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 5
LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS

En Benchmark se practica tanto la enseñanza aislada de estrategias cognitivas y metacognitivas como la enseñanza integrada. El curso aislado se describe en el capítulo 7. La enseñanza integrada se describe en el presente capítulo. Según Resnick (1987), la enseñanza integrada de estrategias en áreas de materias individuales tiene varias ventajas. Primero, ofrece una base natural de conocimiento en la que practicar y desarrollar el uso de estrategias. Segundo, la enseñanza de estrategias integradas dentro de las disciplinas escolares ofrece un modelo para lo que constituye el buen pensamiento dentro de cada material. Por fin, enseñar estrategias dentro de las áreas de contenido asegura que la información acerca del proceso de pensamiento ha sido presentada tal como se aplica a un área de contenido, aun si una amplia transferencia resultara imposible de lograr.

Panorama

La enseñanza integrada de estrategias en Benchmark consta de tres partes, Cada clase sobre estrategias está preparada para lectores principiantes o para alumnos a punto de graduarse en el octavo nivel de lectura, y está compuesta por el objetivo del proceso de pensamiento (llamado en este libro "estrategia"), un componente metacognitivo/motivacional y el objetivo de contenido (el vehículo para la enseñanza de estrategias). Esto no implica sugerir que hay, siempre un equilibrio igual de las tres partes. La cantidad de tiempo consagrada a cada parte de la lección dependerá de un conjunto de variables, tales como la familiaridad o la competencia de los alumnos respecto de la estrategia fundamental, la naturaleza del contenido que se aprenderá, la edad y, habilidad de los alumnos y el nivel de su conciencia metacognitiva. Es raro que no haya una gran superposición entre estos componentes y, a veces, no se puede hacer una distinción entre el procesamiento en el nivel cognitivo y la metacognición.

Objetivo de pensamiento

Se selecciona el objetivo de proceso de pensamiento o estrategia, componente fundamental de una típica clase de Benchmark, con el propósito de ayudar a construir un marco para pensar o procesar el contenido que se aprenderá. Este marco de análisis de la información, entonces, puede ser utilizado por los alumnos en ocasiones futuras para procesar información. En el capítulo 4 enumeramos las estrategias "centrales" enseñadas en la Escuela Benchmark.

Componente metacognitivo/motivacional

Las metas del componente metacognitivo/motivacional de la clase consisten en desarrollar la *conciencia* acerca de los factores que afectan el pensamiento y enseñar a los alumnos a *dominar* el proceso de pensamiento. El docente tiene qué obtener la *voluntad* por parte de los alumnos de dominar las variables de tarea, persona y entorno, y de emplear estrategias para procesar el contenido (ideas y conceptos). Sin esta motivación, es poco probable que los alumnos hagan el esfuerzo necesario para adquirir el nuevo conocimiento.

Varias formas efectivas de fomentar la motivación son: compartir con los alumnos el *criterio* para la estrategia, contando una experiencia personal que ilustre su valor, y, llevar adelante un experimento informal en el cual los alumnos cumplan una tarea con y sin el uso de la estrategia que se está enseñando, para que puedan ver por sí mismos que se pueden obtener mejores resultados cuando se emplea la estrategia. Nuestra meta de largo plazo es lograr que los alumnos estén impulsados por objetivos, que planifiquen, sean estratégicos y se autoevalúen. Para cumplir esta meta no es sólo importante que los alumnos comprendan el *criterio* para una estrategia con el fin de mejorar la motivación, sino también que sean introducidos en el *monitoreo personal* de su uso de la estrategia.

Objetivo de contenido

El objetivo de contenido es el conocimiento que nos gustaría que los alumnos adquirieran cuando leen, escuchan u observan. El contenido puede ser tan simple como los conceptos centrales para comprender o apreciar un cuento de primer nivel, o algo más complejo, como reconocer las características del género cuento folklórico o comprender el concepto de "república", o incluso tan complejo como comprender los acontecimientos que llevaron a la Primera Guerra Mundial. El conocimiento del contenido, es decir, lo que se aprende en matemática, literatura, ciencias sociales y ciencias naturales, es una base necesaria para incorporar más conocimiento. En el entorno escolar, es tan importante como el vehículo para aprender y para usar estrategias de pensamiento. No se puede pensar en el vacío. El docente eficaz usa el contenido del libro de lectura básico o texto de área de contenido para enseñar las estrategias de pensamiento necesarias para procesar eficazmente la información.

Marco temporal para la instrucción

La primera vez que una estrategia es introducida en una clase o en un grupo de alumnos, es muy probable que sólo se utilicen unos pocos minutos para presentar el objetivo de contenido y unos pocos minutos más para establecer la importancia de una base de conocimiento. El resto del tiempo atribuido a la lección se empleará introduciendo y enseñando la nueva estrategia cognitiva y/o metacognitiva para procesar el contenido. Por el otro lado, si las estrategias que se quieren incorporar en la lección son las que fueron enseñadas y practicadas durante un cierto tiempo y simplemente se las está revisando, el contenido puede priorizarse por sobre las estrategias en lo que respecta a la proporción del tiempo utilizado en clase. Por lo general, en la medida en que la enseñanza de una estrategia continúa de un día al otro, hay una disminución en la cantidad de tiempo consagrado a discutir la estrategia, mientras que aumenta el énfasis sobre el contenido y la motivación. El contenido recibe el grueso de la atención a medida que los alumnos Se vuelven más competentes y motivados para implementar la estrategia por sí mismos.

Metas para el resto del capítulo

En este capítulo presentamos un cuadro de la enseñanza de estrategias en Benchmark. Presentamos parámetros y un formato básico para planificar clases y enseñar estrategias. La última parte del capítulo contiene instrucciones para la enseñanza de estrategias

Parámetros para las clases que introducen estrategias

Los docentes que deciden integrar la instrucción de los procesos de pensamiento en las áreas de contenido tienen una amplia variedad de métodos didácticos. El personal de Benchmark está constantemente probando y evaluando diversos enfoques. Como regla general, Benchmark enseña a usar un enfoque de enseñanza explícita para la introducción de una nueva estrategia. El enfoque instructivo se vuelve cada vez más interactivo a medida que se dedica a poner énfasis en la misma estrategia. La meta de la enseñanza interactiva es que los alumnos asuman cada vez más responsabilidad en la discusión y aplicación de estrategias.

Conocimiento

Establecer la importancia de una base de conocimientos. Hemos descubierto que las discusiones frecuentes de los diversos tipos de conocimiento (es decir, conocimiento del contenido, conocimiento sobre cómo funciona la mente y conocimiento sobre "cómo hacer") y el impacto de cada uno en el aprendizaje pueden ser poderosas motivaciones para los alumnos. Tales discusiones les recuerdan que es responsabilidad de ellos que el conocimiento se produzca o no. Les decimos a los alumnos que la conducta inteligente surge del conocimiento, la supervisión y la motivación. Nuestra meta es que descubran que el

éxito está basado en lo que están motivados a hacer para procesar el conocimiento y el conocimiento de habilidades de procesamiento que puedan instrumentar, no en algo predeterminado por su materia gris.

Los docentes señalan a los alumnos que hay diferentes tipos de conocimiento que son importantes para el éxito escolar. Uno de ellos es declarativo (conocimiento del *qué* o contenido) y otro procesual (conocimiento del *cómo* o proceso).

Se guía a los alumnos para que sean conscientes de que el conocimiento del contenido –el qué–, como es el caso del conocimiento aprendido en matemática, literatura, ciencias sociales y ciencias naturales, es la base para incorporar más conocimientos. Por ejemplo, aprender un principio científico, como el principio de la ventaja mecánica, permite a los alumnos entender otra información científica basada en dicho principio, como es el caso de cómo funcionan las palancas y poleas. También aprender el sistema métrico en la clase de matemática les permite comprender las notaciones de su libro de ciencias naturales, en el que los pesos a menudo se dan en gramos y los líquidos en litros. A los alumnos se les recuerda que necesitan conocimiento para comprender nuevo conocimiento, y que ése es el motivo por el cual los docentes les piden que recuerden lo que saben sobre un tópico antes de estudiarlo. La información que entra puede entonces vincularse o integrarse con la información conocida o previa para así construir nuevo conocimiento.

El conocimiento de los procesos de pensamiento es el componente estratégico o el *cómo* del procesamiento de la información. Por ejemplo, cuando un docente asigna una sección de texto para que se resuma, los alumnos tienen que aplicar su conocimiento de los procesos para saber cómo escribir un resumen. El conocimiento adicional que influye en la conducta inteligente es el conocimiento de las tareas, los entornos y de nosotros mismos. Las estrategias para procesar la información y para manejar factores vinculados con tareas, personas y ambientes, hacen que los alumnos dominen el proceso de aprendizaje. El control de las variables personales, tales como creencias, actitudes y disposiciones, también determina la motivación.

Enseñanza explícita

Usar un modelo de enseñanza explícita para introducir los objetivos de contenido y de procesamiento mental. Los docentes comienzan por explicar el contenido y los objetivos del procesamiento mental para la unidad. Por ejemplo, el *objetivo* de contenido puede ser descubrir tres propiedades del agua y el *objetivo del proceso* organizar información usando un gráfico.

El siguiente paso es crucial para la motivación del alumno, es decir, el éxito de la enseñanza. En este paso, el docente explica *por qué* los objetivos son importantes y *cuándo* los alumnos los encontrarán útiles. La investigación sugiere que si los alumnos creen que un objetivo será de valor para ellos, estarán más motivados a aprender lo que se les enseña. Hemos descubierto que incluir una anécdota personal respecto del valor de la estrategia capta el interés de los alumnos y a menudo los convence del valor que tiene usar la estrategia.

En una clase en que los alumnos están aprendiendo a organizar información usando un gráfico, el maestro puede explicar el por qué (o el criterio) de esta manera:

> Los psicólogos, o la gente que estudia cómo funciona nuestra mente, aprendieron que es difícil recordar y usar información que está almacenada en nuestra cabeza como un montón de hechos separados. Sin embargo, cuando una persona estudia información, o una gran cantidad de hechos, para descubrir grandes ideas e ideas más pequeñas vinculadas a tales ideas, los hechos pueden disponerse en grupos o categorías. Cuando la información está organizada en categorías, es más fácil recordarla. Armar un gráfico que organice la información en categorías hace todavía más fácil recordarla porque podemos formarnos un cuadro mental del gráfico que incluye mucha información. Cuando uno mueve la información, la reorganiza y puede hacer cuadros de ella en la mente, es más fácil recordar información importante.

Para aumentar el impacto de este criterio, el docente puede compartir una experiencia personal.

> El año pasado mis alumnos de ciencias sociales se sintieron abrumados ante la expectativa de que fueran capaces de describir las vestimentas, comidas, viviendas y viajes de tres tribus indias que vivían en diferentes zonas geográficas. Pensaron que tendrían que memorizar cuatro conjuntos de información para tres tribus o doce conjuntos de información, mucho más de lo que podía manejar su memoria a corto plazo. Sin embargo, una vez que organizamos toda esta información en categorías y los alumnos se dieron cuenta de cómo

la ubicación geográfica determinaba la ropa, la comida, la vivienda y los viajes de cada tribu de indios, encontraron que recordarlo no era ningún problema.

Una vez que los alumnos se han vuelto suficientemente competentes en una estrategia, realizamos un experimento en que la estrategia primero se usa y luego no se usa y los resultados de cada situación se miden y comparan. El experimento ayuda a convencer a los alumnos del valor de la estrategia. También, con un ánimo más ligero, a veces los docentes les contarán a sus alumnos –en especial a los mayores– "historias de desastre" sobre momentos en que deberían haber usado la (deseada) estrategia y decidieron, en cambio, tomar un atajo.

Después de que se han establecido el *por qué* y el *cómo*, el docente explica *cómo* realizar el *objetivo de procesamiento mental*.

Para hacer gráficos hay que organizar la información según categorías o ideas vinculadas. En el ejemplo de los indios, indicamos dónde vivía cada tribu en la parte superior de la página, marcamos tres columnas y verticalmente enumeramos la información que queríamos averiguar: vestimenta, comida, vivienda y viajes. A medida que estudiábamos el material, escribíamos la información vinculada a una categoría específica en uno de los doce casilleros del gráfico.

Después de explicar cómo implementar la estrategia, el docente usa *modelos mentales* para compartir el razonamiento empleado en la implementación de la estrategia. Por ejemplo, al compartir su razonamiento para realizar un gráfico, el docente puede decir:

El objetivo de esta unidad es vincular el lugar donde vivían los indios a lo que usaban como vestimenta, el alimento que consumían, la vivienda que ocupaban y los viajes que realizaban. Hmmm. Veamos. En mi examen del material, descubrí que estaríamos estudiando los indios del noreste, el sudoeste y las llanuras. Podría completar cada sección con ropas, comida, vivienda y viajes como subtítulos, pero escribir esas categorías tres veces parece incurrir en un montón de escritura inútil, además de que la información se desparramaría y sería difícil de comparan. Sé que voy a querer comparar las tres tribus con el fin de ver cómo *donde* vivían afectó la manera en que se vestían, comían, etc. Tal vez sólo podría escribir las categorías una vez y tener una columna para cada tribu. De esa forma puedo comparar las ropas, la comida, la vivienda y los viajes de las tres tribus mirando horizontalmente las tres columnas. Creo que voy a intentarlo. Veamos. Voy a usar una hoja de papel entera para el gráfico y lo dividiré en tres columnas para las tribus y en cuatro hileras para ropa, comida, vivienda y viajes. Primero, voy a hacer una pequeña columna al costado en la cual escribiré las categorías; luego voy a dividir el resto de la hoja en tres partes iguales, una para cada tribu. Después, escribiré las ubicaciones de las tribus en la parte superior de cada columna, luego dividiré el resto del largo del papel en cuatro partes iguales para vestimenta, alimentos, vivienda y viajes. Ahora, cuando lea sobre las tres tribus puedo escribir los datos que encuentre sobre ropas, comida, vivienda y viajes en uno de los doce casilleros. Creo que voy a leer el primer párrafo y ver cómo funciona... (Véase el gráfico 5.l.)

Gráfico 5.1. Tribus indias

	Noreste	Sudoeste	Llanuras
Vestimenta			
Alimentos			
Vivienda			
Viajes			

Al hacerlos seguir *modelos mentales*, a los alumnos se les brinda la oportunidad de *practicar* el uso de la estrategia mientras el maestro ofrece la *retroalimentación*. Inicialmente, el docente por lo general "hace avanzar" a los alumnos paso a paso por el material al que se debe aplicar la estrategia, ofreciendo a cada estudiante el andamiaje (el sustento para emplear la estrategia) necesario para tener éxito. En el caso de la confección de gráficos, el maestro inicialmente puede dar un gráfico a los alumnos, come, el del gráfico 5.1., compuesto por el número adecuado de casilleros, que van llenando a medida que leen. Si los alumnos tienen dificultades para aplicar la estrategia, el maestro *vuelve a explicar o elabora* más el razonamiento que uno debería utilizar al aplicar la estrategia. Una vez que los alumnos llenaron unos cuantos gráficos hechos por el docente para organizar información, deberían poder confeccionar en clases posteriores, sus propios gráficos y llenarlos con información.

El docente explica el objetivo de contenido diciendo *qué* grandes ideas los alumnos deberían saber al terminar la unidad de estudio y cuáles son las expectativas del maestro respecto de las tareas; *por qué* las grandes ideas son importantes; *cuándo* pueden demostrar ser útiles, y dónde puede encontrarse la información para estudiar. Luego conduce una discusión para *activar la información anterior* y para discutir conceptos clave, tal como se presentan en un *vocabulario* que puede no ser familiar para los alumnos.

El esbozo de un plan de clase de enseñanza explícita puede tener a veces el aspecto del presentado en el cuadro 5.2. (Para mayor información sobre enseñanza explícita, véase Pearson, 1985.)

Enseñanza interactiva

Usar un enfoque de enseñanza interactiva para las lecciones de seguimiento de las estrategias que ya se han presentado. El mismo esquema básico de clase se usará para las clases subsiguientes sobre estos objetivos de procesamiento mental y contenido; sin embargo, cada día que pasa, se les pide a los alumnos que desarrollen más información de la que el docente les explicó el día en que fueron introducidos los objetivos. Por ejemplo, el docente pregunta:

> ¿Cuál es nuestro objetivo de contenido? ¿Hay algo acerca del o los conceptos que vuelva difícil este objetivo? ¿Qué sería? ¿Qué estrategias pueden implementar para dominarlo? Expliquen cómo lo harían. ¿Qué variables personales tendrían que emplear para cumplir con este objetivo? ¿Qué estrategias pueden usar? Expliquen cómo hacerlo. ¿Qué factores ambientales tratarían de modificar? ¿Qué estrategias usarían? Expliquen cómo lo harían. ¿Con qué estrategia estamos trabajando ahora para procesar información? ¿Por qué es importante? ¿Cuándo la usarían? Describan cómo la usan. Las preguntas que el docente puede formular para revisar el contenido y los objetivos de proceso se encuentran en el cuadro 5.3.

Cuadro 5.2. Esbozo de enseñanza explícita

Objetivo de proceso de pensamiento

- Escribirlo en un pizarrón y leérselo a los alumnos.

Objetivo de contenido

- Escribirlo en el pizarrón y leérselo a los alumnos.

Objeto del proceso explicado

- QUÉ: "Hoy vamos a aprender..."
  "Lo que esto quiere decir es..."
- POR QUÉ: "Es una estrategia importante porque..."
- CUÁNDO: "Pueden usar esta estrategia cuando..."
- CÓMO: Decir a los alumnos cómo usar la estrategia.
  Ilustrar la estrategia con una experiencia personal.
  Hacer un miniexperimento.
- EXPONER UN MODELO: Ilustrar la estrategia usando un texto real.
  Brindar un modelo para cualquier procedimiento de una lección nueva, como trabajar en grupos cooperativos/de colaboración.
- GRADUAL TRASLADO DE LA RESPONSABILIDAD: Hacer avanzar a los alumnos a través del proceso de implementación de la estrategia enseñada, brindando sustento/andamiaje cuando sea necesario. Volver a explicar/ elaborar lo que los alumnos encuentren difícil.

Explicación del objetivo de contenido

- QUÉ: Explicar el objetivo de contenido y las expectativas.
- POR QUÉ: Decir por qué el objetivo de contenido es importante.
- CUÁNDO: Decir cuándo el objetivo de contenido puede resultar útil.
- ANTECEDENTES: Ayudar a los alumnos a acceder al contenido anterior importante.
- VOCABULARIO: Presentar la pronunciación y el significado del nuevo vocabulario.
  (En este punto los alumnos leen el contenido.)

Cierre de la clase

Hacer que los alumnos resuman el qué, por qué, cuándo y cómo del contenido y los objetivos del proceso.

Cuadro 5.3. Preguntas de la enseñanza interactiva parra revisar objetivos de contenido y de proceso

A) *Objetivo de contenido*: ¿Cuál es nuestro objetivo de contenido?

1. *Analizar la tarea*
   ¿Hay algo acerca del material o de los conceptos que dificulte el cumplimiento de este objetivo?
   ¿Qué?
   ¿Qué estrategias puede implementar para dominarlo?
   Explique cómo lo haría.
2. *Determinar las variables personales* (optativo)
   ¿Qué variables personales tendría que emplear para cumplir este objetivo?
   ¿Qué estrategias puede usar para dominar estas variables personales?
   Explique cómo lo haría.
3. *Evaluar los factores ambientales* (optativo)
   ¿Qué factores ambientales tendría que considerar para cumplir con el objetivo de contenido?
   ¿Qué estrategias usaría?

Explique cómo lo haría.

B) *Objetivo de proceso*: ¿Qué estrategia estamos trabajando actualmente para procesar información?
¿Por qué es importante?
¿Cuándo la usaría?
¿Cómo lo haría?

Dar pistas

Dar pistas a los alumnos para emplear estrategias específicas. La investigación sugiere que los niños que tienen dificultades de aprendizaje son los que con menor frecuencia se dan cuenta de las ocasiones en que es adecuado usar o transferir una estrategia que aprendieron. Así, es especialmente importante cuando se trabaja con niños de escaso rendimiento darles pistas respecto de las ocasiones en que pueden usar o transferir una estrategia. *Dar pistas parece ser importante para todos los alumnos cuando se desea que se transfieran estrategias a las diferentes materias del currículo*.

Respuesta de todos los alumnos

Ofrecer a todos los alumnos oportunidades de que respondan. Es más probable que los alumnos cumplan sus tareas y se comprometan a responder activamente a la enseñanza si los docentes planifican actividades que exigen que todos los alumnos reaccionen o hagan algo. Tales actividades pueden exigir a los alumnos que completen una hoja de preguntas mientras leen un texto o a medida que la enseñanza dirigida por el docente está desarrollándose.

Por ejemplo, en una actividad guiada por el docente para resumir una sección de texto puede usarse una hoja de respuestas. Los alumnos seleccionarán y escribirán el tema de un párrafo y escribirán una versión parafraseada de lo que se aprendió en ese párrafo sobre el tópico. Escribirán esta información en la hoja de respuestas de todos los alumnos *antes* de que cada párrafo sea discutido por el grupo. Este procedimiento exige que cada alumno realice el proceso solo, en lugar de simplemente copiar lo que el docente o un alumno ha elaborado como el tópico y frase u oración para el resumen.

Para facilitar la discusión grupal que exige que todos los alumnos usen la estrategia, el docente puede proporcionar a cada alumno una tarjeta con una pregunta que puede responderse sólo empleando la estrategia. Cada alumno debe estar preparado para responder su pregunta durante la discusión grupal. Tomar apuntes con las propias palabras o escribir resúmenes periódicos son otras expectativas posibles que exigen que todos los alumnos se comprometan.

Durante la enseñanza, el docente debería hacer que se cumpliera el derecho de cada alumno a ser reconocido y oído. Esto se logra mejor no respondiendo a los alumnos que gritan la respuesta sino llamando sistemáticamente a cada alumno para que responda durante cada clase.

Ilustrar

Ilustrar explícitamente lo que se espera que los alumnos realicen antes de esperar que lo hagan. Esto se refiere tanto a estrategias que se introdujeron como al desempeño de actividades; por ejemplo trabajar en grupos cooperativos. Es una buena práctica, durante cada lección que se ocupa de una estrategia en particular, que el maestro o un estudiante capaz brinde un modelo de los procesos mentales o razonamientos que se usan para cumplir la estrategia seleccionada, o bien que hable en voz alta acerca de ellos. Además, ilustrar una estrategia que está revisando parece dar una segunda, tercera, o cuarta oportunidad al alumno que no entendió la estrategia cuando fue explicada o ilustrada antes.

Apoyar, elaborar, volver a explicar

Apoyar, elaborar o volver a explicar cuando los alumnos encuentran dificultades en la discusión, el trabajo en el pupitre o las tareas del hogar. Una vez que se enseñó una estrategia, los docentes apoyan la enseñanza para ayudar a los alumnos a usar la nueva estrategia. Esto significa que cada alumno hace todo cuanto es capaz de hacer sin ayuda. Sólo se brinda ayuda cuando el alumno no puede seguir totalmente solo. De tal manera, *apoyar la enseñanza significa ofrecerle a cada alumno exactamente la ayuda que necesita para implementar la estrategia, ni demasiado ni demasiado poco*.

A los alumnos no se les dice nunca una respuesta y rara vez, como primer medio de ayuda, se vuelve a explicar una estrategia. Inicialmente, el maestro procede tentativamente, haciéndoles preguntas a los alumnos para lograr que éstos le expliquen su comprensión de la estrategia, llenando las brechas o aclarando concepciones erróneas si es necesario, luego guiándolos para que empleen la estrategia. Si esta línea de conducta no tiene éxito, el docente sigue elaborando, da información adicional sobre la forma de implementar la estrategia o, como último recurso, vuelve a explicar explícitamente cómo usar la estrategia. La meta es responder al alumno exactamente en el punto en que no puede avanzar sin apoyo y ofrecer la menor cantidad de sustento necesario para que el alumno use la estrategia con éxito.

A lo largo de la clase sobre paráfrasis, el docente ha ofrecido un marco o andamiaje formulando preguntas que guían al alumno a través del proceso de razonamiento necesario para parafrasear el párrafo.

Por ejemplo, después de que ha enseñado a parafrasear, el docente puede pedirle a un alumno específico que enuncie la esencia de un párrafo en sus propias palabras. Cuando el alumno enuncia un detalle en lugar de la idea principal, el docente puede decir: "Sí, eso era algo de lo que se hablaba en el párrafo. ¿Qué otra cosa aprendiste?" El alumno puede dar varios otros detalles. Entonces el docente dirá: "¿Qué palabra(s) podrías usar para expresar aquello a lo cual esos detalles se refieren básicamente?" Si el alumno ofreció una palabra adecuada, el docente puede preguntarle: "¿Puedes decirme qué idea principal plantea el autor sobre ese tema?" Si el alumno tiene problemas para identificar la palabra correspondiente al tema, el docente puede decir la palabra y pedirle al alumno la idea principal y ofrecer más guía, si es necesario.

Reforzar/recompensar

Reforzar/recompensar a los alumnos cuando mejoran respecto de su propio nivel. Algunos alumnos captan inmediatamente las estrategias cuando se las introduce, mientras que a otros parece costarles. Es importante, con el fin de sostener la motivación y la confianza en sí mismos, que no se ponga a competir a los alumnos entre sí. Una buena práctica es hacer un esfuerzo concienzudo para recompensar a cada alumno por la mejora que hace respecto de su propio desempeño anterior. Esto es especialmente importante para aquellos a los que les cuesta.

Ritmo y variedad

Mantener el ritmo y planear la variedad. Nuestra experiencia es que una lección brillante y vivaz con una gran interacción entre docente y alumnos mantiene el interés y la atención de estos últimos. Cuando el docente habla demasiado y el ritmo se retrasa, los alumnos tienden a encontrar ocasiones de dejar de prestar atención, a pesar del bien intencionado intento del docente de que todos entiendan la estrategia durante la presentación inicial. Para calmar la ansiedad de los alumnos, descubrimos que es buena idea asegurarles que vamos a estar trabajando en el objetivo durante un tiempo y que la manera de usarlo se volverá más clara cada día que trabajemos juntos en él. No todos entenderán la estrategia en su primera presentación; en consecuencia parece mejor mantener un ritmo rápido y la discusión interesante, mientras que se les ofrece apoyo individual a aquellos que parecen confundidos. Variar actividades también parece mantener la atención del alumno.

Resumen de parámetros para la clase

Se presentaron nueve instrucciones para enseñar estrategias en clase:

1. Establecer la importancia de una base de conocimientos.
2. Usar un modelo de enseñanza explícita para introducir objetivos de contenido y las estrategias.
3. Usar un enfoque de enseñanza interactiva para las lecciones de seguimiento de las estrategias que ya se han presentado.
4. Dar pistas a los alumnos sobre cuándo es oportuno utilizar estrategias específicas.
5. Ofrecer a todos los alumnos oportunidades para que respondan.
6. Ilustrar explícitamente lo que se espera que hagan los alumnos antes de esperar que lo hagan.
7. Sustentar, elaborar o volver a explicar cuando los alumnos tienen dificultades en la discusión, el trabajo en el pupitre o las tareas del hogar.
8. Reforzar/recompensar a los alumnos cuando mejoran respecto de su propio nivel.
9. Mantener un ritmo rápido y planear una variedad de actividades.

En los capítulos siguientes presentaremos muestras de planes de clase, así como transcripciones que representan extractos de clases dictadas en aulas con un comentario o explicación de los autores. Terminaremos con una serie de extractos de las clases de un docente para enseñar los usos de la categorización durante un año escolar y los comentarios de los autores sobre tales clases.

Nuestra meta es que cuando llegue al final de este libro, el lector tenga un cuadro razonablemente claro de cómo se implementa la enseñanza de estrategias en Benchmark y suficiente información como para planificar y dictar por sí mismo una clase de estrategias eficaz.