

PEDRO SÁNCHEZ ESCOBEDO

DOCENCIA Y GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



DOCENCIA Y GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DOCENCIA Y GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINADOR

PEDRO SÁNCHEZ ESCOBEDO

PEARSON

SÁNCHEZ ESCOBEDO, PEDRO Y OTROS

**Docencia y gestión
en la educación superior**

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2014

ISBN: 978-607-32-3016-2

Área: Ciencias sociales

Formato: 17 × 24 cm

Páginas: 184

Director general: Sebastián Rodríguez, **Director de contenidos y servicios digitales:** Alan David Palau, **Gerente de contenidos K-12:** Jorge Luis Íñiguez, **Gerente de arte y diseño:** Asbel Ramírez, **Coordinadora editorial:** Lilia Moreno, **Coordinadora de arte y diseño:** Mónica Galván, **Editora sponsor:** Ma. Elena Zahar, **Editora de desarrollo:** Xitlally Álvarez, **Supervisor de arte y diseño:** Gustavo Rivas.

PRIMERA EDICIÓN, 2014

D.R. © 2014 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Avenida Antonio Dovalí Jaime # 70,
Torre B, Piso 6, Colonia Zedec, Ed. Plaza Santa Fe,
Delegación Álvaro Obregón, México,
Distrito Federal, C.P. 01210

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. núm. 1031.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

ISBN: 978-607-32-3016-2

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 – 18 17 16 15

La publicación de este libro se financió con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 2013).

PEARSON

www.pearsonenespañol.com

Prólogo

La presente obra trata dos aspectos importantes de la educación superior en México: la docencia y la gestión universitaria.

En el texto concurren autores de diferentes corrientes ideológicas y paradigmas educativos con distintos enfoques de investigación para analizar una serie de problemas y retos en la educación superior contemporánea de nuestro país.

Esta obra colegiada se basa en el trabajo multidisciplinario y surge de la unión estratégica con labor activa de dos cuerpos académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY): el cuerpo académico de currículum e instrucción y el cuerpo académico de administración y gestión educativa, ambos en el nivel de consolidación. En cada uno se ha procurado la vinculación y colaboración con otros cuerpos académicos del país por lo que en este material se incluyen dos capítulos, uno que se hizo con la participación del Instituto Tecnológico de Sonora, y otro, con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Desde el punto de vista de la docencia se estudian las percepciones de los profesores universitarios en relación con su práctica educativa y se disertan temas propios de la educación universitaria con un fuerte componente ideológico y filosófico como la enseñanza y promoción de la axiología y el altruismo, se analizan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la percepción de profesores referente a los alumnos de alto rendimiento académico.

También se abordan aspectos organizacionales a nivel institucional como son el clima organizacional, aspectos relativos a la administración y gestión de procesos curriculares, percepciones de directivos y académicos respecto a la gestión y, en una visión más amplia, los retos que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) en México en relación con los temas administrativos y de gestión.

Docencia y gestión en la educación superior es una reflexión acerca de muchos de los problemas que vive la educación universitaria del país e incluye ensayos académicos y reportes de investigación empírica desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa.

Invitamos al lector a interactuar y debatir con los autores de la obra y a utilizar la información aquí contenida, tanto para la docencia como para la investigación en las temáticas abordadas.

Agradecemos a los colegas que participaron en la revisión y arbitraje de los textos, por mantener la revisión anónima de pares —práctica necesaria en este tipo de obras.

Pedro Sánchez Escobedo
Mérida, Yucatán, septiembre de 2014

Contenido

| | |
|----------------------|---|
| Prólogo | 5 |
|----------------------|---|

| | |
|--|----------|
| Capítulo 1 Caracterización del académico de nivel superior: políticas para su formación | 1 |
|--|----------|

| | |
|---|----|
| Antecedentes | 2 |
| Planteamiento del problema | 2 |
| Objetivos | 3 |
| Método | 3 |
| Participantes | 3 |
| Análisis de la información | 4 |
| Resultados | 4 |
| Formación | 5 |
| Aspectos laborales | 6 |
| Investigación | 10 |
| Conclusiones | 12 |
| Referencias | 14 |

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 2 Los profesores universitarios y las TIC: prescripciones de sus usos | 15 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| Introducción | 16 |
| Auge y uso de las TIC | 16 |
| Usos de las TIC en la instrucción | 17 |
| Instrucción presencial | 17 |
| Instrucción a distancia | 19 |
| Correo electrónico | 20 |
| Conferencias en línea | 20 |
| Foros de discusión | 21 |
| Videos | 21 |
| Usos en la tutoría | 21 |
| Videoconferencias | 22 |
| Hojas de registro y de planeación individual | 22 |
| El profesor universitario como supervisor | 22 |
| Video (microenseñanza, retroalimentación de práctica) y observación por cámaras en espacios reales de aprendizaje | 23 |
| El profesor universitario como investigador y difusor del conocimiento | 24 |
| TIC recreativas en el nivel superior | 25 |
| Twitter | 25 |
| Facebook | 25 |
| Riesgos y limitaciones | 26 |

| | |
|-------------------|----|
| Conclusiones..... | 27 |
| Referencias | 27 |

Capítulo 3 Calidad en los servicios de tecnologías de la información en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán..... 29

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 30 |
| Conceptos básicos | 30 |
| El Sistema de Gestión de Calidad en la UADY | 31 |
| Implementación del Sistema de Gestión de Calidad en la FEDU..... | 32 |
| Sistema de Gestión de Calidad..... | 32 |
| Procedimiento para diseño y desarrollo de sistemas web..... | 32 |
| Procedimiento para el soporte técnico | 33 |
| Procedimiento para el préstamo de equipo y asignación de sala de clases..... | 33 |
| Estudio piloto de la percepción de los servicios | 34 |
| Conclusiones..... | 36 |
| Referencias | 37 |

Capítulo 4 Estrategias docentes para la formación en competencias en estudiantes universitarios..... 39

| | |
|-------------------|----|
| Metodología..... | 43 |
| Resultados | 43 |
| Conclusiones..... | 44 |
| Referencias | 45 |
| Apéndice..... | 45 |

Capítulo 5 Estrategias de aprendizaje en estudiantes de licenciaturas..... 49

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 50 |
| Comprensión de textos y estrategias de aprendizaje..... | 51 |
| Método | 54 |
| Participantes..... | 54 |
| Instrumento..... | 54 |
| Diseño..... | 54 |
| Procedimiento | 54 |
| Resultados..... | 55 |
| Discusión..... | 56 |
| Taller para la mejora de las estrategias de aprendizaje..... | 57 |
| Conclusiones..... | 60 |
| Referencias | 60 |
| Apéndices..... | 63 |

Capítulo 6 La importancia de la axiología en la docencia en educación superior..... 69

| | |
|---|----|
| Resumen | 70 |
| Introducción..... | 70 |
| El currículo como espacio de reflexión axiológica..... | 71 |
| Proceso de enseñanza-aprendizaje..... | 74 |
| La axiología y las tecnologías de la información y la comunicación (tic)..... | 76 |
| Práctica profesional | 78 |
| Conclusiones..... | 79 |
| Referencias | 79 |

Capítulo 7 Formación del altruismo en la educación superior 81

| | |
|--|----|
| ¿Qué se dice acerca del altruismo?..... | 82 |
| Estudios sobre el altruismo de estudiantes de educación superior | 82 |
| Entre el interés egoísta y la devoción desinteresada..... | 83 |
| Tipos de altruismo | 84 |
| Campos de validación de la conducta altruista | 88 |
| Altruismo | 90 |
| ¿Cómo se promueve u obstaculiza el altruismo de nuestros estudiantes?..... | 91 |
| Referencias | 92 |

Capítulo 8 Gestión y clima organizacional en escuelas secundarias de Yucatán..... 93

| | |
|--|-----|
| Introducción..... | 94 |
| Planteamiento del problema..... | 94 |
| Objetivo general | 94 |
| Objetivos específicos..... | 94 |
| Justificación | 94 |
| Delimitaciones del estudio | 95 |
| Marco teórico | 95 |
| Conceptualización de organización..... | 95 |
| Metodología | 97 |
| Tipo de estudio | 97 |
| Población y muestra | 97 |
| Instrumentos | 98 |
| Procedimiento | 98 |
| Resultados | 99 |
| Referencias | 104 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 9 Principios para la justicia escolar en la gestión educativa | 105 |
| Introducción | 106 |
| Nociones de justicia | 106 |
| Justicia educativa | 107 |
| Implicaciones sociales, políticas y económicas en la búsqueda de la justicia educativa..... | 108 |
| Propuestas concretas para una escuela centrada en la educación para la justicia social | 111 |
| Conclusiones | 114 |
| Referencias | 114 |
| | |
| Capítulo 10 Percepciones de docentes de educación superior acerca de los factores asociados al desarrollo de sus prácticas de enseñanza | 115 |
| Introducción | 116 |
| Método | 118 |
| Participantes..... | 118 |
| Técnica | 119 |
| Validez y credibilidad | 119 |
| Procedimiento | 119 |
| Resultados | 119 |
| Experiencias de formación docente construidas desde la práctica..... | 119 |
| Experiencias de formación docente construidas desde los cursos ofrecidos por las IES..... | 121 |
| Experiencias a partir de la socialización con otros docentes | 122 |
| Conclusiones | 123 |
| Referencias | 123 |
| | |
| Capítulo 11 Percepciones del maestro respecto a los alumnos de alto desempeño académico en la universidad..... | 125 |
| Antecedentes | 126 |
| Detección e intervención de niños con alto desempeño | 126 |
| Método | 127 |
| Sujetos | 127 |
| Muestra..... | 127 |
| Instrumento..... | 127 |
| Análisis de datos..... | 127 |
| Resultados | 127 |
| Percepciones sobre capacidades de los alumnos..... | 127 |
| Demandas de estudiantes..... | 128 |
| Descriptor de alto desempeño | 129 |
| Actividades en el aula de clases | 130 |
| Percepción docente | 131 |
| Conclusiones | 132 |
| Referencias | 132 |

Capítulo 12 Fortalezas y oportunidades en la gestión de una reforma curricular en el bachillerato 133

| | |
|--|-----|
| Introducción | 134 |
| Problemática | 134 |
| Objetivos | 136 |
| Metodología | 136 |
| Sujetos | 136 |
| Resultados y discusión | 137 |
| Fortalezas académicas de la reforma | 137 |
| Fortalezas administrativas | 138 |
| Debilidades académicas de la reforma | 139 |
| Debilidades administrativas de la reforma | 140 |
| Conclusiones | 144 |
| Referencias | 144 |

Capítulo 13 La gestión universitaria del conocimiento. Un análisis comparativo entre la perspectiva directiva y los cuerpos académicos 147

| | |
|---|-----|
| Introducción | 148 |
| Objetivos | 148 |
| Conceptualización de la gestión del conocimiento | 149 |
| El papel de las universidades como gestoras del conocimiento | 150 |
| Gestión del conocimiento en cuerpos académicos | 150 |
| Gestión del conocimiento en equipos directivos | 151 |
| Metodología | 152 |
| Diseño del estudio | 152 |
| Población de estudio | 153 |
| Recolección y análisis de datos..... | 153 |
| Resultados | 154 |
| Conclusiones | 157 |
| Referencias | 158 |

Capítulo 14 La gestión en la educación superior: retos futuros 161

| | |
|---|-----|
| Introducción | 162 |
| El cambio | 162 |
| Cambio educativo | 162 |
| Cambio: factores adversos y favorables..... | 164 |
| Cambio, políticas y gobierno | 165 |
| Liderazgo y cambio..... | 167 |
| Liderazgo sostenible | 169 |
| Conclusiones | 170 |
| Referencias | 170 |

Capítulo

5

Estrategias de aprendizaje en estudiantes de licenciatura

Yanko N. Mezquita Hoyos*, Pedro A. Sánchez Escobedo,
Jesús E. Pinto Sosa, Francisco R. May Ayuso,
Universidad Autónoma de Yucatán

*Correo electrónico: yanhko@uady.mx

Introducción

En la misma medida que una educación esté centrada en el aprendizaje del estudiante (UADY, 2012), las estrategias de aprendizaje de este, adquieren un papel preponderante para el logro de una educación de calidad y más cuando esta es una prioridad nacional (Presidencia de la República, 2013).

Sin embargo, como profesores, todos hemos enfrentado en algún momento de nuestra labor la dificultad de apoyar a nuestros alumnos a entender o adquirir algún concepto durante su aprendizaje. Algunas de estas dificultades están relacionadas con el dominio de contenidos previos a la asignatura, otras provocadas por la falta de un ambiente propicio o simplemente porque los estudiantes no entienden lo que leen o porque no han adquirido las habilidades de la lectura y comprensión adecuadas para un desempeño académico de calidad, lo cual ha dado origen a un gran número de investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México lo han trabajado: Castañeda, López y Romero (1987); Castañeda y López (1988a, 1988b); Castañeda (1993); Castañeda, López, Arriola y Martínez (1994); Castañeda, Smet, Trujillo y Orduña (1995); Castañeda (1996a) y Castañeda (en prensa).

En el norte del país esta área ha sido cultivada, entre otros, por Esquivel Rodríguez y Padilla (2008) y Maytorena y González (2008) y en el sureste por Mézquita, Ortega y Padilla (2008); Benois, Mezquita y Ortega (2008) y Mézquita, de Lille, Osés y Aguayo (2008).

La línea de investigación y aplicación de conocimientos mencionada ha adoptado como guía a la teoría del procesamiento humano de información (Castañeda, 1993; García, Martín, Luque, y Santamaría, 1995; Kintsch y Van Dijk, 1978; Newell y Simón en de Vega, 1984; Rumelhart, 1977/1983 y Van Dijk y Kintsch, 1983).

Asimismo, esta línea también se apoya en un modelo de comprensión de textos y en la definición de esta última, congruentes con la teoría del procesamiento humano de información (Vos, Tyler y Bisanz, 1982 y Kintsch, 1992), que será explicitado más adelante.

De acuerdo con marco de referencia teórico propuesto se postulan tres dimensiones para el estudio de los procesos cognitivos y del aprendizaje cognitivo:

- a) Entradas
- b) Transformación
- c) Salidas de la información.

Este marco teórico enfocado a la comprensión de textos se delimita como a continuación se indica:

- La dimensión de entrada abarca variables que influyen en el ingreso, detección o registro de información, por ejemplo, la estructura del texto, los cambios en los tipos de estructuras del texto (narrativos, explicativos, etc.) (Van den Broek, 1989 y 1994).
- La transformación de la información se refiere al cambio o manejo de esta que el sujeto realiza con la información inicial. Algunas variables de transformación son los conocimientos previos, sentimientos de autocompetencia y las estrategias de aprendizaje (Van Dick y Kintsch, 1983; Castañeda, López y Romero, 1987).
- Por variables de salida se entienden las demandas planteadas por los contextos de recuperación de lo leído, tal como el reconocimiento y recuerdo guiado (Mézquita, Castañeda y Osorio, 1999; Mézquita, 2000).

Una vez explicitado el marco teórico general, se pasará a derivarlo a la comprensión de textos y las estrategias de aprendizaje pertinentes, pues al final, las estrategias mencionadas están enfocadas al logro de una comprensión lectora de calidad.

El aspecto estratégico de la comprensión de textos surge de la concepción del proceso de lectura como una actividad personal y voluntaria, en el que los lectores pueden comportarse en forma diferente, de acuerdo, entre otros factores, con el tipo de texto que enfrenten, el objetivo perseguido o la temática tratada (Van Dijk y Kintsch, 1983). Este enfoque de la lectura comprensiva obliga a entenderla como un proceso intencionado en el que el sujeto lector desempeña un papel activo y central, poniendo en juego una gama de habilidades cognitivas que le permiten, en cada caso, organizar e interpretar la información textual basándose, fundamentalmente, en sus propios conocimientos anteriores al tema.

Comprensión de textos y estrategias de aprendizaje

Desde sus inicios este marco de referencia ha tenido un fuerte impacto en la conceptualización de la lectura, por ejemplo, Greeno (1977) propone tres criterios generales que tipifican la comprensión:

- La representación del texto en la memoria del individuo debe estar coherentemente interconectada.
- Debe existir correspondencia entre la representación interna del texto en la memoria del individuo y el texto en sí.
- Debe existir relación entre los conceptos presentados por el texto y conocimiento general del individuo.

Recientemente esta tendencia a la coherencia e integración ha sido tomada por Kintsch, al definir la comprensión de textos como la “construcción de una representación mental de la información provista por el texto, la cual es integrada al conocimiento, creencias y metas del lector” (1992:262). Como se dijo líneas arriba, esta definición resulta congruente con la teoría del procesamiento humano de información.

Por su parte, y complementando el punto de vista anterior, Elosúa y García (1993) realizaron un trabajo en el que diferenciaron los niveles de comprensión de lectura desde un punto de vista funcional. Encontraron la existencia de cuatro niveles, que son los siguientes:

1. *Decodificación*. Se refiere al reconocimiento de palabras y a la asignación de significado léxico.
2. *Comprensión literal*. Consiste en el entendimiento del contenido del texto de forma tal como es presentada por el autor.
3. *Comprensión inferencial*. Se relaciona con la elaboración semántica profunda, en esta el lector hace uso de sus esquemas y estrategias. La comprensión se realiza de manera global y abstracta, el lector construye conocimiento que no está explícito en el texto.
4. *Metacomprensión*. La comprensión adquiere un carácter personal donde el sujeto tiene el conocimiento y control sobre el proceso. En este nivel los propios procesos llegan a ser comprendidos y autorregulados.

Dentro de este contexto de análisis de la comprensión lectora para poder derivar estrategias adecuadas, Voss, Tyler y Bisanz (1982), afirman que hay una relación directa del proceso de comprensión con el de memoria. El argumento de estos autores es que la comprensión, generalmente, requiere recordar o recuperar información que aparece en un texto e integrarla con la información subsecuente del mismo. Por tanto, la comprensión necesita que el lector mantenga actualizada información en la memoria para poder construir la coherencia local necesaria y darle sentido a lo que lee, lo cual lleva a considerar que la comprensión tiene un componente

intrínseco de memoria que hace difícil separar ambos procesos. En este sentido, Howe (1970, 1981), es más concreto:

Los humanos necesitamos constantemente recordar. Es esencial que retengamos información, para que tengan algún sentido o significado los fenómenos que experimentamos. Si una persona no puede recordar el comienzo de la frase que está leyendo, esta carecerá prácticamente de significado.

Precisamente este tipo de hechos es lo que ha requerido un mecanismo de memoria llamado memoria de trabajo para organizar e interpretar estos hechos. De esta forma se conceptualiza a la comprensión como un proceso constructivo, en el cual el lector es un agente activo que no solo recibe pasivamente información sino que construye su conocimiento.

Existe evidencia de que en la construcción de la representación del contenido de un texto los patrones de estructuración del conocimiento son rápida y diferencialmente modificados (Castañeda, 1993), es decir, que la adquisición del conocimiento se incrementa gradualmente y cada cambio se construye sobre el resultado de un cambio anterior (McClelland en Castañeda, 1993). De ahí la importancia de incluir entre las estrategias de aprendizaje no sólo la administración de recursos de memoria, sino también los de procesamiento o transformación, pues Castañeda (1996b) ha mostrado deficiencias en ambas partes de los procesos de aprendizaje del estudiante mexicano.

Complementario a lo anterior, conforme a las evaluaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre sus países miembros, México ha ocupado los últimos lugares con recurrencia por no decir el último en comprensión de lectura o aprovechamiento escolar (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001; Montalvo, 2013) lo cual contribuye a dar una idea acerca de la necesidad de estudios sobre las estrategias de aprendizaje y de habilidades lectoras de los estudiantes en México.

Para atender dicha necesidad se propone este proyecto de desarrollo aplicado a estudiantes de la UADY, como una contribución para resolver este problema de bajo nivel de lectura, de una manera organizada y sistemática. Desde esta perspectiva, en estudios anteriores (Mézcuita 1995 y 2000) se han atendido las variables de entrada, transformación y salida de la información. De entre las variables de transformación, sobre todo se ha trabajado la variable de conocimientos previos, pero no se han abordado otras variables como las estrategias de lectura o aprendizaje del lector, lo cual es una razón para el estudio de estas en una muestra importante para el país como son los estudiantes de una universidad líder en el sureste, institución en la cual se forman un gran número de futuros profesionistas.

Desde hace algún tiempo existen diversos inventarios o cursos de estrategias de aprendizaje, pero para el presente trabajo se propone el de Castañeda (1995 y en prensa), porque es el que más se ha validado en el país, por ejemplo, Sakamoto, Matsuda y Muta (1989), usaron el enfoque *novato-experto* para identificar las estrategias a enseñar a los estudiantes de bajo rendimiento en diferentes países de Asia, Europa y América, pero no consideran en lo particular a estudiantes mexicanos.

Complementando lo anterior, Castañeda, González y López (1998), aplicaron el *International Study Skills Inventory* (ISSI) de Sakamoto en Castañeda y López (1989), a estudiantes mexicanos, pero encontraron que requiere de ajustes para su aplicación.

Weinstein (1989) también usa el enfoque *novato-experto* en su *Inventario sobre estrategias de aprendizaje y estudio* (LASSI) en México, pero sólo trabajó con un grupo de tercer grado de secundaria; por su parte, Castañeda, López y Gómez, (1989), en un estudio con una muestra de 294 estudiantes mexicanos de primer ingreso a la universidad encontraron que el LASSI requiere

muchos cambios. Hace poco, Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking (1998) reportaron un trabajo interesante acerca de un modelo para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, pero realizado en la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos.

Por su parte Pintrich (1998), presenta una serie de estrategias cognitivas dentro de un contexto de motivación para el aprendizaje autorregulado implementado en Michigan, EUA y, por tanto, no necesariamente generalizables al escenario nacional; en ese sentido, Vizcarro y León (1995), han hecho aportaciones en la enseñanza de estrategias de aprendizaje específicas y generales dentro del contexto del idioma español pero sólo con 65 estudiantes de Madrid.

A diferencia de lo anterior, López, Castañeda y Gómez (1989) han trabajado con una población mexicana que supera ya a los 10 mil sujetos, provenientes de diferentes instituciones y niveles escolares con su *Inventario de Habilidades de Estudio*, (IHE), el cual es un antecedente de la escala de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM). López *et al.* (1989), proponen que la información obtenida con el IHE puede usarse para comparar lectores hábiles con no hábiles y tomar en cuenta variables indirectas.

Congruentes con el enfoque del procesamiento humano de información (de entrada, transformación y salida de la información), estos autores diseñaron y validaron su escala de estrategias de aprendizaje con cuatro tipos de estrategias:

1. De adquisición de información.
2. De administración de la memoria.
3. De autorregulación.
4. De organización y lectura creativa.

Más tarde, Castañeda (en prensa) perfeccionando y complementando el IHE, desarrolla el EDAOM el cual ha aplicado a 2995 estudiantes mexicanos adicionales al caso anterior. Entre sus hallazgos en relación con las estrategias, Castañeda (1993: 15) menciona que “el fomento de la comprensión de textos es particularmente complejo en los escenarios educativos”, ya que involucra múltiples factores como las habilidades, el contexto, la autorregulación, las creencias relacionadas con la competencia del estudiante o profesor y las motivaciones que tenga el alumno para aprender lo cual contribuye a mostrar la información arrojada por un instrumento confiable y válido como se pretende lograr en este trabajo.

En esta actualización la porción de autorreporte del EDAOM (el cual se describe con más detalle en la sección de materiales) quedó organizada de la siguiente manera:

- Estilos de adquisición de la información.
- Estilos de procesamiento de la información.
- Estilos de recuperación de la información aprendida.
- Estilos de autorregulación.

Nótese cómo los componentes del EDAOM se derivan, casi directamente, de las principales dimensiones de la teoría del procesamiento humano de información —mencionadas con anterioridad— lo cual permitirá un diagnóstico sistemático de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. La importancia de lo anterior radica en que las estrategias de aprendizaje del estudiante correlacionan con sus calificaciones y variantes de tareas académicas con un coeficiente de Pearson que va de .67 a .89 (Castañeda y Ortega, 2004), motivo por el cual se aplica el presente estudio diagnóstico de las estrategias de aprendizaje a tres grupos de estudiantes de la UADY, con el fin de hacer una propuesta con bases realistas para la mejoría de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes mencionados.

Método

Participantes

El total de alumnos que participaron fueron 89 de los cuales 29 fueron de la licenciatura en psicología, 30 de la licenciatura en medicina y 30 de ingeniería, con una media de edad de 20.02 años y una desviación estándar de 1.72.

Instrumento

El EDAOM de Castañeda y Ortega (2004) en versión de González (2008), en su porción de autorreporte el cual, con ayuda de un alfa de Cronbach, mostró una consistencia interna de 0.85 con la muestra de este trabajo.

Esta porción de autorreporte consta de 91 reactivos tipo Likert, los cuales conforme al marco teórico del procesamiento humano de información están organizados en las escalas y sub escalas que se resumen a continuación, adecuadas al presente trabajo:

Tabla 5.1 Componentes del EDAOM

| Escala | | Subescala |
|-------------------------------------|-----------------------------|--|
| Adquisición de información | | Selectiva: procesamiento superficial de lo aprendido |
| | | Generativa: procesamiento profundo de lo aprendido |
| Procesamiento de información | | Convergente: reproducir la información aprendida |
| | | Divergente: crear y pensar críticamente sobre lo aprendido |
| Recuperación de información | | Ante tareas |
| | | Ante exámenes |
| Autorregulación | Dimensión persona | Eficacia percibida |
| | | Autonomía Percibida |
| | | Orientación a la aprobación externa |
| | | Contingencia interna |
| | Dimensión tarea | Logro de metas |
| | | Tarea en sí |
| | Dimensión materiales | Materiales |

Diseño

Se utilizó un diseño pre experimental también llamado de una sola muestra (Campbell y Stanley, 1970; Ortega y Pick, 2011).

Procedimiento

Los investigadores fueron a las facultades respectivas y aplicaron el EDAOM a los estudiantes mencionados.

Resultados

Conforme al inventario usado, en términos generales, se encontró que la mayoría de los estudiantes se encuentran entre un 55 y 59% del nivel de uso de estrategias de aprendizaje, como se muestra la siguiente tabla.

Tabla 5.2 Nivel de las estrategias de aprendizaje por escala en porcentajes

| | | Psicología | Medicina | Ingeniería |
|-------------------------------------|----------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | n | 28 | 24 | 25 |
| Adquisición de información | | 60.78 | 60.71 | 57.52 |
| Recuperación de información | | 60.61 | 59.90 | 54.28 |
| Procesamiento de información | | 54.60 | 55.73 | 52.09 |
| Autorregulación | | 60.63 | 59.23 | 56.68 |
| Total | | 59.74 | 59.03 | 55.73 |

A pesar de que los datos se reportan en función de porcentajes, estos fueron analizados como números directos, y para fines de análisis, la regla de interpretación de los porcentajes es: a mayor porcentaje, mejor evaluación; asimismo, es de tomarse en cuenta que si aparecen menos participantes que los reportados en la sección de método es debido a que algunos estudiantes no respondieron todos los reactivos y fueron eliminados para fines de análisis.

Una vez hechas las precisiones anteriores, con ayuda de un análisis de varianza de una vía: $F(2, 74) = 3.73$, $p = 0.028$, se encontraron diferencias en los procesos de recuperación de información a favor de los estudiantes de psicología y medicina, así como en sus estrategias de aprendizaje en general $F(2, 74) = 3.17$, $p = 0.047$.

Considerando que el EDAOM se puede desglosar en 13 componentes, se procedió a hacer un análisis más fino de este; para el estudio de estos componentes específicos también se hicieron los análisis estadísticos con los datos directos, excepto el componente de la aprobación externa (en la que menores puntajes representan mejor evaluación) en los demás componentes también: mayores puntajes representan mejores evaluaciones.

El desglose de los datos obtenidos permitió encontrar diferencias en las diversas subescalas del EDAOM lo que, a su vez, posibilita un conocimiento preciso de las fortalezas y áreas de oportunidad en cada licenciatura, como se muestra a continuación.

Tabla 5.3 Nivel de las estrategias de aprendizaje por subescala en porcentajes

| | | Psicología | Medicina | Ingeniería |
|------------------------------------|---------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | n | 28 | 24 | 25 |
| Adquisición de información | Selectiva | 62.04 | 62.04 | 60.95 |
| | Generativa | 59.52 | 59.52 | 54.09 |
| Recuperación de información | Ante tareas | 64.09 | 61.66 | 54.47 |
| | Ante exámenes | 57.14 | 58.09 | 54.09 |

(Continúa)

(Continuación)

| | | Psicología | Medicina | Ingeniería | |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------|-----------|------------|-----------|
| | | n | 28 | 24 | 25 |
| Procesamiento de información | | Convergente | 58.14 | 57.14 | 53.90 |
| | | Divergente | 51.19 | 54.47 | 50.28 |
| Autorregulación | Persona | Eficacia percibida | 65.47 | 60.90 | 58.28 |
| | | Contingencia interna | 65.95 | 60.09 | 59.42 |
| | | Autonomía percibida | 58.80 | 59.52 | 56.19 |
| | Tarea | Aprobación externa | 40.09 | 49.76 | 46.09 |
| | | Logro de metas | 64.09 | 63.28 | 58.85 |
| | | Tarea en sí | 65.80 | 60.09 | 61.33 |
| | Materiales | Materiales | 64.09 | 60.90 | 56.57 |
| | | | | | |
| | | | | | |

De nuevo, con ayuda de un análisis de varianza de una vía se encontraron diferencias en los procesos de adquisición de información generativa a favor de los estudiantes de psicología y medicina: $F(2, 74) = 3.21, p = 0.046$ y en los de recuperación de información ante tareas se encontraron diferencias también a favor de los mismos grupos de estudiantes: $F(2, 74) = 5.18, p = 0.008$.

En cuanto a la autorregulación se encontraron diferencias en la aprobación externa a favor de los estudiantes de psicología e ingeniería (único componente en el cual menores puntajes representan mejor evaluación): $F(2, 74) = 3.29, p = 0.041$ y también se encontraron diferencias en la autorregulación ante materiales de aprendizaje a favor de los estudiantes de psicología y medicina: $F(2, 74) = 5.35, p = 0.007$.

Discusión

De acuerdo con Castañeda y Ortega (2004), el porcentaje de calificaciones en el inventario utilizado que *no* representa riesgo se encuentra entre 56 y 76% lo cual cumple la mayoría de los estudiantes diagnosticados, pero a su vez estos se encuentran cerca de la frontera de riesgo o en algunos casos debajo del puntaje mínimo académicamente esperado.

En cuanto a teoría es de notarse la consistencia entre estos resultados a nivel de las estrategias de recuperación autorreportadas con pruebas de comprensión lectora directas de Mézquita y Hoyos (1995), en el sentido de que un aspecto crítico acerca de los componentes de la lectura está en los procesos de recuperación de información, con ayudas pictóricas o sin ellas, en la cual los desempeños (de lectura) evaluados con ayudas pictóricas resultaron más altos que los desempeños evaluados sin ayudas pictóricas.

Asimismo, estos resultados también son consistentes con lo reportado por Castañeda (1996b), en el sentido de demostrar el aspecto crítico del formato de evaluación, pues el estudiante mexicano se desempeñó de manera similar al estudiante holandés en contextos de recuperación de reconocimiento, pero no en los de recuerdo guiado en el cual el estudiante mexicano se desempeñó por debajo del estudiante holandés. Otro aspecto a resaltar es que casi todos los componentes del marco teórico empleado aportaron información que confirma la utilidad de este.

En relación con la práctica es de notarse el papel que ejerce la autorregulación del estudiante sobre su comprensión lectora lo cual hace imperativo enseñarles estrategias para organizarse. Con todo lo visto hasta el momento, el diagnóstico obtenido contribuye a establecer las fortalezas y áreas de oportunidad, de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes diagnosticados, lo cual resulta útil a la hora de implementar intervenciones educativas o talleres como el que se propone a continuación (Ortega 2011).

Taller para la mejora de las estrategias de aprendizaje

Objetivo general

Contribuir a mejorar las estrategias de aprendizaje de estudiantes a nivel de licenciatura, conforme al siguiente esquema:

Objetivos específicos

El estudiante mejorará sus habilidades para:

- Adquirir información.
- Aprender a identificar las ideas principales de un texto.
- Incrementar su habilidad lectora.
- Transformar información.
- Aprender diferentes estrategias y técnicas de aprendizaje.
- Aprender diferentes estrategias de autorregulación.
- Recuperar información.
- Mejorar su evaluación de reconocimiento.
- Mejorar su evaluación de recuerdo guiado.
- Regularse a sí mismo.
- Mejorar su autoevaluación y monitorear su desempeño académico.

Con base en el marco teórico postulado y objetivos derivados de él, a continuación se presenta un bosquejo de la intervención mencionada:

Tabla 5.4 Lineamientos generales del taller a impartir a los estudiantes de la UADY

| Dimensiones | Estrategia | Aprendizaje esperado |
|--------------------|--------------------------------|---|
| Adquisición | Adquisición de la Información | Activación e identificación de ideas |
| | Organización de la Información | Lectura de textos y desarrollo o redacción de párrafos de contenido: Descriptivo Temporal De Causa-efecto Episódico Conceptual De cuadros sinópticos De comparación de ideas o eventos De clasificación |

(Continúa)

(Continuación)

| Dimensiones | Estrategia | Aprendizaje esperado |
|-------------------------|--|--|
| Transformación | Elaboración | Lectura de textos y elaboración de: Mapas conceptuales Mapas mentales Razonamientos inductivos, como: pasar del ejemplo al concepto Razonamientos deductivos, como: pasar del concepto a los ejemplos |
| Recuperación | Recuperación de la Información | Práctica y retroalimentación de responder pruebas de dificultad graduada de: Reconocimiento Recuerdo Paráfrasis Con ayudas pictóricas y sin éstas Responder pruebas con diferentes intervalos de demora |
| Recuperación | Aplicación de la información | Estudios de caso o de solución de problemas, elaboración de ensayos, propuestas, críticas o comentarios |
| Autoregulatorias | Establecimiento de metas de estudio y medios para su logro | Planeación, monitoreo y evaluación de las propias actividades por escrito |

Para el logro de los aprendizajes esperados se pueden realizar diversas actividades de acuerdo con la estrategia a enseñar, las cuales se enlistan más adelante. Asimismo es de esperarse que estas habilidades se practiquen sobre un material en concreto, puesto que la experticia (en lectura) implica tanto contenidos como estrategias (Pozo, 1989), al respecto se proponen dos fuentes de información: González (2008), no únicamente pero al menos las páginas 123-189 y Niven (2003a).

En cuanto a González (2008), presenta información acerca de la lectura y de estrategias de aprendizaje, sustentada en investigación empírica, se trata pues de unir un aprendizaje declarativo y procedural, esto es pasar de la teoría a la práctica, por ejemplo, en este texto se caracteriza a la comprensión como el proceso de traducir con palabras propias un texto y descubrir lo esencial de su mensaje para tal efecto el autor proporciona una serie de estrategias de aprendizaje, ejemplos concretos y ejercicios de lectura de dificultad creciente, así como cuestionarios de estrategias de aprendizaje y evaluación de lo aprendido, para que alumno y maestro obtengan retroalimentación de su trabajo.

En cuanto a Niven (2003a), el autor trata los factores o variables que influyen en la felicidad de la gente: ¿Quién no quiere ser feliz? Como puede verse el tema es de interés general y, precisamente, se trata de generar interés por la lectura, además este texto sin perjuicio de su rigor científico está presentado en capítulos breves (en su mayoría de dos páginas), en lenguaje sencillo y son autocontenidos.

Con este mismo formato de sencillez y fundamento empírico Niven (2003b), también ha publicado otro texto acerca de los “secretos” o factores de las parejas felices, el cual podría ser igual o más motivante que el anterior para la muestra elegida por razón de su edad y etapa de desarrollo.

Tanto con el texto de González (2008) como con los de Niven (2003a y 2003b), los estudiantes pueden localizar las ideas principales y generar evidencia de su lectura en forma de

resúmenes, mapas, ensayos, debates, etc., como se verá más adelante. Finalmente, se trata de animar o motivar a los estudiantes a que empiecen a leer, lo cual puede y debe darse en el mismo salón de clases, la idea es que si algo funcionase use, por eso con los dos textos, empezamos por la mente o el corazón del estudiante, pero empezamos, finalmente, se trata de hacer reaccionar al estudiante y de que comience a trabajar sobre lo leído y para ello es mejor intentar hacerle agradable la lectura y no presentársela como algo tedioso.

A continuación se presentan una serie de recomendaciones para el desarrollo de habilidades o estrategias de aprendizaje más específicas, pero siempre basadas en la teoría del procesamiento humano de información (Benois, 2011; Mézquita, 2012). Por supuesto, tanto las recomendaciones anteriores como las siguientes son perfectibles y corresponderá a cada profesor adecuarlas a su aquí y ahora.

- *Adquisición de información.* En cuanto al desarrollo de habilidades de adquisición de información, este proceso se ha dividido en dos partes: una acerca de la adquisición selectiva de información o adquisición superficial, esto es un proceso de adquisición, palabra por palabra y otro es más generativo o profundo, por lo tanto, esta última implica relacionar más entre sí la nueva información. En la tabla 5.5 (véase apéndice de este capítulo) aparecen sugerencias para fomentar ambos tipos de habilidades.

Si esta parte se hace bien, después de haber logrado una buena adquisición o asimilación de información el alumno estará listo para trabajar en el procesamiento o elaboración de nueva información a partir de la información recién ingresada a su base de conocimientos.

- *Procesamiento de información.* Este procesamiento abarca dos tipos de operaciones: convergente y divergente, el primer tipo de elaboración se encuentra cercano al proceso deductivo de razonamiento, esto es, implica el paso de una información general a una particular, como es la elaboración de ejemplos a partir de una definición o principio; por su parte, el procesamiento divergente implica el proceso contrario: pasar de una información particular a una general, como es ir de los ejemplos a un concepto o principio. En la tabla 5.6 (véase apéndice) se hacen varias propuestas para fomentar ambos tipos de procesamiento.

Una vez consolidadas, lo más posible, la adquisición y procesamiento de la información, conforme a la secuencia establecida, el siguiente paso lógico es la optimización de su recuperación.

- *Recuperación de información.* Si un estudiante ha llegado hasta esta etapa, el manejo de su recuperación de información se facilita y viene siendo una especie de síntesis de lo hecho hasta el momento, no obstante lo anterior para facilitar aún más la tarea tanto del profesor como del estudiante este proceso se dividirá en dos partes: estrategias de recuperación ante tareas y exámenes, véase la tabla 5.7 (en el apéndice) al respecto.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, hasta el momento se ha hecho énfasis en el trabajo de la información que lleva a otra información, a continuación se verá un aspecto del manejo de la información que involucra aspectos más personales del estudiante.

- *Autorregulación de información.* Un complemento importante o quizá un requisito para que hay aun procesamiento o elaboración de información lo más activo posible de parte del estudiante es, por definición, su trabajo consistente y organizado o como se diría coloquialmente su “fuerza de voluntad”, por ello, la investigación cada día da más importancia a los factores de autorregulación, motivacionales o afectivos (Castañeda, 1996b y Castañeda, Smet, Trujillo y Orduña, 1995), razón por la cual se le da tanto espacio en este trabajo. Estos procesos se dividen en tres partes: procesos de autorregulación en relación con: el aprendiz o persona, la tarea y los materiales, como se muestra en la tabla 5.8 (en el apéndice de este capítulo).

Es de recomendarse que la intervención propuesta se comunique de acuerdo con una secuencia explícita para dotar al instructor que la imparta de ideas claras y proceder consistente, para tal efecto se sugiere el siguiente plan emanado de la asignatura de Desarrollo de habilidades docentes de la especialización en docencia de la Facultad de Educación de la UADY en octubre de 2010:

Objetivo

Toda buena enseñanza empieza por una declaración de objetivos o competencias genéricas, disciplinares o específicas deseables (UADY, 2013) con el fin de no extraviar el rumbo (Bloom, 1973 y Gagné y Briggs, 1990).

Introducción

Una vez claros los objetivos o competencias a lograr conviene activar los conocimientos previos o parecidos al tema a tratar, esto se puede inducir mediante ejemplos, imágenes o formulación de preguntas a los estudiantes.

Desarrollo

El compartir el desarrollo de un tema, ante todo, implica tenerlo claro para sí mismo y, por supuesto, una buena comunicación —verbal y no verbal— (Carmen Trejo Irigoyen, Comunicación personal, 2010), para lo cual puede ayudar la presentación de esquemas o diapositivas, asimismo, la variación de los formatos de presentación y técnicas de enseñanza lo más activas posibles serán de ayuda y, desde luego, un reconocimiento verbal contingente a las respuestas también será de utilidad.

Integración

Una vez que el maestro ha mediado entre la información y los alumnos conviene hacer una recapitulación y resumen con el fin de integrar los conocimientos o habilidades comunicados.

Valoración de los aprendizajes

Toda buena enseñanza debe cerrar con una evaluación la cual puede y debe ser un auxiliar de esta y no presentarse como una amenaza a los estudiantes, para quien esto escribe la evaluación puede ser parte de la instrucción, esto es formativa y sumativa y por supuesto, ser congruente con lo enseñado.

Conclusiones

El mejoramiento de la habilidad lectora en personas jóvenes no es fácil, pero es necesario empezar por algo y pasar de la teoría a la acción; precisamente por ello este trabajo presenta una propuesta de taller con un doble objetivo: incrementar el acervo cultural del estudiante y darle herramientas para un mejor aprendizaje, con lo cual se espera contribuir al aumento de la calidad educativa en una universidad líder en el sureste del país.

Por supuesto, el presente trabajo es perfectible, pero también estoy convencido de que si el error es corregido cada vez que se descubre, el camino del error es el camino de la verdad (Reichenbach, 1951).

Referencias

- Benois, N., Mézquita, Y. y Ortega, I. (2008). Validez predictiva de una escala de autorreporte de estrategias de aprendizaje. *XVI Congreso Mexicano de Psicología*. Monterrey, Nuevo León.
- Bloom, B. (1973). *Taxonomía de los objetivos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Castañeda, S. (1993). *Estructuración del conocimiento a partir de lo leído. Un marco de trabajo evaluativo*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Castañeda, S. (En prensa). *Evaluando estrategias de aprendizaje*.
- _____ (1996a). *Comprensión y adquisición del conocimiento a partir de la lectura*. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1996b). Interfase afectivo-motivacional en la comprensión de textos: Estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169-185.
- _____ (1995). *El inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional*. Reporte interno del Departamento de Psicología experimental del Posgrado de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1988a). *Estructuración de procesos cognoscitivos de bajo y alto nivel, en la comprensión y recuerdo de textos de naturaleza científico-instruccional, en el bachillerato* (Serie: Sobre la Universidad Núm. 9). México: UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- _____ (1988b). Nuevas perspectivas para una vieja tecnología: El texto. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, 69-82.
- Castañeda, S. y López, M. (1989). *Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, S., López, M. y Gómez, T. (1989). Propiedades psicométricas del "Learning and Study Strategies Inventory" (LASSI) con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. En Castañeda, S. y López, M. *Antología. La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje*, (pp. 277-280). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, S., López, M., Arriola, A. y Martínez, A. (1994). Enseñanza estratégica: tecnología instruccional para el desarrollo cognitivo y el modelamiento de la pericia. *Mensaje Bioquímico*, 18, 31-78.
- Castañeda, S., López, M. y Romero, M. (1987). The role of five induced learning strategies in scientific text comprehension. *Journal of Experimental Education*, 55, 125-130.
- Castañeda, S. y Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En Castañeda, S. (Coord.), *Educación, aprendizaje y cognición* (pp. 277-299). México: Manual Moderno.
- Castañeda, S., Smet, M., Trujillo, R. y Orduña, J. (1995). *Cognitive and affective-motivational variables in a text comprehension task: comparison between Mexican and Dutch students. Preliminary data of a cross cultural study*. Trabajo presentado en la 6th European Conference of the Association for Research on Learning and Instruction, Nijmegen, The Netherlands.
- De Vega, M. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Elosúa, M. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar a pensar*. Madrid: IEPS- Narcea.
- Esquivel, J. E., Rodríguez, M. C. y Padilla, V. M. (2008). Comparación de la aproximación al aprendizaje de estudiantes de Contaduría y Psicología. *XV Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Puerto Vallarta, Jalisco.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1990). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- García Madruga, J. A., Martín Cordero, J. I., Luque Villaseca, J. L. y Santamaría Moreno, Carlos. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Siglo XXI.
- González, D. (Coordinador) (2008). *Habilidades y estrategias de estudio*. México: Porrúa.
- Greeno, J. G. (1977). Process of understanding in problem solving. En N. J. Castellan, D. B. Pisoni y G. R. Potts (Edits.), *Cognitive theory*, (vol. 2). Nueva Jersey, LEA.
- Howe, M. (1981). *Introducción a la memoria humana*. (Trad.: Dolores Mercado). México: Trillas. (Obra original publicada en 1970).

- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: the role of syntactic cues and causal inferences. En A. F. Healy, S. M. Kosslyn y R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes* (vol. 2) (pp. 261-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Lejos de la meta educativa. (2011, enero 10). *Diario de Yucatán*, p. 8.
- López, M., Castañeda, S. y Gómez, T. (1989). Contribución a la evaluación de estrategias de aprendizaje. El inventario de habilidades de estudio (IHE). En *Antología. La Psicología cognoscitiva del aprendizaje* (pp. 281-288). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maytorena, M. Á. y González D. (2008). Autorreporte y ejecución de estrategias cognitivas de aprendizaje en estudiantes de Psicología. *XVI Congreso Mexicano de Psicología*. Monterrey, Nuevo León.
- _____ (2012). *Intervención educativa para el mejoramiento de la comprensión lectora* (Proyecto de desarrollo no publicado). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- _____ (2000). *Efectos de variables textuales, del lector y del contexto de evaluación sobre la comprensión y recuperación de textos de contenido histórico*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- _____ (1995). *Efectos de los contextos de adquisición y recuperación en la comprensión y recuerdo del tiempo histórico*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mézquita, Y.; de Lille., M, Osés, R. y Aguayo, J. (julio, 2008). Students psychoeducational diagnosis I: Learning strategies and academic performance. *XXIX International Congress of Psychology*, Berlin, Alemania.
- Mézquita, Y., Ortega, I. y Padilla, L. (Octubre, 2008). Técnicas de estudio y desempeño académico. *XVI Congreso Mexicano de Psicología*. Monterrey, Nuevo León.
- Mézquita, Y., Castañeda, S. y Osorio, P. (1999). Efectos de la estructura textual y del contexto de recuperación sobre la comprensión y recuerdo de un texto instruccional de Historia Maya. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 7, 53-71.
- Montalvo, T. L. (2013). *México, el peor de la ocde en educación*. México: Animal político. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-matematicas-lectura-y-ciencias/#axzz34OXhrAyf>
- Niven, D. (2003a). *Los 100 secretos de la gente feliz*. Bogotá: Norma.
- _____ (2003b). *Los 100 secretos de las parejas felices*. Bogotá: Norma.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, (2001, diciembre). *La Evaluación educativa de la OCDE*. (Comunicado 67).
- Ortega, Andrade, N. (2011). *Modelo estratégico para apoyar en la lectura y el aprendizaje de materiales instruccionales, en la tutoría de nivel universitario*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ortega, I. y Pick, S. (2011). *Investigación en ciencias sociales: paso a paso*. México: Limusa.
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Pintrich, P. R. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Porrúa.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Reichenbach, H. (1951). *La filosofía científica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rumelhart, D. E. (1983). *Introducción al proceso de información*. (Trad. J. Hurtado). México: Trillas. (Obra original publicada en 1977).
- Sakamoto, T., Matsuda, T. y Muta, H. (1989). Una comparación de habilidades de estudio a nivel internacional. En Castañeda, S. y López, M. *Antología. La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje* (pp. 217-241). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2012). *Modelo educativo para la formación integral*. México:UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2013). PIH-MEFI. *Programa institucional de habilitación en el MEFI*. México:UADY.
- Van den Broek, P. (1989). The effects of causal structure on the comprehension of narratives: implications for education. *Reading Psychology: An international Quarterly*, 10, 19-44.
- _____ (1994). Comprehension and memory of narrative texts. En M.G. Gernsbachen (Ed.), *Handbooks of psycholinguistics* (pp. 539-588). Nueva York: Academia.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando Florida: Academic Press.
- Vizcarro, C. y León, J. (1995, julio). Desarrollo de estrategias de aprendizaje eficaces: Comparación de procesos centrados en el alumno y en el profesor. Trabajo presentado en el XXV Congreso Interamericano de Psicología. San Juan Puerto Rico.
- Voss, J. F., Tyler, S. W., y Bisanz, G. L. (1982). Prose comprehension and memory. En Puff, R. C. (Ed.). *Handbook of research methods in human memory and cognition* (pp. 349-393). Nueva York.: Academic Press.
- Weinstein, E. C., (1989). Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos. En Castañeda, S. y López, M. *Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje* (pp. 249-276). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weinstein, E. C; Powdrill, L; Husman, J; Roska, L. A; y Dierking, D. R. (1998). Aprendizaje estratégico: Un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnica* (pp. 197-228). México: Porrúa.

Apéndices

Tabla 5.5 Actividades para la adquisición de información

Para mejorar la adquisición selectiva de información (o de procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo) se pueden implementar las siguientes tareas en el estudiante:

Fomentar la consulta al diccionario, incluso llevando uno o varios al salón de clase.

Realizar ejercicios de frases incompletas donde los estudiantes puedan inferir la palabra faltante de acuerdo al contexto.

Realizar ejercicios de búsqueda rápida de información (buscar palabras específicas dentro de un texto). Introducir subtítulos al texto con la finalidad de separar las ideas principales del mismo.

Dar ejercicios específicos para localizar las ideas principales, por ejemplo suministrar párrafos de textos tanto expositivos como narrativos. Subrayar las ideas principales de cada párrafo y realizar una síntesis de las mismas para obtener la idea principal.

Realizar búsquedas de sinónimos y antónimos en el diccionario.

Hacer repasos en clase del material estudiado uno o más días después de haber sido expuestos en clase. Tomar notas en clase y releerlas en casa.

Elaborar cuadros sinópticos con nombres, fechas y aportaciones de autores importantes en la materia.

Realizar diagramas de flujo que expliquen procesos.

Para contribuir al desarrollo de una adquisición generativa de información (o de procesamiento profundo de la información al ser adquirida), se pueden implementar las siguientes tareas en el estudiante:

Hacer dibujos y mapas mentales. Utilizar cualquier elemento visual como apoyo en la comprensión de un tema.

Elaborarán ejemplos de viva voz. Harán una lluvia de ideas referente al tema.

Elaborarán un cuadro comparativo de conocimientos previos.

Hacer paráfrasis de lo leído. Realizar definiciones propias, esquemas y mapas mentales con conceptos clave.

Elaborar notas.

Elaborar esquemas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

Pedirles a los alumnos que expresen sus intereses. Establecer mesas de debate. Hacer preguntas intercaladas en el desarrollo del tema.

Relacionar lo nuevo con lo que ya sabe el alumno. Identificación de conocimientos previos por medio de: lluvia de ideas, evaluaciones diagnósticas o elaboración de esquemas o ensayos.

Tabla 5.6 Actividades para el procesamiento o elaboración de información

Para fomentar el procesamiento convergente de la información (estrategias para reproducir la información aprendida y derivar conclusiones de ella) se pueden implementar las siguientes tareas en el estudiante:

Elaborar materiales didácticos (diapositivas, carteles, esquemas) que permitan establecer los contenidos vistos en el tema, módulo, unidad o curso.

Desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento lógico y pensamiento complejo por medio de ejercicios tales como: frases incompletas y elaboración de historias en función de secuencias de imágenes propuestas.

Análisis de textos por medio de preguntas de ensayo-reflexión.

Usar ilustraciones de dificultad graduada a manera de ejemplo para que los estudiantes se familiaricen con ese tipo de información.

Elaborar cuadros comparativos de la información adquirida. Grupos de discusión.

Realizar ejercicios grupales donde se desglosen las diversas partes de una teoría o proceso y por medio de exposiciones y trabajos de integración, se analicen las partes y el todo.

Es necesario que dentro de las actividades de enseñanza aprendizaje se fomente el aprendizaje basado en problemas, de tal forma que los conocimientos adquiridos sean aplicables al contexto laboral y personal.

Para fomentar el procesamiento divergente de la información (estrategias para crear y pensar críticamente sobre lo aprendido) se pueden implementar las siguientes tareas:

Elaborar diagramas o esquemas con los términos y puntos de encuentro de una teoría o proceso.

Formar grupos de estudio y realizar exposiciones evaluadas por los compañeros del alumno.

Búsqueda de información por diversos medios (libros, revistas, tesis, Internet).

Hacer análisis de diversas opiniones según cuadros comparativos.

Hacer análisis de casos reales. Fomentar el aprendizaje basado en problemas haciendo énfasis en la generación de diversas soluciones. Desempeñar juegos de rol de diversos estilos de trabajo, de estudio o de confrontación.

Búsqueda de ejemplos de situaciones reales para presentar en la clase de los materiales estudiados o expuestos en clase.

Efectuar trabajos en la comunidad. Hacer lecturas y comentarlas en clase acerca del diseño, implementación y evaluación de programas para el desarrollo de la comunidad.

Contribuir al aprendizaje basado en problemas, dando una diversidad de objetivos de dificultad creciente. Ejercicios de creatividad en equipo.

Tabla 5.7 Actividades para la recuperación de información

| |
|---|
| <p>Para contribuir a la recuperación de información ante diferentes tareas académicas, se puede:</p> <p>Elaborar resúmenes o cuadros sinópticos.</p> <p>Elaborar mapas mentales.</p> <p>Elaborar mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes y paráfrasis.</p> <p>Hacer subrayados para ideas claves. Uso de identificadores previos de información: negritas, cursivas, uso de diferentes niveles de información, identificación de palabras clave y definiciones.</p> <p>Repetir la lectura en voz alta de diversos párrafos. Releer los párrafos que no se comprendieron bien, marcar las ideas claves del mismo y parafrasear para obtener una mejor comprensión del mismo.</p> <p>Relacionar los temas previos con los presentes.</p> <p>Realizar notas y resúmenes con palabras propias. Remarcar información que se considera importante.</p> <p>Realizar esquemas que ayuden a estructurar mentalmente la información.</p> |
| <p>Para propiciar una mejor recuperación información durante los exámenes:</p> <p>Tomar notas en clase, anotando las preguntas que se realizan en la clase y las dudas que surjan durante la misma.</p> <p>Elaboración de esquemas que ayuden a estructurar la información.</p> <p>Leer con atención las instrucciones y de presentarse alguna duda, preguntar al profesor.</p> <p>Leer las notas de clase, resúmenes y términos importantes. Realizar cuadros de análisis de información. Elaboración de esquemas.</p> <p>Identificar las fortalezas con las que se cuenta como estudiante (memoria, explicación, análisis y síntesis).</p> <p>Realizar ejercicios que ayuden a desarrollar las habilidades en las que se requiere mejorar. Los estudiantes hagan autoevaluaciones con diversos tipos de reactivos.</p> <p>Además de las actividades descritas también se pueden hacer evaluaciones parciales consistentes tanto en la elaboración y redacción de ensayos, como el responder a pruebas de opción múltiple.</p> |

Tabla 5.8 Actividades para la regulación del aprendizaje

| |
|--|
| <p>Para fomentar un estilo de Autorregulación en relación al aprendiz o persona se pueden implementar las siguientes tareas o actividades:</p> <p>Ejercicios grupales y personales que fomenten la autoestima de los estudiantes, por ejemplo unos a otros decirse sus fortalezas.</p> <p>Preparación eficiente de exámenes: sueño previo, control de nervios, control de estímulos del contexto y práctica de responder exámenes.</p> <p>Uso de agenda para establecer fechas de entrega de tareas y exámenes.</p> <p>Comenzar con las actividades que requieran de más tiempo por su complejidad de manera que las actividades más sencillas o las que se realizan de manera más fluida se realicen hasta el final, dando oportunidad de realizar todas las tareas de aprendizaje exitosamente.</p> <p>Retroalimentación periódica por parte del docente respecto a los avances en los estudiantes.</p> <p>Detección de áreas de oportunidad para trabajar de manera individual con los alumnos.</p> <p>Ejercicios de respiración para controlar los nervios previos y durante un examen.</p> <p>Autoevaluaciones periódicas, reuniones con el docente o tutor con la finalidad de mejorar las estrategias de aprendizaje utilizadas.</p> <p>Establecer vías de comunicación con docentes y compañeros con la finalidad de contar con una red de apoyo y de resolución de dudas.</p> <p>Establecimiento de un horario de estudio realista de acuerdo a las necesidades educativas.</p> |
|--|

Ejercicios de comprensión de textos de dificultad creciente con mucho apoyo ante los aciertos para incrementar la seguridad en sí mismo del estudiante.

Ejercicios de atención y concentración. Establecimiento de un lugar y horario de estudio.

Grupos de estudio, en donde el estudiante más avanzado funja como facilitador para sus compañeros.

Ejercicios para mejorar la percepción de sí mismo como identificación de fortalezas y áreas de oportunidad.

Establecimiento de tareas por metas a corto y largo plazo.

Buscar alternativas de lugares dónde realizar las actividades de aprendizaje.

Ejercicios de reflexión respecto al beneficio personal que trae estudiar.

Establecer dentro de los objetivos del tema, la utilidad que tendrá dentro del desempeño de una labor, la información que se revisará.

Establecer en conjunto con el profesor, posibles criterios de acreditación de una materia, con la finalidad de permitir a los estudiantes ser autónomos y tener la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Ejercicios de reflexión para fomentar la motivación intrínseca.

Establecimiento de un rol de ponentes en el aula.

Inculcar en los estudiantes la confianza para expresar sus opiniones dentro de un ambiente de respeto a la clase.

Realizar actividades de manera grupal e individual, fomentar la auto y la co evaluación.

Ejercicios para incrementar la confianza en sí mismo, como la realización de tareas de sencillas a complejas dando reconocimiento social por su logro.

Ejercicios de integración en el aula.

Al programar una exposición, dar oportunidad a los que menos participan de hacerlo, con la finalidad de establecer sus áreas de oportunidad.

Para fomentar un estilo de Autorregulación en relación a la tarea se pueden implementar las siguientes actividades:

Hacer un análisis de los criterios de evaluación en conjunto con el profesor.

Establecimiento de metas a corto y largo plazo. Elaboración de objetivos de aprendizaje personales.

Trabajar conductas inapropiadas dentro y fuera del aula.

Establecimiento de alumnos monitores, los cuales sirvan como tutores a sus compañeros menos adelantados en la clase.

Establecimiento de metas y actividades específicas de aprendizaje.

Revisión con el profesor de los objetivos y criterios de la materia desde el primer día para tomar acuerdos en conjunto.

Establecimiento de metas y actividades específicas de aprendizaje.

Comenzar con las tareas más complejas y continuar con la de menor grado de complejidad.

Conocimiento y apropiación de diversas técnicas y estrategias de aprendizaje de acuerdo al tipo de tarea.

Establecimiento de los objetivos de aprendizaje y su relación con el desempeño laboral.

Hacer prácticas de jerarquización de prioridades de tareas académicas para presentarlas en clase y analizarlas en conjunto.

Establecimiento de un horario de estudio.

Reflexión sobre la importancia y valor del tema y las actividades a realizar.

Realizar ejercicios para mejorar la atención y concentración de los estudiantes, como registro de sus mejores y peores momentos de estudio.

Para fomentar un estilo de Autorregulación en relación a los materiales se pueden implementar las siguientes actividades:

Establecer canales de comunicación entre profesor y alumnos de tal forma que se sientan con la confianza de acudir a ellos si presentan dudas o necesitan orientación.

Valoración de diversos medios y materiales de estudio.

Revisión de diversos medios y materiales de estudio.

Planeación de los tiempos de estudio. Establecer conexiones con contenidos de otras asignaturas.

Búsqueda de otros materiales de apoyo que sean más claros y accesibles a las necesidades de los estudiantes.

Revisión de diversos medios y materiales de estudio. Revisión de sus pros y contras.

Análisis transversal de los contenidos de las diversas asignaturas.