir las respuestas a las preguntas que les va a hacer. Una vez que contesten, pedirles que expliquen cómo llegaron a esa respuesta. Revisarán juntos todas las posibilidades y se actuará por exclusión, eliminando aquellas respuestas que no puedan ser verificables. Es fundamental que después los alumnos verbalicen la forma en que, apoyándose en los hechos descritos en el texto y el dibujo, han elaborado esas respuestas. Explicarles que las respuestas pueden ser infinitas pero que sólo valen las que pueden verificarse.

Una vez trabajada la inferencia a nivel auditivo, se trabajará a **nivel de lectura**. Es decir, ahora el alumno leerá directamente el texto. En este momento, el alumno empezará a razonar cómo hacer inferencias.

b.- ***Fijarse en las claves de la historia y lo que dice el autor***: Se trata de .fijarse en las claves directas e indirectas del texto y la intención que tiene el autor. En función de estas

claves podemos empezar a centrar el significado del texto. El alumno se preguntará: ¿Qué claves o pistas se dan en el texto?, ¿qué me dice el título?, ¿cuáles son los protagonistas de la historia?, ¿dónde sucede?, ¿qué está ocurriendo?, etc.

c.- ***Activar conocimientos previos*:** Se trata de recordar todo lo que se sabe de ese tema. Después de leer el título y reflexionar sobre la posible temática del texto, preguntarles si les recuerda a algo que ya conozcan o que han visto o vivido. Es importante que tengan la oportunidad de pararse, pensar y recordar poco a poco los conocimientos o vivencias que van aflorando y, después, poder contar a sus compañeros lo que saben. Ir anotando en la pizarra ordenadamente las ideas que vayan saliendo e irlas relacionando. El profesor irá dando pistas y guiando las respuestas de los alumnos, mediante la formulación de preguntas, predicciones, invocando a que busquen en su "pasado", de forma que el grupo no se salga del tema. Cada alumno anotará en su cuaderno sus propias ideas. El alumno debe preguntarse: ¿a qué me recuerda?, ¿cuándo he pensado en algo similar? ¿qué me imagino sobre este tema?

d.- ***Hacer inferencias, es decir, "leer entre líneas" y deducir lo que dice el autor***: Después de identificar las pistas del texto y "armarse" con el bagaje de conocimientos que todos ellos tienen y han compartido, los alumnos deben revisar el texto, intentando "leer entre líneas" lo que no está escrito en él. Explicarles a los alumnos que la inferencia es la interpretación que damos a un hecho basándonos en nuestras experiencias y conocimientos previos; y, precisamente, porque nos basamos en nuestra experiencia, esa explicación que damos tiene más probabilidades de ser cierta que si no nos basáramos en nada. En realidad, ante ese hecho podemos hacer muchas inferencias pero sólo una de ellas puede ser cierta.

A veces, inferimos de forma automática y no somos conscientes de ello. Otras veces, en cambio, necesitamos hacerlo paso a paso para poder inferir correctamente. En uno y otro caso, es necesario tomar conciencia del proceso que seguimos para poder automatizarlo más adelante y saber cómo podemos lograr el significado del texto. Lo que sí es importante es que el alumno sepa diferenciar una observación de una inferencia.

e.- ***Verificar las inferencias, es decir, confirmar si son ciertas las ideas que has deducido***: Una vez hecha la inferencia, cada uno de los alumnos debe verificar si su deducción es cierta o no. El alumno debe preguntarse: ¿la inferencia que realizo es coherente con las pistas del texto y con mi experiencia? ¿esa inferencia tiene lógica dentro del significado del texto?

f.- ***Seleccionar las ideas ciertas y eliminar las incorrectas*:** Las respuestas que no sean correctas porque no se ajustan a las pistas del texto o a nuestra experiencia deben eliminarse porque no son inferencias. El alumno se preguntará: ¿son realmente inferencias o son observaciones?, etc.

g.- ***Comprobar el grado de comprensión y explicar a los compañeros lo que has hecho*:** Una vez que han reflexionado sobre la forma de hacer inferencias, es preciso que reflexionen sobre el bagaje que traían consigo, las pistas del texto y la utilidad de ambas cosas para comprender mejor y más rápidamente el significado del texto. Los alumnos deben resumir las ideas principales que han comprendido del texto e integrarlas en su esquema mental, así como explicar los pasos que han dado para realizar inferencias. Es importante que tengan la oportunidad de hacerlo por escrito y verbalmente a sus compañeros, porque esto afianzará más la asimilación de los nuevos conocimientos. El alumno debe preguntar: ¿consigo reducir el significado del texto a algunas ideas básicas?, ¿puedo relacionarlas entre sí?, ¿soy

capaz de contárselo ordenadamente a mis compañeros y de escribirlo?, ¿qué pasos sigo para realizar inferencias?, ¿comprendo mejor el texto ahora?

h) Por último, estimularlos a que se sientan orgullosos y alegres por haber deducido la información que no nos daba el autor, a partir de las claves del texto y de nuestra experiencia previa, por haber comprendido el significado del texto y por ampliar su conocimiento poco a poco. El alumno debe preguntarse: ¿me siento orgulloso porque se hacer inferencias de los textos que leo?

UNIDAD 13.- La comprensión analógica.

(*En busca del tesoro escondido*)

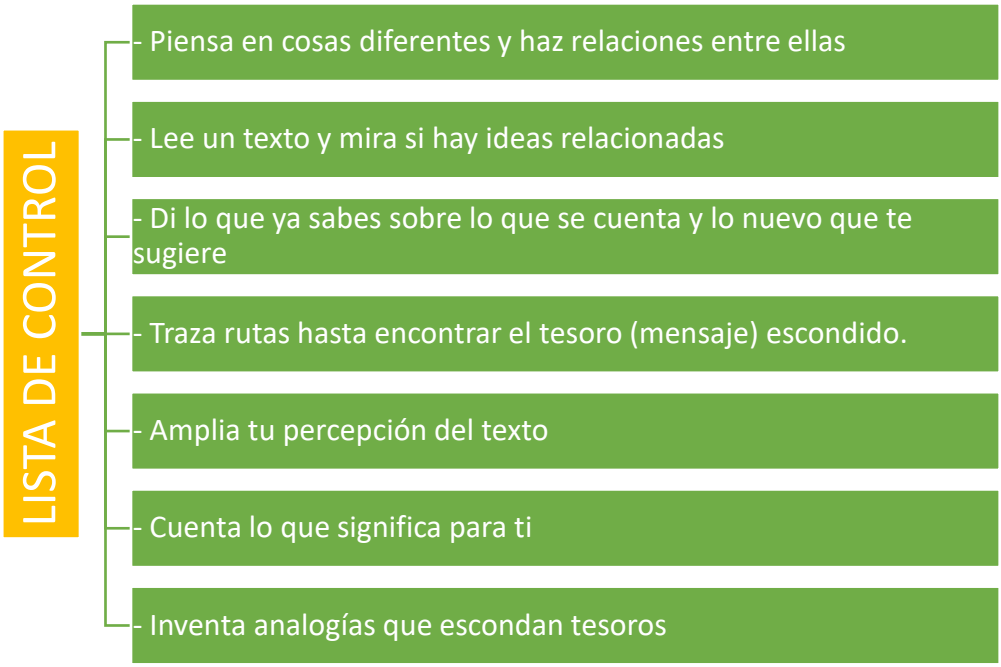
El nivel analógico de la lectura implica trasladar las relaciones establecidas mediante la lectura de un nivel inferencial a otros ámbitos o contextos: pensar analógicamente es trasladar relaciones de un ámbito a otro. Dicha habilidad resulta indispensable para comprender una lectura. Las actividades que realiza la persona para alcanzar la comprensión analógica van desde la aplicación de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, al establecimiento de relaciones analógicas de diferente índole, por ejemplo, i) entre el pasado, el presente y el futuro; ii) entre una lectura y otra, y iii) entre secuencias de sucesos que suceden en diferentes contextos, o cosas que pertenecen a distintos ámbitos. Este tipo de comprensión también es llamado de tercer nivel o comprensión profunda (Sánchez, 1995), ya que contempla la interpretación de los textos desde un punto de vista analítico y crítico.

El pensamiento analógico está basado en el establecimiento de un tipo de esquemas específicos, en concreto, del tipo comparativo (búsqueda de semejanzas) mediante el cual se sugiere que los elementos se parecen en algún sentido. Desde el punto de vista instruccional es conveniente conocer por qué el uso de analogías facilita el proceso de comprensión significativa. Beltrán (1993: 204) basándose en los estudios de Gentner (1982) nos cuenta que la teoría que lo explica se centra en el mapeado o proyección de estructura, en el sentido de que la estructura de un sistema de conocimiento conocido (la analogía) se proyecta sobre un dominio desconocido. Esta teoría señala que existe en la memoria una red de representaciones conceptuales -los esquemas-, donde están codificadas las relaciones profundas y los rasgos superficiales junto con cada concepto.

Por tanto, dado que la analogía es una yuxtaposición de semejanzas sobre un objeto, el uso de la analogía en la instrucción debe enfatizar las semejanzas y diferencias entre lo conocido y el material nuevo. De esta forma, cuando una persona proyecte una analogía sobre un conocimiento nuevo para formarse un conjunto organizado de semejanzas en su mente, probablemente muchas partes de información (semejanzas) puedan ser transferidas desde el conocimiento previo a ese conocimiento nuevo (Beltrán, 1993: 202). Esto ayuda considerablemente a los estudiantes porque aprenden a comprender/razonar analógicamente dibujando una semejanza o paralelismo entre los conceptos viejos que ya saben y los conceptos nuevos.

De forma global el resultado final de la unidad será: a) comprender lo que es la analogía; b) aprender el esquema de funcionamiento de la comprensión analógica; e) interpretar el contenido de un escrito en el nivel literal e inferencial; d) realizar la interpretación analógica del texto mediante esquemas de comparación y relación de lo leído con otras lecturas o conocimientos previos; e) elaborar un juicio crítico de lo aprendido.

Si los alumnos alcanzan los objetivos generales enunciados podrá decirse que han logrado la comprensión profunda de su lectura.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

Mediante el modelado el profesor mostrará a sus alumnos cómo y qué habilidades utilizar para identificar las relaciones analógicas subyacentes en un texto. Se emplearán las siguientes técnicas y pasos que facilitarán el aprendizaje e identificación por parte del alumno de este tipo de relaciones en los textos escritos, e incluso gráficos.

a.- Al comienzo de la unidad, explicación por el profesor del concepto analogía, así como de otros conceptos tangenciales al mismo (la metáfora, la abstracción, la alegoría, los esquemas de relaciones…). Para facilitar la comprensión de los alumnos utilizará metáforas y adivinanzas fáciles de comprender. Animará a pensar en objetos comparables por ser semejantes o diferentes, que aun perteneciendo a distintas categorías o ámbitos, tienen cualidades o evocan significados comunes. Pondrá en práctica este tipo de ejercicios trayendo a la clase metáforas, adivinanzas, representaciones simbólicas (gráficas) de un tema, etc...

b.- Lectura atenta, prestando especial atención a los elementos e ideas que están relacionados explícita o implícitamente en el texto. Los alumnos han de representar esas relaciones en su cuaderno.

e.- Tras el análisis inicial de las analogías, viene el momento de descubrir los significados: el literal en primer lugar y el inferencial o interpretativo después. El profesor irá guiando esta búsqueda e identificación de los distintos ámbitos a que se refieren los temas o ideas relacionados.

Se trata, en este momento, de “representar” esas relaciones abstractas en algo más imaginable y concreto. Es decir, el profesor se preocupa de hacer lo más “visual” posible para los alumnos, cómo esas relaciones y elementos abstractos tiene un equivalente más directo en un ámbito determinado, sobre el que se asienta la analogía o esquema abstracto de la relación.

d.- Relectura del texto y repaso de las relaciones que se han identificado así como del significado que inicialmente se le ha otorgado. El profesor anima a identificar nuevos significados partiendo de lo que ya conoce y de lecturas anteriores u otras experiencias. Asimismo insta a los alumnos a ejercitar el juego de posibilidades que su imaginación les permite: se trata de desarrollar el pensamiento divergente de los niños que facilite en el futuro el establecimiento de las relaciones analógicas entre las cosas.

e.- Elaboración por los alumnos de forma individual o en equipo, de un esquema de relaciones con semejanzas y diferencias entre las ideas del texto. A esa estructura de relaciones reconocida el alumno debe incorporar la nueva relación existente y el nuevo significado que aparece en sentido figurado. Para facilitar esa conexión, el alumno hará preguntas al texto.

f.- Comprobación de las conexiones entre los significados alcanzados y puesta a prueba de la consistencia de las analogías utilizadas por el autor. Los niños expresarán en pocas palabras (sintéticamente) el significado de la comprensión analógica alcanzada; en ese resumen deben poner de manifiesto la comprensión lograda de la “analogía”.

g.- Al finalizar la sesión, el profesor anima a los alumnos a formular un juicio de valor acerca del texto leído. En un debate abierto en la clase, o bien en su cuaderno, el alumno expondrá las conclusiones sobre el texto y sobre el proceso de aprendizaje seguido.

El profesor halaga a la clase por el trabajo realiza.do y pone fin a la sesión proponiendo poner en práctica esta estrategia en otras lecturas y momentos de aprendizaje.

UNIDAD 14.- Ambigüedad e inferencia.

(*Los disfraces de las palabras*)

Proponemos aquí el procesamiento de la ambigüedad textual, es decir, desentrañar e inferir los posibles significados de un texto. A pesar de la complejidad del tema, no podemos dejarlo al margen, sobre todo porque nuestra meta final en el programa es alcanzar el significado global o significados de una lectura. Para facilitar el aprendizaje de este nuevo concepto por los alumnos se propone la metáfora "los disfraces de las palabras".

El fenómeno de la ambigüedad incluye los casos de vaguedad y de lenguaje retórico. Por un lado, la vaguedad tiene que ver con la dificultad que conllevan algunas palabras para aplicarlas a algunos objetos o realidades concretas por su falta de especificidad o de límites. "Un señor de mediana edad", "calvo", "rico", son expresiones en las que no quedan definidos los límites. Es un fenómeno que además de producirse en el lenguaje natural también sucede en otros ámbitos como es la interpretación de las leyes. Por otro lado, existe también un uso intencional de términos y expresiones con los que se pretende decir algo distinto de lo que se dice literalmente; es el caso de uso retórico del lenguaje, donde encontramos un doble significado: el literal, de escasa relevancia en ese contexto retórico, y el figurado, que viene a ser el que el hablante quiere comunicar, y el oyente acepta y entiende: tenemos palabras que funcionan como símbolos, ("bandera" por patria, "cruz" por cristiandad, "laurel" por éxito), las metáforas, ("nuestras vidas son los ríos ..."), las hipérboles ("no tiene dos dedos de frente"), las antítesis ("vivo sin vivir en mí"), y otras expresiones, que por lo general no plantean problemas de interpretación a la hora de elegir el significado literal o figurado, aunque sí respecto al alcance de este último.

Desde una perspectiva psicológica se puede argumentar que la percepción de estímulos ambiguos o sin sentido se resuelve adaptándolos a la información adicional previa o concomitante que sirve como mecanismo desambiguador, o bien se resuelve en función de los intereses, actitudes, motivaciones u otras características de la personalidad del sujeto.

La ambigüedad, entendida como vaguedad y como lenguaje metafórico, contribuye a dotar de flexibilidad a la comunicación, a la expresión y al pensamiento. El lenguaje lógico -carente de ambigüedad- es riguroso, preciso, se mueve en el mundo de la necesidad. Ahora bien, el lenguaje natural humano, lleno de ambigüedad y dobles significados, permite una mayor libertad y riqueza de expresión, de comunicación, a la vez que favorece una mayor adaptación de la naturaleza humana que se mueve "casi siempre" en el terreno de lo indeterminado.

LISTA DE CONTROL

- Piensa palabras con doble sentido (ambiguas)
- Cuenta porqué tienen varios significados
- Recuerda situaciones ambiguas y explica lo que significan (cómo es su disfraz) encada caso
- Aprende técnicas para descubrir los significados de las expresiones ambiguas
- Quita los disfraces al texto que lees
- Escribe el mensaje del texto sin su disfraz y con tus palabras
- Inventa frases ambiguas

TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

Mediante el modelado el profesor mostrará a sus alumnos cómo y qué habilidades utilizar para identificar los posibles significados de un texto ambiguo, o reconocer cuándo en un texto la referencia a un significado es unívoca. Se seguirán los siguientes pasos, que fomentarán la autonomía del alumno en su proceso de comprensión:

a.- Antes de iniciar las lecturas, el profesor establece con los alumnos un diálogo sencillo para darles a conocer el nuevo concepto que van a aprender. Les explica con términos cercanos a la edad de sus alumnos, el concepto ambigüedad semántica así como las problemáticas que la ambigüedad desencadena a la hora de interpretar un texto. Se abrirá un debate en la clase con la presentación de ejemplos de la vida cotidiana que ayuden a conocer el alcance de los objetivos que se pretenden en esta unidad.

b.- El profesor explica los distintos criterios (contexto de la obra, experiencia personal de cada persona que lee, tema que se trata, diccionario, etc.) que existen para desambiguar, basando cada uno de ellos en un ejemplo clarificador. Los alumnos ponen en práctica su capacidad de recuerdo y reflexión, aportando también ejemplos para cada una de las situaciones. El profesor puede realizar una práctica del modo que sigue:

Toma como ejemplo una palabra o expresión ambigua conocida por los alumnos, por ejemplo: “fresco”; pide al grupo de clase que expresen el o los significados más comunes de esta expresión, y los escriban en el encerado. Luego piensan entre todos en otros posibles significados y dentro de todas estas posibilidades cada alumno escoge una, incluido el profesor, y elaboran una frase con ella.

Finalizan el ejercicio acudiendo al diccionario, donde descubrirán las diferentes acepciones de la expresión “fresco” o palabra elegida.

El profesor explica a la clase que el ejercicio propuesto lleva desde la palabra al contexto, pero por lo general al leer nos encontramos las expresiones ya incluidas dentro de

un contexto que debemos interpretar de forma global. Les dice también que se puede actuar como se explica y luego escoger aquel significado más coherente con lo que cuenta el texto; esto es lo que van a realizar en el paso siguiente.

c.- Se facilita a los alumnos expresiones, adivinanzas, palabras y otros textos donde puede encontrarse fácilmente la situación de ambigüedad textual, por ejemplo, "era un hombre a una nariz pegado". Se trabaja en la clase en las posibles interpretaciones que pueden tener dichas expresiones teniendo en cuenta la frase (contexto lingüístico) en la que aparece. Se trata de tomar en cuenta el contexto lingüístico de las expresiones, o incluso el contexto extra lingüístico donde surgen las expresiones, e inferir el significado que se acerca más al sentido de lo que quiere decir quien así se expresa.

Explicado el concepto, es el momento de proceder a las lecturas de la unidad. El profesor guiará a los alumnos en la realización de los ejercicios.

d.- A la hora de leer el alumno va tomando nota de las primeras impresiones que obtiene de cada lectura. Revisan los posibles significados abriendo un debate en la clase, recordando cuándo y en qué contexto han oído esas expresiones, pensando en otras palabras para decir lo mismo y empleando el diccionario.

e.- Se finaliza recordando expresiones difíciles, inventando "absurdos", apuntando tópicos que tienen doble significado, refranes, etc. El profesor cuida que los alumnos disfruten con la actividad y consigan reconocer la función que cumplen determinadas expresiones en la comunicación interpersonal y también en el lenguaje narrativo o literario.

Concluirán la sesión rellenando la hoja de valoración de la unidad y escribiendo un pequeño resumen de lo más interesante de esta unidad.

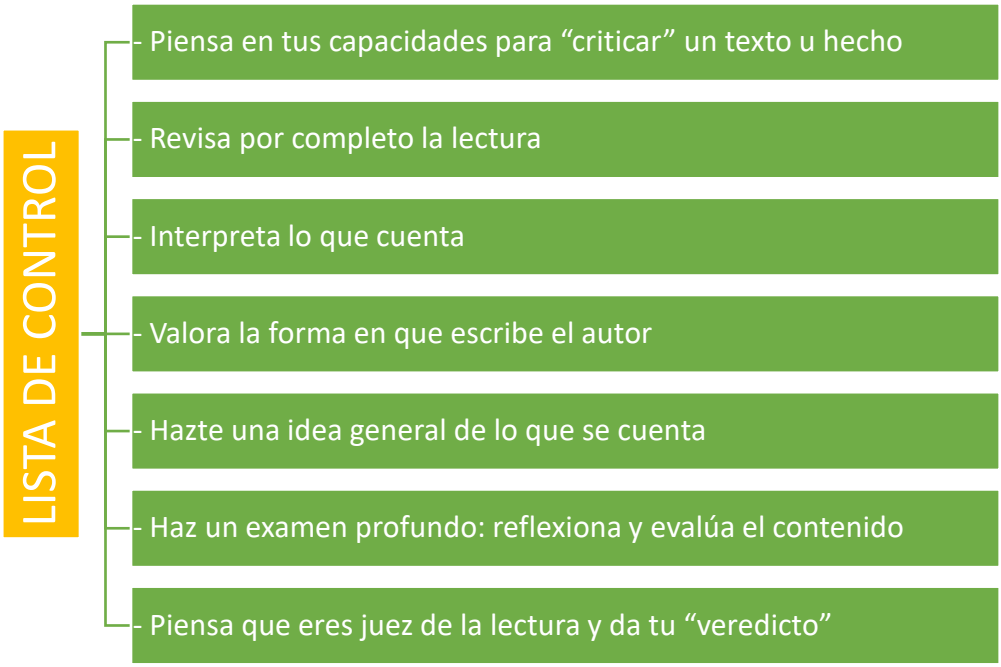
UNIDAD 15.- Evaluación crítica.

(*Veredicto al texto*)

La evaluación crítica de la lectura va más allá de las interpretaciones literales. Requiere la coordinación de los objetivos e inferencias del lector con la evaluación del texto. Se trata de destacar la propia opinión sobre los propósitos del autor al escribir y nuestros propios objetivos al leer. Ambos factores son importantes para la evaluación de la completa comprensión del pasaje escrito. A la hora de leer críticamente, es preciso, en primer lugar, que los alumnos distingan entre tema del texto ¿de qué trata el texto? e idea principal ¿qué es lo más importante que el autor dice sobre el tema de que habla? En segundo lugar, han de distinguir también entre reconocer la idea principal y realizar un resumen del texto.

La evaluación crítica de una lectura supone pasar el texto por un tamiz con el fin de examinar con mayor o menor minuciosidad lo que en él se dice. Tal como indica la metáfora de la unidad se trata de sentarse frente al texto y ser capaz de someterlo a juicio hasta lograr una opinión o veredicto sobre el mismo. La persona que lee examina analiza juzga y valora el texto como tal y lo que en él expresa el autor. Como si uno se sintiera parte de un jurado conviene en la evaluación crítica adoptar una actitud de juicio. "La actitud de juicio siempre va acompañada de un análisis crítico: se tiene una opinión y una disposición hacia lo que se va a leer; se está a favor o en contra: mediante la lectura damos nuestra conformidad o disconformidad con los puntos de vista del autor. La actitud de juicio va acompañada de un análisis crítico en el que se valoran los argumentos presentados. Los juicios sin considerar los hechos son prejuicios" (Bisquerra, 1983: 182).

La evaluación crítica del texto que se pedirá a los niños no debe suponer un listón insalvable más bien debe adecuarse a sus capacidades lectoras y a su tipo de pensamiento. Se pueden valorar aspectos formales del texto como son: uso de un lenguaje claro y comprensible por parte del autor o si es rebuscado el orden las ideas expresadas si se hace reiteración de los mismos argumentos la adecuación del estilo literario al tema y otros. Luego valorarán aspectos de contenido del texto como son la veracidad de lo expuesto el interés y novedad que tiene el tema si el autor manifiesta una posición concreta o no. si es significativo y ayuda a comprender mejor la cuestión tratada etc. El profesor debe guiar a sus alumnos para que desarrollen poco a poco la capacidad crítica siempre que lean para que consigan reconocer los aspectos positivos y los negativos de cualquier texto. Tendrá el profesor que descubrir el nivel de pensamiento crítico que posee cada alumno y a partir de ahí avanzar hacia una forma de pensar más reflexiva y a su vez más enriquecedora.



TÉCNICAS DE LA ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

Según Bisquerra (1983:182), toda lectura supone cierta similitud con un viaje: una cosa es hacer turismo y otra muy diferente es viajar En el primer caso se sale con una conciencia forjada y se regresa con ella intacta. Viajar, por el contrario, supone salir dispuesto para asimilar todo lo que nos resulte interesante y regresar enriquecidos por las relaciones efectuadas. La esencia de llegar a ser un "buen lector crítico" consiste en evaluar el pasaje con una variedad de criterios tales como "¿es divertido, triste, aburrido? ¿es fácil o difícil de leer? ¿es fácil o difícil de comprender?, ¿es cierto lo que dice el autor? ¿quedan claras sus intenciones? Estas sencillas preguntas nos introducen en las técnicas de una adecuada evaluación crítica del texto y la actuación personal al leer. Nuestra lectura debe estar guiada por el deseo de comprender críticamente y de ampliar los conocimientos.

Distinguimos dos procesos en la evaluación crítica: A) autoevaluación del proceso lector, B) juicio sobre el texto leído. No obstante, aunque aquí los presentamos por separado, uno y otro están interrelacionados y se realizan a la par. La puesta en práctica de la estrategia se realizará comenzando por el proceso que denominamos A., en el que queda integrado el proceso B., como se podrá ver a continuación.

A. La evaluación crítica del propio proceso lector:

a.- ***Pensar en las propias capacidades críticas o reflexivas que se poseen al leer***. El alumno debe pensar sobre su forma de enfrentarse a un texto, en los objetivos iniciales que se propone, en su forma de analizar la información que lee, en los conocimientos previos que posee, en las estrategias que sabe aplicar, en el cuestionamiento que realiza de todo aquello que lee, y la influencia que en él ejercen los textos.

(En este momento se da paso a las técnicas d, e, f, y g del proceso B evaluación crítica de un texto.)

b.- ***Poner en práctica el pensamiento reflexivo hasta conseguir un juicio crítico.*** Para conseguir un veredicto sobre el texto, el alumno evalúa lo que lee, decide si lo acepta o lo rechaza, y si la información que tiene es suficiente para emitir un juicio definitivo sobre la lectura.

c.- ***Lograr una opinión crítica fundamentada sobre el texto y sentirse motivados a mejorar la evaluación crítica de cualquier lectura***. Al final el alumno debe ser capaz de elaborar una conclusión sobre lo leído y dar su opinión acerca de ello. Descubrir que uno es capaz de tener ideas propias acerca de lo que otro ha dicho o escrito siempre es un motivo para sentirse orgulloso y este aspecto no debe quedar sin aprecio en el trabajo de evaluación crítica desarrollado por cada alumno en la lectura.

B. Evaluación crítica del texto aplicando las técnicas siguientes que incluyen distintos aspectos, como son:

d.- ***Realizar inicialmente una evaluación global del texto***. Si la fuente o autor es fidedigno o no. Si aparecen datos, ver si son exactos, si están de formados, son exhaustivos, o han sido omitidos datos de interés. Si se trata de fenómenos, si son ciertos o no, actuales o históricos...

e.- ***Interpretar la información***. Si es acertada y no ha sido tergiversada, si es correcta o no. Si las conclusiones a que se llega son legítimas, parciales o muy completas. Se trata de formarse una idea general de lo que el autor está diciendo y aquello de lo que está tratando de convencer.

f.- ***Valorarlos aspectos formales de la exposición***, como son: identificación de palabras poco conocidas, empleo de palabras emotivas, generalización del fenómeno, demostración por ejemplos seleccionados, desviación del tema, argumentos ilógicos.

g.- ***Evaluar los argumentos, razonamientos y contenidos***. Palabras y argumentos emotivos, empleo de ejemplos seleccionados, falta de rigor lógico (se prescinde de exponer las causas iniciales, de las razones intermedias o de señalar consecuencias), o se trata de un argumento en círculo (que no lleva a ninguna parte); la desviación del tema. El lector debe comparar la información que obtiene de la lectura con lo que ya sabe, o si debe buscar información adicional de otras fuentes para comprender bien el texto.

UNIDAD 16.- Detección de los errores de comprensión.

(*Peligros en el camino de la lectura*)

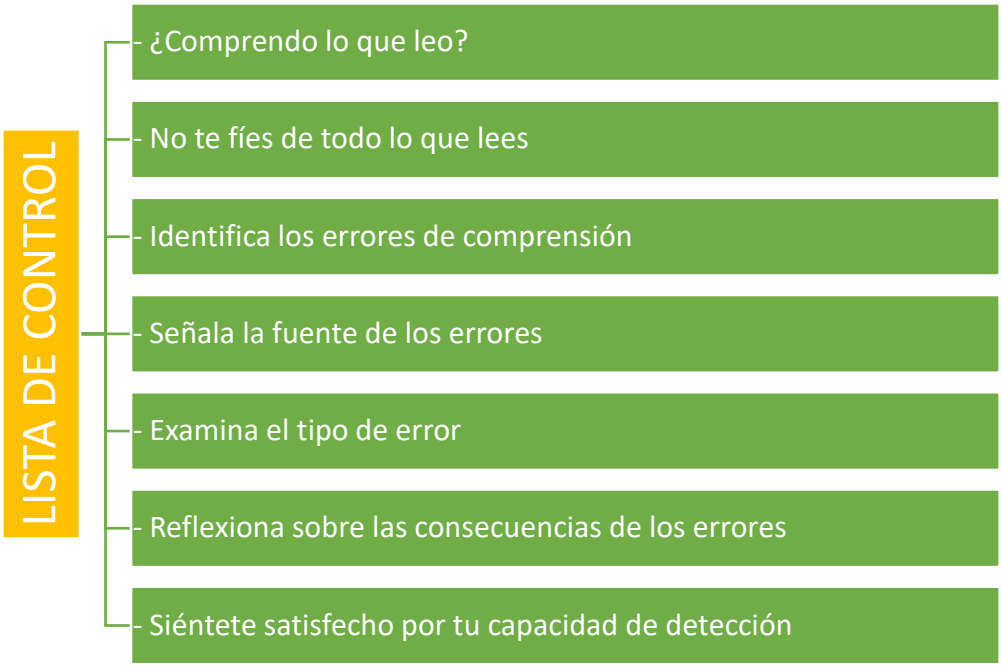
Esta unidad pretende hacer consciente al alumno de los errores cometidos durante la comprensión lectora y capacitarle de las estrategias necesarias para dicho fin. Debemos incentivar a nuestros alumnos mostrándoles que la lectura es un camino hacia la comprensión, la cual, en muchos momentos, encontraremos apuros para recorrerla, bien porque nuestro vehículo no es el adecuado, o bien, porque la carretera en sí, el texto, está plagado de baches y de atajos que nos desvían del camino elegido. Los errores de comprensión pueden atribuirse a la naturaleza misma del texto, es decir, a que no estén bien escritos, o bien, al propio lector, como por ejemplo, la falta de conocimientos previos. También puede suceder que exista un error en el texto y que no reconozca la existencia de dicho problema por la carencia anteriormente nombrada, por lo tanto, no podríamos afirmar que le falta habilidad para supervisar su propia comprensión.

Por esta razón, los textos se encuentran "alterados", incidiendo en errores textuales, los textos que podríamos llamar naturales no son enteramente correctos. Nuestro objetivo primordial, por tanto, es dotar al alumno de la existencia de errores de comprensión cuya fuente puede ser interna como externa, desarrollando una actitud crítica y por tanto comprensiva de los textos a los que se enfrentan.

Para ello, seguiremos diferentes criterios:

- ***Criterio léxico:*** Se produce cuando los lectores se preguntan por el sentido de las palabras nuevas o de palabras conocidas sin sentido aparente en el contexto en el que aparecen.
- ***Criterio sintáctico***: Cuando el alumno modifica su ritmo de lectura ante frases gramaticalmente no aceptables, cuando presenta dificultades en las relaciones lógicas de la estructura global del texto, o partes del texto, sin conexión aparente o que se contradicen.
- ***Criterio semántico:*** Cuyo uso se manifiesta cuando el lector encuentra expresiones cuyo significado contradice lo dicho antes en el texto o lo que el sujeto conocía previamente sobre el tema, falta de conocimientos previos, frases que admiten más de una interpretación.

El desarrollo de esta unidad se va a apoyar en enseñar directamente el proceso de detección de fallos de comprensión mediante la combinación de la explicación y el modelado por parte del profesor, y el moldeamiento del alumno, método considerado como el más eficaz.



TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

a.- El profesor empezará la unidad haciendo reflexionar al alumno sobre las posibles causas que les produce la incomprensión de un texto. Con dicho fin les preguntará: ¿Por qué a veces no comprendemos lo que leemos? ¿A qué se debe?, ¿Qué podemos hacer para detectar nuestros fallos de comprensión?, ¿Es siempre culpa nuestra no poder comprender un texto? … El profesor retomará todas las respuestas que los alumnos le den y las guiará, de tal manera, para llegar a la conclusión de que muchos de los errores y los fallos de comprensión se deben a que el mismo texto que leen no es correcto.

b.- Tras lo anterior, expondrá en clase diferentes errores de comprensión, invitando al alumno a que cite los que crea oportunos. Tras esta lluvia de ideas, el profesor explicará la metáfora «Peligros en el camino de la lectura» utilizando los siguientes símiles:

- Carretera: Texto.

- Motivo del viaje: Comprensión.

- Vehículo: Alumno (conocimientos previos, creencias falsas...).

- Pinchazo: Falta de conocimientos previos.

- Dificultades en el camino: baches, hielo, curva peligrosa...: frases mal expresadas, palabras fuera del contexto (errores propios del texto).

c.- Para ayudar al alumno a darse cuenta y a ser consciente de este hecho se le propondrá una serie de textos en los cuales deberá mostrar dónde está el error. Tras esto se le intercalarán textos “correctos” con textos “incorrectos” para discernir unos de otros a la vez que analiza su grado de comprensión. De esta manera iremos forjando en el alumno una actitud crítica frente a lo que lee y disminuir el sentido de incompetencia que subyace en muchos alumnos a la hora de leer un texto, debido a atribuirse el fracaso de la comprensión a sí mismos.

d.- Después, el profesor explicará que todos los errores y fallos que detectamos para alcanzar una adecuada comprensión los podemos clasificar en tres criterios: léxico, sintáctico y semántico. El alumno deberá entender e interiorizar dichos conceptos con diversas ejemplificaciones para que pueda utilizarlos él mismo, como criterios para su propia autorregulación, a la hora de iniciar su viaje hacia la comprensión.

e.- Finalmente el profesor deberá hacerles caer en la cuenta de lo que conocían antes sobre los errores de comprensión a lo que han aprendido al realizar cada una de las sesiones. Una vez que se han contrastado dichos conocimientos, obtener las conclusiones oportunas sobre los beneficios que aporta ser uno mismo el que detecte los propios fallos de comprensión.

UNIDAD 17.- Superación de los errores de comprensión.

(*Repara tu carrera*)

La presente unidad forma parte de un todo junto con la unidad anterior, aunque, a efectos pedagógicos, hemos preferido hacer una distinción entre detección y superación de los errores de comprensión para facilitar al alumno la adquisición de las estrategias necesarias para ambos procesos. Si el alumno no es capaz de detectar el origen y la causa de la no comprensión de un texto, difícilmente podrá poner algún remedio para solucionarlo.

La preocupación que ha de guiar al profesor en esta fase, no es tanto la de corregir el error sino la de conseguir cierto cambio en el alumno. La herramienta básica para alcanzar dicho fin es la conciencia del sujeto (del propio alumno) sobre sus errores, lo que contribuirá a eliminarlos. La corrección del profesor, por sí sola, no introduce cambios en el sujeto mientras éste no reflexione sobre ellos. Por lo tanto, la rectificación puede venir por parte del profesor, del propio alumno o de otros compañeros, pero, si mantenemos que el concepto de rectificación es la conciencia del error (por qué se cometió y cómo evitarlo), esto nos conduce a priorizar la autocorrección frente a la corrección del profesor. Sin embargo, es plausible en los primeros momentos de aprendizaje de la superación de los errores de comprensión la intervención del profesor para ir pasando dicho control, a medida que el alumno va adquiriendo más práctica, a él mismo. Durante es te nivel se acentúa más la importancia del profesor en los primeros momentos de las actividades.

El conocimiento del error no conduce automáticamente al cambio pero tampoco puede perpetuarse. Han de ser eliminados de raíz y no sólo de apariencia. Es necesario, por tanto, un cambio en los procesos de aprendizaje del sujeto. Dicho cambio requiere, no sólo el conocimiento metacognitivo de las estrategias a utilizar, supone también una implicación, por lo que han de considerarse la vertiente aplicativa y actitudinal junto con la cognitiva. Es aquí donde juega un papel primordial la figura del profesor, como modelo a seguir por el alumno y primer factor desencadenante de motivación para la realización de las actividades que se presentan.

LISTA DE CONTROL

- ¿Qué quiero? comprender lo que leo
- Señalo lo que no entiendo
- Analizo el error que cometo
- ¿Qué puedo hacer para solucionar los errores de comprensión?
- Aplico una solución (estrategias de rectificación)
- Evalúo cómo ha mejorado mi comprensión: ¿entiendo mejor ahora?
- ¡Enhorabuena! has superado tus errores de comprensión

TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

a.- Para iniciar correctamente esta unidad, es necesario que el profesor active los conocimientos previos de los alumnos. Recordará el título y la metáfora de la unidad anterior junto con los criterios que utilizábamos para clasificar los errores de comprensión. Es necesario utilizar ejemplos muy concretos para que los alumnos asocien a cada criterio un ejemplo que puedan generalizarlo a otros casos. El profesor solicitará a los alumnos ejemplos de errores en cada uno de los niveles (léxico, sintáctico y semántico) a partir del ejemplo inicial.

b) El profesor mostrará a los alumnos que lo que han aprendido en la unidad anterior (detectar fallos de comprensión) es sólo el primer paso para poder rectificar los fallos de comprensión, es decir, para comprender lo que leen. Indicará que para saber qué es lo que tenemos que hacer cuando no entendemos algo es necesario, previamente, saber exactamente donde tenemos la dificultad. Les mostrará que, cuando se va adquiriendo destreza en la lectura, estos procesos (detección-superación de los errores de comprensión) se hace casi de manera automática, pero que, para poder aprenderlo correctamente es necesario que los diferenciemos. No sirve para nada conocer muy bien qué es lo que no comprendemos y por qué no lo comprendemos sino sabemos que hacer para solucionarlo. El profesor debe recalcar, una y otra vez, que el objetivo último es comprender lo que leemos. Haciendo imaginar al alumno qué pasaría si un niño sabe leer muy rápido, pronuncia muy bien... pero, cuando se le pregunta qué ha leído no sabe decirlo con sus palabras. Para llegar a ese camino de la comprensión no debemos paramos en el análisis de la detección de los errores: ¿De qué nos sirve saber que esta palabra o esta frase no la entendemos si no sabemos qué hacer a continuación para entenderlo? Nos detenemos en mitad de un camino que requiere dos pasos. El profesor debe guiar el pensamiento del alumno hacia casos muy concretos (sobre todo en este nivel) con la siguiente pregunta: ¿Qué se te ocurre hacer para comprender esto? Las estrategias en este primer nivel del programa son muy básicas pero suficientes para introducir al alumno en el proceso meta-comprensivo.

c.- El profesor seleccionará un texto para ejemplificar al alumno cómo se realiza la detección y la superación de los errores de una forma continua. Seguiremos manteniendo las estrategias de otras unidades: subrayando palabras que no entendemos, marcando palabras incorrectas, señalando frases mal construidas... y a la vez el profesor debe optar por una estrategia de rectificación. En este nivel nos centraremos en la comprensión de palabras por su contexto o extraídas del diccionario, correcta composición gramatical y temporal de las frases, y el resumen como medio autoevaluador del grado de comprensión. El profesor, actuando como modelo, deberá verbalizar en alto todos los procesos que realice mentalmente, haciendo un ejercicio de desdoblamiento para situarse en la mente de sus alumnos.

d.- El profesor, aportará sus estrategias de solución de errores y recogerá las estrategias que los alumnos aporten, ya que, uno de los objetivos de la unidad es un aprendizaje recíproco, es decir, que los alumnos aprendan entre sí las estrategias que usan. El profesor no debe pasar por alto ningún proceso de pensamiento. Nuestro objetivo fundamental es detectar (que el alumno se haga consciente en la medida de lo posible) del paso que existe entre “no comprendo” a “ya lo entiendo”, ya que en esa unión es donde se van a dar las estrategias de rectificación. El profesor debe hacer hincapié en ese proceso y no dejar pasar nada como “comprendido”.

Hasta lo explicado, podemos vislumbrar que la figura del profesor juega un papel fundamental. Antes de iniciarse en la unidad sería un trabajo aparte el que él mismo trabajase

su proceso de detección y rectificación de errores de comprensión. Como consideramos que tanto esta unidad (como la anterior) requieren grandes dosis de abstracción, el profesor debe poner el listón de hasta dónde puede llegar su grupo-clase. Sin embargo, existen una serie de estrategias básicas de rectificación: uso del diccionario, reformulación... que deben de ir acompañadas, previamente, al conocimiento que posea el alumno sobre dicho tema. Si es un tema del que no ha oído hablar nunca, tendrá muchas más dificultades de detectar qué es lo que no comprende, ya que no será un conjunto de ideas o conceptos aislados, sino la interacción entre todos esos elementos.

UNIDAD 18.- Síntesis personal.

(*Detectando la esencia del texto*)

La síntesis o resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones entre ellas existentes que el lector reconoce de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos.

Como hemos sugerido, la síntesis se basa en el concepto "idea principal". Es difícil ofrecer una definición de idea principal, porque no existe acuerdo sobre dicho concepto. Para unos es equivalente a tema, para otros a resumen, tesis, argumento, título... Nosotros lo definiremos como una palabra, o grupo de palabras o frase que constituyen la esencia del texto. Puede suceder que el autor la mencione explícitamente, pero no siempre sucede, entonces el lector debe ser capaz de llegar hasta ella, debe ser capaz de reelaborarla con sus propias palabras.

Obtener la idea principal tiene una gran utilidad porque sirve para comprender que en un texto hay ideas más importantes que otras; una vez que se saben distinguir y separar del resto del texto no se tendrá que memorizar tanto, de esta manera se evitará la sobrecarga de información y la pérdida del significado global. Tiene especial sentido y aplicación en la escuela porque permite aprender con mayor facilidad, ayuda a organizar la información y a elaborar resúmenes de lo oído y leído. Con ella mejora la comprensión de lo que sucede en los distintos lugares y momentos de nuestra vida, sea en la escuela, el hogar, la calle o el parque...; asimismo al leer, escuchar, conversar, jugar..., pues ayuda a concretar las ideas y a saber con precisión lo que debemos hacer en cada situación. Nuestra mente tiene una gran capacidad de recogida de datos del exterior, así como de reflexión sobre los mismos, pero también es selectiva para poder hacer algo de forma correcta. Sabemos que para desarrollar bien un trabajo debemos, en primer lugar, prestar atención a unos pocos elementos, pues un cúmulo de informaciones diversas ocasiona torpeza en nuestro pensamiento. Si sabemos localizar las ideas principales de un texto, realizaremos con mayor éxito labores de relectura, subrayado, memorización, y sobre todo habremos conseguido comprender e interiorizar los significados leídos. En fin, se trata de producir un nuevo texto, que guarde relaciones muy especiales con el texto original, y que reproduzca muy brevemente su contenido.

Para sintetizar, la persona tiene que analizar la información que se da, identificar patrones para organizar dicha información, y analizar esos mismos patrones a partir de los cuales formular la síntesis yendo de lo más general a lo más preciso. Por otra parte hay que reconocer que la síntesis "es un producto personal, donde interviene el punto de vista de la persona que la hace: un mismo conjunto de partes puede ser integrado de diferentes maneras por diferentes personas".

LISTA DE CONTROL

- Mira un texto, un cuadro y una fotografía cuenta breve lo que te sugiere cada cosa.
- Lee despacio el texto y subraya las ideas principales de cada párrafo
- Haz memoria de lo que dice
- Pon en un esquema de relaciones las ideas principales y secundarias
- Define el tema central
- Concentra en un texto breve (síntesis propia) lo leído
- Piensa cómo has conseguido llegar a la síntesis

TÉCNICAS DE LA ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

El profesor tiene la tarea de guiar a sus alumnos en la puesta en práctica de las estrategias metacognitivas que conlleva la realización de la síntesis de un texto cualquiera. Introducirá la unidad mediante actividades que ayuden a la comprensión del concepto que se maneja, que pueden ser conversaciones sobre un tema tomado al azar, recuerdo de un cuento conocido por todos o un texto escolar, un programa televisivo, un suceso en la calle, un noticia de prensa, un Juego, etc. Los pasos a seguir son:

a.- Antes de comenzar a leer, el profesor se centrará en el objetivo básico de la unidad.

Explicará a sus alumnos, el significado del concepto “síntesis” anotando la palabra en la pizarra y escribiendo los aspectos que caracterizan el proceso hasta llegar a ella.

Para facilitar la comprensión de la explicación, el profesor realizará en el aula un breve entrenamiento del proceso de síntesis a partir de un tema lanzado al azar a la clase. Los alumnos han de aportar ideas sobre el tema que se anotarán en la pizarra. Luego discriminarán entre las relevantes y las no relevantes del tema para concluir con una idea central que resuma la conversación mantenida.

Se realizarán preguntas del tipo: ¿cuál es el propósito de la unidad? ¿qué voy a aprender?, ¿qué es para mí sintetizar?, ¿creo que lo conseguiré?...

b.- Cada alumno revisará la lectura y leerá sin detenerse. Pensará si desconoce alguna palabra y buscará su significado. Anotará el título y escribirá aquello que éste le sugiera o haga recordar. Se expondrán las ideas en voz alta. Entre todos tratarán de reconocer cual puede ser la idea principal de que se habla en el texto.

e) El profesor animará a los alumnos a leer más detenidamente la lectura, quienes observarán los planteamientos o enfoques que se dan al contenido del texto. Para facilitar el

análisis del texto aplicarán, si es posible, las cuestiones referidas al qué - dónde - quién - cómo – cuándo y por qué, que les facilite comprender su contenido.

Se subrayan sobre el texto aquellas ideas que se consideran importantes y se escriben en el cuaderno para organizarlas en un esquema o patrón. Se trabajan las relaciones existentes entre las ideas expresadas en el patrón de organización, así como la jerarquía de las mismas. Se trata de reconocer y discriminar entre ideas relevantes e ideas secundarias o irrelevantes haciéndose preguntas sobre esas ideas.

d.- En el momento de elaborar planteamientos referidos al tema central, hay que realizar un esfuerzo consciente para centrar el pensamiento en el tema particular, para unir varias ideas y para producir una idea básica relacionada con el tema.

El profesor guiará los pasos de este análisis y la reflexión que de él se deriva hasta identificar el tema central desarrollado. Para conseguirlo, además de revisar el patrón de organización de las ideas del texto, los alumnos tendrán en cuenta los diversos significados que han alcanzado o percibido (literal, interpretativo y personal), de manera que reúnan los distintos datos hasta condensarlos en una síntesis integrada.

e.- Identificado el tema, hay que elaborar una síntesis escrita del contenido leído. En este punto el profesor debe ser consciente de la existencia de diferentes puntos de vista, será flexible y respetuoso con cada elaboración. Cualquier corrección en este sentido debe ser suave y a modo de sugerencia: los errores que pudieran existir deben conducirse a la retroalimentación positiva.

f.- El profesor finalizará el trabajo revisando con los alumnos el proceso seguido donde el alumno se preguntará: ¿cómo identifico el tema en un texto o conversación?, ¿qué pasos he seguido para llegar a la idea principal de un texto?, ¿y para elaborar una síntesis?, ¿por qué es importante la síntesis?, ¿cuándo es útil?, ¿en qué situaciones la puedo aplicar? ...

g.- Finalmente se anima a los alumnos a realizar un recuento de lo que han aprendido en la unidad, de las estrategias que han automatizado, y a practicar el proceso de síntesis de forma deliberada y consciente.

A través de estas técnicas lo que interesa es que los alumnos aprendan que sintetizar es además de una ayuda buena, necesario para comprender y que deben ejercitarse en esta práctica por sí mismos, cuantas más veces mejor.

UNIDAD 19.- Abstracción final.

(*Epílogo de un viaje*)

El significado otorgado al concepto clave de la unidad va más allá de la mera síntesis o resumen, pues se refiere a la elaboración de una nueva idea a partir de algo ya dado, pero que se sostiene por sí misma y no precisa de sus orígenes, pero los sigue reflejando y no otros. La metáfora que hemos elegido en esta ocasión nos va a ayudar a comprender mejor el objetivo de la unidad, pues en cierto sentido lo que pretendemos aquí es realizar un epílogo, es decir elaborar un escrito final de un texto en el que se hace alguna consideración general acerca de lo dicho e incluso desarrolla elementos o un desenlace de acciones que no quedaron terminadas.

La mejor abstracción comprensiva es aquella en la que además de recoger lo esencial del texto participa de la creatividad del lector. Ser capaz de reelaborar o transformar las palabras textuales y expresar con las propias ideas y términos el mensaje de un texto significa mejorar la comprensión, reforzar la memoria a corto y largo plazo así como la autonomía del pensamiento.

A lo largo del programa hemos venido haciendo constante referencia a la necesidad de resumir lo más importante de cada lectura. Ese es el momento decisivo para comprobar la comprensión alcanzada. Para llegar a ella vamos a echar mano de algunas técnicas ya ejercitadas: la relectura, el subrayado, la extracción del tema, de la idea principal y las secundarias, y el resumen de lo leído. Conviene hacer ver al alumno que al tomar un pasaje para releerlo debe hacerlo con una serie de hipótesis o preguntas dirigidas al texto que realizará antes, durante y después de la lectura. El profesor puede observar en el aula que algunos alumnos encuentran ciertas dificultades para poner en práctica las técnicas de la estrategia de abstracción. En tal caso, actuará de guía recordándoles los pasos que la desarrollaban en cada unidad concreta, haciéndoles ver el valor que tienen y los beneficios que obtendrán si aprenden a utilizar dichas técnicas adecuadamente.

LISTA DE CONTROL

- Imaginando las cosas que uno lee, ve u oye
- Lee un texto y paso a paso ve sacando las ideas más importantes
- Haz preguntas al texto y busca las respuestas
- Resúmelo con tus palabras
- Escribe el tema y las ideas principales
- Piensa lo que cuenta el texto y escribe lo que “te dice” a ti
- Piensa en los pasos (estrategias) que pones en práctica para comprender bien cada vez que lees

TÉCNICAS DE LAORIENTACIÓN METACOGNITIVA

A través de estas técnicas el profesor estimula e instruye de forma directa en relación con los objetivos de la unidad. Los alumnos deben poner en práctica en las lecturas de la unidad lo siguiente:

a.- Previo a la lectura, se pregunta a los alumnos sobre la secuencia de las estrategias desarrolladas en el programa. El profesor ayuda a recordarlas escribiéndolas en la pizarra y los alumnos deben decir cuál o cuáles les han resultado más difíciles de poner en práctica y por qué. Con este recordatorio se trata de fomentar la automatización de las mismas.

Luego, el profesor desarrolla en el aula el concepto de abstracción final. Les explicará en que consiste en la teoría y cómo ponerlo en práctica a la hora de leer. De nuevo los alumnos se preguntarán por las características de esta estrategia: ¿comprendo lo que es la abstracción de una lectura?, ¿veo las diferencias entre resumir y abstraer?, ¿creo que puedo alcanzar la abstracción final de una lectura?

b.- El profesor explica el proceso propiamente dicho de la abstracción del contenido de una lectura. Identifica los pasos a seguir tales como la inicial revisión del texto, el recuerdo de las experiencias personales y los conocimientos adquiridos, identificación de lo desconocido, subrayar lo más relevante del texto, tomar notas de las ideas que surgen al ir leyendo. Todos estos pasos y otros facilitan el camino hacia la abstracción última de un texto. El alumno se pregunta sobre todos los aspectos anteriores.

c.- El alumno reflexiona sobre los contenidos que se expresan en el texto y formula las hipótesis o preguntas pertinentes al mismo. Se preguntará por lo que se cuenta y sucede en la lectura, y tratará de establecer el argumento y las relaciones existentes en el texto: ¿qué sucede en el texto?, ¿qué cosas se ponen en relación?, ¿qué personajes o sucesos son los más destacados?, ¿cuál es el argumento o trama del texto? , ¿en qué me baso para establecer dicha hipótesis?

d.- En pequeños grupos se intercambian las impresiones sobre el texto para enseguida escribir, cada uno en su cuaderno, el tema y las ideas principales que lo desarrollan. Se vuelve a leer si es necesario; los alumnos se hacen preguntas del tipo: ¿entiendo bien lo que se dice en la lectura?, ¿cuál o cuáles son los temas que se desarrollan?, ¿qué ideas principales permiten establecer el tema?, ¿aparecen otras ideas o temas que complementan el texto?

e.- Extraer conclusiones y resumir el contenido es el siguiente paso. Los alumnos deben resumir lo esencial del texto con sus propias palabras. Asimismo han de escribir las dificultades que se han encontrado para comprenderlo y cómo las han resuelto. Se plantearán ¿tengo una opinión personal acerca de lo leído?, ¿puedo resumir en dos frases el texto?, ¿me quedan dudas o he comprendido bien?

f.- Por último, cada alumno en su cuaderno debe poner su imaginación en marcha y elaborar creativamente el epílogo o abstracción final del texto. Utilizarán sus propias palabras y se esforzarán en la concreción del tema tratado. Para ello pondrán de su parte la experiencia escolar y personal obtenida a lo largo del programa. Tras escribir la abstracción final del texto se preguntarán ¿es suficientemente claro y fácil de comprender mi nuevo texto, «mi epílogo»? ¿es un buen reflejo de lo que dice el texto o es una reproducción más breve del mismo?

g.- El profesor finalizará la sesión felicitando a los alumnos por el trabajo realizado, y conjuntamente realizarán la evaluación de la unidad. Reflexionarán acerca de las estrategias de comprensión lectora que han conseguido automatizar.

En la última lectura de la unidad que trabajen en el aula, el profesor les animará a sentirse alegres por conseguir comprender el texto y ser capaces de finalizar el programa de comprensión lectora. Sobre todo les insistirá en que diariamente dediquen un tiempo a leer, que lean textos de todo tipo, que procuren poner todas las estrategias estudiadas en acción, que hagan de ellas un hábito cada vez que inician una lectura, o al menos piensen cuál o cuáles se precisa aplicar a cada lectura. Les dirá que con estas "fórmulas" alcanzarán un nivel más elevado de comprensión lectora de todo libro o texto que caiga en sus manos y aprenderán más rápidamente en lo sucesivo.

UNIDAD 20.- ¡Vamos a comprender los problemas de matemáticas!

Finalizando el programa, vamos a intentar que el alumno aplique todo lo que ha aprendido sobre comprensión a sus tareas y textos escolares.

En concreto, en esta unidad, nos vamos a centrar en la comprensión del enunciado verbal de los problemas matemáticos.

Con respecto a cómo está enunciado el problema, debemos señalar lo siguiente. En muchos casos, el problema (tomado en su mayoría del libro de texto), está mal formulado, presenta situaciones inverosímiles o difíciles de creer, muy alejadas de las motivaciones del alumno o de sus experiencias reales... El profesor, a modo de "criba", debe seleccionar entre todos los problemas que aparecen en el libro de texto aquellos que mejor elaborados están de los que no.

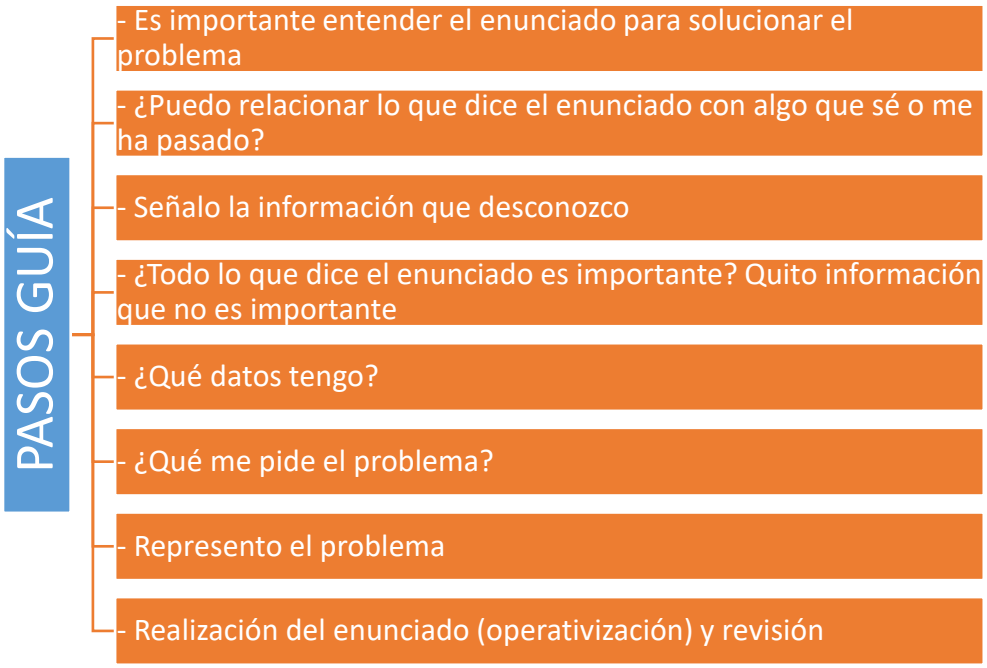
A menudo, el alumno, al enfrentarse a un problema y fracasar, no sabe expresar dónde está el error y por qué lo ha cometido (y aún más a este nivel), es decir, es tan importante que un alumno realice correctamente un problema como que sea capaz de decir dónde se ha equivocado.

Esta conciencia para señalar la causa del error en la resolución de un problema no se enseña de forma explícita en la escuela. El profesor debe preparar al alumno a discernir entre "buenos" y "malos" problemas así como a detectar en qué fase de la resolución del problema ha cometido el error (comprensión - planificación - ejecución - presentación de los resultados).

Para llevar a cabo esta unidad es muy importante la motivación del alumnado.

La metodología que vamos a emplear va a ser similar a la utilizada en anteriores unidades.

Tanto el modelo, como cada uno de los problemas que deben de comprender los alumnos, se acompañan de unos **Pasos Guía**.



1. ***Es importante entender el enunciado para solucionar el problema***

Este primer punto trata de centrar al alumno sobre cuál es nuestro objetivo de lectura. Igual que en otras lecturas definíamos el objetivo como: detectar las ideas más importantes, enfocar la atención en una parte del texto, identificar la información desconocida..., aquí pretendemos que el alumno tenga en cuenta, en todo momento, que lo verdaderamente importante es comprender el problema para poder resolverlo posteriormente.

2. ***¿Puedo relacionar lo que dice el enunciado con algo que sé o me ha pasado?***

Con este paso se pretende que el alumno active sus conocimientos previos. Tendrá que traer a su memoria, tanto las experiencias o conocimientos relacionados con la situación-problema que se expone en el enunciado, como otros problemas parecidos que le ha sucedido en su vida cotidiana o ha resuelto en la clase de matemáticas. Este apartado es muy importante para conseguir que la motivación del alumno siga activa. Cuánto más relacione el alumno la situación descrita en el problema con su vida cotidiana, más sentido tendrá para él poder resolverlo. Igualmente, aunque un problema no sea muy significativo para un alumno debido a que no posee experiencias previas para relacionarlo, sí puede resultarlo para otro compañero. Por lo tanto, es interesante que esta fase sea compartida en alto por toda la clase. Igualmente, debemos ir haciendo ver al alumno, que estos pasos guía son, en definitiva, las estrategias de comprensión que han ido adquiriendo a lo largo del programa.

3. ***Señalo la información que desconozco***

Una vez que nos hemos planteado nuestro objetivo de comprender el problema, lo hemos leído y hemos activado los conocimientos relacionados con el mismo, debemos detectar si existe en el enunciado alguna palabra, conjunto de palabras, expresión... que no entendamos. En este paso llevamos a cabo las estrategias empleadas en las unidades de detección y superación de los errores de comprensión. Normalmente, los enunciados que se plantean en los libros de textos, no tienen tanta dificultad de comprender las palabras (conceptos) que en él se expresan como las relaciones entre diferentes situaciones o proposiciones. A veces, la dificultad de comprensión, en un problema expresado en términos comprensibles para el nivel del alumnado, estriba en el orden de presentación temporal de los acontecimientos. Por lo tanto, un fallo de comprensión que puede no salir a la luz se produce cuando, empleando diferentes tiempos verbales, el alumno no es capaz de identificar qué fenómenos se producen en primer lugar y cuál en segundo, qué es causa y qué es consecuencia.

4. ***¿Todo lo que dice el enunciado es importante? Quito información que no es importante***

A menudo, para el alumno, todo lo que aparece en el enunciado tiene la misma importancia. Parece ser una práctica habitual considerar todos los datos, y las combinaciones posibles que se pueden dar entre ellos, necesarios para la resolución del problema. El alumno debe tener la capacidad crítica de discernir la información que aparece en el enunciado como "no necesaria" para su comprensión. Si logra discriminar entre la información relevante de la no relevante, con la premisa de tener en cuenta qué es lo que nos solicita el problema, facilitará al alumno la solución del mismo, no perdiéndose en la lectura de datos o hechos no necesarios para la comprensión del problema.

5. ***¿Qué datos tengo?***

Este es uno de los puntos más importantes necesarios en la comprensión del enunciado con objeto de que después pueda solucionar el problema. Una vez que el alumno lee de forma crítica el problema, desechando la información no relevante, selecciona los datos del problema. Hay que enseñar a los alumnos que estos datos pueden aparecer de una forma explícita (con números) e implícita (con palabras). Así, por ejemplo, si en un problema se está trabajando la unidad por días, y aparece un dato como "semana", el alumno debe ser capaz de interpretar ese dato implícito como la igualdad de "7 días". Los alumnos deben aprender a leer los enunciados teniendo en cuenta que los datos de un problema no se encuentran sólo en los números (que es a lo que están acostumbrados) sino también pueden aparecer de una forma menos latente.

6. ***¿Qué me pide el problema?***

Durante este paso el alumno debe ser capaz de identificar y definir cuál es la incógnita o incógnitas que el problema le pide hallar. Debemos mostrarles que la incógnita no sólo aparece en forma de pregunta (entre interrogaciones) así como su orden de presentación en el problema (puede aparecer al principio como al final). A veces, es necesario, tener en cuenta una incógnita intermedia para alcanzar la incógnita final. Tanto este punto como los dos anteriores se encuentran íntimamente relacionados. No podemos trabajar cada uno de forma totalmente aislada porque, tanto para discriminar la información no relevante, así como detectar los datos con los que contamos, debemos tener presente qué nos pide el problema. En este programa, con objeto de seguir unas pautas, hemos fraccionado dichos pasos en unidades "independientes" de trabajo, aunque, cuando estemos trabajando con los alumnos debemos intentar darle un enfoque más integrador.

7. ***Represento el problema***

Este paso lo consideramos como una estrategia muy eficaz tanto para la comprensión del enunciado como para comprensión lógica y operacional del enunciado. Desde la comprensión del enunciado, en este interciclo, proponemos una representación del problema manipulativa, así como «teatral», es decir, interpretando la situación del problema de forma verídica (con personajes, diálogo...). Quizás también se le puede pedir al alumno que lo explique con sus propias palabras aunque este nivel de representación va a depender de la capacidad representacional de cada alumno.

8. ***Realización del enunciado (operativización) y revisión***

En este último paso el alumno deberá solucionar el problema. No nos adentramos en cómo debe llevarla a cabo porque está fuera de los objetivos propuestos para este programa. El profesor deberá ayudar al alumno en su realización y, en caso de error, facilitar al alumno a que tome conciencia de en qué parte de los pasos de comprensión del enunciado o en su realización ha cometido fallos. En definitiva, el alumno cuando finalice esta unidad debe ser capaz de:

- Identificar cuándo comprende o no un problema.
- Señalar los datos que le proporciona el problema, así como la incógnita.
- Detectar qué datos no son importantes
- Representar el problema de forma manipulativa, escrita, teatral, etc.

Repetto, E., Sutil, Mª. I. y Soto, N. (2002). ***Comprender y aprender en el aula. Programa para la integración en el currículum de las estrategias de comprensión lectora.*** **Madrid: UNED**.

II. Metodologías de Aprendizaje basado en el pensamiento

TBL

Thinking based learning

Introducción

Introducción general de la metodología TBL:

El aprendizaje basado en el pensamiento, Thinking-Based Learning (TBL), es una metodología activa que enseña a los alumnos a pensar, razonar, tomar decisiones y construir su propio aprendizaje a través del trabajo de los temas del currículo. El objetivo, por lo tanto, no es solo que los estudiantes adquieran los conocimientos del temario, sino que también desarrollen destrezas y habilidades relacionadas con el pensamiento y puedan ponerlas en práctica en el futuro de forma autónoma, para cualquier otro tema, concepto o reto. Te explicamos las claves de este enfoque metodológico y las ventajas que supone su utilización en el aula.
El TBL pretende que el profesor oriente e instruya a los alumnos en los procedimientos necesarios para realizar razonamientos y en las rutinas de pensamiento que después puedan poner en práctica para afrontar de forma reflexiva y profunda los contenidos que están aprendiendo.
Para ello utilizan distintas herramientas y estrategias, como preguntas específicas, mapas del pensamiento y organizadores gráficos....

Aprenden a pensar y tomar decisiones con destreza, teniendo en cuenta las opciones disponibles, las consecuencias positivas y negativas y su importancia, y seleccionando la mejor opción según ello. De este modo el pensamiento crítico y creativo queda integrado en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos y, en el momento en que los alumnos quieran comprender o asimilar un concepto, puedan poner en práctica las herramientas de pensamiento que han adquirido aplicándolas a la nueva información.

https://www.youtube.com/watch?v=cvyE2ij1yOw

Las aulas del siglo XXI

- De
  - Aulas centradas en el profesorado.
  - Alumnos como aprendices pasivos.
  - Aprendizaje basado en la memoria.

- A:
  - Aulas centradas en los alumnos.
  - Alumnos como aprendices activos.
  - Aprendizaje basado en el pensamiento

Tres pilares de las nuevas aulas del siglo XXI

- Pensamiento
- Comunicación
- Colaboración

Las aulas del siglo XXI ayudan a los alumnos a desarrollar competencias en cada uno de estos puntos, para poderlos usar en sus vidas.

Mapas de pensamiento y organizadores gráficos

Mapas de pensamiento y organizadores gráficos

1) Comparar y Contrastar

2) Toma de decisiones con destreza

3) Determinar la relación Partes-Todo

4) Resolución de problemas con destreza

5)

Comparar y Contrastar

- ¿En qué son similares?
- ¿En qué son diferentes?
- ¿Qué semejanzas y diferencias son importantes?
- ¿Qué grandes ideas vienen a nuestra mente por las semejanzas y diferencias significativas?
- ¿Qué conclusión se sugiere por las semejanzas y diferencias?

COMPARA Y CONTRASTA

¿En qué se parecen?

¿En qué se diferencian?

En cuanto a...

¿Qué nos dice sobre estas cosas?

Toma de decisiones con destreza

- ¿Qué hace necesaria la decisión?
- ¿Cuáles son mis opciones?
- ¿Cuáles son los pro y contra consecuencias probables de cada opción?
- ¿Qué importancia tienen las consecuencias?
- ¿Qué opción es la mejor a la luz de las consecuencias?

TOMA DE DECISIONES CON DESTREZA

Necesito decidir: .....

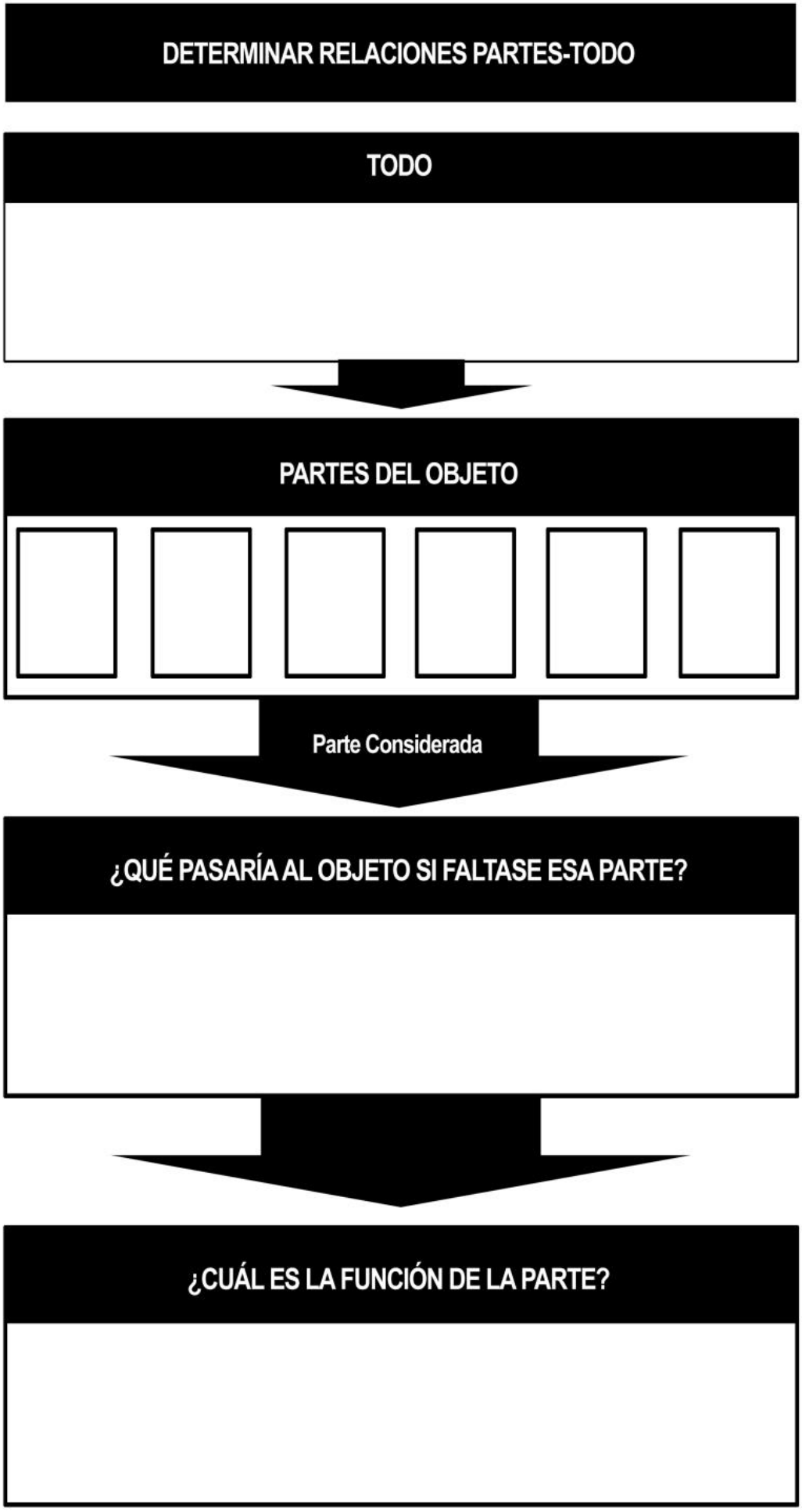
OPCIONES	

OPCIÓN CONSIDERADA

CONSECUENCIAS ¿Qué ocurriría si tomo esta decisión?	EVIDENCIA ¿En qué me baso para pensarlo?	VALOR ¿Cómo de importante es esta consecuencia? ¿Por qué?

Determinar la relación Partes-Todo

- ¿Qué partes más pequeñas forman el todo?
- Para cada parte ¿Qué pasaría di faltara?
- ¿Cuál es la función de cada parte?
- ¿Cómo interaccionan las distintas partes para hacer del "todo" lo que es y hacer lo que hace?


DETERMINAR RELACIONES PARTES-TODO
TODO
PARTES DEL OBJETO
Parte Considerada
¿QUÉ PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?
¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

Resolución de problemas con destreza

- ¿Cuál es la situación que genera el problema?
- ¿Cuál es el problema?
- ¿Cuáles son posibles soluciones?
- ¿Qué pasaría si solucionaras el problema de cada una de estas formas?
- ¿Cuál es la mejor solución para el problema?

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS CON DESTREZA

EL PROBLEMA

¿Cómo prodría .....?

Posibles soluciones	

Solución Considerada

Consecuencias	¿Pro o Contra?	Importancia

Nueva Solución ¿Cómo podría mejorar la solución?

Conclusiones y metacognición.

- Ponemos en común nuestras ideas y conclusiones.
- Metacognición: reflexionamos sobre nuestro pensamiento, como hemos pensado, ha sido eficaz, como lo podemos aplicar a otras situaciones…

Enlaces TBL

- Presentación con las destrezas, mapas de pensamiento y organizadores gráficos.

  https://issuu.com/mariaosuna7/docs/taller_destrezas_de_pensamiento_a5cf3072beeae4

- Explicación de Robert Swartz y varios ejemplos.

  https://www.lopedevega.es/programa-de-pensamiento/

- Entrevista a Robert Swartz, fundación BBVA
- https://www.youtube.com/watch?v=khAUy7FCjdA&feature=youtu.be
- Experiencias de destrezas E. Infantil (COLEGIO LOPE DE VEGA).

  https://escuelainfantilgranvia.com/wp-content/uploads/2014/11/Experiencias-de-un-colegio-TBL-en-la-etapa-de-Educaci%C3%B3n-Infantil.pdf

  https://lopedevega.es/wp-content/uploads/2015/07/Presentacion-ICOT2015.pdf

- Organización de una sesión TBL

  http://www.aulaplaneta.com/2016/05/11/educacion-y-tic/el-colegio-lope-de-vega- de-benidorm-implanta-el-aprendizaje-basado-en-el-pensamiento-thinking-based- learning-con-aulaplaneta/

III. Metodologías Neurodidácticas

EOEP SEGOVIA 2

PROYECTO EN COLEGIO BASE DE MADRID DE INFANTIL Y PRIMARIA – METODOLOGÍA NEURODIDÁCTICA

* Principio fundamental para que se de el aprendizaje, que es proceso de cambio: "**no hay aprendizaje sin emoción".**

* Necesidad de estimular nuestro cerebro, la amígdala, antes de todo aprendizaje. Toda **información** que nuestra amígdala interprete como **novedosa e interesante**, **activará el córtex pre-frontal**, dónde se produce el aprendizaje de orden superior.

* Aprendemos **desde nuestra propia experiencia**, todos los cerebros son diferentes unos de otros porque el **contexto** y la experiencia también lo son.

* **Aprender haciendo** será la clave para que se produzca el **aprendizaje significativo**, centrándonos en **desarrollar las funciones ejecutivas** de los alumnos y alcanzar los objetivos y contenidos marcados de forma competencial.

¿Qué funciones mentales participan en el aprendizaje?

* "Cualquier **aprendizaje** se basa en la conectividad de las neuronas, ya **sean nuevas conexiones o el reforzamiento** de conexiones **ya existentes**".

* El **lóbulo prefrontal** es la zona donde se ejerce la **función ejecutiva.** Comprende la **concentración, el control de impulsos y la memoria a corto plazo.**

* Para estimular esta zona, la clave es la **emoción**. En el cerebro, la zona que se encarga de esta función es la **amígdala en el sistema límbico**. Cuando está activada, potencia el lóbulo prefrontal y así facilita el aprendizaje.

(José María Lázaro, profesor de neurodidáctica de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.)

Para estimular la amígdala:

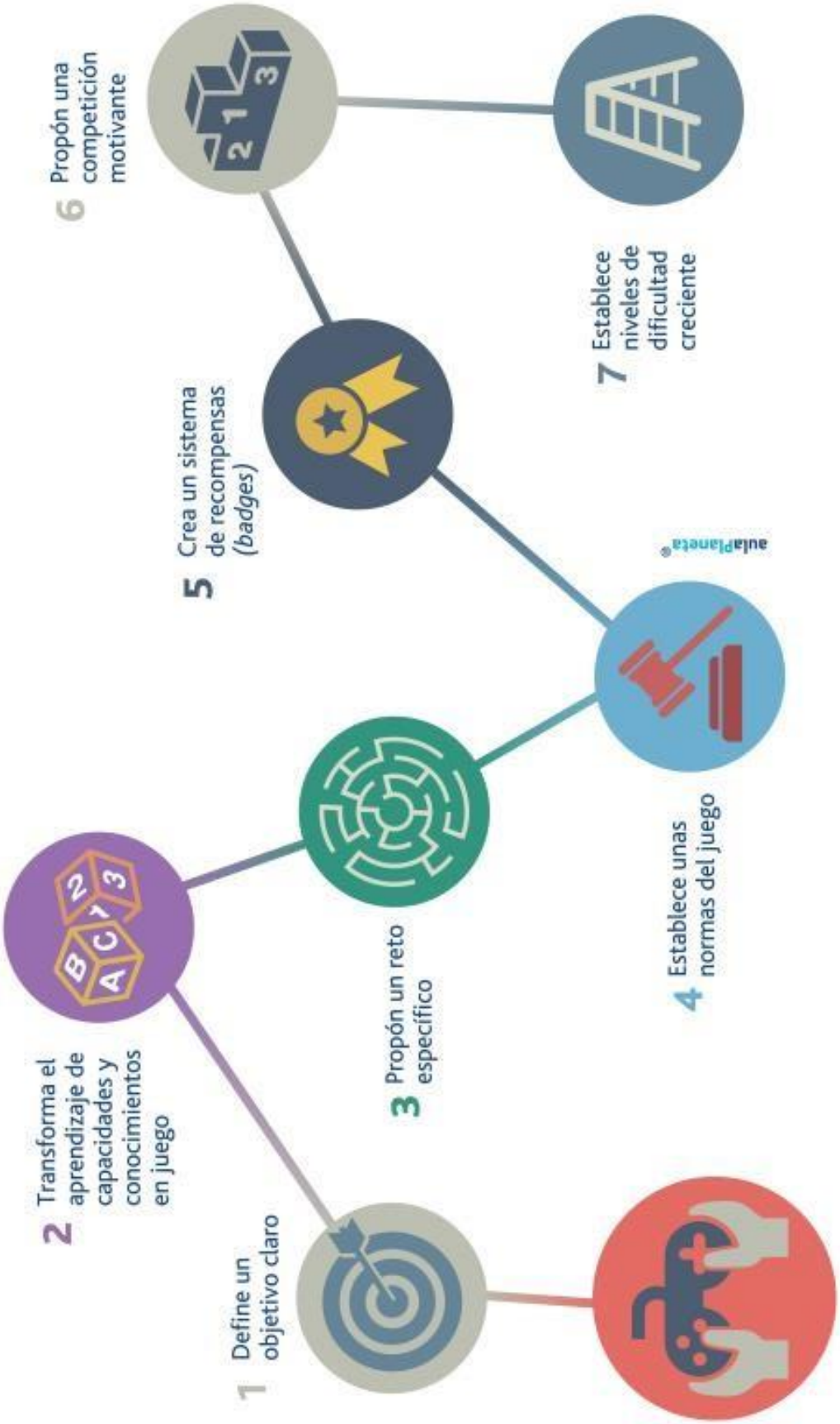
- El aprendizaje cooperativo.
- Los proyectos en grupo.
- La 'flipped classroom' (clase invertida).
- La gamificación. Es el empleo de dinámicas de juegos en actividades no recreativas, para potenciar la motivación. (Ej. aprenden a restar y sumar en un mercadillo que han creado ellos mismos. Han implantado su propia moneda con la cara de la profesora y han diseñado productos de todo tipo).

"Así convertimos la experiencia del aprendizaje en algo divertido donde aprenden haciendo" (Directora del colegio Base de Madrid)

Gamificación

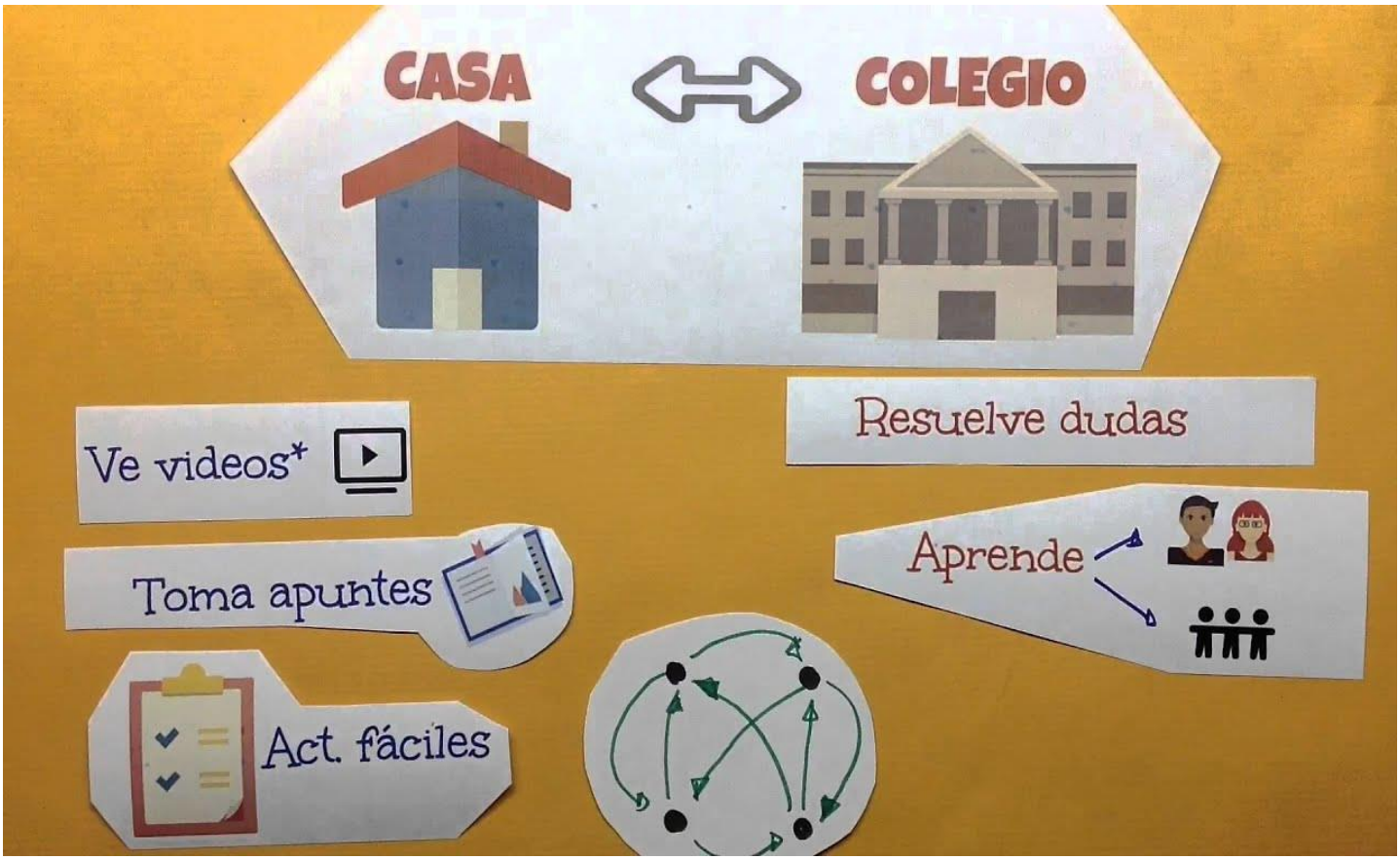
Cómo aplicar en el aula el **aprendizaje basado en juegos**

La aplicación de la "gamificación" en el aula debe servir para motivar a los alumnos y darles el control de su aprendizaje. Para ello, es fundamental integrar el juego en la programación del curso.



MODELO FLIPPED CLASROOM

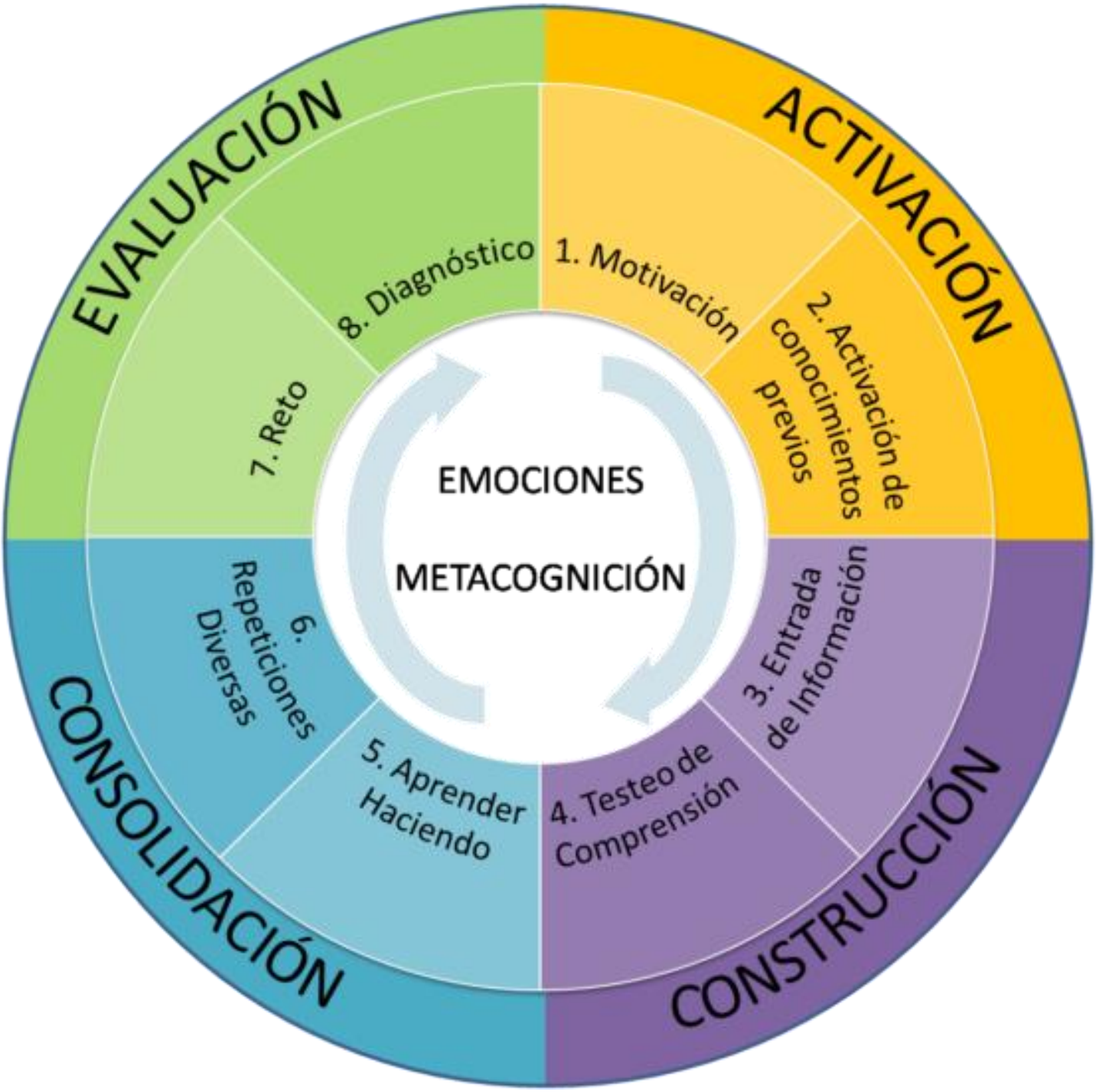
O CLASE INVERTIDA



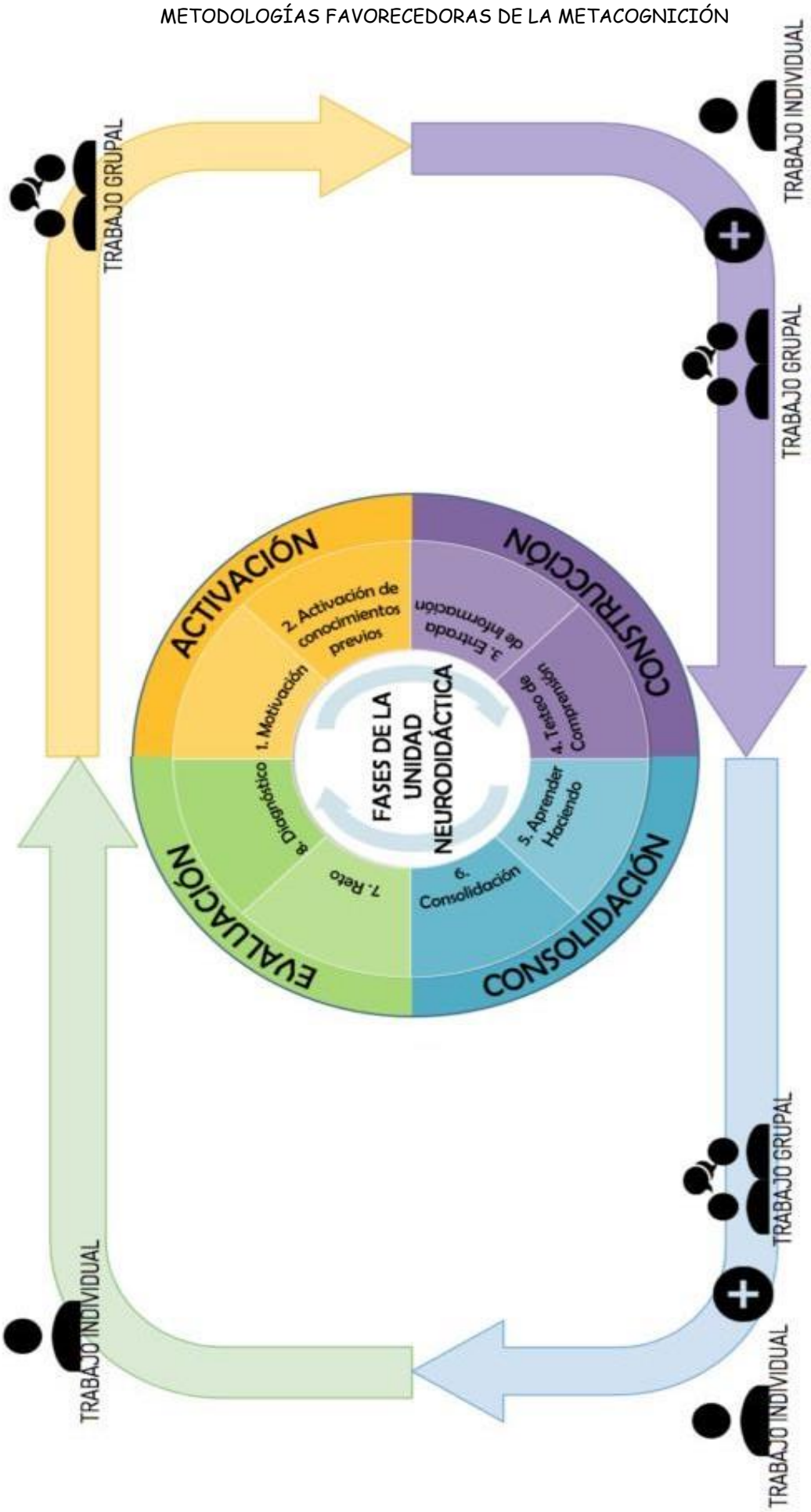
Se descubre en casa, se practica y consolida en clase:

https://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/

RUEDA DEL APRENDIZAJE



Rueda del aprendizaje en agrupamientos



VIDEOS METODOLOGÍA NEURODIDÁCTICA APLICADA

1. «Me emociono, luego aprendo» Colegio Centro Base de Madrid. (2:18 min)

* https://elpais.com/economia/2017/04/26/actualidad/1493 238722_987075.HTML

2. Flipped classroom aulaplaneta. Recursos.(7 min)

* https://www.youtube.com/watch?v=WIAXoZSzOrc

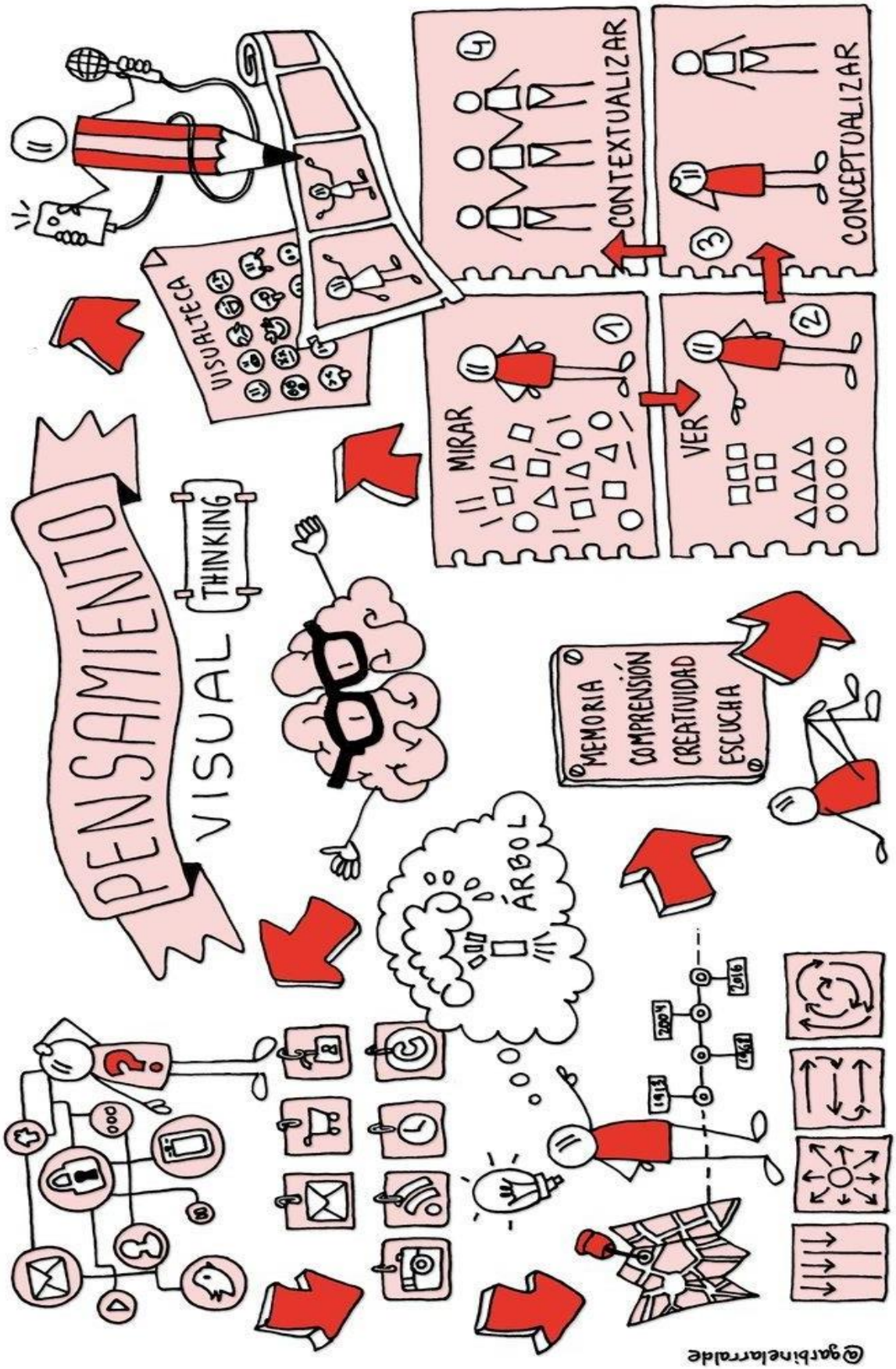
3. Flipped classroom por Raúl Santiago de La Universidad de La Rioja. (19 min).

* https://www.youtube.com/watch?v=Bdd_Dr7QUQ4

IV. VISUAL THINKING

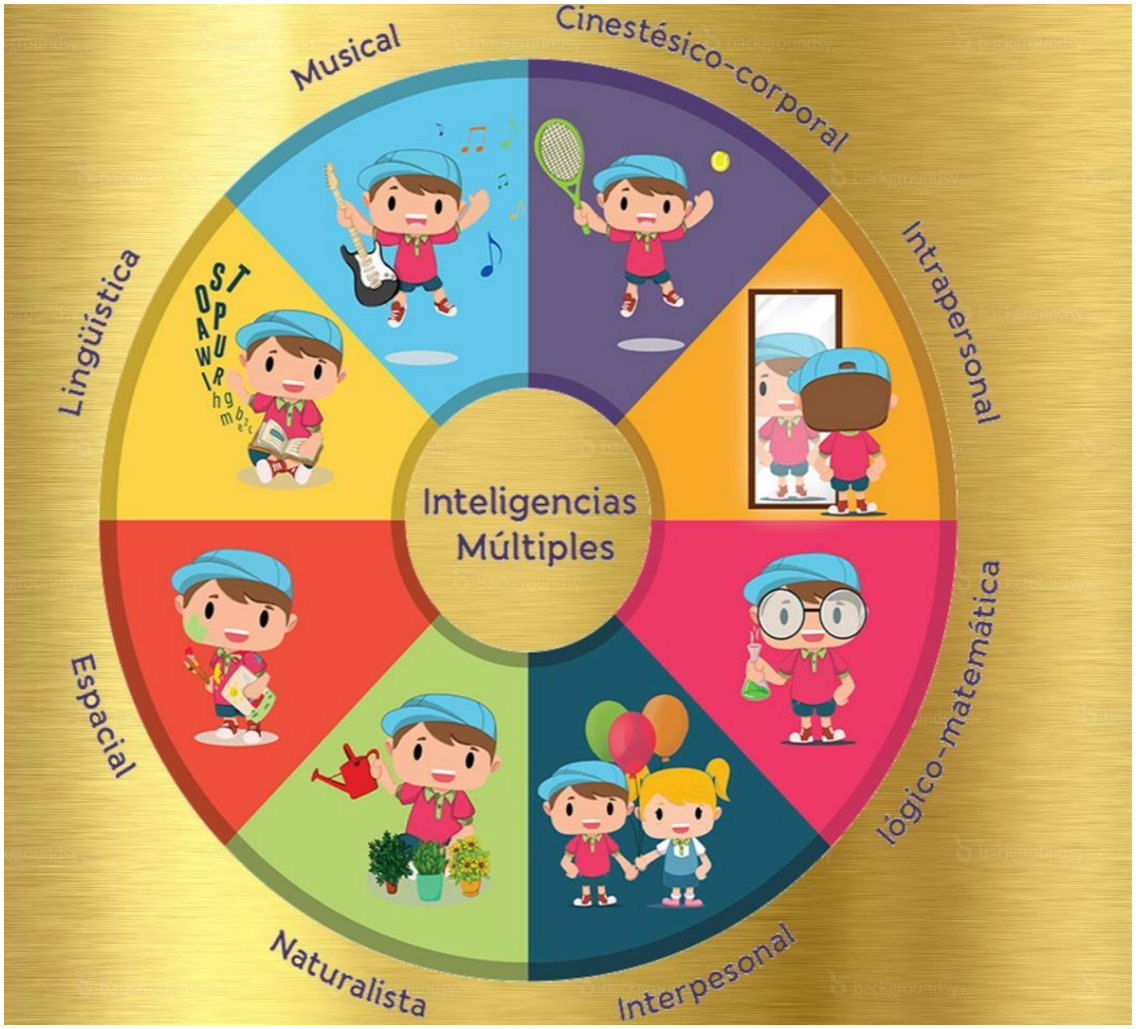
Visual thinking significa “aprovechar la capacidad innata para descubrir ideas que de otro modo serían invisibles, desarrollarlas rápida e intuitivamente y luego compartirlas con otras personas de manera que puedan entenderlas de forma inmediata.”

(Dan Roam,2010)


PENSAMIENTO
VISUAL
THINKING
VISUALTECA
MIRAR
VER
CONTEXTUALIZAR
CONCEPTUALIZAR
MEMORIA
COMPRENSIÓN
CREATIVIDAD
ESCUCHA
ÁRBOL
@garbinelarralde

Nuestro cerebro, según investigaciones realizadas en las últimas décadas relacionadas con los estilos de aprendizaje, es considerado como un órgano eminentemente visual.

Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples describe ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógica y matemática, visual-espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. De todas ellas destacamos la visual-espacial como la encargada de desarrollar habilidades en el reconocimiento y elaboración de imágenes visuales, permitiendo formar modelos mentales mediante el análisis del espacio que nos rodea, así como la creación de espacios e imágenes no existentes fruto de la propia intuición o imaginación.



Desde la infancia hemos sido capaces de realizar dibujos, y todos estos dibujos han estado llenos de creatividad en la expresión de ideas, deseos, sentimientos y emociones. Pero llega un momento o etapa educativa en que todo esto se difumina entrando en escena la escritura, a partir de este instante la expresión mediante dibujos e imágenes queda relegada para siempre en el olvido. Se puede considerar, en este sentido, que se le hace un flaco favor al aprendizaje al introducir un cambio metodológico educativo tan radical basado única y exclusivamente en la escritura. Como veremos a continuación, Visual Thinking consiste en realizar garabatos que nos ayuden a pensar y comunicar nuestras ideas, pero no sólo mediante el uso de dibujos, sino también de la combinación de imágenes, iconos y escritura permitiendo pensar y comunicar de forma visual. Una forma de representación de conceptos que es mucho más entendible por nuestro cerebro. Valero(2009) manifiesta que investigadores neurocientíficos ponen el acento en considerar que el conocimiento se adquiere de mejor forma a través de medios visuales.

Mientras que Sánchez (2007) determina que los psiquiatras recomiendan una doble vía de entrada para el aprendizaje: actividad visual y artística porque los elementos visuales juegan un papel básico en la enseñanza.

Dan Roam, expone en su libro, “Tu mundo en una servilleta”, los cuatro procesos o etapas que se dan en el Pensamiento Visual: mirar, ver, imaginar y enseñar.

Estas cuatro formas de ver se explican de la siguiente forma:

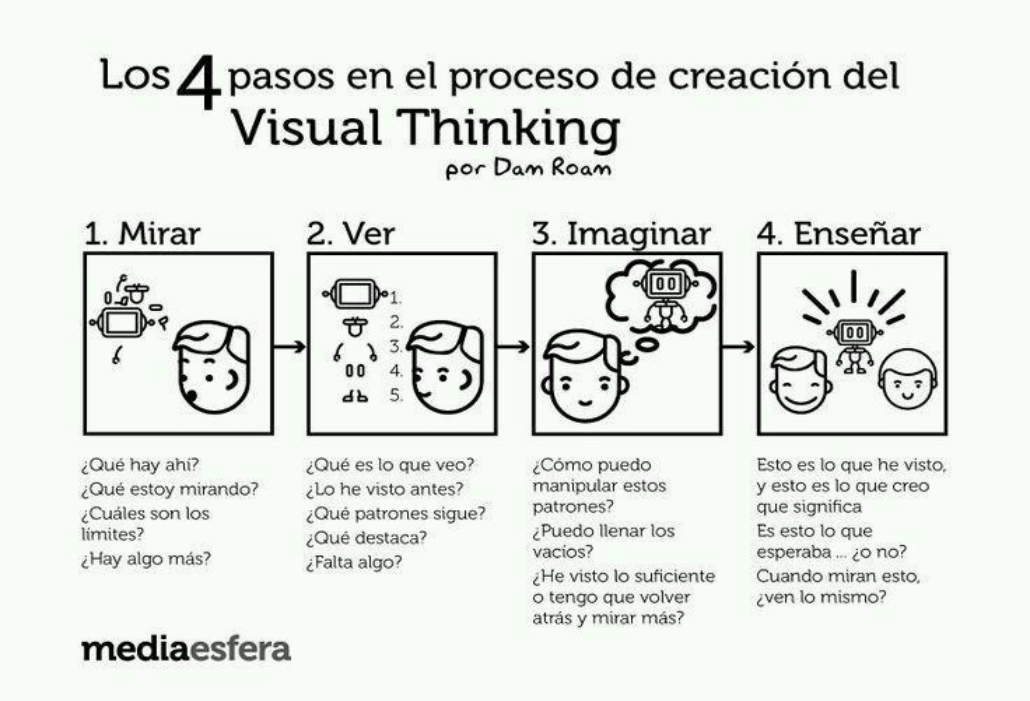
•Mirar: consiste en observar aquella información que nos permite entender nuestro entorno y los elementos que lo componen: recopilar, desplegar, ordenar y filtrar visualmente.

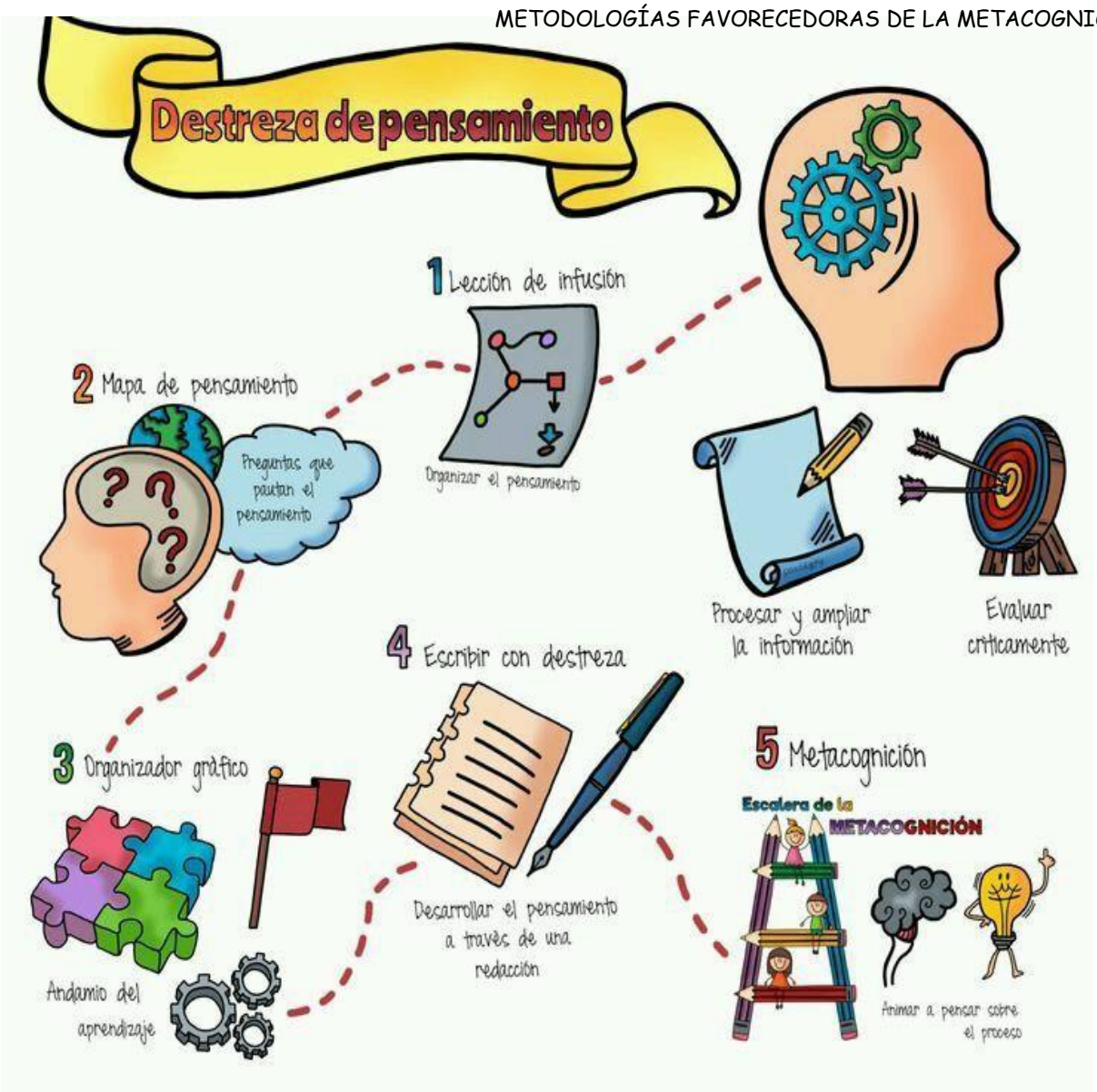
•Ver: se encuentra en un estadio más profundo y avanzado que mirar, consistiendo en la selección y agrupamiento de la información para hacernos una composición de lugar que nos permita responder a preguntas del tipo: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?,

¿cuánto?, ¿cómo? Y ¿por qué?.

•Imaginar: va más allá de ver lo que entra por nuestros sentidos, se trata de ver lo que no está presente, de intuir formas y acciones, de ser creativo y extender nuestras posibilidades de visión.

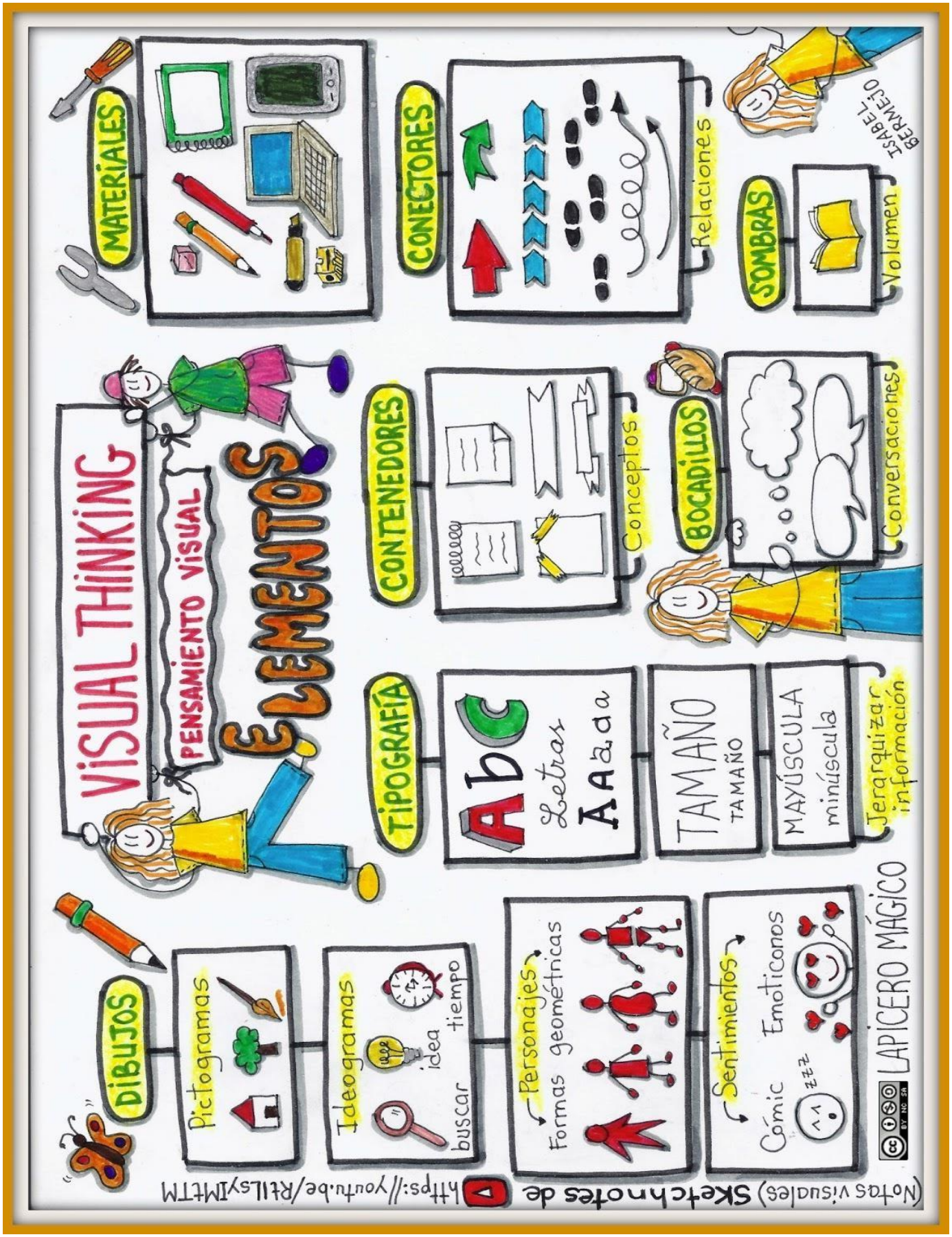
•Enseñar: consiste en decidir qué hacer, se trata de plasmar la información proporcionada por las tres formas de ver anteriormente citadas.

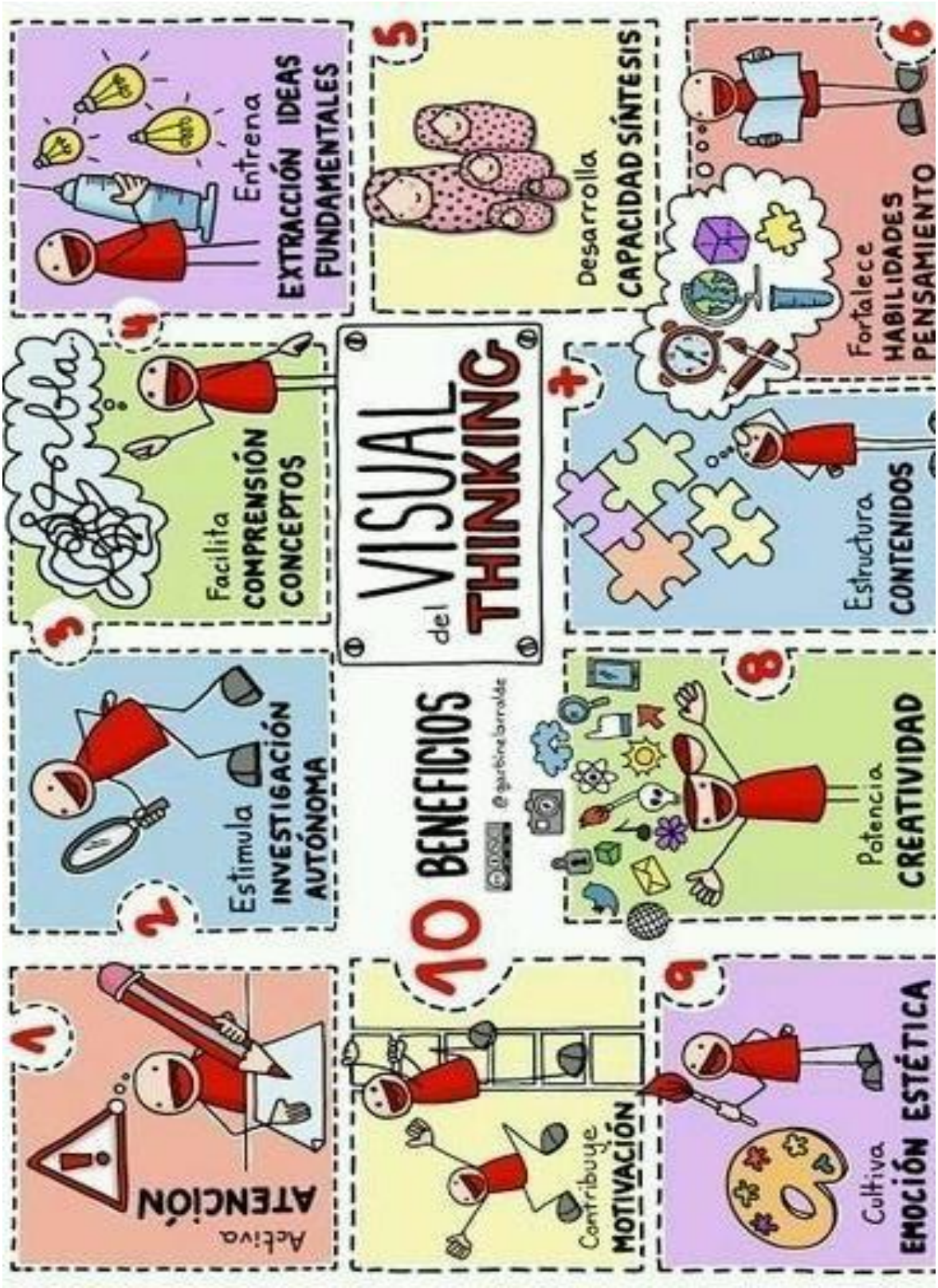




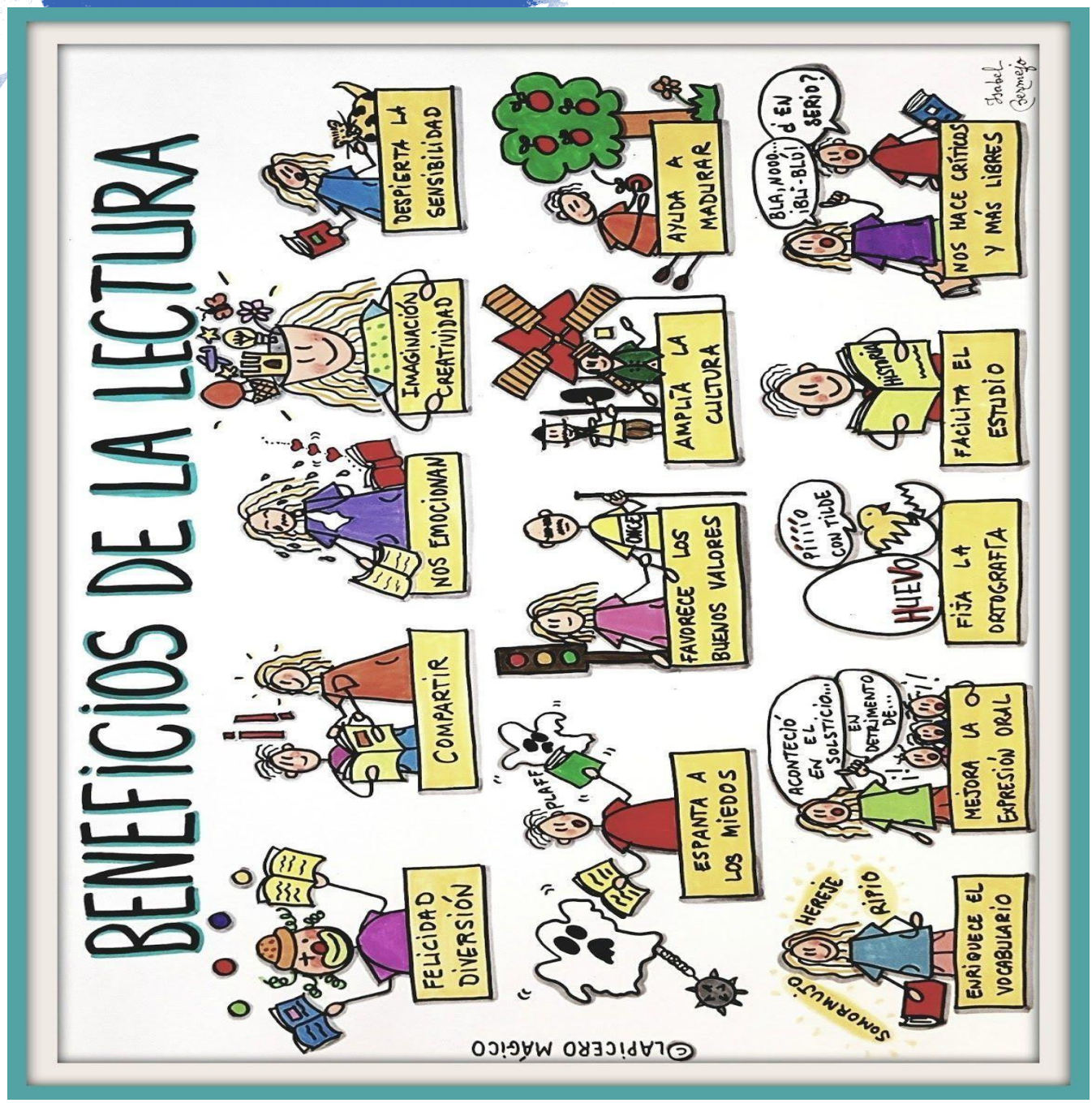
- El pensamiento visual puede ser una gran ayuda para el aprendizaje y la adquisición de conocimiento.
- Su uso y desarrollo puede proporcionar una técnica o modo de aprender, recordar y conectar conocimiento evitando la memorización, dentro de un nuevo mundo hiperconectado y con una enorme cantidad de información a un golpe de click.
- El pensamiento visual, y la visión global nos facilita la búsqueda de interconexiones que nos hagan avanzar y mejorar nuestras decisiones dentro del nuevo mercado personalizado de nichos que ya no requiere de uniformidad

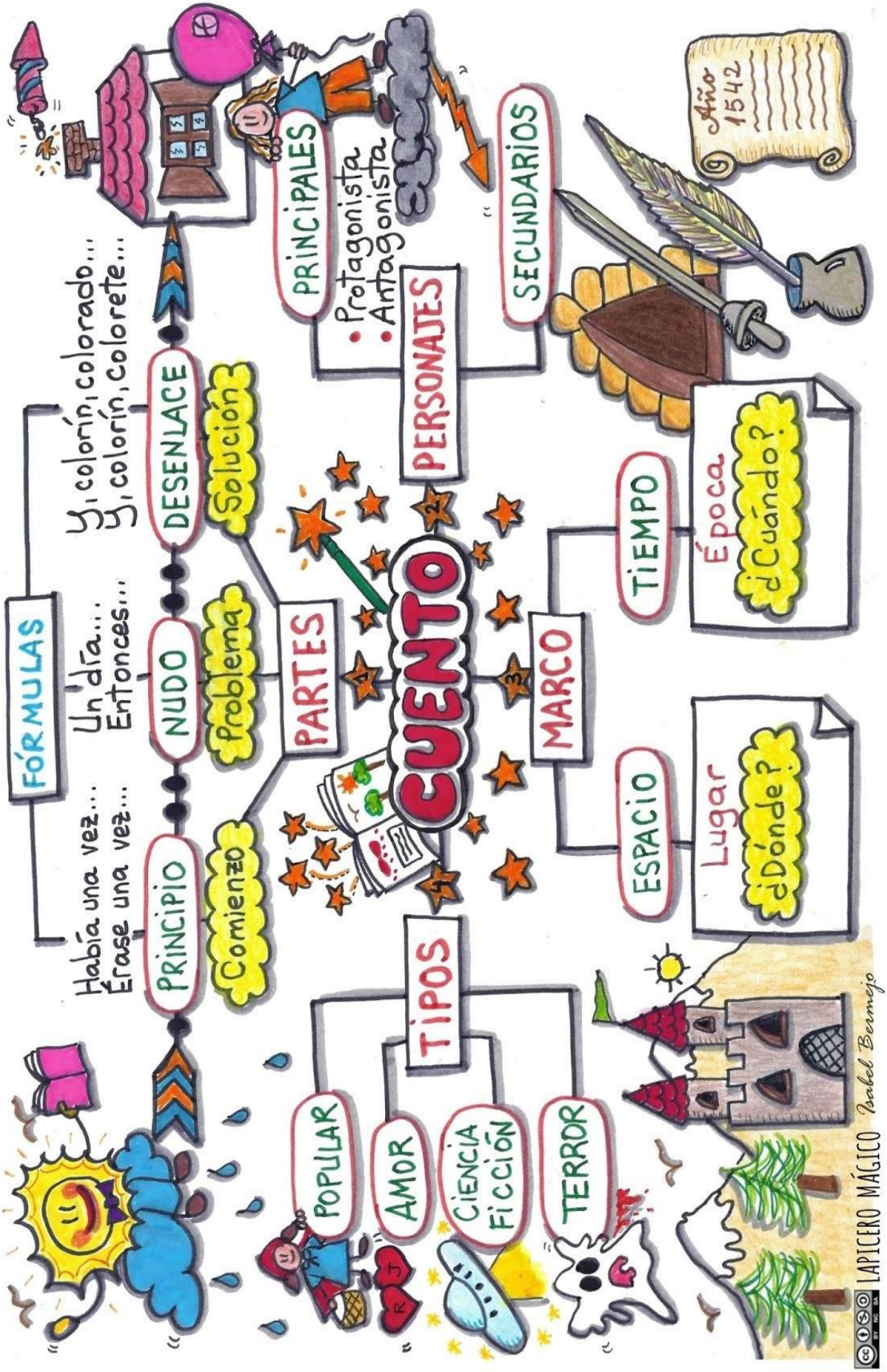
ENTENDER Y COMPRENDER
GENERAR IDEAS
VISUAL THINKING
@anabelensonano
#VISUALMOOC
DIVERSIÓN
REGALAR TALENTO
MOTIVACIÓN
COMUNICACIÓN DIRECTA
TRABAJO EN EQUIPO
RETO A LA CREATIVIDAD
OBSERVACIÓN


VISUAL THINKING
PENSAMIENTO VISUAL
ELEMENTOS
DIBUJOS
Pictogramas
Ideogramas
buscar
idea
tiempo
Personajes
Formas geométricas
Sentimientos
Cómic
Emoticonos
LAPICERO MÁGICO
TIPOGRAFÍA
ABC
Letras
Aaaa
TAMAÑO
TAMAÑO
MAYÚSCULA
minúscula
Jerarquizar información
CONTENEDORES
Conceptos
BOCADILLOS
Conversaciones
MATERIALES
CONECTORES
Relaciones
SOMBRAS
Volumen
ISABEL BERMEJO
(Notas visuales) Sketchnotes de https://youtu.be/RtILsyIMtTM

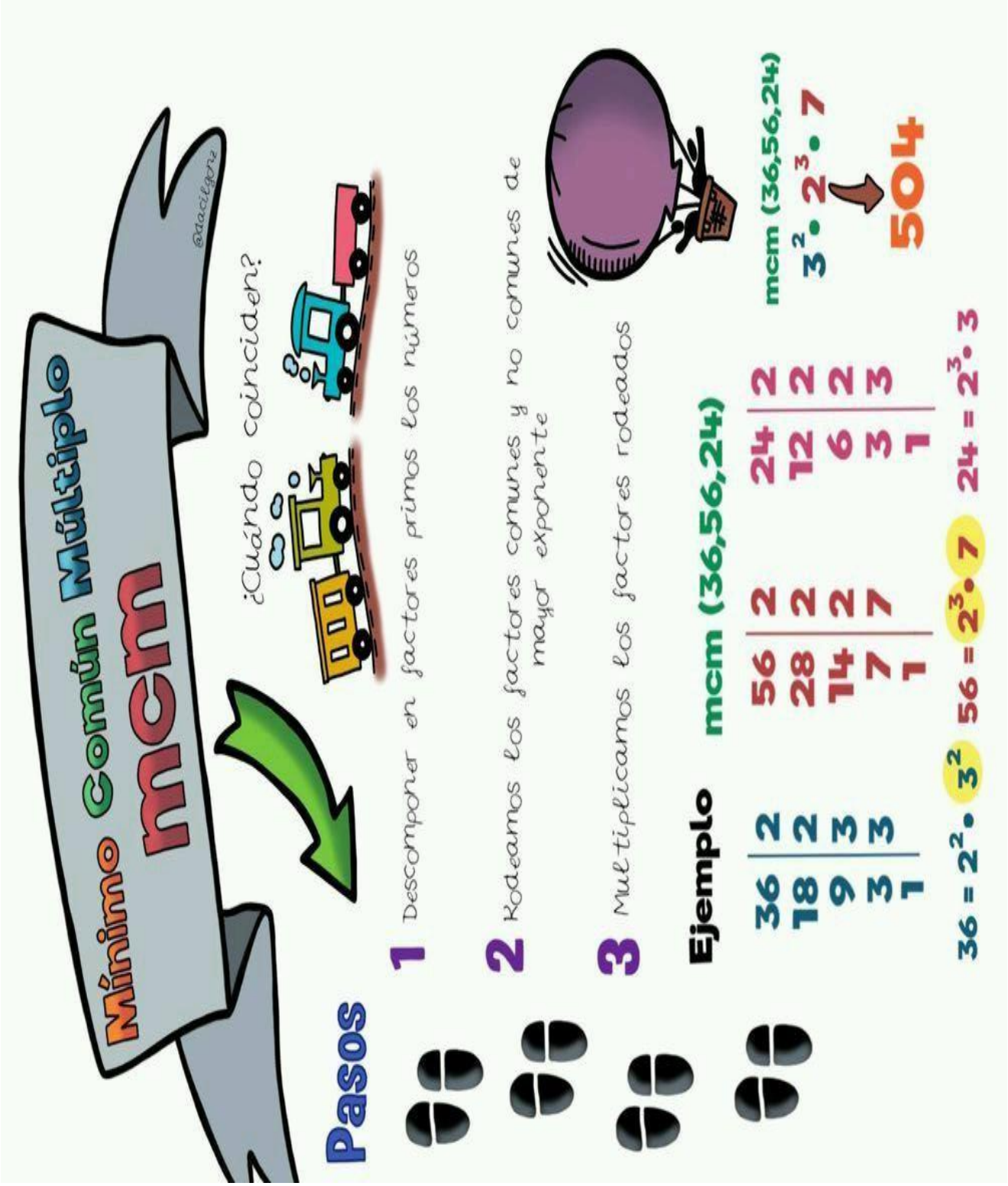

10 BENEFICIOS
del VISUAL THINKING
1 Activa ATENCIÓN
2 Estimula INVESTIGACIÓN AUTÓNOMA
3 Facilita COMPRENSIÓN CONCEPTOS
4 Entrena EXTRACCIÓN IDEAS FUNDAMENTALES
5 Desarrolla CAPACIDAD SÍNTESIS
6 Fortalece HABILIDADES PENSAMIENTO
7 Estructura CONTENIDOS
8 Potencia CREATIVIDAD
9 Cultiva EMOCIÓN ESTÉTICA
Contribuye MOTIVACIÓN

Ejemplos de Visual Thinking

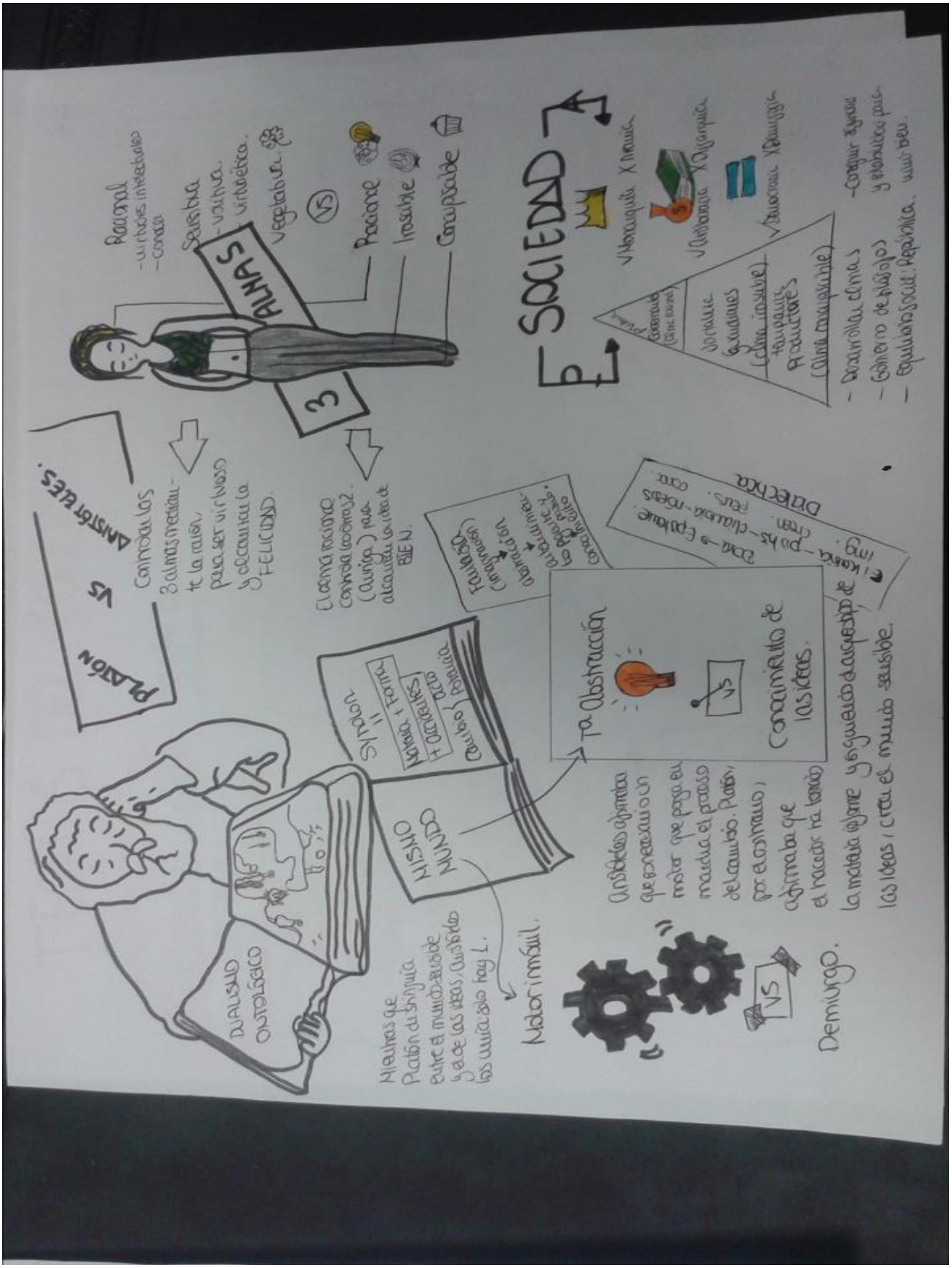



CUENTO
FÓRMULAS
Había una vez...
Érase una vez...
Un día...
Entonces...
Y, colorín, colorado...
Y, colorín, colorete...
PRINCIPIO
NUDO
DESENLACE
Comienzo
Problema
Solución
PARTES
PERSONAJES
PRINCIPALES
• Protagonista
• Antagonista
SECUNDARIOS
MARCO
TIEMPO
Época
¿Cuándo?
ESPACIO
Lugar
¿Dónde?
Año 1542
TIPOS
POPULAR
AMOR
CIENCIA FICCIÓN
TERROR
LAPICERO MÁGICO
Isabel Bermejo

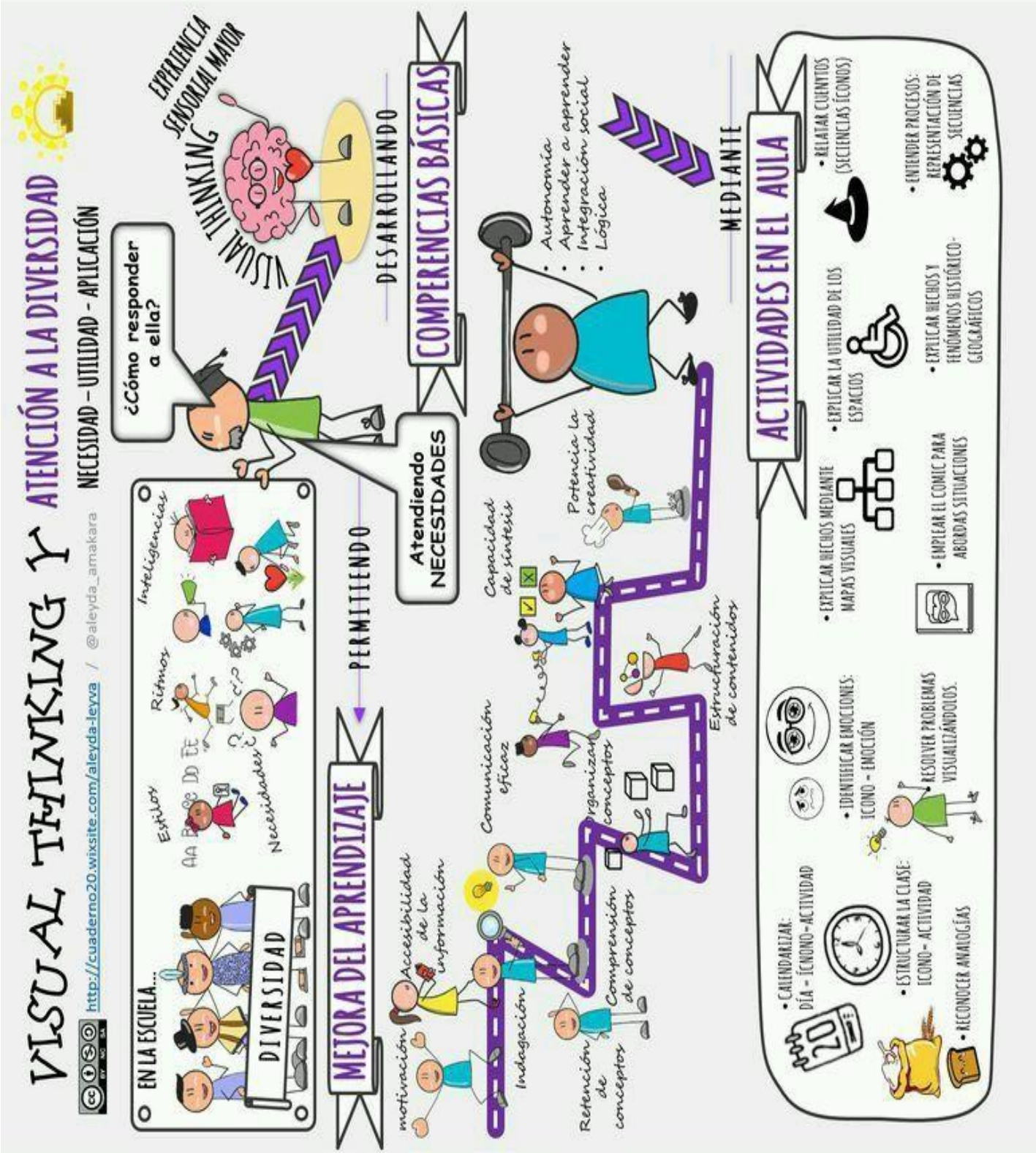
Visible Thinking
RUTINAS DE PENSAMIENTO
ABP
Aprendizaje Basado en Proyectos
para...
VISUALIZAR el APRENDIZAJE
INTERCAMBIANDO IDEAS
EXPLORANDO
DESCUBRIENDO
Imitando MODELOS de CONDUCTA
capaz de
RESOLVER PROBLEMAS
DISFRUTAR APRENDIENDO
Alumno PROTAGONISTA de su aprendizaje
Ejemplos de rutinas
VEO, PIENSO, ME PREGUNTO
Nos sirve para INTRODUCIR un tema y explorar las IDEAS de los alumnos.
EL SEMÁFORO
Ideas falsas
Ideas dudosas
Ideas verdaderas
Los alumnos CLASIFICAN ideas
PIENSO
ME INTERESA
INVESTIGO
MAPA CIRCULAR
ideas
ideas
OBJETIVO
ideas
lluvia de ideas
Comprobar si las se corresponden con el objetivo
CLASIFICÁNDOLAS
LAS USAMOS DESPUÉS DE ESTUDIAR UN TEMA
COMPARAR
CONTRASTAR
ARGUMENTAR
RUTINAS DE DAN ROAM
mirar
ver
Imaginar
MOSTRAR
Podemos trabajar las rutinas de forma
COLABORATIVA
INDIVIDUAL
ALGUNOS CONSEJOS PARA CREAR RUTINAS
POCOS PASOS
1
2
3
Variedad de CONTEXTOS
Que sea FÁCIL de enseñar, aprender y recordar.
FINAL
INTERMEDIO
COMIENZO
Ideal para trabajar la EXPRESIÓN ORAL con cuentos
Ester


Mínimo Común Múltiplo
mcm
@tacitgon2
¿Cuándo coinciden?
Pasos
1 Descomponer en factores primos los números
2 Rodeamos los factores comunes y no comunes de mayor exponente
3 Multiplicamos los factores rodeados
Ejemplo
mcm (36,56,24)
36 | 2
18 | 2
9 | 3
3 | 3
1
56 | 2
28 | 2
14 | 2
7 | 7
1
24 | 2
12 | 2
6 | 2
3 | 3
1
36 = 2² • 3²
56 = 2³ • 7
24 = 2³ • 3
mcm (36,56,24)
3² • 2³ • 7
504

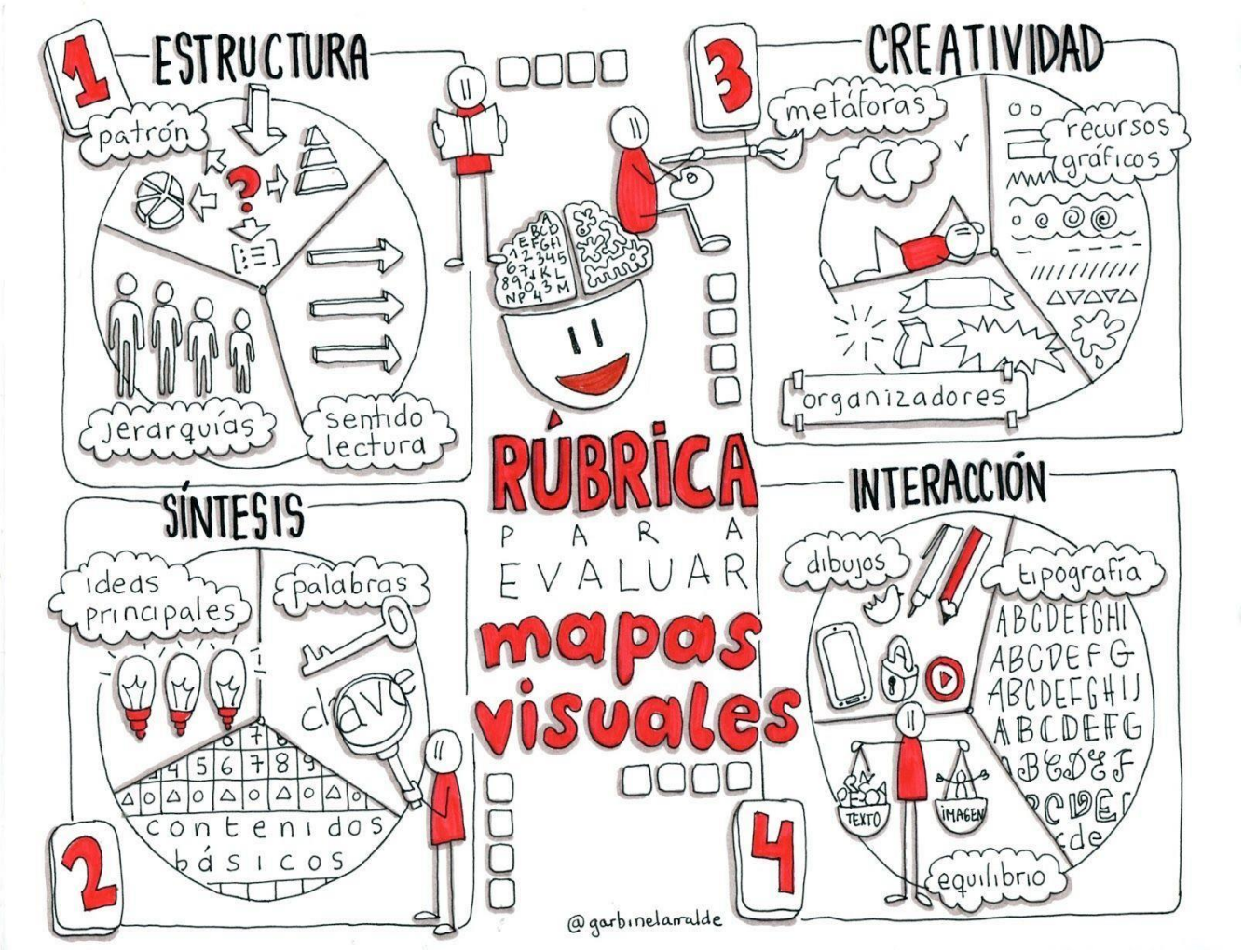
POESÍA
1
TEXTO LITERARIO
Género lírico
Grecia
Lira
2
ESCRITO EN VERSO
Ritmo
3
CON RECURSOS LITERARIOS
Comparaciones
Adjetivos
Metáforas
Aliteración
Personificación
Yo LEO
4
RIMA
CONSONANTE (Voc. y Cons.)
Noche
Coche
ASONANTE (Vocales)
Cama
Lana
5
SE LEE CON ENTONACIÓN
¡¿?
6
CARACTERÍSTICAS
Belleza
Subjetividad
Brevedad
Musicalidad
Emotividad
ESTROFAS
Pareado
Terceto
Cuarteto...
Isabel Bermejo ©LAPICERO MÁGICO

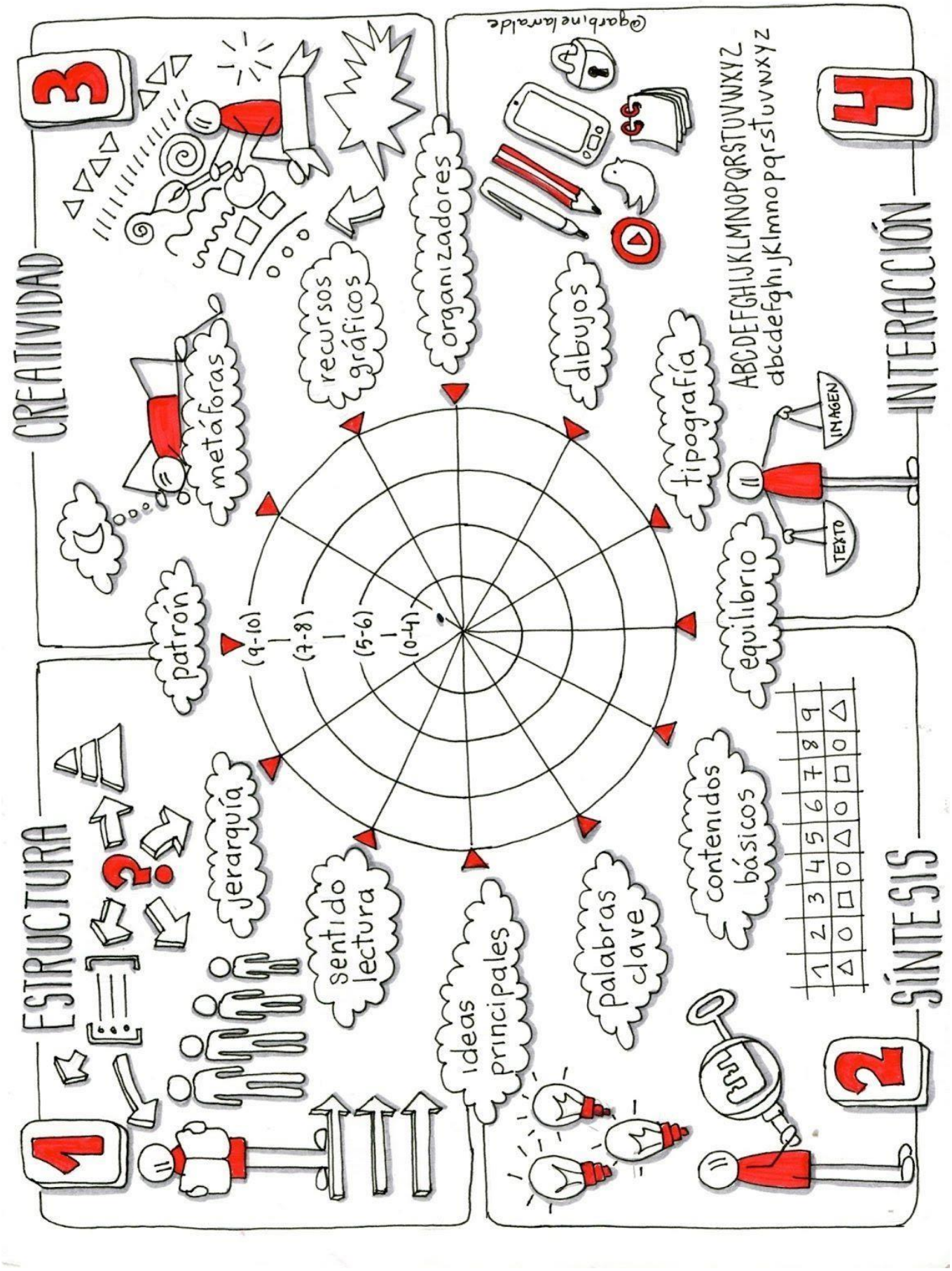

PLATÓN
VS
ARISTÓTELES.
Controlar las 3 almas mediante la razón, para ser virtuoso y alcanzar la FELICIDAD.
3
ALMAS
Racional
Sensitiva
Vegetativa
VS
Racional
Irascible
Concupiscible
SOCIEDAD
Monarquía
Aristocracia
Democracia
Dialéctica
Symbolon
Materia + Forma
Cambio
Potencia
MISMO MUNDO
Motor inmóvil.
DUALISMO ONTOLÓGICO
Demiurgo.
Abstracción
VS
Conocimiento de las ideas.

LOS 3 FORMATOS
DEL VISUAL THINKING
@lapiceromagico
SKETCHNOTES
Toma de apuntes.
TAREA 3
MAPA VISUAL
1. OBJETIVOS
MAPAS VISUALES
Presentaciones.
GRAPHIC RECORDING
Soluciones a problemas de equipo.
Planificación de actividades.
- EN DIRECTO -


VISUAL THINKING Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
http://cuaderno20.wixsite.com/aleyda-leyva / @aleyda_amakara
NECESIDAD – UTILIDAD - APLICACIÓN
EXPERIENCIA SENSORIAL MAYOR
VISUAL THINKING
¿Cómo responder a ella?
EN LA ESCUELA...
DIVERSIDAD
Inteligencias
Ritmos
Estilos
Necesidades
PERMITIENDO
MEJORA DEL APRENDIZAJE
Atendiendo NECESIDADES
DESARROLLANDO
COMPERENCIAS BÁSICAS
motivación
Accesibilidad de la información
Indagación
Comunicación eficaz
Retención de conceptos
Comprensión de conceptos
Organizar conceptos
Capacidad de síntesis
Potencia la creatividad
Estructuración de contenidos
• Autonomía
• Aprender a aprender
• Integración social
• Lógica
MEDIANTE
ACTIVIDADES EN EL AULA
• CALENDARIZAR: DÍA - ÍCNONO-ACTIVIDAD
• ESTRUCTURAR LA CLASE: ICONO - ACTIVIDAD
• RECONOCER ANALOGÍAS
• IDENTIFICAR EMOCIONES: ICONO - EMOCIÓN
• RESOLVER PROBLEMAS VISUALIZÁNDOLOS.
• EXPLICAR HECHOS MEDIANTE MAPAS VISUALES
• EMPLEAR EL COMIC PARA ABORDAR SITUACIONES
• EXPLICAR LA UTILIDAD DE LOS ESPACIOS
• EXPLICAR HECHOS Y FENÓMENOS HISTÓRICO-GEOGRÁFICOS
• RELATAR CUENTOS (SECUENCIAS ÍCONOS)
• ENTENDER PROCESOS: REPRESENTACIÓN DE SECUENCIAS

Cómo evaluar el pensamiento visual




CREATIVIDAD
3
metáforas
recursos gráficos
organizadores
dibujos
tipografía
INTERACCIÓN
4
ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
IMAGEN
TEXTO
equilibrio
patrón
(9-10)
(7-8)
(5-6)
(0-4)
ESTRUCTURA
1
jerarquía
sentido lectura
ideas principales
palabras clave
contenidos básicos
SÍNTESIS
2
1 2 3 4 5 6 7 8 9

Enlaces de interés:

- https://www.visualthinking.es
- https://www.bing.com/videos/search?q=visual+thinking&&view=detail&mid=0AAE22BE4A590AD9349A0AAE22BE4A590AD9349A&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3F q%3Dvisual%2Bthinking%26FOR
- https://www.bing.com/videos/search?q=visual+thinking&&view=detail&mid=55862D968385BE715B3855862D968385BE715B38&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq

  %3Dvisual%2Bthinking%26FORM%3DHDRSC3

V. Filosofía para niños a través de cuentos e imágenes

Proyectos:

- Filosofía a la de tres.
- Wonder Ponder

EOEP Segovia 2

Argumentar para aprender y el pensamiento eficaz. Enseñar a pensar.

- Partiría del principio socioconstructivista (Vygotsky, 1978) de que el diálogo argumentativo de tipo socrático proporciona un contexto ideal para la construcción de conocimiento.
- Swartz et al. (2013) lo definen como "la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de mente productivos, que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras decisiones analíticas, creativas o críticas". Para que esto se realice de manera eficiente es necesario que el individuo tome sus propias decisiones, realice valoraciones y juicios y solvente diferentes tipos de problemas y dificultades de manera autónoma y voluntaria en su vida diaria.

- Swartz, R.J., Costa, A. L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI.* (4ª ed.) Innovación Educativa: SM

Proyecto "Filosofía a la de tres" Ellen Duthie

- **Proyecto de Filosofía con niños de Educación Infantil con base en el cuento..**
- Tomando como punto de partida una imagen, un pequeño cuento o una simple palabra, se abordan **preguntas directas muy próximas al mundo y a la vida diaria** de los alumnos, fomentando el **arte de la conversación** y, progresivamente, el arte del **diálogo**, el hábito de **esperar turno** para hablar, de **escuchar** a los compañeros y de **expresar acuerdo y desacuerdo**, poco a poco aprendiendo a **dar razone**s más concretas para "justificar" sus opiniones.

http://filosofiaaladetres.blogspot.com/p/indice.html

Objetivos Filosofía a la de tres:

- Iniciar a los niños y niñas en el **hábito del diálogo** (expresión de ideas propias, escucha de ideas de los demás, expresión de acuerdo y desacuerdo desde el respeto, respetar el turno).
- Desarrollar en los niños y niñas el **hábito de pararse a pensar** y darles un tiempo específico para ello, para preguntar, cuestionar y analizar el mundo, ellos mismos, todo lo que les rodea
- Iniciar a los niños y niñas en **explicar por qué piensan las cosas** (justificar sus opiniones, distinguir una buena razón de una razón "pobre").

En general, pararse a pensar, a reflexionar y a analizar el mundo (hacer filosofía) nos ayuda a:

- **Observar y explorar** con mayor profundidad el mundo en el que vivimos
- **Cuestionar** lo que vemos, lo que se nos dice y lo que se nos informa
- **Distinguir un argumento bien fundamentado** de uno sin base
- **Escuchar** a los demás, aceptar que **no siempre se tiene razón** y valorar las ideas de otros
- **Expresar desacuerdo sin** necesidad de expresar **confrontación**
- **Valorar nuestras propias ideas** y no tener miedo de expresarlas
- Empezar a **comprender la complejidad del mundo** en el que vivimos
- Vivir en el mundo de forma consciente y activa
- Desarrollar una **mirada propia**, una voz propia y, en definitiva, un yo propio.

1ª Sesión: Filosofía a la de tres. El miedo

El cuento trata de una familia que va a cazar un oso pero cuando por fin encuentran uno, tienen tanto miedo que salen corriendo y vuelven a su casa, a su cama, a taparse bajo las mantas.

Objetivo: hablar y escuchar.

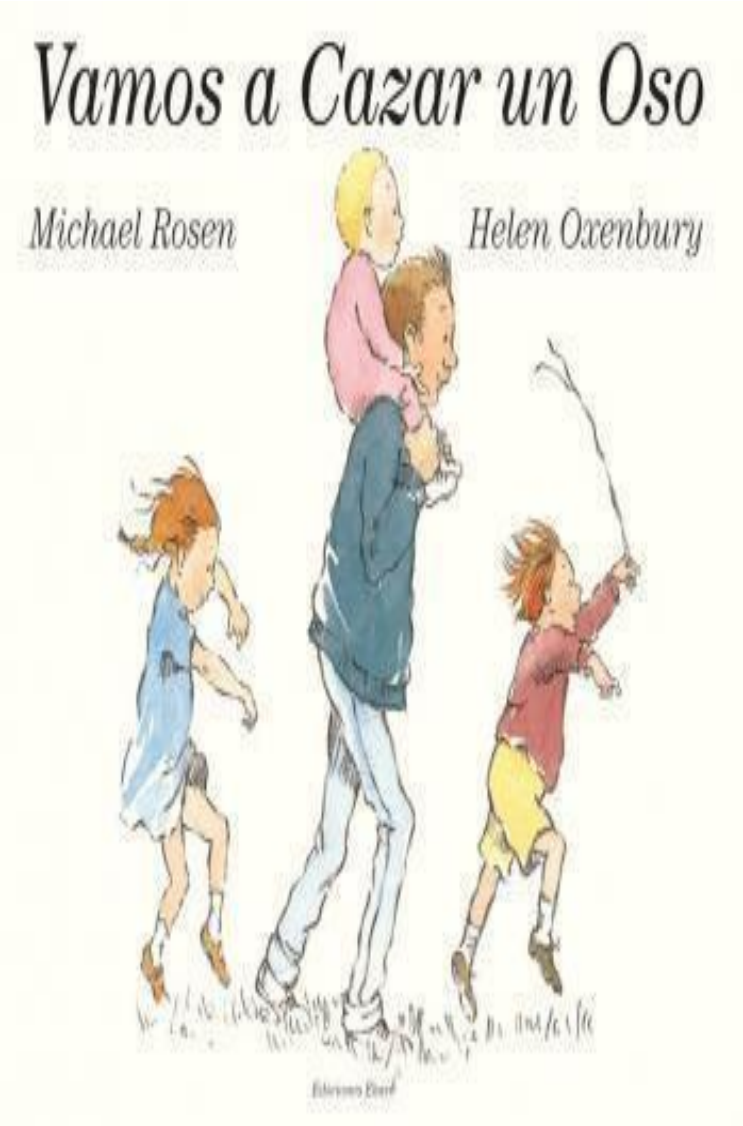
Algunas preguntas para guiar el diálogo:

¿Qué cosas te dan miedo? ¿Por qué te dan miedo esas cosas? ¿Qué es lo que tienen que da miedo?

¿Se puede tener miedo a una cosa que no está viva? Por ejemplo, ¿a un muñeco?

¿Por qué algunas personas tienen miedo a la oscuridad?

¿Qué es lo que piensan? ¿El miedo está en nuestra cabeza o es de verdad?



2ª Sesión: Filosofía a la de tres. La amistad

El cuento trata sobre dos niños que se llaman Jaime y Juan a veces son amigos y a veces se enfadan. (enlace para escuchar)

Objetivo: hablar, escuchar, pensar y expresar acuerdo o desacuerdo.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Qué es un "mejor amigo"? ¿Qué tiene que tener una persona para ser nuestro amigo? Si un amigo se porta mal con nosotros, ¿deja de ser nuestro amigo? ¿qué diferencia hay entre un hermano y un amigo?

¿puede ser un perro

nuestro amigo? ¿o es un tipo de amigo diferente a un amigo niño o niña?

Ilustración de Maurice Sendak para el libro

¿Quieres ser mi enemigo? (*Let's be Enemies*) de Janice May Udry

3ª Sesión: Filosofía a la de tres. La felicidad.

El cuento trata sobre un camaleón insatisfecho que desea ser como todos los demás animales que va viendo en su visita al zoológico.

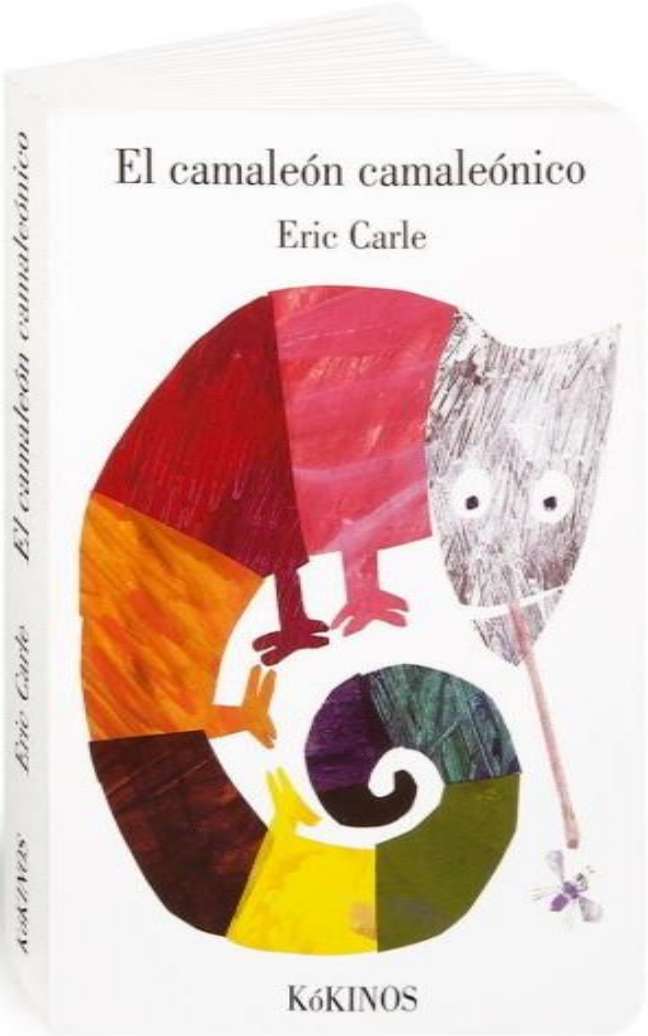
Objetivo: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: Si tuviéramos que hacer una tarta de felicidad,

¿qué ingredientes llevaría?

¿Eres feliz? ¿Estás feliz? ¿Por qué? ¿Qué te hace feliz?

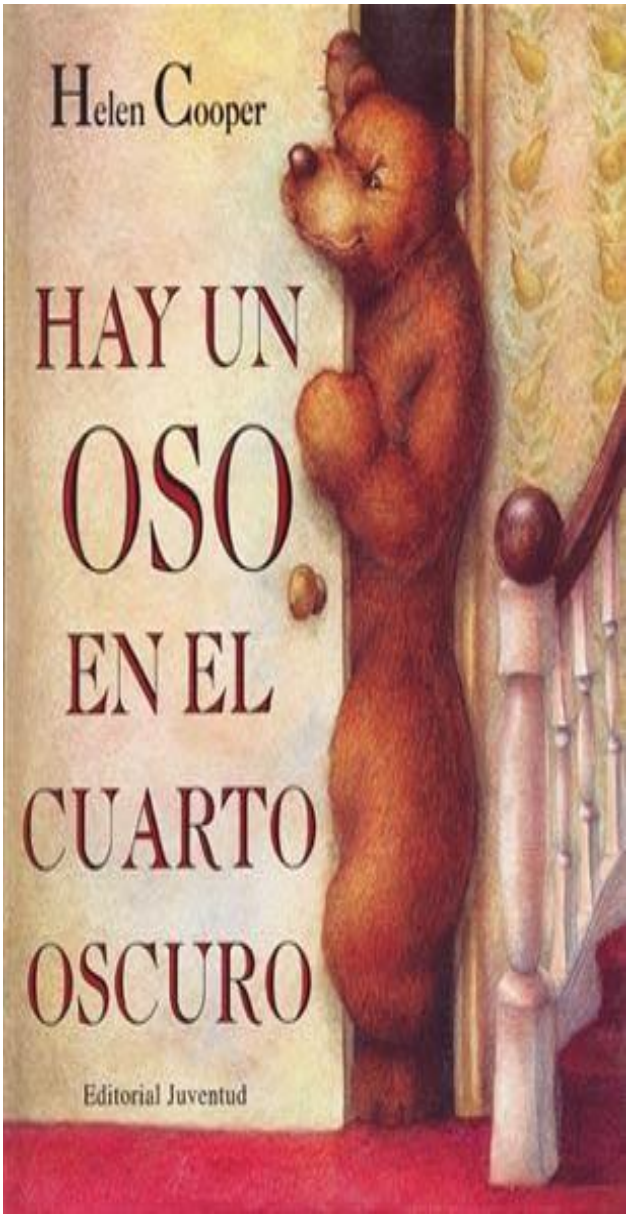
¿Puede ser feliz un perro? ¿La felicidad del perro es igual que la nuestra? ¿Qué te hace triste? ¿Lo que necesita un niño para ser feliz es distinto a lo que necesita un adulto para ser feliz? ¿Es posible estar triste por dentro y feliz por fuera? ¿Es posible ser feliz por dentro y triste por fuera?



Más sobre este cuento

4ª Sesión: Filosofía a la de tres. Realidad e imaginación.

El cuento narra una historia sencilla de un niño llamado Guillermo que tiene miedo de un oso grande y hambriento que cree haber visto en su casa, detrás de la puerta del cuarto oscuro.



Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

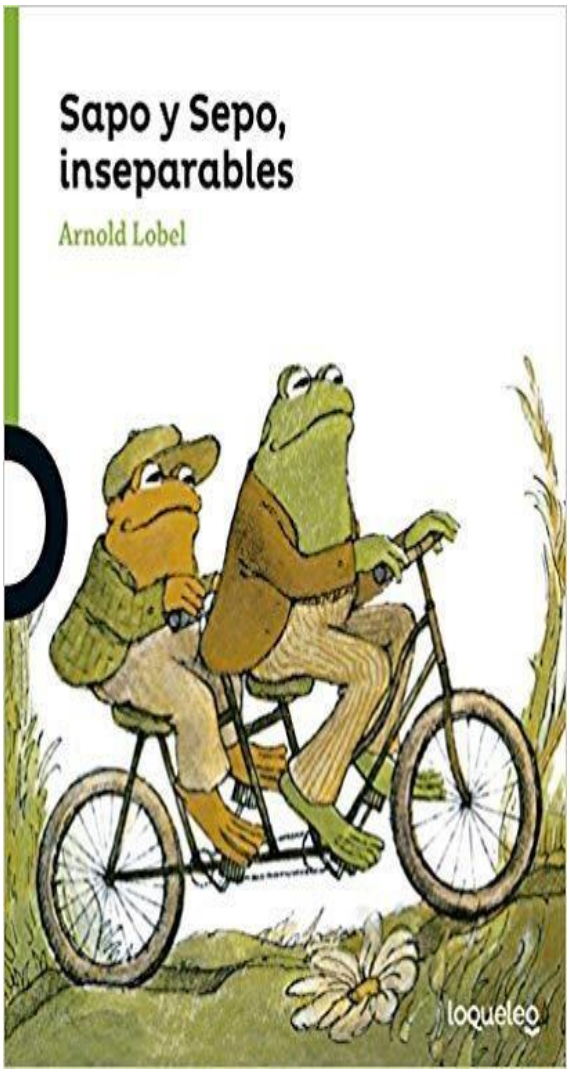
Objetivo específico: hablar sobre la diferencia y los parecidos entre el mundo real y los mundos imaginarios, entre las personas reales y los personajes que aparecen en los cuentos.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: qué es "de verdad "y qué es "de mentira", qué es real y qué es imaginario y qué diferencias hay entre las dos cosas. ¿Cómo podemos saber si algo es real y no imaginario? ¿Cuál es la diferencia entre la realidad y el sueño?

Más sobre este cuento

124ª Sesión: Filosofía de tres. Sobre ser y parecer.

El cuento narra la historia del sapo Sapo y la rana Sepo que, después de mirarse en el espejo y opinar que parecen valientes, salen a averiguar si lo son sólo en apariencia o si de verdad son valientes.



Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

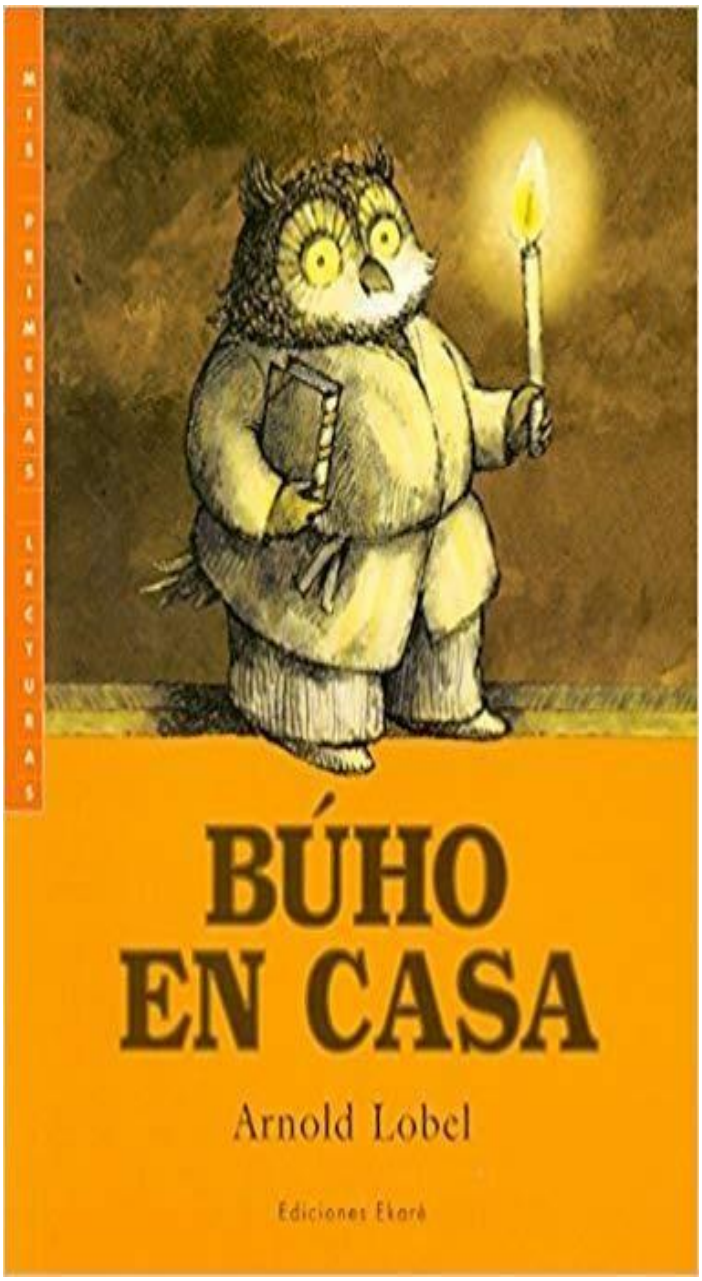
Objetivo específico: conseguir que hablemos sobre distintas formas de "ser" y "parecer".

Algunas preguntas para guiar el diálogo: Un lápiz parece partirse en dos cuando lo metemos en un vaso de agua. ¿Cómo sabemos cómo es el lápiz de verdad? ¿Es uno o son dos? ¿Cuál es la "verdad", lo que vemos en el aire o lo que vemos en el agua? ¿Por qué? ¿Cómo sabemos que "es" uno y que sólo "parece" ser dos? ¿Cuál es la diferencia entre ser y parecer valiente? ¿Se puede ser valiente sin parecerlo? ¿Y parecer valiente sin serlo? ¿Cómo hacemos para parecer valientes?

Más sobre este cuento

125ª Sesión: Filosofía de tres. Sobre la tristeza.

El cuento es *Té de lágrimas (*incluído en el libro *Búho en casa)*, de Arnold Lobel, sobre un búho que se hace un té de agua de lágrimas. Las lágrimas se las provoca pensando en cosas tristes.



Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Objetivo específico: conseguir que hablemos sobre los signos de la tristeza, los posibles motivos de la tristeza y sobre los posibles antídotos contra la tristeza.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Qué nos pasa cuando nos ponemos tristes? ¿Cómo podemos saber que alguien esta triste? ¿Qué cosas nos ponen tristes? ¿Qué cosas pueden ayudarnos a salir de la tristeza o a cambiar de humor?

126ª Sesión: Filosofía de tres. Sobre mandar.

El cuento es *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, en el que el protagonista, Max, se convierte en "rey de los monstruos", pero le dura poco el apego al poder.

Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Objetivo específico: conseguir hablar sobre el poder o, en términos más asimilables a niños, sobre "mandar".

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Quién nos manda a nosotros? ¿A quién mandamos nosotros? ¿Hay formas mejores de mandar que otras? ¿Quién tiene derecho a mandarnos? ¿Por qué?

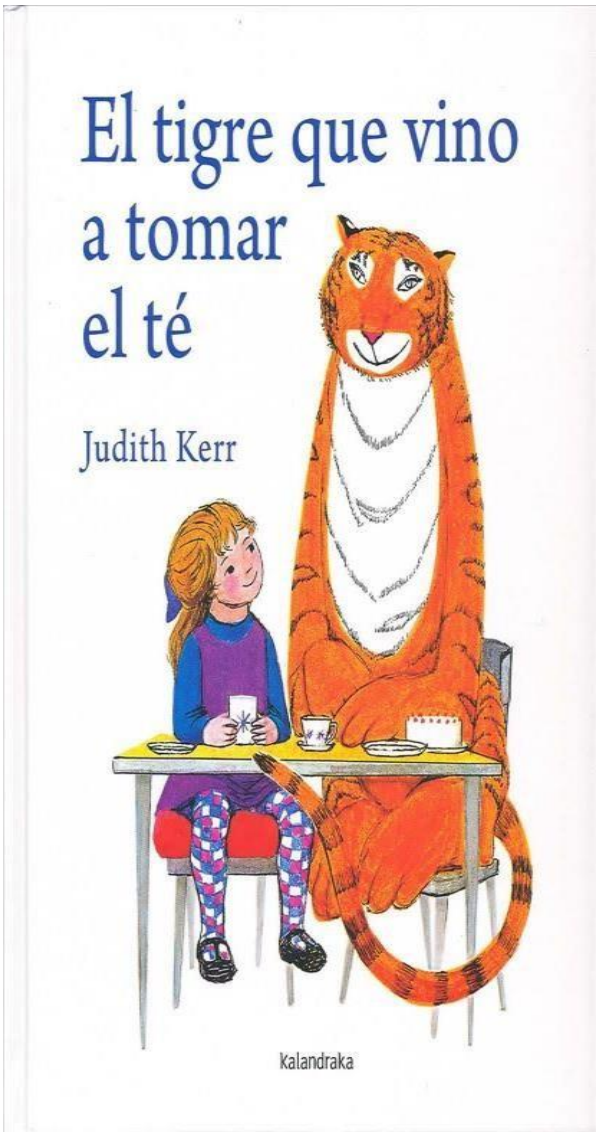
¿A quién tenemos derecho a mandar nosotros? ¿Por qué? ¿Nos gusta mandar? ¿Por qué?¿Quién manda en tu casa? ¿Quién manda en el cole?

¿Siempre tiene que mandar alguien?

¿A ti te gusta mandar? Si en tu casa mandases tú, ¿qué harías? ¿qué cambiarías? Y en el colegio, ¿qué cambiarías?

127ª Sesión: Filosofía de la de tres. Sobre el reparto justo

En el cuento *El tigre que vino a tomar el té,* escrito e ilustrado por Judith Kerr y publicado por Kalandraka, una niña llamada Sofía y su madre reciben una visita muy sorprendente un día a la hora de merendar. Cuando abren la puerta se encuentran con un tigre peludo y rayado que se declara hambriento.



Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

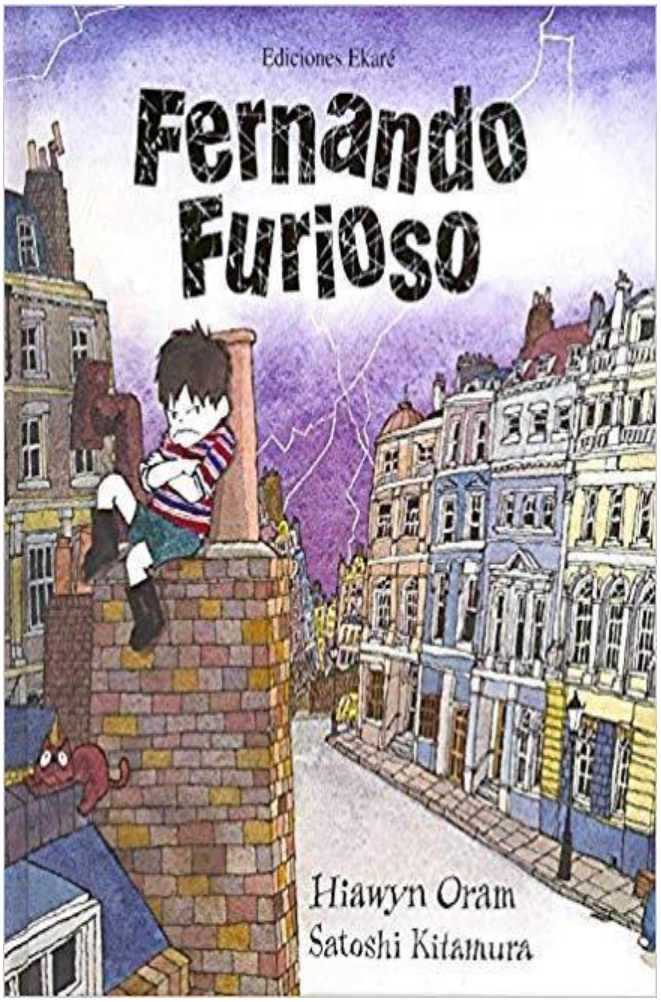
Objetivo específico: conseguir hablar sobre el reparto justo..

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Es cuestión de igualdad o de reparto en función de las distintas necesidades? ¿Debe repartirse una tarta siempre en porciones idénticas? ¿O debe repartirse en función de las distintas necesidades o circunstancias especiales? Si alguien se guarda un poco de su porción para más tarde, cuando la saque, ¿deberá volver a repartirlo, o tiene derecho a comérselo todo?

Más sobre este cuento

128ª Sesión: Filosofía de tres. Sobre el enfado.

El cuento *Fernando Furioso e*s un cuento sobre un niño que se enfada muchísimo y tiene una rabieta de proporciones cósmicas, y acaba flotando por el espacio en su cama sobre un trozo del planeta Marte sin lograr acordarse de por qué se enfadó en un principio.



Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Objetivo específico: conseguir hablar sobre el enfado.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Qué diferencia hay entre estar enfadado y estar triste? ¿Qué cosas nos enfadan de los demás?

¿Qué cosas hacemos nosotros que enfadan a los demás? ¿Está bien a veces enfadarse? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Tiene sentido enfadarse con los objetos o sólo con las personas?

¿Es posible enfadarse con uno mismo? ¿Tiene sentido enfadarse con alguien por algo que ha sido un accidente?

10ª Sesión: Filosofía a la de tres. El mundo al revés. ¿El orden importa?

El Señor Don Al Revés, de Roger Hargreaves es un cuento que trata de un señor que tiene todo o bien boca abajo o bien al revés o bien hecho un lío. Él parece perfectamente feliz con su lío, pero el problema viene cuando se relaciona con los demás.

Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Objetivo específico: conseguir hablar sobre el orden.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿el orden importa? ¿a qué cosas podemos cambiarle el orden? ¿A qué cosas no?

¿Cómo sería un día al revés?

¿Qué pasa si cambiamos el orden de las palabras que decimos?

130ª Sesión: Filosofía a de tres. Sobre la crueldad

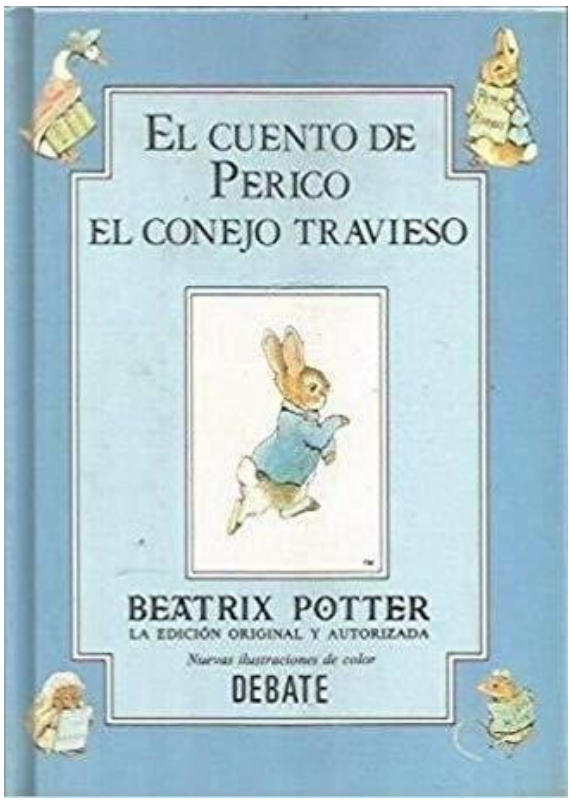
En esta se trabaja con láminas de Wonder Ponder.

Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Objetivo específico: conseguir hablar sobre la crueldad.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Qué es cruel y qué no lo es tanto? ¿Para que algo sea cruel hace falta que se haga queriendo o se puede ser cruel también "por accidente"? ¿Es cruel matar una hormiga queriendo? ¿Y un mosquito?
¿Y un perro? Si es cuestión de tamaño, y por eso no importa tanto matar una hormiga o un mosquito
como matar a un perro o una persona, qué pasaría si tuviéramos una máquina especial encoge-personas y lográramos encoger a una persona hasta que tuviera el tamaño de una hormiga? ¿Sería igual matar una hormiga que matar a esa personita del tamaño de una hormiga? Cuando un león mata una gacela, ¿está siendo cruel? Cuando un hombre pesca, ¿está siendo cruel? ¿Es cruel matar animales o depende? Si depende, ¿de qué depende?

12ª Sesión: Filosofía a la de tres.¿Porqué nos portamos bien?



En el cuento *Perico el conejo travieso,* escrito e ilustrado por Beatrix Potter, cuenta la historia de una familia de conejos y de un hijo travieso. (Hay una versión en película Petter Rabbit)

Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Objetivo específico: conseguir hablar sobre el portarse bien y portarse mal.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Qué es preferible, portarse bien o portarse mal? ¿Por qué? ¿A veces es más divertido portarse mal que portarse bien?

¿Qué ejemplos se nos ocurren? ¿Por qué nos portamos bien? ¿Somos buenos sólo porque tenemos miedo de que nos pillen o nos riñan o hay otras razones? Si tuviéramos una poción mágica que nos hiciera invisible cuando quisiéramos, ¿qué aprovecharíamos para hacer que normalmente no hacemos?

¿Por qué lo haríamos si fuéramos invisibles pero no lo hacemos ahora? ¿Qué pasaría si todos fuéramos invisibles y todos nos portáramos como quisiéramos? ¿Quién decide qué es portarse bien y qué es portarse mal? ¿Nos portamos bien sólo para que nos quieran los demás?

12ª Sesión: Filosofía a la de tres. Personas, robots y muñecos

En esta se trabaja con láminas de Wonder Ponder.

Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones. Además, mejorar las preguntas con la práctica y poco a poco distinguir distintos tipos de preguntas (por una parte, las que se contestan "fácilmente", con un dato, y por otra, las que requieren de reflexión, razonamiento, contraste entre distintas visiones, para acercarse a posibles respuestas -las preguntas más filosóficas-). Con las preguntas, el objetivo es también que traten de responder ellos mismos a sus propias preguntas, acostumbrándose a pensar por sí mismos y a tener una idea propia antes de contrastarla con otras

Objetivo específico: conseguir hablar sobre los parecidos y las diferencias entre personas, robots y muñecos.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: ¿Qué preferiríamos, que nuestro mejor amigo o amiga fuera un muñeco, un robot o una persona? ¿Por qué? ¿Qué ventajas tendría tener un amigo persona? ¿Qué ventajas tendría tener un amigo robot? ¿Qué ventajas tendría tener un amigo persona? Cuando un robot dice algo, ¿lo dice de verdad? ¿lo piensa? ¿Qué hace falta tener o saber hacer para ser persona?

13ª Sesión: Filosofía a la de tres. ¿Qué deseamos y por qué? ¿Seguro que seríamos felices con lo que deseamos?

En el cuento *Silvestre y la piedrecita mágica*, de William Steig, y es sobre un burrito que pide un deseo muy muy desafortunado.

Objetivo general: hablar, escuchar, pensar, expresar acuerdo o desacuerdo y dar razones.

Objetivo específico: conseguir hablar sobre nuestros deseos.

Algunas preguntas para guiar el diálogo: *¿Qué deseamos? ¿Por qué lo deseamos? ¿Deseamos lo mismo para nosotros que para nuestra familia? Si a alguien se le concede un deseo, ¿estamos seguros de que será feliz con ese deseo?*

Proyecto "Wonder Ponder"

Ellen Duthie, Daniela Martagón y Raquel Martínez Uña

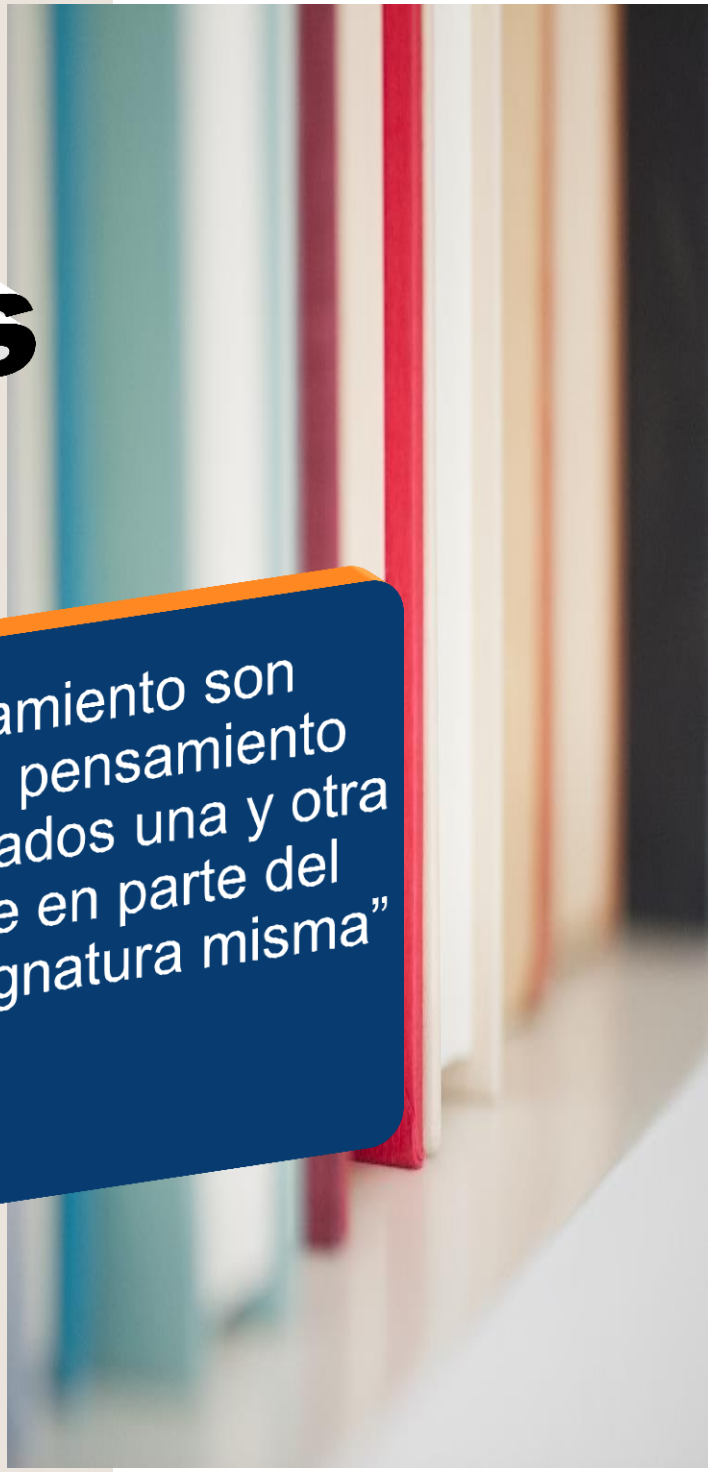
- Proyecto de Filosofía visual con niños a partir de 8 años.
- La serie de Filosofía visual para niños de Wonder Ponder acerca a lectores de ocho años en adelante a algunas de las grandes preguntas de la filosofía de forma divertida y atractiva. Escenas curiosas y preguntas intrigantes invitan a la reflexión y al diálogo, estimulando el desarrollo de un pensamiento propio y facilitando la construcción de un mapa visual y conceptual del tema abordado en cada título.

https://www.wonderponderonline.com/inicio

VI. Rutinas del Pensamiento

Equipo de orientación Segovia 2

David Perkins



"Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma"
Perkins,1997

Belén Vicente

Las rutinas de pensamiento:

- Activan el estado de alerta, indispensable para el aprendizaje, luego entrenan la atención (proceso cognitivo básico)

- Permiten al alumno seguir un protocolo de preguntas sencillo para habituarse a pensar de manera reflexiva y crítica ante cualquier propuesta del profesor.

- Son muy breves y sencillas de aplicar en cualquier área y clase.

- Hacen visible los propios pensamientos sobre algo a cada alumno, a sus compañeros y al educador con lo que resulta más fácil conocer y saber como van avanzando los aprendizajes, para el propio alumno, para clase y para el profesor.

Belén Vicente

Para más información sobre rutinas de pensamiento:

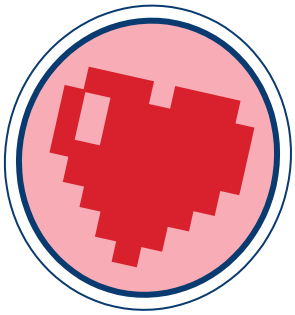
- Cultura de pensamiento
- Proyecto Zero de la Universidad de Harvard
- Proyecto Visible Thinking
- Investigadores principales: David Perkins, Ron Ritchhart, Shari Tishman…

Belén Vicente

Las rutinas de pensamiento

Cada rutina tiene un nombre que la identificay esfácil de recordar.

Se pueden realizar individualmente o en grupo, si bien siempre es recomendable comenzar con reflexiones individuales.



Se agrupan según los objetivos que persiguen

1. DESCRIBIR LO QUE ESTÁ OCURRIENDO.

Veo, pienso, me pregunto.

Observar, pensar, preguntarse.

2. ESTABLECER CONEXIONES.

3--2--1 Puente. Relacionar, ampliar, preguntar.
Generar, clasificar, relacionar, desarrollar.
Pienso, me interesa, investigo.
Antes pensaba, ahora pienso.
Piensa, conecta, explora.

3. CREAR EXPLICACIONES.

Brújula. Preguntas provocadoras.
Piensa y comparte en pareja.
¿Qué te hace pensar eso?

Belén Vicente

4. CONSIDERAR DISTINTOS PUNTOS DE VISTA.

Círculo de puntos de vista

5. RAZONAR CON EVIDENCIAS.

Problema-solución. El semáforo. Puntos cardinales.

Pensar, problematizar, explorar.

¿Qué te hace decir eso?

6. CAPTAR LA ESENCIA Y SACAR CONCLUSIONES.

Headline o titular. Palabra-idea-frase. CSI.

Color, Símbolo, Imagen.

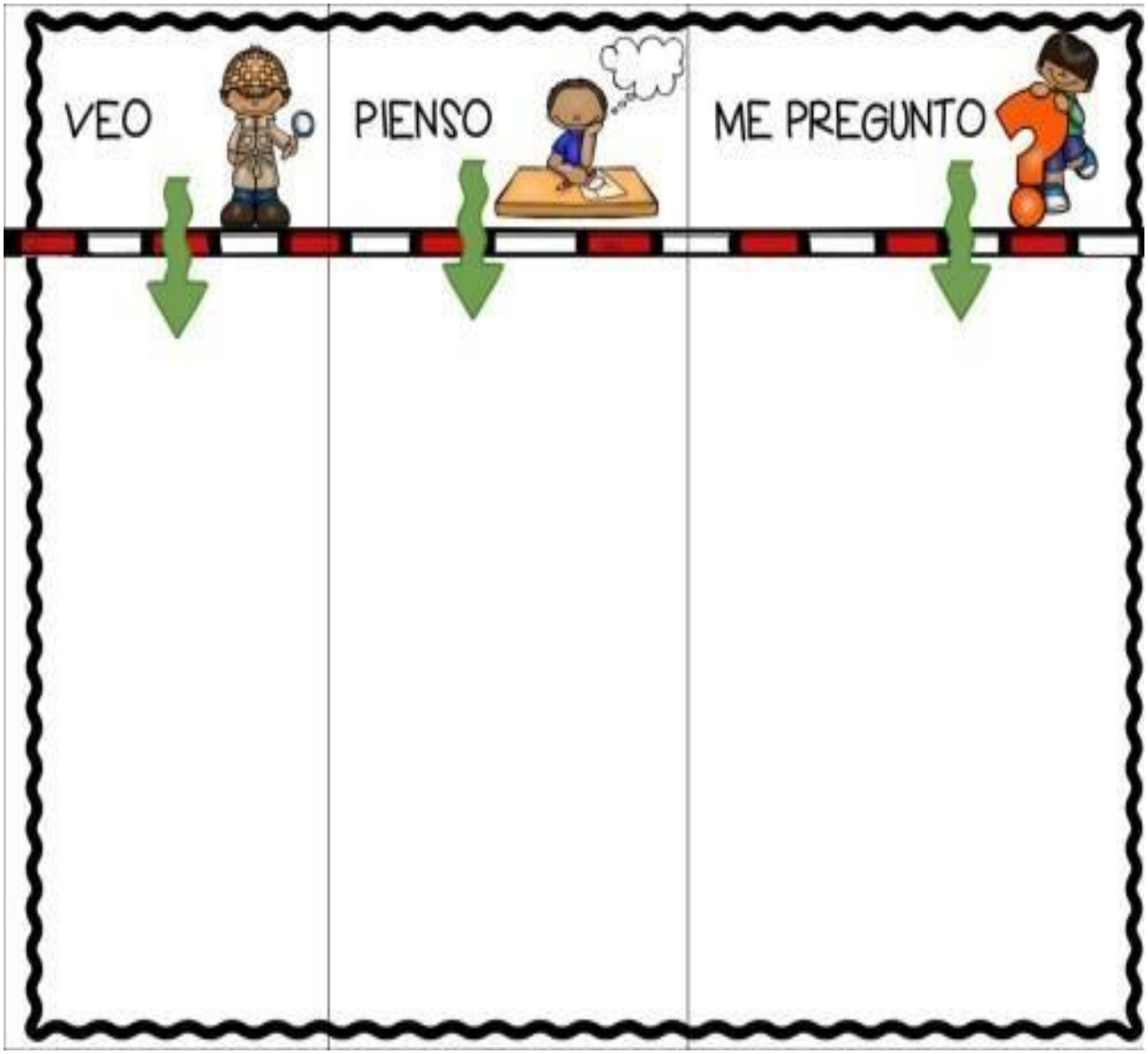
1. Describir lo que está ocurriendo

"Veo
pienso
me
pregunto"

Belén Vicente

“Veo-pienso-me pregunto”

- La rutina puede usarse de forma individual o en grupo y se puede usar en una gran variedad de contextos.
- ¿QUÉ ES LO QUE VES?¿QUÉ ES LO QUE PIENSAS?¿QUÉ TE PREGUNTAS?



Belén Vicente

Veo-pienso-me pregunto

Propuesta de trabajo de la rutina VEO-PIENSO-ME PREGUNTO

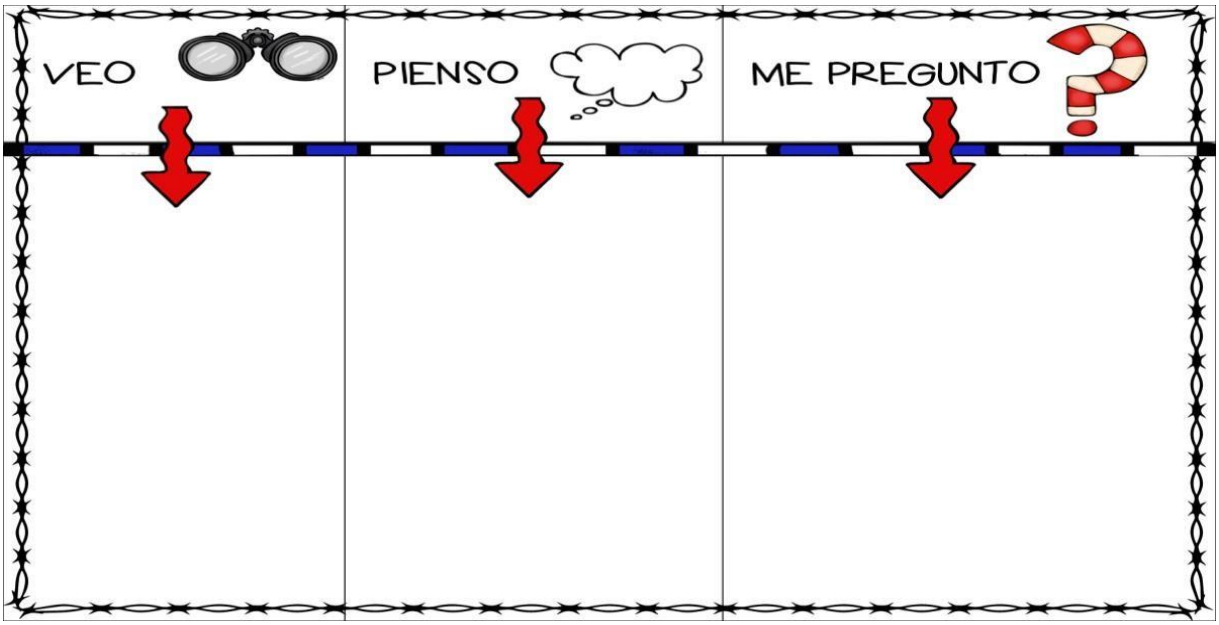
- **VEO.** El docente pregunta a los alumnos qué ven. En este paso de la rutina, los alumnos sólo observan, no interpretan y realizan sus anotaciones en la columna VEO de su organizador gráfico.

- **PIENSO**. El docente va haciendo preguntas a los alumnos para que se cuestionen lo que ven y lo que interpretan. ¿Qué está sucediendo? ¿Qué piensas cuando observas la imagen? ¿Qué detalles de la imagen te hacen pensar así? El docente debe animar a los alumnos a apoyar sus interpretaciones con razones y deberán escribirlas en la columna PIENSO de su organizador gráfico.

- **ME PREGUNTO.** El docente continúa con sus preguntas guía: ¿Qué preguntas te haces después de observar la imagen? ¿Qué detalles de la imagen te han llevado a preguntarte eso? Tras un pequeño tiempo de reflexión el alumno escribe la columna ME PREGUNTO de su organizador gráfico.

Veo-pienso-me pregunto

- **Compartir con un compañero.** Después de trabajar de forma individual, los alumnos pueden trabajar en parejas para compartir sus ideas antes de compartirlas con el grupo clase. Es importante que los alumnos al compartir sus ideas empiecen la frase con veo…pienso…me pregunto… para ayudarles a automatizar la rutina.
- **¿Dónde y cuándo podemos aplicar esta rutina?**
  Esta rutina es muy utilizada por los docentes y también en los **museos** para explorar las obras de arte pero se puede trabajar con **fotografías**, **gráficos**, u **objetos** que consideremos de interés e incluso con un **corto**.
- Podemos usar la rutina **al principio** de un tema/proyecto; la lluvia de ideas que se genera y la discusión en grupo pueden ser utilizadas como punto de entrada.
- También tiene grandes beneficios cuando se utiliza **al final** de un tema/proyecto dando así la oportunidad a los alumnos de aplicar los nuevos conocimientos adquiridos.



Belén Vicente

2. ESTABLECER CONEXIONES

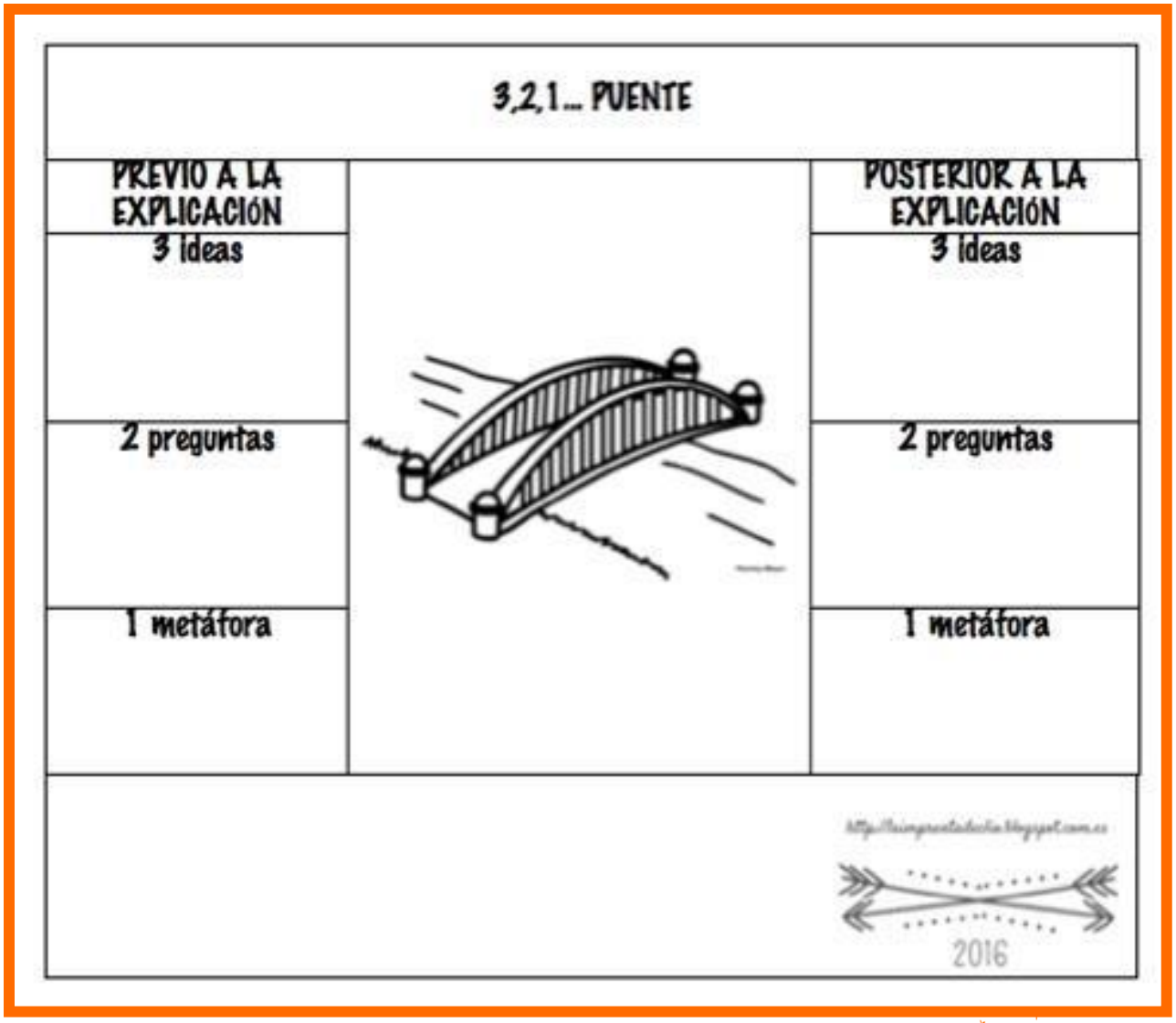
“3-2-1 Puente”

“Antes pensaba… ahora pienso…”

“Lo que sé, lo que quiero saber, lo que he aprendido”

“3-2-1 Puente”

Es una rutina con la que conseguimos activar el conocimiento previo para posteriormente hacer conexiones entre las respuestas y reflexiones iníciales (antes de presentarle el tema) con las respuestas y reflexiones finales (después de presentarle el tema).



Belén Vicente

El puente

❑ OBJETIVO:

- Con esta rutina vamos a conseguir que nuestros alumnos descubran sus pensamientos, ideas, preguntas y entendimientos antes de comenzar un tema en nuestras clases y que después los conecten con nuevo pensamiento sobre el tema, tras haber recibido alguna instrucción.

❑ APLICACIÓN:

- Esta rutina puede utilizarse cuando nuestros alumnos deben de trabajar sobre un concepto, tema o idea del cual tienen un conocimiento previo.
- Puede tratarse de un concepto que conozcan mucho en un contexto pero nosotros vamos a focalizar el concepto hacia nueva dirección, o puede tratarse de un concepto sobre el que los estudiantes tengan solamente un conocimiento informal.
- Siempre que nuestros alumnos obtienen una nueva información, ellos van a poder establecer conexiones puente entre las nuevas ideas y el entendimiento previo.
- El trabajo principal que pretendemos con esta rutina de pensamiento es que ellos comprendan y conecten las ideas para de esta forma llegar a un resultado concreto.

“Antes pensaba, ahora pienso”

Se trata de una *Rutina de Pensamiento* con carácter metacognitivo que permite a los alumnos **concienciarse** sobre **cómo han cambiado sus ideas** una vez se ha trabajado en el aula un determinado contenido curricular.

Una vez finalizado el contenido, se le pide a los alumnos que escriban las ideas que tenían sobre el tema antes de empezarlo y las que tienen ahora una vez trabajado.

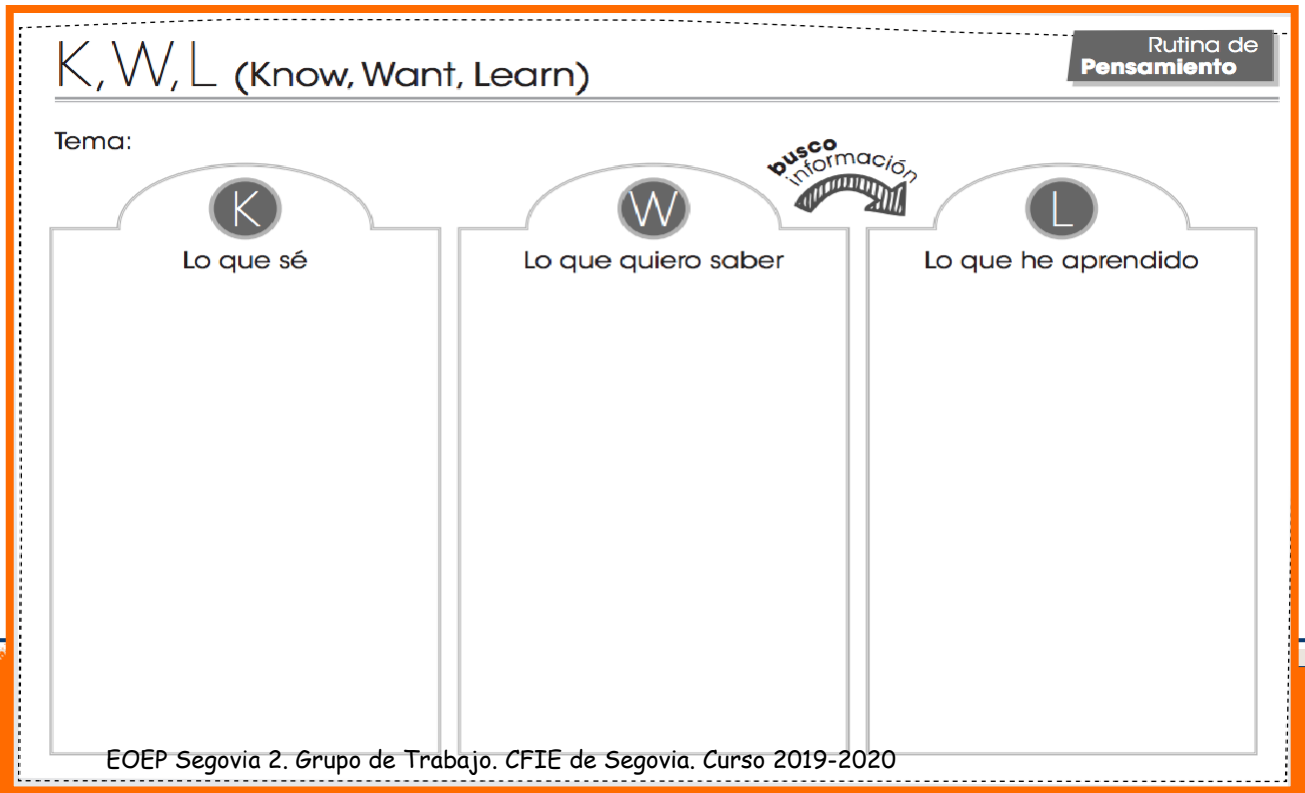
K.W.L. “Lo que sé, lo que quiero saber, lo que he aprendido”

- *Rutina de Pensamiento* para conectar conocimientos previos y estimular la curiosidad. Fomenta el aprendizaje autónomo. Más adecuada al principio de un tema y si deseamos que los alumnos desarrollen sus propias preguntas y vías de investigación.

  Esta rutina también puede servir para generar discusión en el grupo, conocer las ideas previas de cada uno, sus intereses y reflexionar sobre lo que se ha aprendido.

  Para la puesta en práctica, los alumnos han de contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sé sobre el tema? (conocimientos)
- ¿Qué quiero saber? ¿Qué me pregunto sobre el tema? (intereses)
- ¿Qué he aprendido? (reflexión personal)



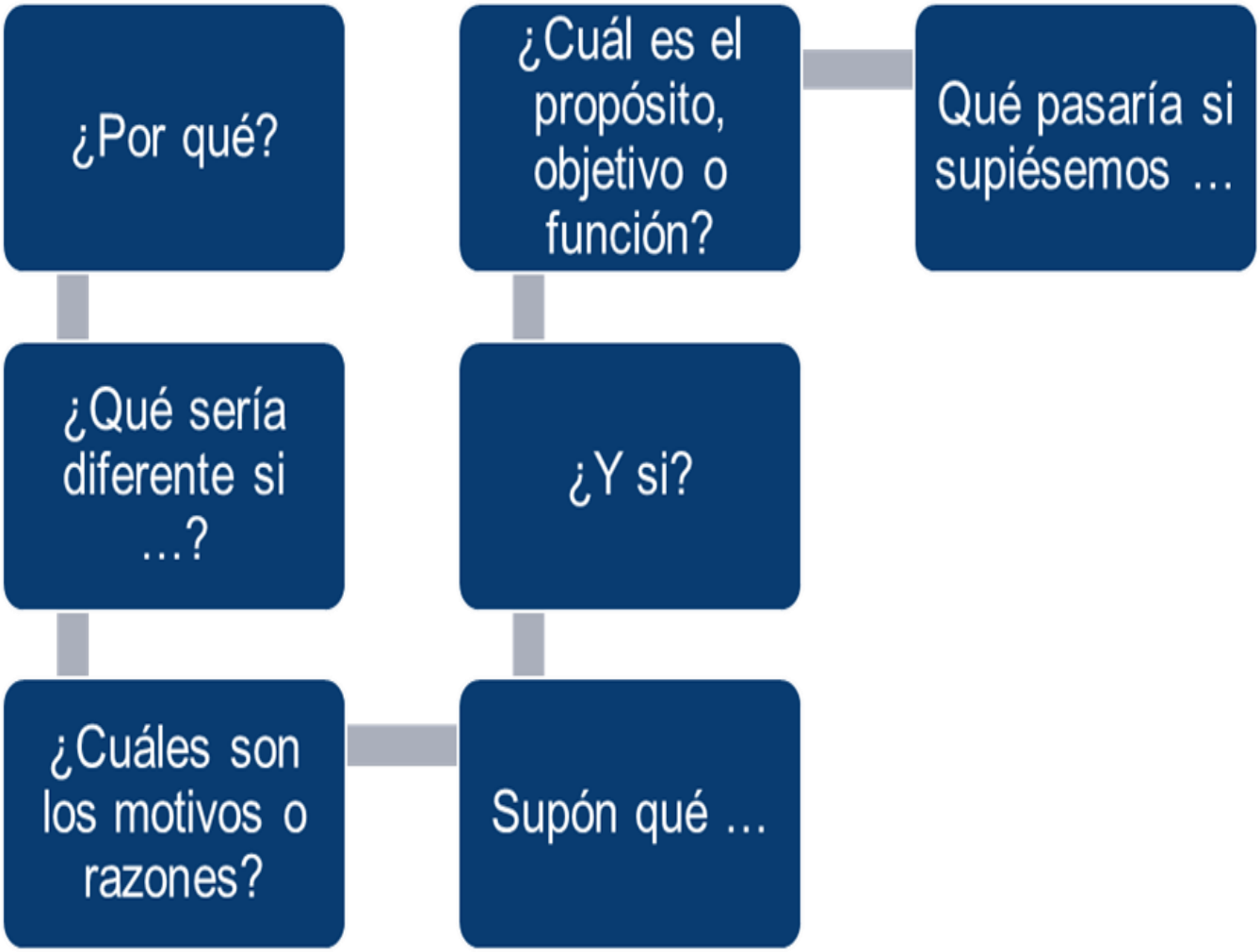
3.CREAR EXPLICACIONES:

“Las preguntas estrella”

PARA SIEMPRE SEA FORMIDABLE

Belén Vicente

“Las preguntas Estrella”



Belén Vicente

Las preguntas estrella

- Esta rutina sirve para generar preguntas que desarrollen una comprensión más profunda y proporcionarles la oportunidad de generar buenas preguntas. Se utiliza para la **resolución de problemas**, obras de **arte**, **libros**, **acontecimientos históricos**, nuevos conceptos….

- Para aplicar esta rutina por primera vez, es recomendable empezar por parejas o tríos y con elementos cercanos a ellos para que les resulte más sencillo realizar preguntas interesantes. Antes de eso, se les puede preguntar qué creen que es una buena pregunta y por qué.

- El **procedimiento** para aplicar esta rutina, según Perkins, Ritchhart y Tishman (2015), consiste en "hacer una lista de al menos 12 preguntas" sobre el tema, concepto, materia u objeto de estudio. Posteriormente, se revisa la lista de preguntas, se pone una estrella o asterisco a las que parecen más interesantes para después elegir una o dos y dialogar sobre ellas o sus respuestas durante unos minutos. Por último, se reflexiona acerca de **las nuevas ideas** sobre la materia, tema o concepto inicial.

4. Considerar distintos puntos de vista:

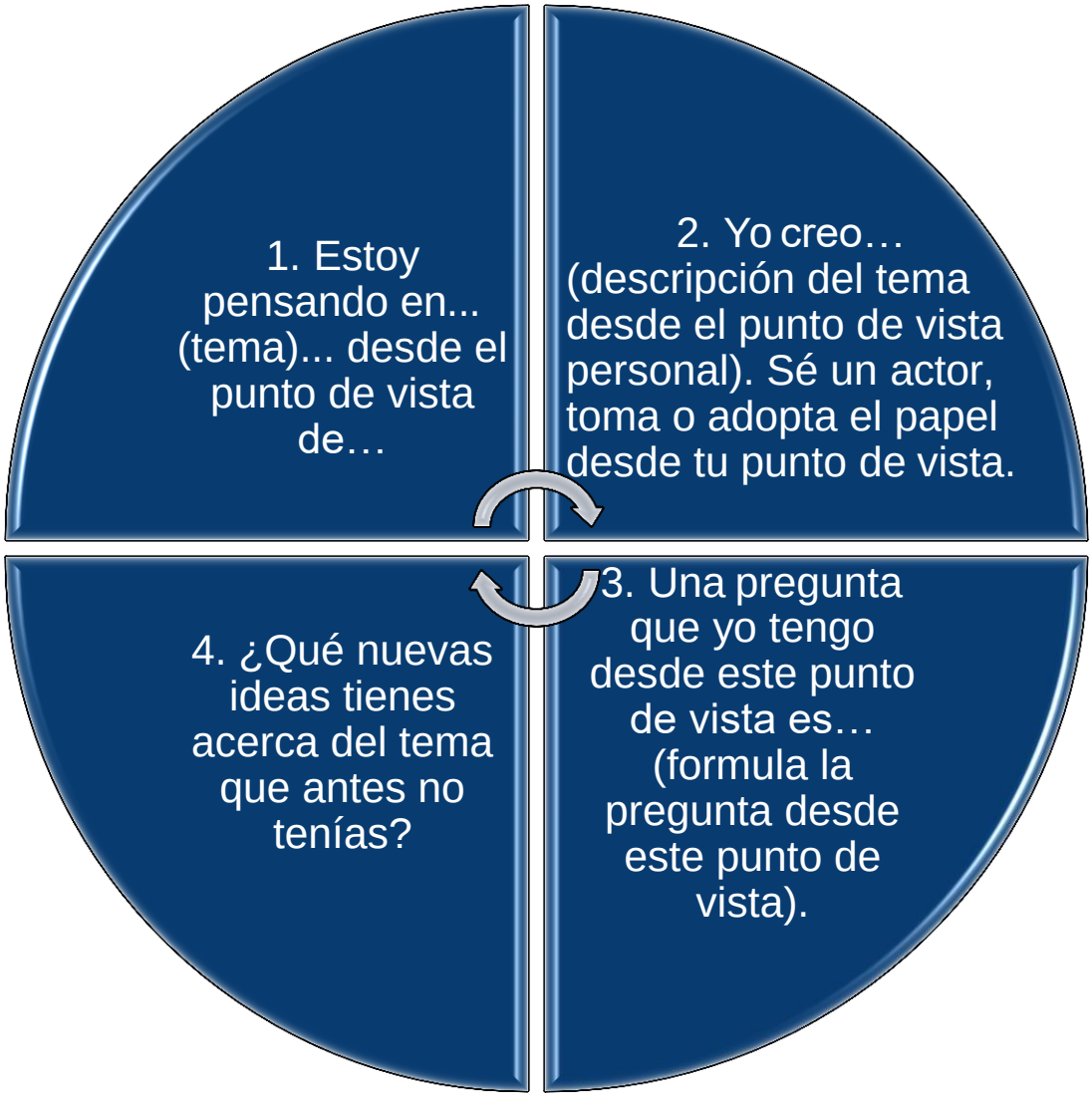
“Círculo de puntos de vista”

“Un paso hacia el interior”

“Círculo de puntos de vista”

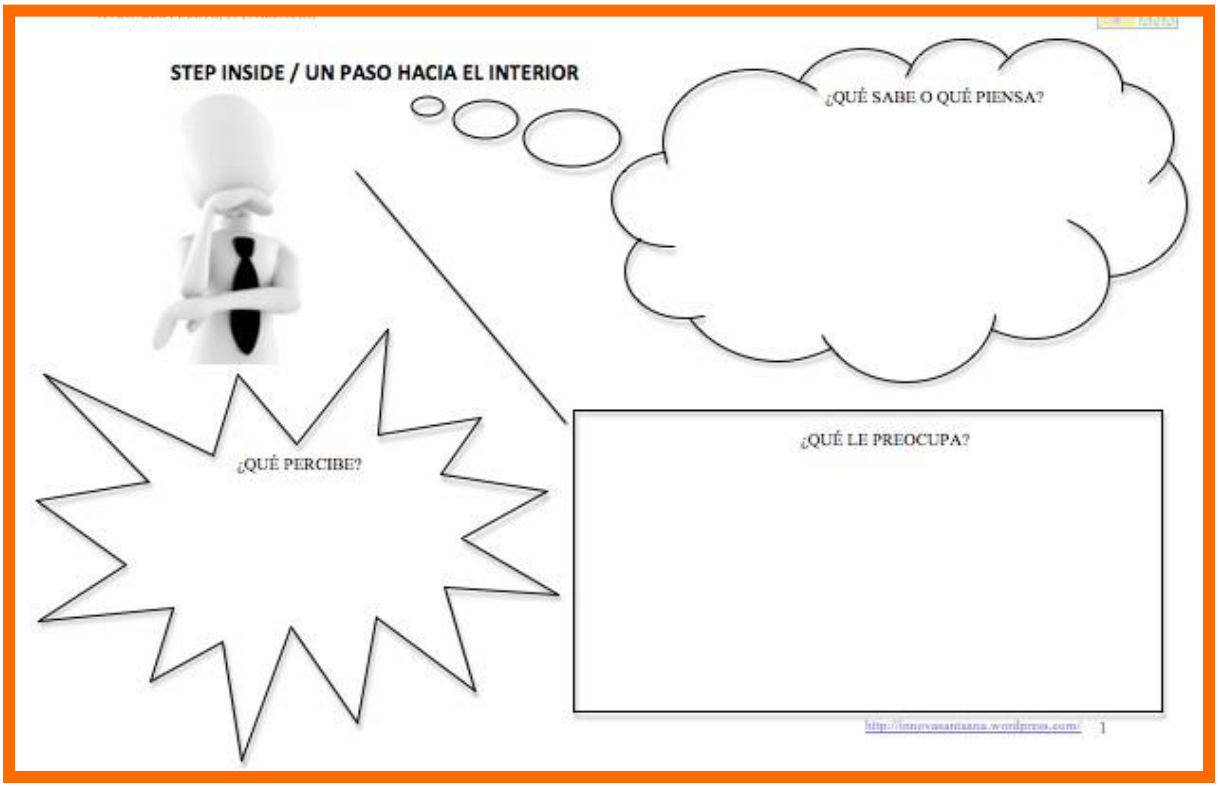
Esta rutina ayuda a los estudiantes a considerar diversas perspectivas dentro y en relación con un tema.

Esta rutina consta de cuatro pasos:



Belén Vicente

“Un paso hacia el interior”



Rutina de Pensamiento que ayuda a los alumnos a explorar diferentes perspectivas y puntos de vista mientras imaginan cosas, problemas, acontecimientos…

- Puede resultar útil también para pedir a los alumnos que se sitúen en diferentes roles de personajes u objetos.
- Contribuye a abrir sus mentes a nuevas perspectivas de una situación, objeto, problema o acontecimiento a estudiar.
- Sirve también para hacer que determinados conceptos o acontecimientos no los vean tan abstractos.
- Se desarrolla a través del planteamiento de las siguientes preguntas:

➢ ¿Qué percibe? (Qué ve, qué oye…)

➢ ¿Qué sabe o qué piensa…?

➢ ¿Qué le preocupa?

Belén Vicente

5.RAZONAR CON EVIDENCIAS

“El semáforo”

“Puntos cardinales: E - O - N - S”

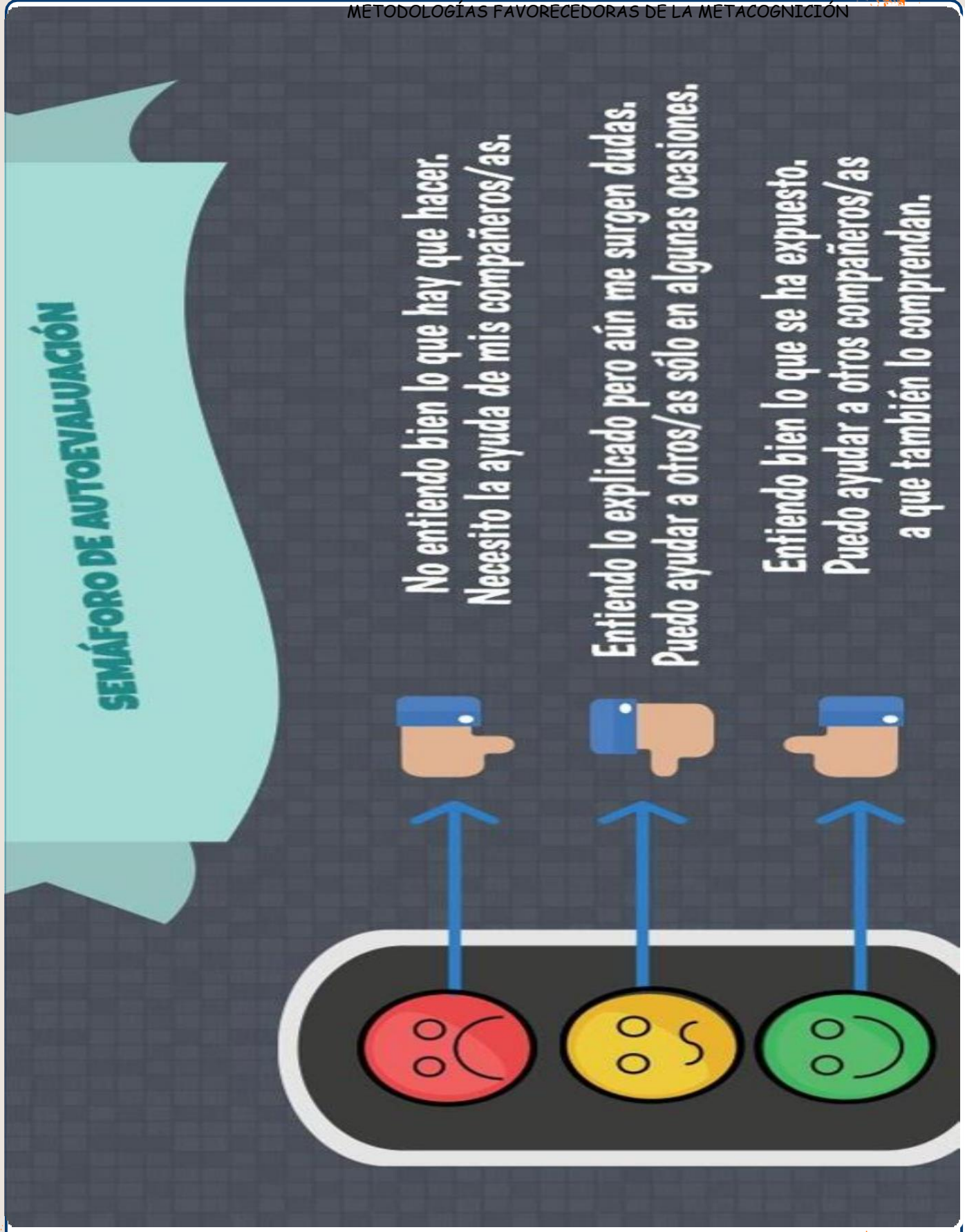
Belén Vicente

5.RAZONAR CON EVIDENCIAS: “el semáforo”

- *Rutina de Pensamiento* para que los estudiantes intenten distinguir los aspectos verdaderos (o comprendidos) y falsos (o no comprendidos) en una información. Funciona bien a modo de autoevaluación del alumno respecto a la materia impartida para que sea consciente de los contenidos que domina y los que no. Esta rutina consta de **cuatro pasos**:
- Se les proporciona la fuente que deben analizar de forma individual, en parejas o en grupo.
- Deberán extraer ideas que consideren verdaderas (o comprendidas), dudosas y falsas (o no comprendidas).
- Se pondrán en común asegurándose de que todos hayan oído la aportación de cada uno.
- Se anotarán dichas ideas en el *"semáforo"*.

EL SEMÁFORO

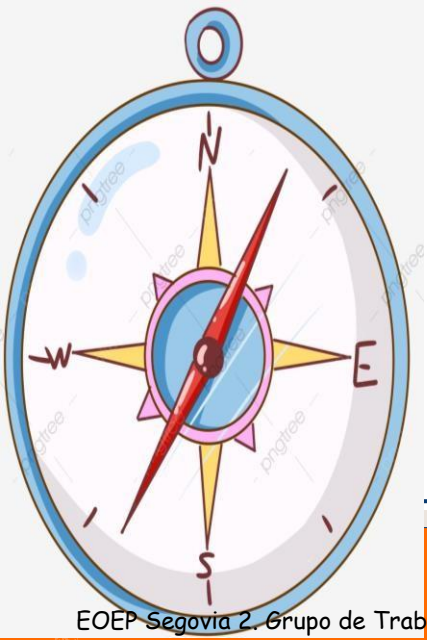
Puntos, frases, partes de un texto o discursos, que son claramente verdaderas.	Puntos, frases, partes de un texto o discursos, que parecen no ser muy claros o fundamentales. Sospechamos de su veracidad.	Puntos, frases, partes de un texto o discursos, que son claramente falsas.



Belén Vicente

“Puntos cardinales E - O - N - S”

- Una estrategia para examinar o analizar propuestas.
- Propósito: ¿Qué tipo de pensamiento promueve?
- Para ayudar a los estudiantes a **profundizar en una idea** o **propuesta** y eventualmente **evaluarla**.



1. E= Emocionante

¿Qué encuentras de emocionante (positivo) en esta idea?

2. O= pre-O-cupante
(Worrisome: Lo marcaremos con una “O” por oeste)

¿Qué encuentras preocupante o inquietante (negativo) sobre esta idea o propuesta?

3. N= Necesito saber

¿Qué más necesitarías saber o averiguar sobre esta idea? ¿Qué información adicional te ayudaría a evaluar la propuesta?

4. S= Sugerencias para continuar avanzando.

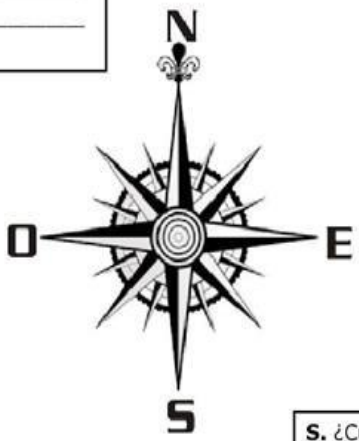
¿Cuál es tu postura u opinión sobre esta idea o propuesta? ¿Qué aportarías o modificarías para seguir avanzando con la evaluación de la propuesta?

Belén Vicente

PUNTOS CARDINALES: E - O - N - S

N. ¿Qué necesito saber o averiguar acerca de esta idea?

E. ¿Qué te gusta de esta idea? ¿Cuál es el lado positivo?



O. ¿Qué te preocupa acerca de esta idea? ¿Cuáles son sus inconvenientes?

S. ¿Cuál es tu opinión sobre la idea?

- **Aplicaciones: ¿Cuándo y dónde puede ser aplicada?**
- Esta estrategia funciona bien para explorar varias facetas de una propuesta o idea para expresar una opinión sobre la misma.
- Por ejemplo, la escuela puede estar considerando la idea de un código de vestimenta, el docente aparece con la idea de cambiar la disposición de la clase, un personaje de un libro enfrentándose a una elección, un político proponiendo otra manera de estructurar los impuestos, etc.

6. CAPTAR LA ESENCIA:

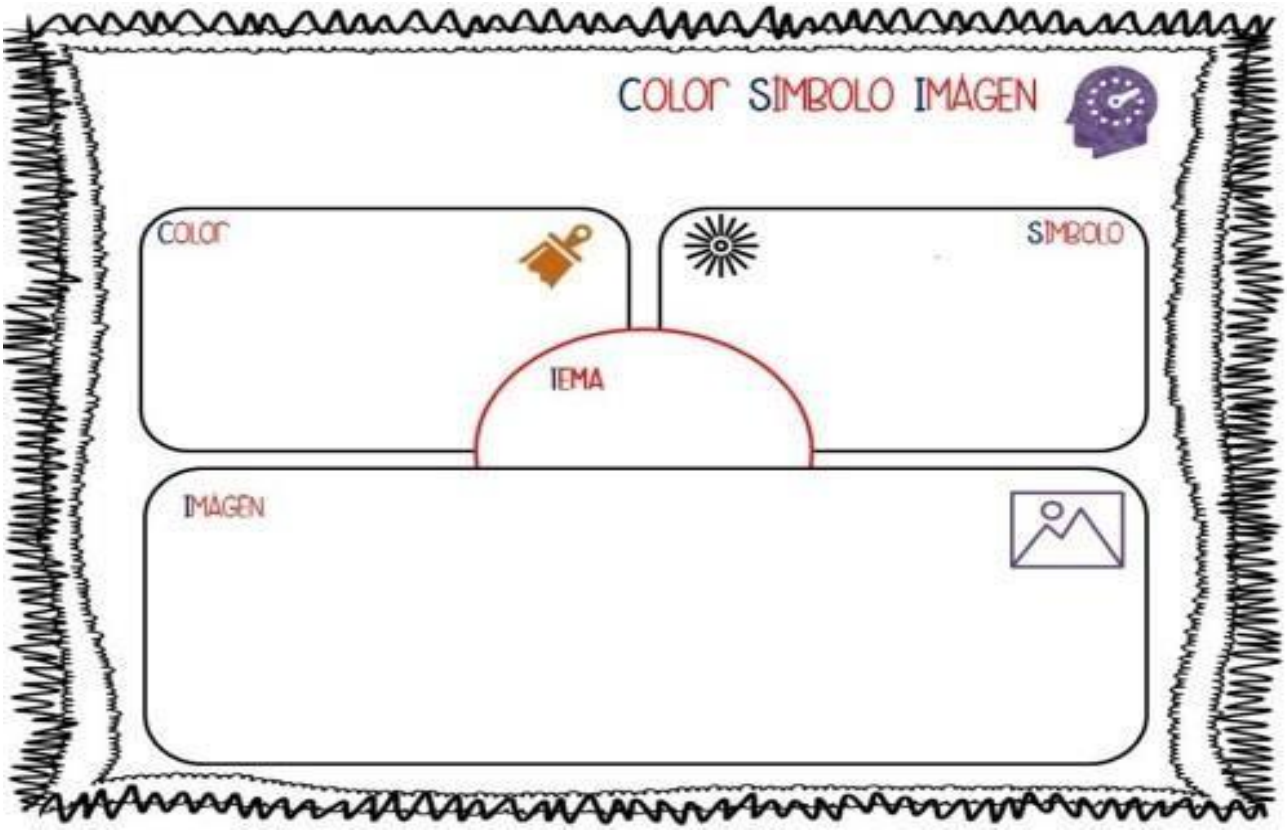
“Color-símbolo-imagen”

“Palabra-idea-frase”

“Titular”

“Color-símbolo-imagen”

- Esta *Rutina de Pensamiento* ayuda a identificar y extraer la esencia de una idea de forma no verbal. Se puede utilizar para mejorar o potenciar la comprensión de una lectura, explicación, tema visionado…
- Facilita la discusión de un texto o acontecimiento cuando los alumnos comparten sus colores, símbolos o imágenes.
- A partir de una explicación, visualización o búsqueda de información, se les pide que elijan un color, un símbolo y una imagen, y los plasmen en su cuaderno.
- Puede ser de ayuda un organizador gráfico como el que se muestra a continuación, o se puede hacer una división a base de tres columnas donde aparezca cada uno de los elementos elegidos.



Belén Vicente

Color-símbolo-imagen

- **Objetivo** de la rutina: desarrollar la capacidad del niño para extraer la esencia de un contenido de manera no verbal.
- **Aplicación**: libre teniendo presente el objetivo principal de la misma.

  Agrupamiento: Primero individual y luego por grupos de cuatro personas, finalmente grupo de discusión dentro del grupo clase.
- **Aspectos fundamentales a tener en cuenta:**

  La rutina la podemos trabajar partiendo de la comprensión de un texto, de ver un video o de escuchar una canción, la selección es la clave para conseguir acceder al pensamiento visible. La dificultad de la rutina radica en que al alumno se le pide que extraiga la esencia de contenidos y que lo plasme utilizando un color, un símbolo o una imagen para representar la idea que ha extraído.
- **Proceso para llevar a cabo la rutina en el aula con alumnado de educación primaria**

  Lectura del texto, visionado del video o audición de la composición por parte del alumno de manera individual. Dependerá del contenido adaptado para ajustarse a la capacidad

  Temporalización: aproximadamente de 10 a 15 minutos. Dependerá del grupo clase al que vaya dirigido.

  De manera individual cada alumno en su organizador gráfico cumplimentará cada una de las columnas, luego las mismas las presentará a su equipo y posteriormente se debatirá en gran grupo.

Belén Vicente

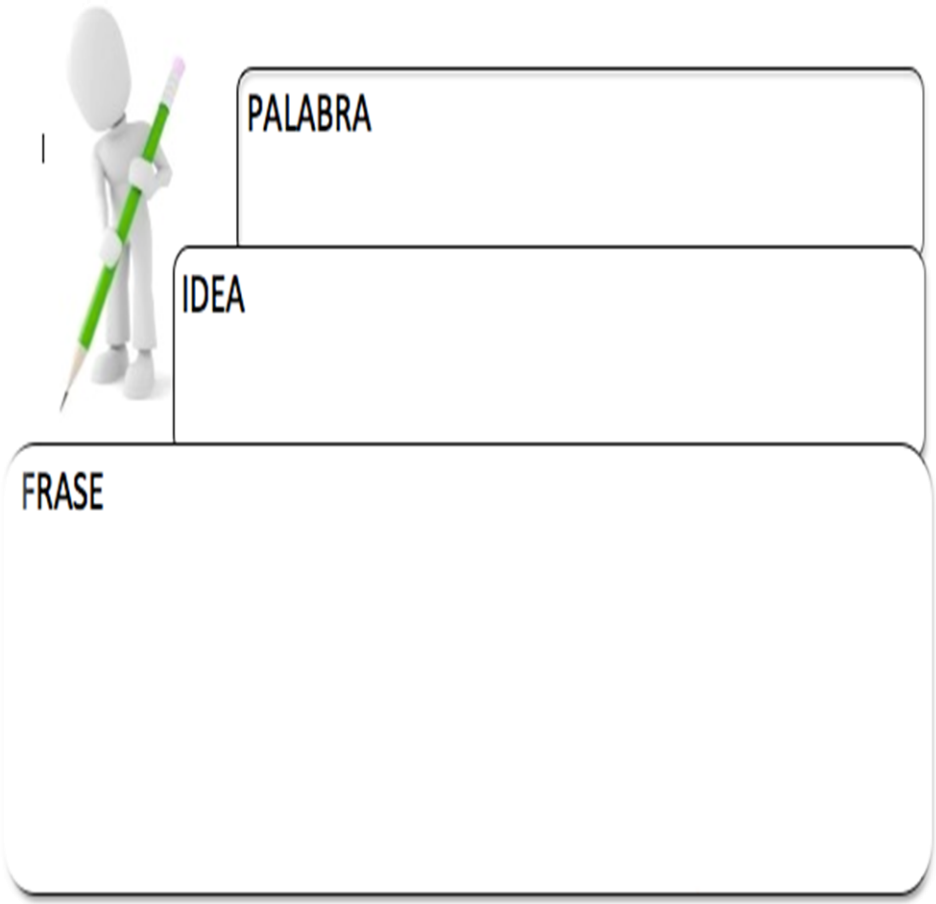
“Palabra-idea-frase”

- Esta es una *Rutina de Pensamiento* para que los alumnos trabajen un tema sintetizándolo en una palabra, en una idea y en una frase, lo cual ayuda a profundizar en su conocimiento.

  Se puede hacer, por ejemplo, tras la lectura de un texto o un tema, pidiendo a los alumnos que piensen y escriban durante un tiempo determinado:

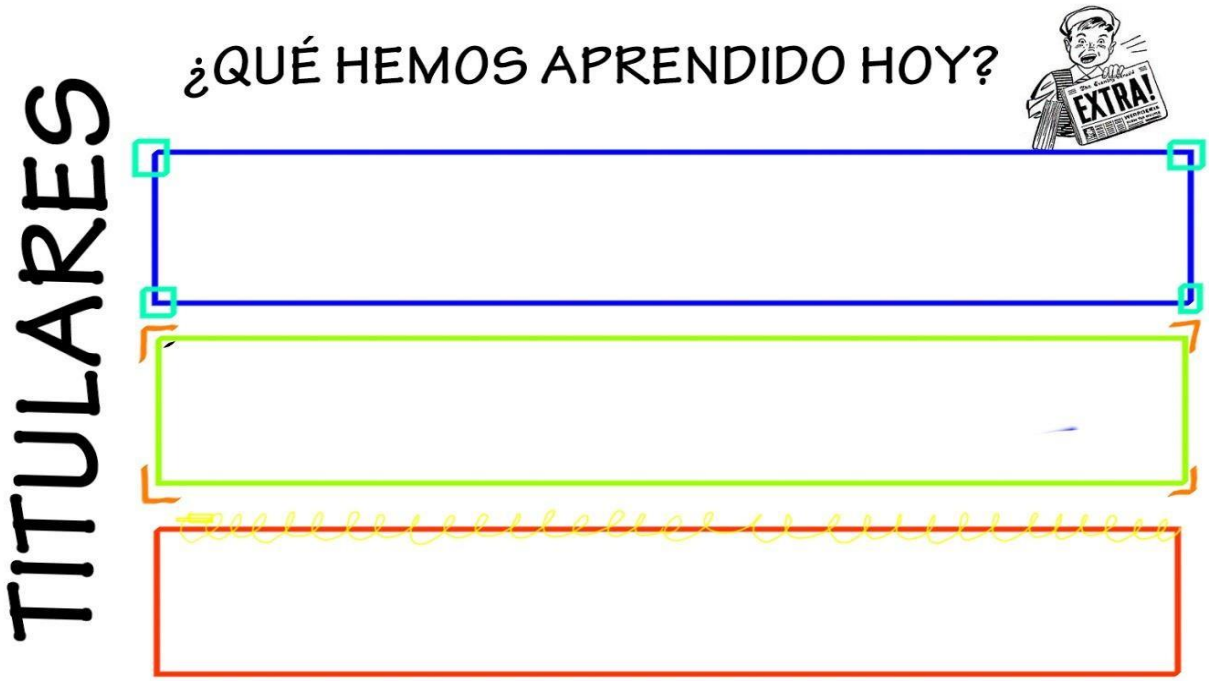
  - Una palabra que les haya llamado la atención.
  - Una idea que les pareció significativa.
  - Una frase que les ayudó a comprender l texto.

- Al finalizar, el grupo comparte oralmente con los compañeros lo que ha escrito. Se dedican los últimos 5 minutos a escribir una reflexión sobre lo que han aprendido.



Belén Vicente

CAPTAR LA ESENCIA: “Headline o Titular”



- Esta *Rutina de Pensamiento* ayuda a identificar las ideas centrales de un asunto estudiado.
- También ayuda a resumir y conectar con conclusiones personales.
- Se puede utilizar también para saber de dónde parten los alumnos y reflexionar sobre el cambio que puede experimentar una idea tras realizar un estudio más profundo o considerar nuevos puntos de vista.

  Ejemplo: Pedir a los alumnos que sinteticen en un titular un tema específico “Dame un titular”, al finalizar el tema, la unidad… “Dame un nuevo titular” ¿En qué han cambiado? ¿Por qué?

Belén Vicente

Fuentes:

- https://rutinasymetodologia.blogspot.com
- https://neuroeducacionparaprofesores.blogspot.com/2016/06/rutinas-de-pensamiento.html
- https://www.orientacionandujar.es/2014/02/10/rutinas-de-pensamiento-que-permiten-comprender-ideas/
- revistaventanaabierta.es/rutinas-de-pensamiento/
- https://www.slideshare.net/coralelizondo/cultura-del-pensamiento-coral-elizondo-62865579

Belén Vicente

PARTICIPANTES

Miguel Ángel Cerezo Manrique

Mº Isabel Martín Requero

Marta Herranz González

Alma Mª Diez Santos

Ana Pecharromán García de las Hijas

Belén Vicente Rodado

Olga Aisa López

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
"SEGOVIA 2"

Avenida de la constitución, 21
40006, Segovia