Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela

Irene Gaskins
Thorne Elliot

Editorial PAIDÓS

Este materia se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prólogo 11

Prefacio 17

SECCIÓN 1
Antecedentes

1. Benchmark: una escuela para alumnos con dificultades en la lectura 21

2. Criterios y temas: cómo enseñar contenidos y estrategias de pensamiento 15

3. Procesos mentales: conocimientos previos para enseñar estrategias de pensamiento 73

SECCIÓN 2
Estrategias de pensamiento para las escuelas

4. Estrategias cognitivas y metacognitivas 97

5. La puesta en práctica de la enseñanza de estrategias 115

SECCIÓN 3
La enseñanza de estrategias de pensamiento en las escuelas

6. Cómo se articulan el contenido y el proceso: los relatos de dos docentes de ciencias sociales 135

7. Psic 101: un curso para aprender sobre el aprendizaje 159

8. Enseñanza de estrategias en la escuela inferior: primeros años y años intermedios 187

9. Un enfoque grupal para alcanzar la concientización y el autodominio: la escuela media 217

10. Cómo coordina un docente un grupo de lectura: estudio de un caso 241

SECCIÓN 4
Cómo implementar un programa de estrategias

11. Desarrollo de un currículo que articule contenidos y estrategias 273

Bibliografía 301

Indice analítico 309

CAPÍTULO 4
ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

La bibliografía vinculada con los procesos y estrategias de pensamiento parece estar de acuerdo respecto de una lista "central" de estrategias importantes. Las estrategias "centrales" son aquellas que los buenos alumnos saben cómo poner en práctica en forma autónoma para procesar información con éxito. Se trata de estrategias que exigen un compromiso activo por parte del alumno para construir sentido, adquirir dominio de la comprensión y, recordar conceptos, así como monitorear las variables de tarea, persona y entorno. Tanto estrategias cognitivas como metacognitivas componen la lista "central".

El componente cognitivo son los procesos de pensamiento que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento. El componente metacognitivo incluye la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores. La metacognición es el ejecutivo o jefe que tiene control sobre la cognición, el trabajador, cuyas herramientas son estrategias.

A partir del momento en que en Benchmark comenzó la enseñanza de estrategias, los maestros han experimentado y revisado diversas listas de estrategias. Sin duda habrá agregados y revisiones a medida que sigamos experimentando. Las listas de este capítulo comprenden tanto aquellas estrategias que más se han enseñado en Benchmark en el momento de redacción de este libro, como aquellas que advertimos que merecen más énfasis. Incluimos estrategias cognitivas y metacognitivas para procesar información y para manejar variables de tarea, persona, estrategia y entorno.

Estrategias cognitivas

Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo

En esta sección enumeramos las estrategias cognitivas para procesar información con la meta de alcanzar el sentido y/o recordarlo. En esta discusión de estrategias cognitivas hay cierta superposición con el aspecto de control de la metacognición (es decir, el monitoreo), que se discutirá más adelante dentro de este capítulo. Las estrategias de adquisición del sentido y rememoración que se subrayan en Benchmark son las siguientes:

1. *Explorar*. Echar una mirada al material asignado para formar un marco mental o esquema. Explorar puede incluir apenas leer el título y mirar los dibujos o puede implicar no sólo esas actividades sino leer la sección introductoria, los epígrafes en negrita y el resumen del capítulo y estudiar los mapas u otros gráficos.
2. *Acceder al conocimiento previo*. Pensar (recordar) lo que se conoce sobre los ítem en el marco mental desarrollado durante el proceso de exploración. La información precisa y el marco que surge de la exploración se integran y se convierten en el esquema o construcción mental de cada alumno con el cual se integrará, comparará, etc., nueva información.
3. *Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos*. Suponer qué información se presentará, basándose en el marco mental desarrollado mientras se examinaba el material y en el conocimiento anterior, y establecer motivos para procesar la información, tales como "Quiero averiguar...."
4. *Comparar*. Vincular nueva información con lo que se sabe, así como advertir similitudes y diferencias dentro de la nueva información.
5. *Crear imágenes mentales*. Hacer un cuadro mental con el fin de poder visualizar lo que se está procesando. Los alumnos deberían poder visualizar mentalmente algo similar a un programa de televisión y saber que cuando el cuadro se vuelve borroso hay una falla en la comprensión.
6. *Hacer inferencias*. Recoger hechos sobre una situación de la información que se presentó y combinarlos con información o creencias que ya se tienen para sacar conclusiones, tales como por qué alguien respondió de una forma particular o cómo se produjo un acontecimiento.

7. *Generar preguntas y pedir aclaraciones*. Plantear preguntas respecto de la información presentada. Estas preguntas pueden ser interrogantes que los alumnos esperan que se respondan a medida que avanzan en la presentación; preguntas que son respondidas en el texto y que los alumnos quieren anotar como un medio ulterior de estudio, o pueden ser sobre puntos acerca de los cuales les falta claridad y para los que planean pedir aclaraciones durante la discusión en clase.
8. *Seleccionar ideas importantes, incluidos elementos de la historia en textos de ficción e ideas principales en textos de no ficción*. Identificar el problema alrededor del cual gira la acción en una historia, así como los personajes principales y los rasgos de carácter de cada uno, el escenario y la resolución del problema. Identificar los tópicos de los párrafos en textos de no ficción y enunciar en las propias palabras la idea más importante presentada sobre el tópico.
9. *Elaborar pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones, etc*. Contarse a sí mismo o visualizar ejemplos de las ideas que se presentaron, especialmente cuando parece importante para la comprensión y/o rememoración, pensar en qué sentido la información es similar a información que se conoce (situaciones) o advertir en qué sentido es diferente de una situación similar.
10. *Evaluar ideas presentadas en el texto, la conferencia, la película, etc*. Desarrollar un conjunto mental para pensar críticamente sobre el objetivo y el punto de vista del autor o locutor, incluyendo si las afirmaciones y hallazgos están o no apoyados por pruebas.
11. *Parafrasear o resumir para representar la sustancia de la información*. Enunciar la sustancia de lo que se presentó con las propias palabras, omitiendo ideas repetitivas y usando categorías supraordinadas para agrupar conceptos similares.
12. *Monitorear el avance/logro de objetivos*. Confirmar predicciones, identificar brechas en el conocimiento o la comprensión, ampliar el aprendizaje a nuevas preguntas, rellenar las brechas, etc., y adoptar una acción correctiva si es necesario.
13. *Clasificar información sobre la base de atributos*. Agrupar ideas que están vinculadas en algún sentido y etiquetarlas. Por ejemplo, en ciencias sociales, los alumnos pueden enumerar acontecimientos importantes, nombres, fechas y lugares a medida que se presenta la información. Luego estos apuntes podrían clasificarse para facilitar su retención bajo varios tópicos según las ideas vinculadas (por ejemplo, Cuba y Filipinas, si el tópico era la guerra hispano-norteamericana).
14. *Identificar relaciones y modelos*. Advertir las relaciones y los modelos causa/efecto, orden temporal, todo/parte, de mayor rango/de menor rango, tal como se encuentran en la historia, y que se repiten a sí mismos.
15. *Organizar ideas clave*. Hacer gráficos, esquemas, listas secuenciales, etc., como manera de organizar la información.
16. *Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones*. Demostrar comprensión siendo capaz de transferir el conocimiento aprendido en una situación a una situación similar pero nueva y, por analogía, predecir correctamente cómo será la nueva situación.
17. *Ensayar y estudiar*. Revisar apuntes, tareas e interrogatorios; integrar apuntes en un esquema; repetir las ideas principales, componer y responder preguntas de un ensayo; predecir y responder preguntas objetivas; desarrollar instrumentos mnemotécnicos, etc.

Estrategias para la producción de conocimiento

En el modelo presentado por Marzano y otros (1988) la producción o aplicación de conocimiento incluye componer, resolver problemas, tomar decisiones e investigar. La composición se tratará con más profundidad más adelante en el presente capítulo. Algunas estrategias para resolver problemas y tomar decisiones son las siguientes:

1. Reconocer, identificar o admitir un problema.
2. Definir o analizar el problema.
3. Decidir sobre un plan.
4. Poner en funcionamiento el plan.
5. Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución.

La investigación o la indagación científica utiliza tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones y está "sobre todo dirigida a comprender cómo funciona algo y cómo usar esta comprensión para predecir fenómenos" (Marzano y otros, 1988, pág. 52). Las estrategias para la indagación científica, además de las cinco anteriores, incluyen las siguientes:

1. Acceder a lo que ya se sabe sobre el problema.
2. Generar hipótesis.
3. Probar hipótesis.
4. Enunciar conclusiones.

Como puede verse, las estrategias de resolución de problemas, toma de decisiones e investigación son similares a las ya discutidas en la sección relativa a alcanzar el sentido y recordarlo. Sin embargo, es poco probable que los alumnos automáticamente transfieran su conocimiento de estas estrategias cuando surgen ocasiones de resolución de problemas, toma de decisiones e investigación. Por lo tanto, que el docente dé pistas de las estrategias cognitivas y metacognitivas será crucial para la transferencia o implementación satisfactoria de estos procesos de pensamiento cuando se quiere obtener producción de conocimiento.

Composición

Aunque componer es básico para la danza, la música, la pintura y otras artes, aquí hablamos de ella en relación con la redacción. Como en el caso de las estrategias para adquirir sentido y recordarlo, durante cierto tiempo hemos estado experimentando con expertos y aprendiendo de ellos estrategias para enseñar a redactar. A medida que hemos experimentado y aprendido de nuestra experiencia, nuestra lista de estrategias para componer también cambió y, sin duda, seguirá haciéndolo.

Aunque las estrategias se presentan necesariamente en listas, no consideramos la composición como una serie de pasos lineales. Consideramos que los procesos/estrategias de redacción son interactivos y recursivos (reflejo de la tendencia de un escritor a interrumpir momentáneamente el avance hacia adelante para retroceder y volver a trabajar secciones de un texto escrito antes). Al igual que al adquirir conocimiento, las estrategias metacognitivas y de motivación vinculadas con las variables de tarea, persona, estrategia y entorno son factores clave en la composición. Veremos la redacción como una actividad de resolución de problemas que está llena de objetivos, se produce a lo largo del tiempo –más que en lecciones separadas– y es socialmente construida (el resultado de pedir y recibir retroalimentación de pares y docentes). Para redactar la s estrategias son las siguientes:

3. *Acceder al conocimiento*.
   a) Buscar ideas para tópicos posibles.
   b) Identificar al público.
   c) Recordar planes, modelos y otras guías para redactar, como la gramática o las estructuras textuales de cuentos conocidos.

2. *Planificar.*
   a) Recoger la información necesaria recordando información importante y/o investigando.
   b) Organizar categorizando, delineando, generando nuevas ideas basadas en relaciones e imaginando cómo se integrará la información.
   c) Plantear metas de proceso y sustanciales tales como determinar el modelo de organización que se usará y los puntos principales que se cumplirán.

3. *Hacer un borrador*.
   a) Centrarse inicialmente en captar ideas de manera general.
   b) Mantener al público en mente.

4. *Revisar.*
   a) Evaluar y retrabajar durante la redacción y en la conclusión de cada borrador.

b) Solicitar la opinión de los demás, que alienta el refinamiento de los procesos de pensamiento.
c) Revisar basándose en la autoevaluación o las reacciones de los demás y organizar, aclarar y elaborar.

A medida que los alumnos que escriben avanzan por los cuatro pasos antes mencionados, monitorean su avance, así como toman decisiones respecto de cuándo pasar de un paso a otro.

Al implementar las estrategias de procesamiento de la información, siempre es nuestro objetivo que los alumnos monitoreen el avance a la luz de sus metas y planes, así como también que sean conscientes y dominen las variables afines de tarea, persona, estrategias y entorno.

Estrategias metacognitivas

Por lo general en la bibliografía sobre estrategias, como en la práctica concreta, hay tres estrategias recomendadas para la fase preparatoria de procesamiento de la información (en la cual se plantean las metas y se hacen los planes): examinar, acceder al conocimiento previo y formular hipótesis/predecir/plantear objetivos. Las listas de estrategias "centrales" compiladas por especialistas en ciencia cognitiva y educadores (discutidas en el capítulo 2) rara vez incluyen los procesos metacognitivos que preparan a los alumnos para tener *control* de las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente (véase capítulo 7), precisamente la preparación que tan a menudo parece faltar en los alumnos con dificultades. En cambio, las estrategias que más a menudo se señalan y enseñan, si alguna se enseña, son aquellas vinculadas con "cómo" procesar información, las estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo y las de producción de conocimiento. Lo que falta en tales casos es el criterio, la motivación, la conciencia y el control relativo al "cómo hacerlo".

Este énfasis parcial también fue característico del currículo de Benchmark. Recién estamos adquiriendo conciencia de que hemos tendido a enseñar concienzudamente las estrategias enumeradas antes en este capítulo, mientras que hacíamos todo el trabajo metacognitivo por los alumnos, y luego nos preguntábamos por qué ellos no se hacían cargo. Demasiado a menudo hemos analizado tareas *para* los alumnos y les hemos dicho los resultados de nuestro análisis y lo que deberían hacer para enfrentar la tarea. Exponer este proceso sería recomendable; sin embargo, decir y exponer un modelo no es lo mismo. Más aún, les hemos dicho a los alumnos qué características personales tienen que modificar para tener éxito e incluso cómo nos gustaría que modificaran las características. La prognosis para la implementación, sin embargo, no es buena cuando los alumnos no son parte de la decisión acerca de qué modificar características personales improductivas, y cómo. También hicimos sugerencias acerca de factores ambientales, tales como estudiar en un lugar silencioso o escribir tareas en un cuaderno de tareas, mientras que el papel del alumno era, muy a menudo, pasivo. Y, finalmente, hemos "recomendado" las estrategias que queremos que usen para cada tarea, en lugar de guiarlos para que seleccionen y orquesten las estrategias adecuadas.

Nuestra resolución es ser más concienzudos a la hora de enseñar a los alumnos a ser conscientes y a dominar las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente. Este énfasis se refleja en la lista de estrategias presentada a continuación, la mayoría de las cuales son metacognitivas.

Estrategias para dominar variables de tarea

Analizar la tarea

a) Identificar la tarea. Establecer una meta: preguntarse qué se espera lograr/aprender realizando la tarea. Preguntarse con qué nivel/calidad de desempeño se sentirá satisfecho. Determinar cuánto tiempo requerirá la tarea. Determinar los materiales que harán falta. Decidir si la tarea es una sola o comprende subtareas.
b) Expresar la comprensión de la tarea. Hablándose a sí mismo (escribir con las propias palabras o dictárselas a alguien), decirse qué comprensión se tiene de la tarea.
c) Chequear la propia comprensión de la tarea discutiéndola con otros.

d) Activar/acceder a conocimientos previos. Si hay material que leer, examinarlo para advertir el núcleo fundamental del contenido, los modelos de organización, las ayudas gráficas. Buscar ideas sobre el tópico para evaluar la adecuación de los conocimientos previos y si son necesarias o no las estrategias compensatorias (por ejemplo, leer un libro más fácil para tener antecedentes de conocimiento o discutir el tópico con los padres).
e) Determinar si el nivel de lectura de los materiales es adecuado o si son necesarias estrategias compensatorias.
f) Determinar criterios de éxito.
g) Organizar, categorizar, delinear o representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo.

Diseñar estrategias adecuadas vinculadas a la tarea

a) Escribir o dictarle a alguien los pasos que serán necesarios para cumplir la tarea.
b) Diseñar un programa para completar la tarea.
c) Escribir o dictarle a alguien una lista de materiales necesarios.
d) Usar estrategias compensatorias, si es necesario.
   – Pedirle a alguien que grabe una cinta con el material que hay que leer.
   – Pedirle a alguien que lea la tarea en voz alta.
   – Sacar y leer un libro de la biblioteca sobre el tópico de la tarea y que esté escrito en un nivel accesible.
   – Pedir ver un video, un fragmento de película o una película entera vinculada al tópico.
   – Escuchar una cinta grabada sobre el tópico.
   – Arreglar una discusión sobre el tema con alguien que tenga más conocimientos que uno.

Estrategias para dominar variables personales

1. Analizar variables personales tales como creencias, actitudes, motivación, características para el éxito en la escuela, etc.

a) Buscar creencias sobre el valor de la tarea.
b) Evaluar factores clave de éxito. Por ejemplo: ¿Estoy motivado para desempeñarme bien en esta tarea? ¿Tengo una buena actitud ante la tarea? ¿Me siento entusiasmado, tengo curiosidad o alguna forma de interés en la tarea? ¿Qué variables de estilo personal pueden impedir el éxito?
c) Considerar si son necesarias estrategias compensatorias para revisar las creencias, actitudes, motivación y rasgos personales negativos para el éxito, etc.

2. Seleccionar estrategias personales adecuadas

a) Determinar cómo hacer que esta tarea sea útil para aprender algo más después.
b) Usar estrategias compensatorias para dominar las creencias, actitudes y motivaciones negativas, y aquellos rasgos personales que impiden el éxito.
   – Hablar con un docente, progenitor o amigo sobre el valor a largo plazo de la tarea.
   – Encontrar algo bueno sobre la tarea para que sea más agradable su cumplimiento. Planear una recompensa para uno mismo cuando la tarea (o cada subtarea) esté cumplida.
   – Plantear hipótesis, preguntas y hacer predicciones para centrar el interés.
   – Seleccionar por lo menos un rasgo personal tendiente al éxito que uno desea elaborar.
   – Confeccionar una tarjeta con las propias metas y mantener un registro de cuán a menudo uno demuestra ese rasgo personal.
   – Hablarse a sí mismo como lo haría un entrenador que enseñara a utilizar ese rasgo personal.
   – Recompensarse por usar dicho rasgo personal.

Dominio de variables de estrategias

1. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo

a) Buscar estrategias que facilitarían el cumplimiento de la tarea.
b) Evaluar la comprensión de cómo poner en práctica las estrategias para determinar si es necesaria o no una estrategia compensatoria.

2. Seleccionar estrategias adecuadas para adquirir sentido y recordarlo y comprometerse a dominarlas.

a) Enumerar, o discutir con alguien, estrategias de sentido y de rememoración necesarias para cumplir la tarea con éxito.
b) Pedir a un compañero de clase, docente o progenitor que explique cómo poner en práctica las estrategias necesarias cuya implementación se desconoce.
c) Encontrar una forma alternativa de hacer la tarea.
d) Hacer la tarea con un compañero.

Estrategias para dominar variables ambientales

1. Analizar factores ambientales

a) Determinar si se tienen todos los materiales necesarios y si hace falta una estrategia compensatoria.
b) Determinar si una tarea puede ser completada en la escuela o en el lapso para tareas generalmente acordado y si es necesaria o no una estrategia compensatoria.
c) Evaluar el entorno físico para completar la tarea, con el fin de determinar la necesidad de estrategias compensatorias.

2. Seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno

a) Elaborar y usar una lista de control de los materiales necesarios para trabajar con la tarea en el hogar; también confeccionar y usar una lista de control de los materiales que deben ser devueltos a la escuela.
b) Usar materiales alternativos sobre el mismo tópico.
c) Llamar a un compañero para que nos dé una explicación sobre el material.
d) Pedir materiales prestados.
e) Llegar a la escuela temprano y usar materiales antes del horario escolar.
f) Hacer un programa y controlar el avance.
g) Usar tiempo antes y después de la escuela, así como recreos, para la tarea.
h) Separar tiempo del fin de semana.
i) Preguntar al docente si se puede ir a un lugar más tranquilo para trabajar.
j) Hablar con nuestros padres para que nos provean de una mesa o escritorio.
k) Encontrar un lugar tranquilo en el hogar donde trabajar.

Frente a una cantidad enorme de estrategias cognitivas y metacognitivas, un docente bien puede preguntar: "¿Por dónde empiezo? ¿Hay un gráfico de alcance y secuencia? ¿Qué estrategias son adecuadas para los alumnos de mi curso?" No tenemos respuestas claras, m prolijas delimitaciones entre estrategias para los años primarios y estrategias para los posteriores. En muchos casos, la cuestión no es tanto en qué año o nivel de edad es adecuado introducir una estrategia, sino más bien en qué contexto y en qué nivel de complejidad es adecuada una estrategia para un determinando grupo de alumnos. A menudo, los niños pequeños se ven informalmente expuestos a una estrategia varios años antes de que sea formalmente introducida o enseñada.

En general, como se verá en las secciones siguientes, a los alumnos más pequeños de Benchmark se los introduce en las estrategias básicas de lectura para construir sentido y componer, así como a estrategias que los ayudan a dominar las variables que afectarán su aprendizaje. Nuestros alumnos no superan estrategias ni pasan a otras completamente nuevas, simplemente aprenden nuevas facetas de estrategias básicas, aprenden a poner en práctica estrategias básicas en un nivel más avanzado, con el fin de enfrentar las demandas de tareas y situaciones más complejas y se vuelven más adeptos a orquestar una variedad de estrategias a la vez en el cumplimiento de una tarea.

Cada docente revisa, refuerza y refina las estrategias que sus alumnos traen a clase. Cuando se enseña una nueva estrategia, se "engancha" cuidadosamente con estrategias que los alumnos aprendieron y usaron antes. El docente y los alumnos discuten en qué sentido es similar a estrategias anteriormente aprendidas y en qué sentido ha sido o puede ser útil en otros contextos. Así, la enseñanza ideal en estrategias puede ser descripta de la mejor forma como permanente, sin pasos o estadios separados. Esperamos que la siguiente descripción de la progresión en la enseñanza de estrategias en Benchmark ofrezca a los docentes algunos parámetros básicos para engastar la enseñanza de estrategias en el currículo escolar.

Progresión en la enseñanza de estrategias

Estrategias para los primeros años (entre 6 y 8 años)

En los primeros años, especialmente con nuestros alumnos que están en los niveles iniciales de lectura, las estrategias se enseñan sobre todo durante la enseñanza de la lectura y se refuerza en las áreas de contenido. Las estrategias de adquisición de conocimientos en el nivel inicial de lectura, como las describe la docente de recursos de Benchmark Penny Moldofsky, se enumeran a continuación y se ilustran en el capítulo siguiente.

1. *Detenerse y pensar: ¿tiene sentido la idea?*
2. *Usar una estrategia de corrección cuando la idea no tiene sentido.*
   a) Releer.
   b) Usar una de las estrategias de decodificación para pronunciar las palabras nuevas.
   c) Seguir leyendo para recoger más información, luego volver a la parte que no tenía sentido.
3. *Decodificar palabras que no se pueden pronunciar usando la consonante inicial y el sentido de la frase o usando palabras conocidas con el mismo modelo ortográfico.*
4. *Encontrar claves en el relato que ayuden a responder las preguntas propias o del docente.*
5. *Conectar claves del relato con lo que ya se sabe.*
6. *Buscar claves que sean reveladoras respecto de los personajes, el escenario, el problema del argumento y su solución. Identificarlas como elementos de la historia.*
7. *Usar claves del argumento e ideas propias para hacer predicciones.*
   a) Usar claves para chequear las propias predicciones.
   b) Usar claves para cambiar las propias predicciones.

Las estrategias que permiten a los alumnos dominar las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente también se han vuelto parte de discusiones de enseñanza durante los primeros años del alumno en Benchmark. Entre ellas se incluyen las siguientes:

1. Analizar la tarea. ¿Qué es lo que vuelve difícil esta selección o tarea? ¿Qué estrategia puedo usar para dominarla y hacerla menos difícil? ¿Cómo lo hago?
2. Analizar variables personales. ¿Que cosas hago a veces que interfieren con el avance? ¿Qué estrategias me permitirían dominar tales características? ¿Cómo lo haré? ¿Qué puedo hacer para seguir motivado?
3. Analizar variables ambientales. ¿Qué cosas que me rodean me impiden efectuar con éxito lo que tengo que hacer? ¿Qué estrategia puedo usar para dominarlas? ¿Como lo haré?
4. Considerar y seleccionar estrategias necesarias para la tarea. ¿Qué estrategia se subraya? ¿Por qué es importante? ¿Cómo se realiza? ¿Cómo controlaré mi avance?

La mayoría de estas estrategias vinculadas a la tarea, la persona y el entorno no son enseñadas formalmente a nuestros alumnos pequeños, más bien se hacen preguntas sobre cómo tener éxito en discusiones de grupo y en conferencias individuales de planteo de metas. Formulando estas preguntas, el docente intenta actuar como mediador o ser el vínculo entre una situación y los procesos de pensamiento que queremos que empleen los alumnos. (Véanse ejemplos en el capítulo 8.)

Estrategias para los años intermedios (de 9 a 11 años)

Como se puede advertir al revisar diversos fragmentos de clases de Benchmark que se presentarán en el capítulo 8, ponemos considerable énfasis en el nivel intermedio en las estrategias para dominar variables vinculadas a la tarea, la persona y el ambiente, así como en las estrategias de procesamiento de adquisición y producción de conocimiento. De esta forma, en el momento en que los alumnos llegan a la escuela media (años sexto, séptimo y octavo) ya han sido introducidos, por lo menos en un nivel rudimentario, en la mayoría de las estrategias de procesamiento de la información enumeradas anteriormente en este capítulo. Estas nuevas estrategias que reciben mayor atención en el nivel intermedio tienden a crear imágenes mentales, hacer inferencias, pedir aclaraciones, seleccionar y organizar ideas importantes en textos de no ficción e implementar estrategias básicas de estudio. Las estrategias de composición son muy importantes en este nivel, con aplicación a diversos estilos de escritura, que incluyen escribir libros para su publicación en la biblioteca y escribir informes de investigación.

Las estrategias de lectura activa introducidas en años anteriores son constantemente revisadas y entre ellas se incluyen: examinar; formular hipótesis /predecir; acceder a información previa; comparar lo nuevo con lo conocido; generar preguntas; elaborar, seleccionar y resumir ideas importantes en la ficción y monitorear/corregir. La meta es que por lo menos el último grupo de estrategias sea empleado independientemente por los alumnos a medida que surgen ocasiones adecuadas.

En el nivel intermedio, los docentes empiezan a introducir adaptaciones de Psic 101, el curso discutido en el capítulo 7. De tal manera, los aspectos metacognitivos/motivadores de la enseñanza de estrategias se discuten tanto como parte de la enseñanza de lectura/redacción y contenidos de materias como en forma de minilecciones separadas.

Además de fomentar la autonomía en el uso de estrategias, los docentes alientan a los alumnos a adaptar las estrategias que han aprendido para que se adecuen a las exigencias específicas de las tareas. Una Ilustración de esto puede verse en la transcripción de la clase de Debra Wile en el capítulo 8.

Estrategias para la escuela media (entre 11 y 14 años)

En el nivel de la escuela media todas las estrategias enumeradas en este capítulo se vuelven a introducir o se introducen por primera vez, en un nivel de complejidad acorde el contenido que están manejando los alumnos. Por ejemplo, identificar el problema o conflicto central del relato exige el uso de estrategias más sofisticadas cuando se lee una novela en sexto año que cuando se lee un cuento de cinco páginas de un libro de lectura básico dé segundo año, así como identificar el objetivo del autor en una novela en sexto año (cuando el objetivo es establecer el punto de vista), es una tarea más compleja que identificar el objetivo del autor en un relato del libro de lectura de primer año.

Las nuevas estrategias subrayadas en este nivel tienden a apoyarse en estrategias enseñadas antes. Esto se hará especialmente evidente cuando se describa el desarrollo de estrategias en el capítulo 10. La instrucción en la escuela media incluye: parafrasear o decir con las propias palabras las ideas de un texto o conferencia; evaluar ideas críticamente, incluyendo un análisis de la intención, las desviaciones y la precisión en la presentación por parte del autor; categorizar, reestructurar e integrar conceptos e ideas, del tipo de reconocer temas literarios y construir redes conceptuales, y transferir estrategias a otras materias y aplicar conceptos a situaciones novedosas.

A los alumnos se les recuerda regularmente que su propósito es estar impulsados por metas, trazar planes, ser estratégicos y autoevaluarse. Las discusiones regulares implican considerar *por qué* piensan que esta meta es importante y *cómo* puede cumplirse. En la mayoría de sus clases, se guía a los alumnos a través del análisis de variables de tarea, persona y entorno y se discuten estrategias para dominar estas variables. Como los alumnos de la escuela media cambian de clases y tienen diferentes docentes para cada materia, hay, más oportunidades de independencia y de práctica y transferencia en todo el currículo. Todos los alumnos de la escuela media tienen más impulso para lograr el objetivo de convertirse en estudiantes

guiados por metas, capaces de planificar, estratégicos y que se evalúan a sí mismos al tomar parte de Psic 101, un curso discutido en el capítulo 7.

Resumen

Este capítulo intentó responder la pregunta: ¿Qué estrategias deberían enseñar los docentes mientras dictan- su materia habitual, que facilitarían los procesos de pensamiento de los alumnos para adquirir y producir conocimiento? Sugerimos estrategias de procesamiento tanto en el nivel cognitivo como metacognitivo.

Las estrategias se sugirieron para las dos etapas básicas de la realización de una tarea, el estadio *reflexionar –establecer metas– planificar* y el de *implementar estrategias*. Durante el primer estadio, los alumnos: 1) analizan la tarea y seleccionan estrategias adecuadas en relación con ella, 2) analizan las variables de persona y seleccionan estrategias personales adecuadas, 3) evalúan posibles estrategias para alcanzar el sentido y recordar, o evalúan estrategias adecuadas para la producción y la selección de contenido, y 4) analizan factores ambientales y seleccionan estrategias adecuadas a éstos. Durante el segundo estadio, además de controlar factores vinculados a la tarea, la persona y el entorno, los alumnos ponen en práctica estrategias de procesamiento de información para adquisición o producción de conocimiento.

Las estrategias de adquisición y rememoración de sentido incluyen: examinar, acceder al conocimiento previo, predecir/trazar hipótesis/plantear objetivos, comparar, crear imágenes mentales, hacer inferencias, generar preguntas, pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, elaborar, evaluar ideas, parafrasear, monitorear y corregir, clasificar, identificar relaciones y modelos, organizar, transferir y aplicar, y ensayar y estudiar. Las estrategias de producción de conocimiento incluyen: resolver problemas, tomar decisiones, investigar cuestiones y componer. Las estrategias de composición se ampliaron más para incluir: acceso al conocimiento, planificación, confección de borradores y revisión.