



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

**“MOTIVAR Y ORIENTAR A LOS ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO PARA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS COGNITIVAS DE ANÁLISIS, SÍNTESIS,
RESUMEN Y COMPRENSIÓN LECTORA DEL COLEGIO
UNIVERSITARIO EN EL AÑO LECTIVO 2012 - 2013”**

Trabajo de grado previo a la obtención del título de Licenciada en
Ciencias de la Educación en la especialidad de Psicología
Educativa y Orientación Vocacional.

AUTORA:

Sevilla Ruano Katherine Cristal

DIRECTOR:

Msc. Rolando Jijón

Ibarra, 2013

DECLARACIÓN

Sevilla Ruano Katherine Cristal, declaro bajo juramento que el trabajo aquí descrito es de mi autoría; que no ha sido previamente presentado para ningún grado ni calificación profesional; y que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en éste documento.

Katherine Cristal Sevilla Ruano
CC: 100343389-1

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN
VOCACIONAL

ACEPTACIÓN DEL DIRECTOR

El trabajo de Tesis de Grado titulado: “MOTIVAR Y ORIENTAR A LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS DE ANÁLISIS, SÍNTESIS, RESUMEN Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LA PROVINCIA DE IMBABURA EN EL AÑO LECTIVO 2013” realizado por la Señorita Sevilla Ruano Katherine Cristal, cumple con las normas reglamentarias y se ajusta de manera coherente a los requerimientos técnico- metodológicos estipulados por la Facultad, en consecuencia, faculto a la autora presentarse a la DEFENSA PÚBLICA del trabajo de Grado ante el Jurado Calificador que las autoridades tengan a bien designarlo y puedan optar por el Título de Licenciada en Psicología Educativa y Orientación Vocacional.

Ibarra, 04 de Junio del 2013

Msc. Rolando Jijón
DIRECTOR DE TESIS

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento principalmente va dirigido a Dios, por guiarme durante éste proceso, dándome fuerza e impulso para continuar y culminar con un trabajo de alta calidad, en el cual demuestro mi talento y capacidad profesional.

Gracias a mis padres que con su infinito amor y apoyo, he conseguido lo que hasta hoy, en especial al Msc. Rolando Jijón por su sabia orientación tutorial, apoyo académico realmente oportuno, que ayudaron a culminar satisfactoriamente mi trabajo de Tesis.

Gracias a la Universidad Técnica del Norte y al colegio anexo por acogerme y formar de mí una profesional, ayudándome a cumplir mis metas exitosamente.

A todos los docentes, catedráticos y personas que han colaborado con sus incomparables aportes de conocimiento en el desenvolvimiento de mi formación profesional.

KATHERINE CRISTAL SEVILLA RUANO

DEDICATORIA

A mis Padres:

Pablo Sevilla y Maritza Ruano, por haber acompañado y apoyado mi formación profesional, por toda su paciencia para conmigo, además a mi tío Fabián Ruano y a mi hermana por su guía incondicional.

Katherine Cristal Sevilla Ruano.

ÍNDICE

CONTENIDO	PAG
Portada	i
Autoría	ii
Agradecimiento	iii
Dedicatoria	iv
Índice	vi
Resumen	xi
Summary	xii
Introducción	xiii
CAPÍTULO I	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Planteamiento del problema	2
1.3 Formulación del problema	4
1.4 Delimitación	4
1.5 Objetivos	5
1.6 Justificación	6
1.7 Factibilidad	7
CAPÍTULO II	9
2.1 Fundamentación teórica	9
2.1.1 Fundamentación psicológica	9
2.1.2 Fundamentación sociológica	12
2.1.3 Fundamentación pedagógica	15
2.2 Competencias cognitivas	17
2.2.1 Los aprendizajes significativos y su relación con el desarrollo de las competencias cognitivas básicas	18
2.2.2 Los proceso de pensamiento y su relación con el desarrollo de las competencias cognitivas básicas	19
2.2.3 Las funciones cognitivas y el potencial de aprendizaje y	21

su relación con las competencias cognitivas básicas	
2.3 La motivación	22
2.3.1 Enfoques conductuales de la motivación	23
2.3.2 La motivación humana	23
2.3.3 Teorías sobre la motivación	25
2.3.4 La motivación en la enseñanza	26
2.3.5 La motivación en el ciclo del aprendizaje	26
2.3.6 Aprendizaje individual	27
2.3.7 Desarrollo de las capacidades cognitivas	27
2.3.8 Desarrollo de las competencias de compromiso ético, motivación para el aprendizaje y aplicación del conocimiento teórico a la práctica en la asignatura de evaluación psicológica.	30
2.3.9 Capacidades	34
2.3.10 Orientación	35
2.3.11 Esquema corporal	39
2.4 Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula.	42
2.5 Orientación psicológica	49
2.6 Competencias cognitivas	52
2.6.1 Análisis	52
2.6.2 Síntesis	53
2.6.3 Resumen	55
2.7 Posicionamiento teórico personal	62
2.8 Glosario de términos	63
CAPÍTULO III	69
3.1 Tipo de investigación	69
3.2 Métodos	70
3.3 Técnicas e instrumentos	72
3.4 Población y muestra	73
3.5 Interrogantes de la investigación	75

3.6 Socialización de la propuesta	76
CAPÍTULO IV.	77
4.1 Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del colegio Universitario “UTN”	77
4.2 Resultados de la encuesta aplicada a los docentes del colegio universitario “UTN”.	95
CAPÍTULO V	113
5.1 Conclusiones	113
5.2 Recomendaciones	113
CAPÍTULO VI	115
Propuesta	115
BIBLIOGRAFÍA	193
ANEXOS	198

INDICE DE TABLAS

CONTENIDO	PAG
TABLA 1	77
TABLA 2	78
TABLA 3	79
TABLA 4	80
TABLA 5	81
TABLA 6	82
TABLA 7	83
TABLA 8	84
TABLA 9	85
TABLA 10	86
TABLA 11	87
TABLA 12	88
TABLA 13	89
TABLA 14	90
TABLA15	91
TABLA 16	92
TABLA 17	93
TABLA 18	94
TABLA 19	95
TABLA 20	96
TABLA 21	97
TABLA 22	98
TABLA 23	99
TABLA 24	100
TABLA 25	101
TABLA 26	102
TABLA 27	103
TABLA 28	104
TABLA 29	105

TABLA 30	106
TABLA 31	107
TABLA 32	108
TABLA 33	109
TABLA 34	110
TABLA 35	111

RESUMEN

El informe final de investigación recoge inquietudes, experiencias y realidades de una situación preocupante para el sector educativo de los estudiantes de Bachillerato del Colegio Universitario "UTN" referido al desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora. El problema se plantea desde los antecedentes que constituyen la percepción de la realidad común en la juventud de la época. La investigación define el objetivo general y los específicos de modo tal, que abarcan el trabajo realizado. En el marco teórico se recogen opiniones valiosas de autores reconocidos para contextualizar las variables de estudio y facilitar la comprensión total del problema de investigación, que cuenta con un marco metodológico pertinente que hizo posible la recolección y procesamiento de la información que llega finalmente a la principal conclusión del estudio: los jóvenes del Colegio Universitario "UTN" tienen dificultad para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora, los docentes están conscientes de la necesidad de buscar mecanismos para motivar y orientar a los estudiantes para que desarrollen capacidades cognitivas. En consecuencia, se consideró necesario la elaboración de Talleres para guiar al estudiante en su tarea de realizar trabajos de calidad con los estudiantes y docentes involucrados en el estudio, recogiendo contenidos y estrategias que permitan disminuir la incidencia del problema y concienciar la importancia de aprender a desarrollar competencias cognitivas para apoyar el crecimiento de sus estudiantes. La propuesta incorpora esencialidades teóricas que se consideraron importantes para incluir en el cambio de conductas de docentes y estudiantes, que apoyen las actividades escolares y coparticipen de la formación integral de los estudiantes.

SUMMARY

The summary contains experiences and realities of a worried situation to the educative way of the students of Bachelor in UTN High School through to the development of cognitives competence of analysis, synthesis, summary and comprehension. The problem is planted from the antecedents which constitute the perception of common reality in the teenagers from this year. The investigation defines the general and specific objectives, which contains the realized investigation. In the teoric table they recognized actions opinions of authors to contextualize the study of variables and facilitate the comprehension of the problem which contains a methodological table which made possible the recognize and process of the information, the same that has a principal conclusion. The students of UTN High School have difficult to develop the cognitive competences of analysis, synthesis, summary and reading comprehension. Teachers know of the necessity to look for mechanism to motivate and guide to the students to develop cognitive good capacities. In order to me considered necessary to elaborate workshops to guide to the student in his/her task to realize task of good quality with students and teachers who take part in the study, recognizing contest and strategies which can permit descend problem and value the importance of learn and develop cognitive competences to contribute to the development of the students. The purpose includes priorities teoric and they are considered importants to include in the behavior of teachers and students to support the academic activities and coparticipate in the integral behavior of the students.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la motivación y orientación para el desarrollo de competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en los estudiantes de Bachillerato del Colegio Universitario “UTN” de la provincia de Imbabura en la Ciudad de Ibarra en el año lectivo 2012-2013, se recoge en el presente informe Final que está elaborado por capítulos, de acuerdo a los lineamientos establecidos por la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. El primer capítulo es el planteamiento del problema, la delimitación, determinación de objetivos de la investigación y justificación.

Al segundo capítulo le corresponde el marco teórico y científico para el desarrollo de los contenidos que permite la comprensión de las variables del estudio y que cuenta con las referencias bibliográficas pertinentes y el aporte personal del grupo de investigación.

En el tercer capítulo se describe la metodología seleccionada para el estudio: diseño, tipo y enfoque de la investigación, metodología, técnicas e instrumentos así como la población.

El cuarto capítulo contiene el análisis y la interpretación de los resultados de la investigación. El quinto capítulo contiene las conclusiones y recomendaciones de los hallazgos comprobados.

El sexto capítulo es la Guía sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en los estudiantes de Bachillerato del Colegio Universitario. Se incorporan a continuación los impactos de la investigación, las referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Las competencias cognitivas ocupan un lugar importante dentro de la Psicología, tema que ya no se pone en práctica en algunas instituciones educativas contemporáneas en nuestra ciudad y el mundo. En preescolar ni primaria no es tratada de manera propedéutica las competencias, para su estudio formal en la básica secundaria.

En lo que respecta a esta área, en general en el país y en particular en la ciudad de Cartagena, se ha constatado la existencia de dificultades en el aprendizaje de las competencias cognitivas, constituyendo uno de los problemas apremiantes del proceso formativo.

Hecho el diagnóstico a los estudiantes que cursan las asignaturas análisis y psicopedagogía del primer semestre en la Universidad de Cartagena (a través de las cátedras que desarrollan los profesores de Psicología. Y a través de la solución de problemas que abordan los estudiantes de éstas asignaturas) y notar que desconocen los conceptos fundamentales de las competencias cognitivas de la básica secundaria y que además, presentan insuficiencia en la aplicación de la misma en la solución de problemas emocionales, quisimos investigar el origen del problema en la básica secundaria. Luego entonces, los motivos de orden pedagógico y social que justifican esta investigación, están en identificar, entre los diferentes factores, aquellos que afectan el aprendizaje significativo de la cognición, en los estudiantes de la básica secundaria en

Cartagena y otros lugares, y que causan el mal desempeño de ellos en la práctica de las competencias cognitivas.

Conociendo el contexto socio cultural de algunos sitios en el mundo, consideramos que las causas son múltiples, que van desde las condiciones infrahumanas en que vive el grueso de la población, hasta las condiciones de desdén oficial en que se encuentran las mayorías de las instituciones oficiales del mundo. Pero en la búsqueda de esas causas fundamentales, nos ubicamos en aquellas que están relacionadas con MAESTRO – ESTUDIANTE - ESCUELA, es decir con el proceso ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

1.2 Planteamiento del problema

Los estudiantes del Colegio Universitario, proceden de familias con un nivel socio económico cultural bajo, viven en lugares distantes a la Institución Educativa, los estudiantes en mención, presentan una marcada falta de interés por las competencias cognitivas. Bajo nivel de información, falta de claridad en las temáticas sobre el tema. Otras materias ocupan todo el tiempo de los estudiantes. Los jóvenes son bastantes conformistas al momento de realizar una actividad de esta índole.

Mediante esta investigación se espera mejorar la motivación a los estudiantes para la investigación mediante estrategias de estímulo. Se espera que los estudiantes visualicen y pongan en práctica en sus tareas diarias las competencias cognitivas (análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora) como punto esencial para lograr tareas de calidad.

Es importante incentivar a los estudiantes para que sean ellos los promotores de nuevos proyectos de cognición, que ellos pongan de parte para conseguir calidad en su vida profesional.

El presente trabajo de investigación está ubicado dentro de la disciplina de Psicología, tienen como objetivo primordial la investigación, análisis y su respectivo estudio en los estudiantes y su directa participación en el desarrollo de las competencias cognitivas. Además, con referencia en las metodologías educativas suelen girar alrededor de las teorías del aprendizaje (basadas en la psicopedagogía) como son el conductismo, cognitivismo, constructivismo y últimamente el conectivismo, cada paradigma tiene sus procesos, actividades y métodos de actuación, y éstos serán introducidos en el medio de la investigación.

Resulta interesante antes de empezar ésta investigación identificar y ubicar causas y efectos que originan el problema objeto de nuestro estudio, y que a su vez proporcionará las estrategias para diseñar una correcta solución. Como causas principales al problema de débil participación estudiantil en procesos de cognición como: análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora, se ha considerado las siguientes: desconocimiento de capacidades, poca motivación e interés, falta de claridad, confusión, falta de tiempo; así mismo entre los efectos más significativos que acarrea esta problemática tenemos: Bajo rendimiento académico, inexistencia de bases para la realización de trabajos escritos y orales, desconocimiento, desmotivación, desaparición de un plan de plan de vida.

1.3 Formulación del Problema

¿Cómo motivar y orientar a los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario, para el desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en el año lectivo 2012-2013?

1.4 Delimitación

1.4.1 Delimitación Espacial.

La investigación se realizó en el Colegio Universitario anexo a la “Universidad Técnica del Norte”. En el bachillerato del mismo.

1.4.2 Delimitación Temporal

El Proyecto se lo desarrolló durante el período comprendido del mes de Noviembre del 2012 al mes de Junio del 2013, previamente se pondrá en consideración al Consejo Directivo para su previa aceptación y defensa ante el jurado.

1.5. Objetivos

1.5.1 Objetivos Generales

- a) “Determinar los aspectos de orientación y motivación predisponentes al desarrollo de las competencias cognitivas en los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario.”
- b) “Diseñar estrategias orientadas al desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario”.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a) Diagnosticar los aspectos predisponentes involucrados en el desarrollo de competencias cognitivas de los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario “UTN”.
- b) Determinar las estrategias motivacionales que desarrollan los docentes de bachillerato del Colegio Universitario en el desarrollo de las competencias cognitivas.
- c) Diseñar y elaborar una guía sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora.
- d) Socializar la guía sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora.

- e) Validar la guía en los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario Milton Reyes.

1.6. Justificación.

El proceso de investigación es un medio simple de efectividad al localizar la información para un proyecto de investigación, se estructuró estrategias propias orientadas al desarrollo de las competencias cognitivas, en las que se identifique las diversas capacidades cognitivas que se necesiten para la Investigación, además se determinó específicamente las estrategias de orientación y motivación predisponentes en el grado que tienen los estudiantes del Colegio Universitario en la participación en síntesis, análisis, resumen y comprensión lectora.

Entonces, nos proponemos buscar alternativas que nos ayuden a caracterizar los procesos de desarrollo de las competencias mediante planificación y evaluación de las actividades cognitivas. Siendo un trabajo grupal donde estamos inmersos estudiantes, docentes y autoridades, se pudo otorgar beneficios propios de la Investigación, y así llegar a cumplir los objetivos anteriormente propuestos.

Mediante la identificación y aplicación de estrategias orientadas al desarrollo se buscó posibles falencias que exista en motivación y orientación, así también capacidades afectivas y capacidades psicomotrices, para así conseguir una posible mejoría en el desarrollo de las competencias cognitivas en los estudiantes del Colegio Universitario.

1.7 Factibilidad

1.7.1 Técnica

Las condiciones técnicas necesarias se establecen en la presentación de proyectos como metodología establecida que son apoyo para el desarrollo de esta investigación, se permite la respectiva aplicación de las estrategias orientadas al desarrollo de la temática en la cual, se dispone de instrumentos los cuales son facilitadores de este proceso consecuentemente práctico y ejecutable; es importante tomar a consideración que el Colegio Universitario cuenta con todas las exigencias que me permite tener como base en la investigación un excelente resultado.

1.7.2 Factibilidad Financiera

En cuanto al ámbito financiero es indispensable mencionar que los aportes serán personales, los egresos se consideran como autogestión, mediante actividades que se desarrollan con nombre propio, que se ejecutaran mediante un cronograma permanente de actividades.

1.7.3 Factibilidad Legal

Las condiciones legales que sujetan la presente investigación se presentan en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley de Educación, Reglamento Interno de la Institución y su respectivo Manual de Convivencia, en los cuales se toman a consideración todos y cada uno

de los artículos referentes al ámbito educativo, en los que se conoce derechos y deberes de los individuos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentación teórica

2.1.1. Fundamentación Psicológica

Los fundamentos Psicológicos son necesarios en los ámbitos de estudio de la mente de las personas. Y se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, éstos se van desarrollando a medida que las habilidades técnicas de cognición se relacionan con la motivación y orientación para el desarrollo de las competencias de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora. La presente investigación tomó como referencia diversas teorías en donde enfoca el aprendizaje y la conducta del individuo, que forma parte de la educación considerándose exclusivamente oral y de responsabilidad propia como de la sociedad. En esta situación, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el contexto social y como parte de la integración del individuo en sus actividades, éste proceso se realiza día a día a lo largo de la vida.

2.1.1.1 Teoría Cognitiva

Para PIAGET., (1998) “La teoría de Piaget ha sido denominada epistemología genética porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo.”

(Pág. 76) Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado. En el desarrollo genético del individuo se identifican y diferencian periodos del desarrollo intelectual, tales como el periodo sensorio-motriz, el de operaciones concretas y el de las operaciones formales. Piaget considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

En la base de este proceso se encuentran dos funciones denominadas asimilación y acomodación, que son básicas para la adaptación del organismo a su ambiente. Esta adaptación se entiende como un esfuerzo cognoscitivo del individuo para encontrar un equilibrio entre él mismo y su ambiente. Mediante la asimilación el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. Es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe. La segunda parte de la adaptación que se denomina acomodación, como ajuste del organismo a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su cabal desarrollo.

Estos mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas. Estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción. Puede decirse que el esquema constituye un plan cognoscitivo que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.

Para Piaget el desarrollo cognitivo se desarrolla de dos formas: la primera, la más amplia, corresponde al propio desarrollo cognitivo, como un proceso adaptativo de asimilación y acomodación, el cual incluye maduración biológica, experiencia, transmisión social y equilibrio cognitivo. La segunda forma de desarrollo cognitivo se limita a la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas o a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales específicas.

En el caso del aula de clases Piaget considera que los factores motivacionales de la situación del desarrollo cognitivo son inherentes al estudiante y no son, por lo tanto, manipulables directamente por el profesor. La motivación del estudiante se deriva de la existencia de un desequilibrio conceptual y de la necesidad del estudiante de restablecer su equilibrio. La enseñanza debe ser planeada para permitir que el estudiante manipule los objetos de su ambiente, transformándolos, encontrándoles sentido, disociándolos, introduciéndoles variaciones en sus diversos aspectos, hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales.

El desarrollo cognitivo, en resumen, ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas y estructuras mentales, de tal forma que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio.

Para BANDURA., (2009), Propone que tenemos cinco tipos de capacidades”: (pág. 18)

1ª SIMBOLIZACIÓN (capacidad para representar simbólicamente el conocimiento).

2ª APRENDIZAJE VICARIO (capacidad de aprender habilidades, conocimientos, e incluso tendencias afectivas a través de la observación y del Modelado).

3ª Capacidad de anticipar contingencias (consecuencias) = EXPECTATIVAS.

4ª AUTORREGULACIÓN (capacidad para alcanzar metas y evaluar nuestras acciones).

5ª AUTORREFLEXIÓN (capacidad para pensar en uno mismo).

2.1.2. Fundamentación Sociológica

La importancia que se está concediendo a las competencias básicas desde diferentes instancias, organismos y sectores ha suscitado reflexiones y debates de gran interés relacionados con su sentido y su finalidad.

Gran parte del desarrollo de estas competencias ha generado su procedencia ante la sociedad. La atención que el mundo del aprendizaje y la práctica de las habilidades, ha originado algunas suspicacias sobre su intención y, en consecuencia, sobre el valor y las repercusiones que podría tener su traslado al mundo educativo. También ha contribuido a este recelo el hecho de que a su creciente notoriedad hayan colaborado, de manera muy destacada, distintos tipos de evaluaciones.

Todo ello nos ha llevado a plantear un estudio sobre el valor que puedan tener las competencias como elemento en la cotidianidad. Realizaremos este estudio desde la perspectiva de las que ya vienen siendo consideradas sus vías de fundamentación esencial. Después de tratar el concepto de competencias y la polisemia que conlleva, perfilaremos más a fondo su trazado y analizaremos sus características.

Este recorrido nos permitirá emitir algunas valoraciones sobre sus ventajas y sobre sus riesgos. En toda esta fase de nuestro trabajo queremos destacar el hecho de que, frente a nominalismos y cuestiones relativas a la forma que pueden condicionar la aceptación y el compromiso en el desarrollo de este enfoque, consideramos esencial atender al por qué y al qué, es decir, a los contenidos esenciales y a los valores que su cultivo sistemático puede traer consigo el desarrollar el análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en los colegiales.

2.1.2.1 Teoría Socio - Crítica

Para Arnal, (2010) Socio crítico “Ésta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa”. (Pág.: 56).

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, además de desarrollar el análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora mediante sus principios:

Conocer y comprender la realidad como praxis • Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores). Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre • Implicar al docente a partir de la autorreflexión El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan,

“de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Para POPKEWITZ (1988) **“afirma que algunos de los principios del paradigma son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable”**.

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; que la veremos reflejadas en la práctica del desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora, la aceptación

compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. **(pág. 78)**

2.1.3. Fundamentación Pedagógica

Para Jorge Luís Borges (1899) La pedagogía propone a este autor y **“resulta posible que el uso genérico del término pedagogía, cause, sino confusión, sí alguna indefinición”**. Porque puede, en un contexto determinado, referirse a la acción pedagógica propiamente dicha; pero también puede hacer alusión a la reflexión, practica del análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora y al análisis de esa acción; o bien, referirse a diversos componentes. **pág. 37**

2.1.3.1 Teoría Histórico Cultural

Según PARSONS, T.,(1935) considera que la educación **“es un proceso socializante cuya finalidad central es un entrenamiento por medio del cual los individuos logren desempeñar sus roles futuros de una manera que logren integrarse a su sistema cultural correspondiente”**. **Pg. 48**

La escuela es un escenario en el que se presenta una estructura social semejante a lo que es el ámbito social circundante. En ella, el profesor es una réplica escolarizada de las normas y valores socialmente determinados que rigen al universo laboral y otros aspectos de la vida social.

Para BOURDIEU P., (1930), quien se autodefine como sustentante del estructuralismo genético, ha realizado un profundo análisis crítico acerca de la premisa básica de la planificación y realización educativas: **“la escuela como instancia para resolver la desigualdad social”**. (pág. 87).

El sociólogo francés descalifica la validez de esa premisa, y afirma que la escuela, no sólo no logra resolver dicha desigualdad, sino que, por el contrario, la favorece propiciando la re-producción de los estratos sociales existentes.

El sistema cultural correspondiente a cada competencia cognitiva desarrollada nos ayuda a organizar y favorecer los cambios históricos producidos en las personas, el efecto camaleónico de nuestra sociedad a veces dificulta la planificación y acción de los procesos culturales que ocurren a cada momento en nuestra gente. La historia nos ha permitido que al paso del tiempo ocurran cambios en las diversas culturas educativas que resuelvan las dificultades que existen en la sociedad y las creencias positivas y negativas de nuestra capacidad de decidir en la solución de problemas o en la ejecución en actividades de índole cognitivo.

Preciso desempeñar los roles que nos corresponden en la vida para integrar un sistema cultural educativo que nos oriente a motivar a las personas para conocer cómo y por qué se deben desarrollar habilidades cognitivas, propias del conocimiento teórico basado en la realidad de las personas y la utilización adecuada del material pedagógico en el desarrollo de competencias cognitivas como: análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora.

2.2 Competencias cognitivas

IAFRANCESCO, Giovanni (2003) La tendencia educativa de finales del siglo XX y de inicios de este siglo XXI, **“es cualificar los desempeños y desarrollar las competencias cognitivas básicas, en especial en los educandos de los países latinoamericanos, como una estrategia de formación humana para la eficiencia, la eficacia, la efectividad y la pertinencia. Los países de la región necesitan un adecuado progreso humano de sus futuras generaciones, en relación con un apropiado desarrollo de los procesos cognitivos, pues es a través de ellos que se construye el conocimiento y se buscan nuevas alternativas para responder a las necesidades socio-culturales de hoy”.** (pag.98)

Desarrollar el juicio crítico, el pensamiento reflexivo y la capacidad creativa son alternativas para mejorar la formación en la capacidad intelectual, y con ella desarrollar competencias y cualificar desempeños, resultantes al trabajar con verdaderos aprendizajes significativos.

El término competencias ha sido entendido como “un saber hacer en contexto”. Concepción demasiado simple, ya que sólo se limita al saber hacer, confundiéndose con los desempeños y que descuida la necesidad de utilizar la inteligencia en el proceso de construcción del conocimiento, por centrarse tan sólo en el manejo de habilidades y destrezas. Saber hacer sin entender no tiene sentido, como tampoco lo tiene saber pensar acerca de lo que no sabemos hacer.

Las competencias están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace, junto con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de métodos, técnicas, procesos y procedimientos con habilidad y destreza para saber

hacer lo que se comprende; y, en utilizar este saber y este saber hacer con pertinencia, en la solución de problemas relevantes. Una competencia entonces es “un saber pensar y un saber hacer en contexto”.

Las competencias cognitivas básicas están más relacionadas con el potencial de aprendizaje de las personas que con sus habilidades y destrezas para hacer algo; entendiendo aquí por potencial de aprendizaje “la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligentes”.

2.2.1 Los aprendizajes significativos y su relación con el desarrollo de las competencias cognitivas básicas

Existen muchos factores que influyen en el aprendizaje; unos exógenos y otros endógenos. Los primeros se escapan de las manos del educador y están relacionados con los contextos socio-culturales, psicológicos, ambientales, familiares, etc. Los segundos están relacionados con la institución educativa y el aula de clase, la pedagogía, la didáctica, el currículo, la forma de operar el proceso de enseñanza-aprendizaje como espacios de desarrollo de la capacidad intelectual.

Entre los factores endógenos del sujeto se pueden considerar: las actitudes, las aptitudes intelectivas y las aptitudes procedimentales. Nuestros sistemas educativos han descuidado las aptitudes intelectivas, lo que se refleja en los criterios de evaluación del aprendizaje al evaluar las actitudes, los procedimientos y los contenidos; es decir, que si un estudiante quiere aprender (actitudes), maneja los procedimientos y aprende los contenidos, no importa que no comprenda lo aprendido y que no sepa hacer nada con lo que aprendió. Aquí está la diferencia entre aprender y aprender significativamente.

Es de vital importancia entonces que los educadores desarrollemos estos cuatro factores fundamentales a través de nuestra práctica pedagógica y de nuestras estrategias didácticas: las actitudes, las aptitudes intelectivas, las aptitudes procedimentales y el manejo de contenidos disciplinares.

Desarrollar actitudes implica generar expectativas, canalizar el interés, promover la motivación endógena y cualificar la atención como formas de asegurar la disposición de parte de quien aprende frente a los contenidos por aprender.

Desarrollar las aptitudes intelectivas implica buscar las estrategias educacionales, pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos. Desarrollar las aptitudes procedimentales implica que los centros educativos deben dotar de métodos, técnicas, procesos y estrategias a los alumnos para que desarrollen sus habilidades y destrezas y cualifiquen sus desempeños.

Manejar apropiadamente los contenidos disciplinares implica redefinir los estándares de calidad, estructurar apropiadamente los planes de estudio, las áreas y la pertinencia de las asignaturas, revisar los enfoques, los perfiles, las metodologías, las actividades de enseñanza-aprendizaje y los criterios, indicadores, procesos, formas e instrumentos de evaluación.

2.2.2. Los procesos de pensamiento y su relación con el desarrollo de las competencias cognitivas básicas

Para desarrollar las competencias cognitivas básicas es de vital importancia que los educadores conozcan de psicología del aprendizaje y

comprendan los procesos a través de los cuales se desarrollan las habilidades mentales, entre los que están: mecanización (almacenar información, retenerla, recordarla y evocarla), concreción (a partir de la experiencia elaborar imágenes mentales, organizar ideas, elaborar conceptos y tomar postura crítica frente a ellos, lo que implica describir, comparar, clasificar, delimitar, definir, criticar, interpretar), configuración (identificar elementos de una estructura conceptual, definir sus funciones, establecer relaciones, organizar la estructura conceptual), abstracción (ir del todo a las partes y de las partes al todo, descomponer y recomponer, globalizar y particularizar, generalizar y especificar, deducir e inducir, analizar y sintetizar, concluir, explicar y argumentar), lógica (establecer relaciones causa-efecto, interpretar y argumentar dicha relación, formular hipótesis, seleccionar y manipular variables, predecir resultados, prever conclusiones, proponer alternativas de solución provisionales o definitivas), y formalización (experimentar la alternativa de solución propuesta; verificar, comprobar y demostrar que ésta es viable, lógica y pertinente; justificar la estrategia, aplicarla y hacer adecuaciones, transferencias y transformaciones; ingeniar, crear, innovar e inventar).

Estos procesos se desarrollan evolutivamente, de lo simple a lo complejo y se asocian a la edad y madurez mental, y trabajan los niveles de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, que tiene como eje la interpretación, la argumentación y la creación. Competencias cognitivas básicas que buscamos desarrollar desde nuestras instituciones educativas; ésta exige que se deben cambiar las prácticas pedagógicas y didácticas de nuestras instituciones.

Desarrollar el potencial de aprendizaje de los educandos implica también que en nuestro proceso de mediación educadora, desde el aula de clase, en nuestros proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollemos en los educandos sus funciones cognitivas: aquellas que necesita tener

antes de aprender, aquellas que debe desarrollar mientras aprende y aquellas que debe expresar luego de aprender. Veamos en qué consisten estas funciones cognitivas.

2.2.3 Las funciones cognitivas y el potencial de aprendizaje y su relación con las competencias cognitivas básicas.

Para FEUERSTEIN (1979) “Las funciones cognitivas son los pre-requisitos básicos de la inteligencia que permiten, desde los procesos cognitivos, interiorizar información y autorregular al organismo para facilitar el aprendizaje significativo”. Las funciones cognitivas se refieren entonces a la cantidad y calidad de los datos acumulados por una persona antes de enfrentarse a un nuevo aprendizaje o a la solución de un nuevo problema. (pág. 26).

Como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad que tienen las personas para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones. Las funciones cognitivas están relacionadas entonces con el potencial de aprendizaje (la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligentes) y con las competencias cognitivas básicas.

Las funciones cognitivas se clasifican dependiendo de la fase del acto mental: del input (antes), de la elaboración (durante) o del output (después), es decir: antes de aprender, mientras aprendemos y luego de aprender - significativamente. De acuerdo a estas fases del acto mental, éstas son las funciones cognitivas.

2.3 La motivación

Woolfolk, Anita E. (1990) “define a la motivación como algo que energiza y dirige la conducta”. (pág. 327). Por supuesto, esta es una definición muy general. ¿Cómo podríamos ser más específicos? Todos sabemos lo que se siente al moverse enérgicamente hacia una meta que se ha elegido. ¿Qué más está involucrado? Los Psicólogos que estudian la motivación se han centrado, por lo general, en tres preguntas. Primero, ¿Cuál es originalmente la causa de que una persona inicie alguna acción? Segundo, ¿Qué provoca que una persona se dirija hacia una meta particular? Y tercero, ¿Por qué una persona persevera en sus intentos por alcanzar esa meta?.

Se han sugerido muchas respuestas diferentes, que entremezclan instintos, impulsos, necesidades, incentivos, metas, presiones sociales y otras más. Sin embargo, las principales explicaciones de la motivación tienden a caer en tres categorías claramente definidas: la cognoscitiva, la conductual y la humanística.

Sin importar cuales sean las explicaciones específicas para las causas de la motivación que dan los psicólogos, están de acuerdo en que nadie puede decir que está completamente desmotivado. Por tanto, toda conducta del estudiante está motivada, aun con observar a través de la ventana y evitar el trabajo escolar.

Lo que usualmente quiere decir un maestro cuando expresa que los estudiantes carecen de motivación es que no están motivados para hacer lo que el maestro tiene en mente. Los psicólogos también están de acuerdo acerca de la importancia de la motivación en el salón de clases. Tanto los maestros (LUFLEER, 1978) como los investigadores (WALBERG

Y UGUROGLU, 1980) sostienen que motivar a los estudiantes hacia metas apropiadas es una de las tareas críticas de la enseñanza.

2.3.1 Enfoques conductuales de la motivación

Los psicólogos conductistas han desarrollado conceptos como contigüidad, reforzamiento, castigo y modelamiento para explicar el aprendizaje. Esos principios también explican la motivación: estrictamente, dentro del marco conductista, motivar a los estudiantes es realmente aplicar los principios descritos en los capítulos mencionados para fortalecer, mantener o suprimir las conductas. Los conductistas asumen que tenemos necesidades fisiológicas básicas que nos motivan hambre, sed, sexo y otras. Estas necesidades son satisfechas por reforzadores primarios como la comida.

2.3.2 La motivación humana

CHILD, Dennis (1975) “La creciente complejidad de la vida es nuestra sociedad nos impuso el que cultivemos en los jóvenes la voluntad de adquirir numerosas y variadas habilidades, tanto cognoscitivas como manuales y físicas” (pág. 48).

De hecho, se crean escuelas que actúan como dispositivos artificiales mediante los cuales exigimos a nuestros niños que lleven a cabo variedad de actividades que, para muchos de ellos, carecen de significado y que, por cierto no se les hubiera ocurrido espontáneamente. Abandonados por sí mismos, la mayoría de los niños no aprenderían a leer, ni se afanarían por resolver problemas aritméticos sin ser incitados por los adultos. Los maestros que recibieron un grupo de pequeños

desorientados, en primer grado, recién llegados desde la seguridad del hogar a la incertidumbre y formalidad del ambiente escolar, o que han enseñado una clase de último año, con las mentes entregadas a cosas mundanas, conocen todos los problemas de “mover” a los niños.

Por eso, el estudio de la motivación es esencial para un maestro. Sin conocer los modos y medios de alentar el aprendizaje de los niños, de conocer sus “apetitos” en el sentido más amplio de la palabra, de ser sensible a sus intereses, la tarea del maestro sería imposible. Por esta razón, la mayoría de maestros suelen asignar a la comprensión de la motivación un lugar muy alto en su lista de prioridades.

Una definición práctica de motivación podría ser la siguiente: consiste en los procesos internos que nos espolean para satisfacer alguna necesidad. Volveremos, dentro de un momento, a examinar algunos de esos “procesos” y “necesidades”, pero primero tendremos que echar una mirada a algunas cuestiones más generales. En ciertos casos podemos tener perfecta conciencia de una determinada necesidad, y nuestras acciones más generales. En ciertos casos podremos tener perfecta conciencia de una determinada necesidad, y nuestras acciones serán dirigidas deliberadamente a tratar de satisfacerla. Por ejemplo, el hambre presenta síntomas muy claros y se conocen “curaciones” muy bien aprobadas. Un niño hambriento come sabiendo perfectamente que esto aliviara sensación de hambre. Por otra parte, podemos estar del todo inconscientes de las causas subyacentes cuando, digamos, iniciamos un curso de capacitación para ejercer la profesión docente. Es muy difícil analizar las causas que nos impulsan a actividades tan complicadas como las que forman un curso de capacitación.

Algunos seres más sencillos que el hombre con una amplitud de comportamiento limitada a descubrir e ingerir alimento o a reproducir su

especie poseen mecanismos bastante inflexibles y evidentemente esenciales para su supervivencia. Si recorremos el reino animal hasta llegar al hombre, nos encontramos con que los orígenes de la motivación van siendo oscurecidos por las complicadas pautas de la conducta. La satisfacción de las necesidades fundamentales del organismo, tales como el alimento, el aire y el agua, sigue siendo esencial, pero destinadas a satisfacer necesidades adquiridas.

2.3.3 Teorías sobre la motivación

CHILD, Dennis (1975) “Al estudiar la motivación, podemos plantear por lo menos tres cuestiones importantes: (pág. 343)

- ¿Qué nos impulsa a ser activos?;
- Al actuar, ¿Por qué nos comportamos de una manera y no de otra?
- ¿Cómo se produce un cambio de dirección en una actividad cualquiera?

Como tenemos que especular acerca de los resortes internos de la acción, varias explicaciones surgieron en forma de teorías de la motivación. Ninguna de ellas se la halló enteramente satisfactoria, y el principal valor de tales teorías para el maestro reside en ofrecerle un fondo contra el cual puede evaluar tentativamente sus experiencias en cuanto a los problemas motivacionales en el aula. Una manera de ver esas teorías consiste en considerarlas como un continuo desde lo biogénico (que tiene sus orígenes en procesos biológicos) a lo socio genético (que tiene sus orígenes en procesos sociales).

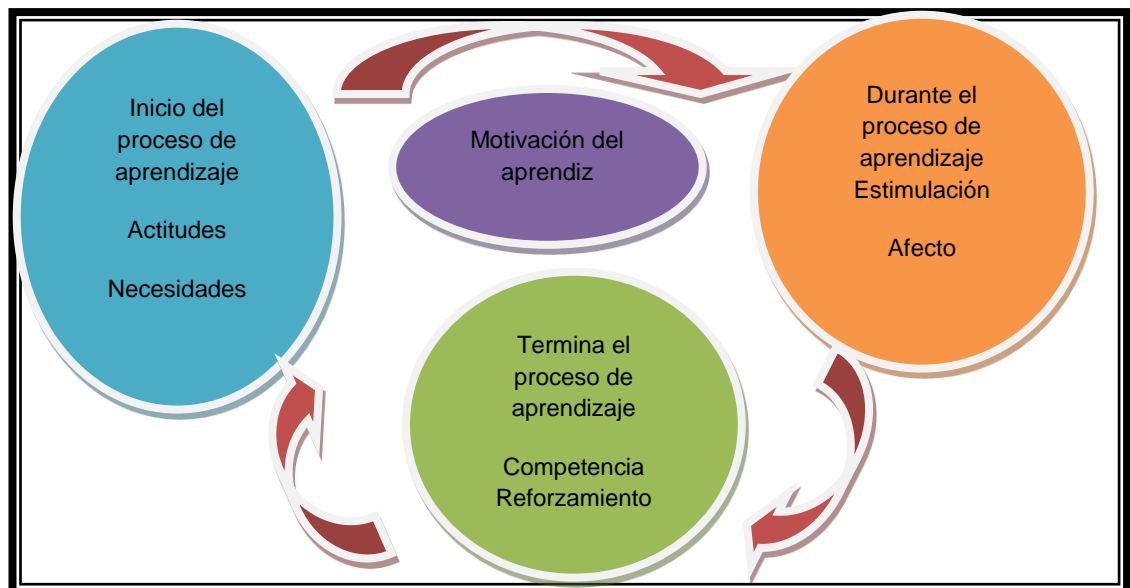
Histórica y evolutivamente la teoría expuesta por FREUD, llamada psicoanalítica (psicología profunda o psicodinámica) concilia en alguna medida las opiniones de Mc Dougall respecto de los instintos con las teorías fisiológicas.

La estructura creada por Freud será representada en “fuerzas activadoras”, el de la vida y la muerte. Estos se originan en necesidades físicas. Pertenecen a los instintos de vida.

2.3.4 La motivación en la enseñanza

PETERS, (1975) “debemos clasificar las metas del hombre si queremos que sus acciones sean inteligibles. Para el maestro, los factores externos, situacionales y manejables de la motivación humana son de primordial interés”. (pág. 59)

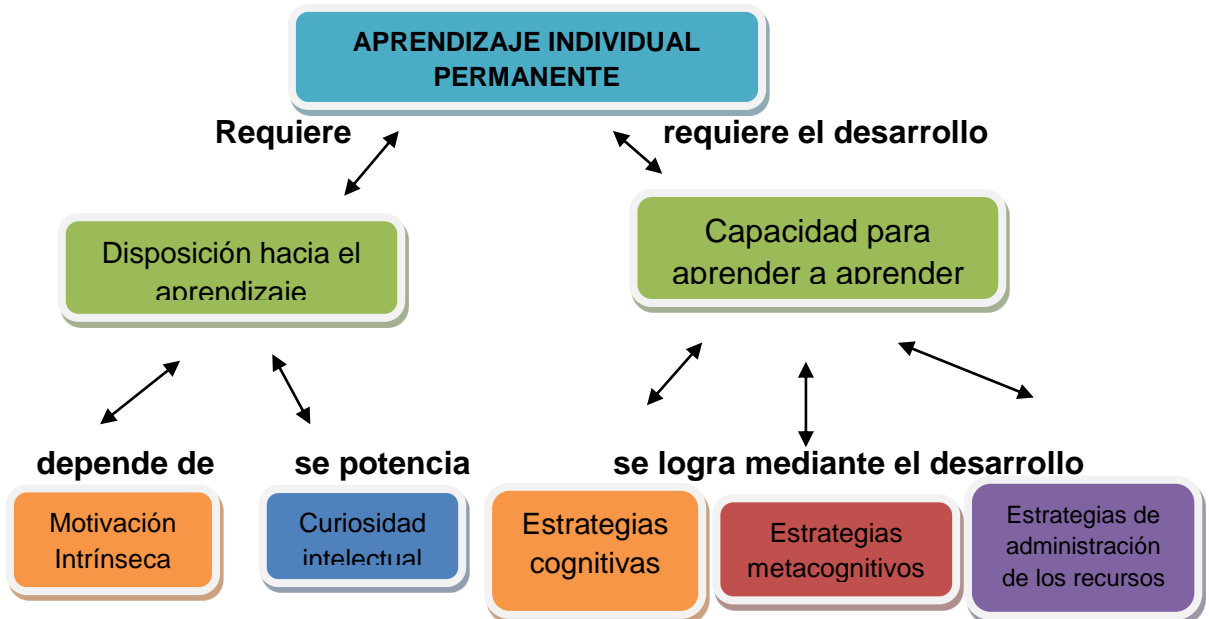
2.3.5. La motivación en el ciclo de aprendizaje



Fuente: R.J. Wlodkowski (1982), Motivation and Teaching: A practical guide. Washington D.C: National Education Assoc.

2.3.6. Aprendizaje individual

VILLARROEL, Jorge, (2003) (pág. 11)



2.3.7. Desarrollo de las capacidades cognitivas

ALEGRE VILLARROYA, Juan (2011) define a las capacidades cognitivas como “Las actividades de enseñanza-aprendizaje han de orientarse también al desarrollo de capacidades y a la adquisición del aprendizaje significativo”.(pág. 78) Potenciando y mejorando las funciones cognitivas se garantiza el desarrollo de capacidades y la funcionalidad del aprendizaje.

Con la mediación educativa se busca:

- Desarrollar o modificar en los alumnos el uso correcto de sus capacidades u operaciones cognitivas.
- Mejorar el razonamiento lógico para hacer posible que en educación secundaria lleguen a la etapa de las operaciones formales correspondiente a su edad de una manera segura y armónicamente desarrollada.
- Desarrollar la conciencia de sus propios procesos de pensamiento, de modo que se puedan guiar con mayor autonomía y sin excesiva dependencia de los estímulos externos. sistemas de autoevaluación y control de resultados...
- Favorecer la creación y el uso de estrategias de pensamiento y solución de problemas, dando así mayor riqueza y flexibilidad de desarrollo: estrategias y modos de tratamiento de la información, planificación de tareas y comportamientos, desarrollo de procesos, sistemas de autoevaluación y control de resultados...
- Asegurar la transferencia de significados cognitivos a otras tareas y situaciones
- Desarrollar actitudes de confianza en sí mismos, de autoestima y motivación hacia el desarrollo intelectual.
- Fomentar el respeto y la tolerancia mutuos.

Capacidades cognitivas

- **Identificar:** Descubrir las características de cualquier objeto y distinguir las esenciales de las accesorias.
- **Comparar:** Lo común y lo diferente de las cosas, las ideas... según distintos niveles de abstracción. Es importante comparar de modo ajustado a los objetos.

- **Representar mentalmente:** Figuras, épocas, ideas... y hacerlo con detalle y exactitud. Si se representa bien, se halla todo con más facilidad.
- **Aplicar:** transferir conceptos, leyes, principios... a la vida ordinaria, a otros contenidos de clase, al trabajo... Lo abstracto se aplica a lo concreto con facilidad.
- **Codificar con símbolos:** como estrategia de pensamiento. Así decimos: el ángulo A o el B...
- **Recoger información:** Hacerlo de modo sistemático: ordenarla, clasificarla, presentarla en distintas modalidades...
- **Plantearse problemas:** Crear problemas y su solución de múltiples maneras. Siempre puede resonar la pregunta: ¿se podrá de otra manera?
- **Completar:** Metáforas, analogías, esquemas cognitivos.
- **Clasificar:** Temas propuestos en los ejercicios. Saber elegir bien los criterios de clasificación.
- **Crear:** Uso del pensamiento divergente: inventar, completar, crear nuevos ejercicios...
- **Observar:** Percibir con claridad y de modo sistemático: detalles, formas variadas, mezclas... Requiere una percepción clara y atención focalizada (no dispersa).
- **Analizar:** Analizar con detalle la realidad, las partes de cualquier todo para conocerlo mejor.
- **Sintetizar:** Resumir lo hecho, lo leído o estudiado en forma de conclusiones. Aprender formas de presentar el resumen: esquemas, gráficos...
- **Pensamiento hipotético:** Saber trazar hipótesis para poder comprobarlas: "Si hacemos así... resultará..." (adelantar resultados).
- **Usar conceptos apropiados:** Exigirse el uso de términos exactos, seleccionar el mejor vocabulario, expresarse con precisión. Siempre hay un término más exacto.

- **Inferir o deducir:** “Dado que..., entonces...” como base del pensamiento inferencial lógico.
- **Pensamiento lógico** .Diferenciar lógico-ilógico en el razonamiento. El pensamiento tiene una condición para ser pensamiento: que sea lógico.
- **Trazar estrategia:** Estrategia: cómo hacer, por dónde empezar, qué camino seguir...Elaborarlas y aplicarlas a otros problemas-situaciones.
- **Autoevaluar:** Crear el hábito de comprobar las tareas realizadas. Un ejercicio termina después de comprobarlo, no antes.
- **Trazarse objetivos:** Habitarse a proponerse objetivos y seguirlos. Objetivo: adónde quiero llegar, por qué camino, con qué medios y resultado esperado.
- **Discriminar:** Darse cuenta del funcionamiento mental en uno mismo. Saber distinguir las operaciones que realiza mi mente, como: comparar, analizar, clasificar, deducir...
- **Transferir:** Aplicar los procesos de trabajo a otras situaciones más o menos complejas. Toda fórmula, ley, principio... puede tener su aplicación.
- **Tomar conciencia:** Diferenciar lo que se aprende del cómo se aprende: procesos, operaciones de la mente, funciones cognitivas que facilitan o dificultan el trabajo.

2.3.8 Desarrollo de las competencias de compromiso ético, motivación para el aprendizaje y aplicación del conocimiento teórico a la práctica en la asignatura de evaluación psicológica

Ana García León y José Antonio Muela Martínez.(2008)
 Programa de Doctorado Interuniversitario “Aspectos psicológicos y biomédicos de la salud y la enfermedad”. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén.

“Se partió de la idea de que la evaluación psicológica de casos reales con supervisión produciría mayor comprensión en el alumno para la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos, lo que favorecería la adquisición de una serie de destrezas y competencias”. (pág. 87)

El presente estudio se realizó con 162 alumnos de ambos sexos de la asignatura de Evaluación Psicológica de la Universidad de Jaén. Las medidas usadas fueron: rendimiento académico, un cuestionario para evaluar nivel de satisfacción subjetiva con la experiencia y aumento del nivel de motivación y un cuestionario dirigido a medir la adquisición de competencias concretas.

El procedimiento realizado consistió en la realización de tres evaluaciones reales en los ámbitos clínico, educativo y de las organizaciones. En dichas evaluaciones se aplicó el proceso de evaluación estudiado en la teoría de la asignatura, así como las técnicas empleadas durante las prácticas. Este proceso terminó con la elaboración de tres informes. La metodología didáctica ha sido:

1. En una tutoría colectiva se indicó a los alumnos como realizar una primera entrevista.
2. Tutorías individualizadas a cada grupo (de tres personas) en las que se supervisó la aplicación del proceso, asegurando tanto las garantías científicas como éticas del mismo.
3. Elaboración y entrega de los tres informes finales.

Los resultados muestran un aumento en el rendimiento teórico desde el primer al segundo cuatrimestre, un incremento en las competencias cognitivas y deontológicas relacionadas con el proceso de

Evaluación Psicológica y un aumento de la motivación y la satisfacción con la asignatura.

2.3.8.1 Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior supone la adquisición de una serie de competencias por parte del alumno, algunas de las cuales son comunes para distintas materias, mientras que otras son específicas de las distintas áreas o asignaturas.

El planteamiento de la actividad que se propone se hizo partiendo de la idea de que la evaluación psicológica de casos reales produciría mayor comprensión en el alumno en relación con cómo han de aplicarse los conocimientos teóricos y prácticos de la asignatura con supervisión, aprendiendo así a enfrentarse con situaciones que guardan una cierta semejanza con la aplicación real de la Psicología Clínica. De este modo, se podría favorecer la adquisición por parte del alumno de una serie de destrezas y competencias cuyo aprendizaje puede ser más difícil con procedimientos más tradicionales. Además, esto se llevaría a cabo en un contexto controlado y guiado por el tutor que garantizaría a los alumnos un aprendizaje más provechoso y protegido.

En general, y como consecuencia del procedimiento que se ha llevado a cabo en este trabajo, se esperaba alcanzar los siguientes objetivos:

1. Aumentar el rendimiento académico teórico de los alumnos.
2. Desarrollar las competencias cognitivas y deontológicas implicadas en el proceso de Evaluación Psicológica.

3. Incrementar las competencias actitudinales (como motivación y satisfacción) de los alumnos hacia la asignatura de Evaluación Psicológica.

2.3.8.2 Procedimiento

El procedimiento realizado ha tenido lugar durante los meses de marzo, abril y mayo del curso 06/07 y ha consistido en la realización por parte de los alumnos de tres evaluaciones reales en los ámbitos clínico, educativo y de las organizaciones. En dichas evaluaciones se ha aplicado el proceso de evaluación estudiado en la teoría de la asignatura durante el primer cuatrimestre, así como las técnicas empleadas durante las prácticas, tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre. Este proceso ha terminado con la elaboración de tres informes, que reflejarán todo el trabajo efectuado por el alumno en cada una de las evaluaciones reales.

En los tres casos la metodología didáctica ha sido la siguiente:

1. En una tutoría colectiva, se dieron indicaciones concretas a los alumnos sobre cómo realizar una primera entrevista (clínica, de selección o de orientación, según el caso), ejemplificando diversas situaciones y circunstancias.
2. Se pidió a los alumnos que formaran grupos de tres personas y que buscaran, entre sus conocidos, allegados o amistades, casos reales con los que iniciar el proceso (casos subclínicos; empresas o negocios públicos o privados que se presten a participar en el inicio del proceso de selección de personal, así como personas que quieran tomar parte en la selección y; por último, casos de sujetos que hayan finalizado el bachiller o vayan a elegir opciones dentro del mismo).

3. Tutorías individualizadas a cada grupo en las que el profesor (uno de los dos primeros firmantes del trabajo, dependiendo del turno) ha supervisado la aplicación del proceso, asegurando tanto las garantías científicas como éticas del mismo. El número de tutorías individualizadas ha variado en función de los distintos casos que han planteado los alumnos.

4. Elaboración y entrega de los tres informes finales.

Durante los períodos descritos, y para poder llevar a cabo las actividades expuestas en los párrafos precedentes, se han utilizado las horas correspondientes a las clases teóricas y prácticas de la asignatura en ambos turnos (4 horas en el turno de mañana y 4 horas en el turno de tarde). Además de las horas de clase, cada uno de los dos profesores que han participado en la realización práctica del proyecto ha dedicado dos horas más de sus horas de tutorías a la realización de estas actividades.

2.3.9 Capacidades

2.3.9.1 Orientación

- **Orientación temporal:** capacidad que permite la ubicación en el tiempo.
- **Orientación espacial:** capacidad que permite a sujeto conocer dónde se ubica espacial y/o geográficamente.
- **Persona:** capacidad que permite al sujeto conoce su propia identidad.

2.3.9.2 Esquema corporal

- Conocimiento de las partes del cuerpo
- Conocimiento de las funciones del cuerpo
- Lateralidad

2.3.9.3 Praxias

- **Praxia ideatoria:** capacidad para realizar y simbolizar actos motores y las secuencias gestuales que lo integran.
- **Praxia ideo motora:** capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal.
- **Praxia constructiva (gráfica y manipulativa):** capacidad para llegar a la construcción de un todo a partir de sus elementos.

2.3.10 Orientación

La orientación es la capacidad que nos permite tener presentes y saber utilizar los datos básicos de la realidad en la que vivimos; a saber, la información referida al momento en que vivimos, el lugar en el que nos encontramos y la identidad de nuestra propia persona. Sus componentes más importantes son:

2.3.10.1 Orientación temporal

La orientación temporal se define como la capacidad para localizar mentalmente hechos o situaciones en distintos momentos. Permite, por lo tanto, nuestra ubicación en el tiempo.

- Nociones temporales básicas: (antes/después; día/noche; mañana, mediodía, tarde, noche; la fecha, la hora, el día, la semana, el mes, las estaciones del año y el año.
- Comprensión de medidas de tiempo
- Ordenar medidas de tiempo en orden de duración
- Uso del reloj: ¿Qué hora es?,
- Preguntas del tipo: ¿Qué día de la semana es hoy?, ¿En qué fecha estamos?, ¿En qué mes estamos?, ¿En qué año?, ¿En qué estación del año?, ¿En qué momento del día estamos?
- Seriación (organización) temporal.
- Se presenta una lámina o un cuadro con personajes, y se le pide al sujeto que elabore una historia actual en torno a los elementos de la lámina, para pasar a continuación a relatar una hª con “antes” y “después”.
- Ordenar y relatar imágenes temporales: se presentan varias imágenes (tarjetas, fotografías, láminas con viñetas) que describen una secuencia temporal. El sujeto tiene que ordenar dicha secuencia temporal de forma correcta. Normalmente, las instrucciones que se dan giran en torno a: ¿qué va antes? ¿qué va después?

Estimulación de otras capacidades cognitivas.

PARA Julia García Sevilla Cronología de hechos vividos: consiste en “**evocar hechos históricos acontecidos durante su vida**”, hechos importantes, cambios de presidentes, etc., si es posible con fechas. Lo que se trabaja fundamentalmente es la sucesión en el tiempo de distintos hechos y episodios, por ejemplo modas, costumbres, medios de transporte, etc., a través de material gráfico y escrito.

- Razonamiento temporal: el sujeto debe inferir actividades y situaciones en función de la fecha y/u hora que se le indica. Ejemplos:
- “Mañana será 25 de Diciembre”: ¿qué fiesta celebraremos?, ¿qué es típico de estas fiestas? ¿con quién lo celebraremos? ¿qué comeremos?
- “Si ahora vamos a comer, ¿qué hora debe ser?”

2.3.10.2 Orientación espacial

La orientación espacial es la capacidad que permite al sujeto conocer dónde se ubica espacial y/o geográficamente.

- Nociones espaciales básicas: las nociones espaciales más trabajadas son las siguientes: lugar en el que vivimos, la casa y el edificio donde vivimos, el barrio, el pueblo/la ciudad, el país y el continente
- Distinguir dcha/izda; arriba/abajo; delante/detrás; primero/último; subir/bajar; etc.

- Preguntas del tipo: ¿dónde estamos?, ¿qué es este sitio?, ¿en qué calle estamos?, ¿en qué planta estamos?, ¿en qué barrio estamos?,
¿En qué ciudad estamos?, ¿en qué provincia?, ¿en qué nación?
- Encontrar la meta en laberintos sencillos.
- Planos/mapas:
 - señalar en mapas (de países, continentes o del mundo) datos relativos a: la ciudad donde se vive, otras ciudades, ríos, montañas, islas, mares, etc.
 - Dibujo de planos: dibujar un plano de la casa, del edificio o del barrio en el que vivimos.
 - Hacer una lista de todos los lugares y calles importantes que el sujeto conoce de su pueblo/ciudad.
 - Describir, retener y evocar trayectos (circuitos concretos) de la casa, del barrio, de recorridos habituales.

2.3.10.3 Orientación de la persona

Es la capacidad que nos permite mantener la conciencia de nuestra propia identidad, de nuestras raíces, de quiénes somos, de lo que nos hace únicos. Requiere, por lo tanto, una visión conjunta del pasado y del presente. Además, a partir de esta conciencia de identidad, podemos ir incorporando otra serie de conocimientos a lo largo de nuestra vida.

- Identificación de la propia imagen en el espejo: se sitúa al sujeto frente al espejo y se le pide que diga a quién ve en el espejo.
- Confección de una tarjeta con la fotografía y nombre del sujeto: el sujeto debe pegar en una cartulina su fotografía y escribir su nombre.

- Preguntas del tipo: ¿cómo te llamas? ¿en qué año nació? ¿qué edad tiene? ¿En qué calle vive? ¿Cuál es su nº de teléfono? ¿cómo se llaman tus amigos más queridos? ¿y tus vecinos?
- Elaboración del árbol genealógico.
- Historia del nombre y de los apellidos: se trata de recopilar información acerca de la procedencia del nombre y apellidos del sujeto a partir de la Heráldica. Una vez localizada la heráldica, se lee y comenta aquellos aspectos (origen, significado, festividad, etc.) que se consideran de interés.
- Aspecto físico: hacer preguntas del tipo: ¿qué estatura tienes? ¿Sabes cuánto mides? ¿eres alto o bajo? ¿cuánto pesas? ¿eres grueso o delgado? ¿de qué color es tu pelo? ¿y el de tus ojos? ¿Cómo definirías tu cuerpo?, etc.
- Hacer un dibujo del propio rostro y/o cuerpo entero.
- Carácter y personalidad: hacer preguntas del tipo: ¿cómo te definirías como persona? ¿eres una persona alegre? ¿por qué? ¿te consideras una persona trabajadora? ¿por qué? ¿eres una persona atenta o despistada? ¿por qué? etc.
- Trabajo y aficiones: se trata de recordar aspectos relativos a las ocupaciones y aficiones que tiene/ha tenido el individuo. Normalmente se hacen preguntas del tipo: ¿cuáles son los trabajos que has realizado a lo largo de la vida? ¿cuál es el que más te ha gustado? ¿cuáles son tus aficiones más importantes? ¿hay alguna cosa que siempre has querido hacer y que todavía no has podido realizar?

2.3.11 Esquema corporal

El esquema corporal representa la vivencia de la realidad y la posesión de percepción y de acción motriz del cuerpo; en definitiva, se

entiende como la capacidad que tiene el individuo del conocimiento inmediato del propio cuerpo y de las relaciones que se establecen entre las partes que lo integran.

El esquema corporal está constituido por sensaciones propioceptivas (del propio cuerpo) y por sensaciones provenientes de las articulaciones, táctiles, visuales y laberínticas (sentido vestibular y del equilibrio), así como por numerosos aspectos psicológicos.

Es una función que se construye a lo largo de la vida, especialmente durante los primeros años; y, a partir de su dominio, se establece la diferenciación de los conceptos espaciales derecha - izquierda en sí mismo, en las demás personas y en los objetos del espacio que nos rodea. Así, pues, para lograr una buena orientación espacial es necesario previamente un buen afianzamiento del esquema corporal y una correcta discriminación de la derecha e izquierda (lateralidad). Es más, un buen esquema corporal y una lateralidad afirmada es necesaria para fundamentar los aprendizajes instrumentales de lectura, escritura y cálculo en los primeros años de la escolaridad.

2.3.11.1 Lateralidad

- Distinguir dcha. /izda.
- Completar dibujos/figuras parcialmente dibujadas.
- Realizar recorridos, previamente marcados en el suelo, que impliquen giros, curvas, etc., hacia la izquierda y hacia la derecha.
- Dibujar pequeños objetos a la izquierda y a la derecha de otro ya dibujado.
- Actividades con pares de letras de simetría inversa
- Reconocer la posición (izda/dcha) que uno mismo tiene con respecto a un objeto.

- Ubicar, localizar, enumerar etc. objetos y/o personas con respecto al propio sujeto
- Ubicar, localizar, enumerar etc. objetos y/o personas con respecto a otro objeto y/o persona.

2.3.11.2 Direccionalidad:

Moverse hacia delante, atrás.

2.3.12. Praxias

Las praxias consisten en la ejecución de movimientos intencionales y organizados por parte del sujeto. Se encuentran pues, a medio camino entre la pura ejecución de movimientos (psicomotricidad) y la cognición (intencionalidad y organización). Para su ejecución requieren de una participación del pensamiento y están gestados por la necesidad o el deseo. Pensar, sentir y hacer, conforman la red constitutiva de muchísimos actos aprendidos que llamamos praxias.

2.3.12.1 Praxias ideomotoras

Las praxias ideomotoras se definen como la capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal. Incluye:

- Gesticular:
- Actividades cotidianas: bostezar, abanicarse, etc. Dentro de este tipo de actividades tiene especial relevancia la praxia relacionada con la comunicación: dar un beso, dar la mano, hacer gestos con la mano para saludar, etc.

- Destreza manual:
- Gestualidad simple con las manos

2.4. Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula.

2.4.1 La investigación - acción

ELLIOT (1993) que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos nos muestra que la investigación acción unifica actividades diferentes como las de enseñanza, aprendizaje, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación, al integrarlas en el proceso de la investigación”. (pág. 733). La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él, y así mejorar una práctica consiste en implantar los valores que constituyen sus fines.

Quando el proceso de la investigación-acción envuelve procesos de enseñanza, ésta actúa como mediador en el acceso de los alumnos al currículo y al aprendizaje. En consecuencia, para mejorar la práctica se requiere considerar los procesos y los productos, de tal forma que los procesos tomen en cuenta la calidad de los resultados de los aprendizajes y viceversa.

Debido a que en la investigación-acción se pretende mejorar la práctica, entendida como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, el docente se ve en la necesidad de realizar un proceso continuo de reflexión. Esto le favorece el desarrollar

capacidades de discriminación y de juicio en situaciones concretas, complejas y humanas; es decir, acrecienta la prudencia práctica del profesional. **Así, da forma al conocimiento profesional del docente, cuya “sabiduría práctica no se almacena en la mente como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesado de forma reflexiva” (Elliot, 1993, p.71).**

2.4.2 La investigación en el aula

De la exposición anterior se desprende que la investigación-acción se da en el aula. Sin embargo, podemos abordarla desde dos perspectivas: la del docente y la de los alumnos guiados por el docente.

En el primer caso, según Hopkins (1996), la investigación en el aula es la acción efectuada por los profesores, bien sea para perfeccionar su enseñanza, para comprobar ciertos postulados de la teoría educativa, o para resolver problemas relacionados con los alumnos. Lo que implica que el docente, al asumir el papel de investigador, puede llevar a cabo los proyectos educativos de forma exclusiva. Asimismo, llevar a la práctica educativa la reflexión crítica sobre su propia actividad y la de sus alumnos con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje.

En el segundo caso, **TORRES (1999)“señala que la investigación en el aula promovida por el docente propicia en los alumnos la curiosidad, la necesidad de saber, de preguntar, de explorar, de comprobar, de experimentar, de perfeccionar, estimulando en ellos el deseo de aprender y no el aprender por miedo ni por obligación”. (pág. 98)**

Según lo planteado por el citado autor, el aprendizaje que puede tener el alumno durante el proceso de investigación estará determinado por las acciones del docente; por consiguiente, es ineludible que la función del educador ayude a desarrollar el pensamiento creativo y crítico de los alumnos para su mejor desenvolvimiento. Al respecto, Lanz (1997) señala, entre otras, como características de la investigación en el aula, las siguientes:

- Incentiva la curiosidad epistémica en el alumno.
- Ubica los nudos problemáticos en la realidad concreta o contexto.
- Reflexiona sobre los problemas del contexto.
- Desarrolla la indagación y la sistematización sobre la situación problemática.
- Relaciona los ejercicios, trabajo de campo con la teoría.
- Propicia la interacción de los contenidos a través de procesos investigativos.

De allí que, el docente puede propiciar técnicas de investigación que induzcan al estudiante a descubrir, innovar, analizar, comparar, discutir y comprobar situaciones problemáticas del contexto, tal como demanda el Proyecto Pedagógico del Plantel, de Aula y Comunitario.

El proceso investigativo le permite al docente tomar en consideración no sólo los problemas del aula sino también de la comunidad, valiéndose de recursos y estrategias del contexto local, naturaleza, población, entre otros; a través de la puesta en práctica de los PPA.

2.4.2.1 El Proyecto Pedagógico de Aula

Según el Ministerio de Educación (1998), el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), “constituye una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los niños y de la escuela, con la finalidad de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad”.(pág. 36) De igual manera, es una estrategia metodológica concebida en la escuela, para la escuela y los educandos; elaborada por el conjunto de actores de la acción escolar, incluida la participación de la familia y otros integrantes de la comunidad.

Cabe destacar el aporte de las ideas de **Vigotsky (1978)**, para quien el aprendizaje “**constituye un proceso de interacción entre el sujeto y su medio, pero el medio entendido como social y cultural**”. (pág.56) Así, dichas interacciones tienen lugar en marcos institucionales como la familia, la escuela, el trabajo; en otras palabras, en el medio en cual se desarrollan.

Desde esta perspectiva, se entiende que el conocimiento no es producto individual sino social. Aquí, la sociedad conforma un agente mediador que guía al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas al observar, conocer, relacionarse e interactuar con sus padres, maestros, compañeros y el espacio comunitario. Todo ello facilita un aprendizaje basado en la experiencia, en sus intereses y necesidades, aspectos que constituyen el punto de partida de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

En consecuencia, los PPA contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza, a propiciar el aprendizaje y se convierten en una herramienta importante para la reflexión y el análisis de la práctica educativa. Además,

garantizan la coherencia y el sentido de las actuaciones docentes relacionadas con el trabajo del aula. Implica acciones precisas en la búsqueda de solución a los problemas de tipo pedagógico: ejecutadas a corto, mediano o largo plazo, en atención a las particularidades de los estudiantes y de cada proyecto que se desarrolle en las distintas etapas o grados de estudio.

Vinculados con esta concepción, los PPA tienen objetivos generales relacionados con los educandos, con los docentes y con la escuela. Tomando en cuenta el propósito de esta investigación, se hace hincapié en los que se relacionan con los estudiantes:

- a. proporcionar un aprendizaje significativo e integral
- b. educar para la vida
- c. educar para la democracia y la convivencia social.

Para lograr tales propósitos, en los Proyectos Pedagógicos de Aula están presentes tres principios fundamentales: globalización, sistematización y evaluación.

2.4.2.1.1 Fases que contempla la construcción del Proyecto Pedagógico de Aula

El proceso de construcción de un PPA depende de dos procesos básicos: la globalización y la interdisciplinariedad. Estos procesos requieren niveles de operaciones lógico-analíticas que están en la cúspide de los grados o niveles de complejidad de las conexiones mentales que desarrollamos y elaboramos los seres humanos. Al respecto, Jiménez (2003), presenta una serie de tópicos que permiten estructurar los Proyectos Pedagógicos de Aula de una forma práctica y organizada. Su

propuesta está ordenada con base en las fases que contempla la construcción del Proyecto Pedagógico de Aula:

I FASE: Exploratoria o diagnóstico para el P.P.A. Para el diagnóstico se toman en cuenta todos los elementos inherentes al niño, de tal manera que se garantice que su aprendizaje se desarrolle en forma óptima: el nivel de madurez, conocimientos previos, antecedentes familiares y de salud, condiciones socioeconómicas, intereses y antecedentes académicos son datos que permitirán elaborar una exploración completa. A tal fin se estudian dos aspectos fundamentales: el niño y el ambiente de aprendizaje mediante la observación directa y el estudio de los documentos como técnicas básicas para obtener este diagnóstico. Paralelamente al diagnóstico del niño se puede realizar el del ambiente escolar, tomando en cuenta aspectos del espacio físico, el mobiliario del aula, los recursos didácticos, materiales y humanos.

II FASE: La planificación. Esta fase presenta varios momentos de acción para el docente. El primer momento consiste en indagar en los alumnos temas novedosos para el PPA y su respectivo título. Comentar a los alumnos proyectos realizados en otras escuelas; ofrecer variedad de temas cuando los alumnos se muestren inseguros para que éstos escojan. Para la construcción del título se sugiere la presencia de un verbo que indique las acciones que desarrollarán los alumnos en su Proyecto de Aula.

El segundo momento en la planificación de un PPA trata de elaborar la justificación, metas, propósitos y objetivos del PPA. Así, la justificación es la explicación de por qué se escoge ese proyecto, su importancia, beneficios que se obtendrán.

En las metas se reflejan logros concretos que adquirirán los estudiantes en función de las competencias y el grado de correspondencia con el proyecto, en las cuales se contemplan la familia, la escuela y la comunidad. Por otra parte, los propósitos constituyen las intenciones del docente en los términos de los procesos enseñanza y aprendizaje.

En concordancia con los propósitos y metas, los objetivos son formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios que se han de operar en el alumno como efecto del proceso enseñanza y aprendizaje. Para el PPA se sugiere la redacción de un objetivo que incluya lo que va a lograr el alumno y que contemple acciones concretas en la escuela y la comunidad.

En el tercer momento de las acciones del docente se realiza la integración de los contenidos. Esto se puede representar mediante una red semántica, cuyas intenciones son mostrar la integración o globalización de contenidos, y, contextualizar los contenidos en función del título del PPA con la finalidad de generar un todo coherente en los encuentros didácticos.

Se sugiere colocar la red semántica en un lugar visible del aula para que los docentes, alumnos y representantes puedan visualizar los contenidos a trabajar en el PPA. Este debe incluir los contenidos conceptuales, las competencias, los indicadores, y las técnicas para dar forma a un proceso que, además de ser coherente, permita al maestro organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El último momento de la fase de planificación, el docente incluye los ejes transversales como fundamentos de la práctica pedagógica que

integran las dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir mediante los conceptos, procedimientos, actitudes, valores que orientan el proceso.

III FASE: Ejecución del PPA. Es llevar a cabo las actividades planificadas siguiendo una secuencia didáctica. Lo importante en esta fase lo constituye el hecho de que las estrategias, técnicas, actividades de enseñanza y aprendizaje estén centradas en el alumno para garantizar el aprendizaje significativo. Durante la ejecución del PPA es cuando el estudiante desarrolla sus competencias, sus procesos intelectuales, aprende a describir, formular y dar respuesta a diferentes problemas, analiza y sintetiza conocimientos y vivencias; establece relaciones entre los sucesos de su vida cotidiana y los conocimientos aprendidos.

IV FASE: Evaluación del PPA. La evaluación establecida es cualitativa y debe ser un proceso debidamente planificado para evitar improvisaciones o descripciones no ajustadas al desempeño real del alumno. Al inicio del año escolar se puede socializar a los representantes el perfil establecido, hacerlos partícipes del proceso e involucrarlos en la transferencia del aprendizaje.

2.5 Orientación psicológica

ZALDIVAR, DIONISIO F, (2003) “La orientación psicológica es una ayuda profesional, psicológica, que se aplica a personas que se encuentran ante una tarea de desarrollo (actividades o situaciones que los sujetos de determinada cultura tienen que enfrentar como parte de su vida psicosocial: ir a la escuela y adaptarse a sus requerimientos; constituir familia y atenderla; insertarse laboral y

profesionalmente, etcétera)” ante la que no están brindando la respuesta adecuada; o bien enfrentan una situación conflictiva para la que no encuentran solución y que comienza a generar ansiedad y otros síntomas molestos. También se contemplan las situaciones que requieren de la toma de una decisión que permanece bloqueada a pesar del reconocimiento de su necesidad.

La psicoterapia es un recurso que se emplea en personas que presentan determinados tipos de trastornos emocionales que han ido adquiriendo una condición de cierta cronicidad y que de alguna manera interfieren en el funcionamiento psicosocial del sujeto.

La orientación psicológica tiene un carácter más bien preventivo y se ha de aplicar cuando la problemática o situación es más bien circunstancial y sus efectos sobre el funcionamiento psicosocial del sujeto no ha adquirido una connotación de cierta cronicidad o de estabilidad.

Para precisar un poco más los objetivos, podemos decir que la orientación psicológica está encaminada a ayudar a la personas a mantener su salud mental y lograr un funcionamiento psicológico óptimo que se sustente en la autoconfianza, la autoestima, la auto comprensión y el desarrollo de las habilidades para trabajar, amar, y disfrutar satisfactoriamente.

El orientador, en sus funciones, realiza las siguientes actividades:

- **Establecimiento de la relación:** Trabaja para fomentar desde el comienzo del proceso un tipo de relación de confianza y colaboración con su interlocutor.
- **Clarificación:** Se esfuerza por ayudar a la persona que lo consulta, a comprender su situación, así como los factores

actuales y sobre todo el peso de su propia actuación en los hechos.

- **Reforzamiento:** Contribuye a que la persona desarrolle el valor o la autoconfianza necesaria para afrontar el problema o situación conflictiva.
- **Empatía:** Trata de comprender el asunto desde el punto de vista del sujeto y sobre esta base, brindarle la información que le ayude a aumentar su comprensión del problema.
- **Liberación emocional:** Ayuda a la persona a sentirse libre de temores y a disminuir las tensiones y emociones negativas.
- **Pensamiento racional:** Estimula un pensamiento claro y coherente, y brinda al sujeto los recursos para lograrlo.
- **Brinda alternativas:** Aunque no toma decisiones por el sujeto, el orientador lo ayuda a generar y evaluar alternativas de solución a su problemática.
- **Reorientación:** El orientador trabaja por ayudar a las personas a clarificar sus valores y al cambio interno de sus metas personales, cuando esto resulte necesario.

Si el individuo siente que se encuentra confundido o atascado en el acometimiento de determinada actividad, o que está afrontando sentimientos ambivalentes ante esa situación o ante determinada persona o relación, o bien encuentra que determinadas barreras internas le están impidiendo tomar cierta decisión a pesar de reconocer la necesidad de hacerlo o bien de pronto comienza a tener estados emocionales negativos, ansiedad, depresión, etcétera, sin causas aparentes, entonces requiere orientación psicológica para enfrentar la situación.

2.6 Competencias cognitivas

2.6.1 Análisis

Según PEREDA, Dorado (1997), “Una de las habilidades que el ser humano desarrolla antes del primer año de vida es sin duda el análisis, y lo primero que analiza es a el mismo, casi siempre primero sus manos, su boca, sus pies, su cabeza, su cara, etc.” (pág. 11)

Descompone sus partes para conocerse completamente, es decir, delimita los elementos básicos de su persona. Al realizar un análisis, lo primero y esencial es descomponer el objeto o la situación en sus partes, con la finalidad de comprender su razón de ser.

Analizar es, por tanto, una capacidad humana que nos permite estudiar cualquier cosa destacando los elementos básicos de una unidad de información. Implica también comparar, subrayar, distinguir, destacar sus diversas partes o componentes en busca de una síntesis o comprensión de su ser.

Las especies de análisis son múltiples y muy diversas y se señalan por la naturaleza de lo analizado: análisis material, o partición, análisis químico o descomposición, análisis matemático o clasificación, análisis lógico y racional o distinción, análisis literario o crítica de los elementos estéticos. También se señalan diferentes clases de análisis según la índole específica del todo, o principio, en cuyo supuesto se efectúa el análisis y según la mayor o menor facilidad de reconstruir en síntesis los elementos analizados.

PARA Bloom (1972) “El análisis consiste en la habilidad de subdividir el material informativo en sus partes componentes, examinándola y tratando de entender su estructura de organización” (pg. 98).

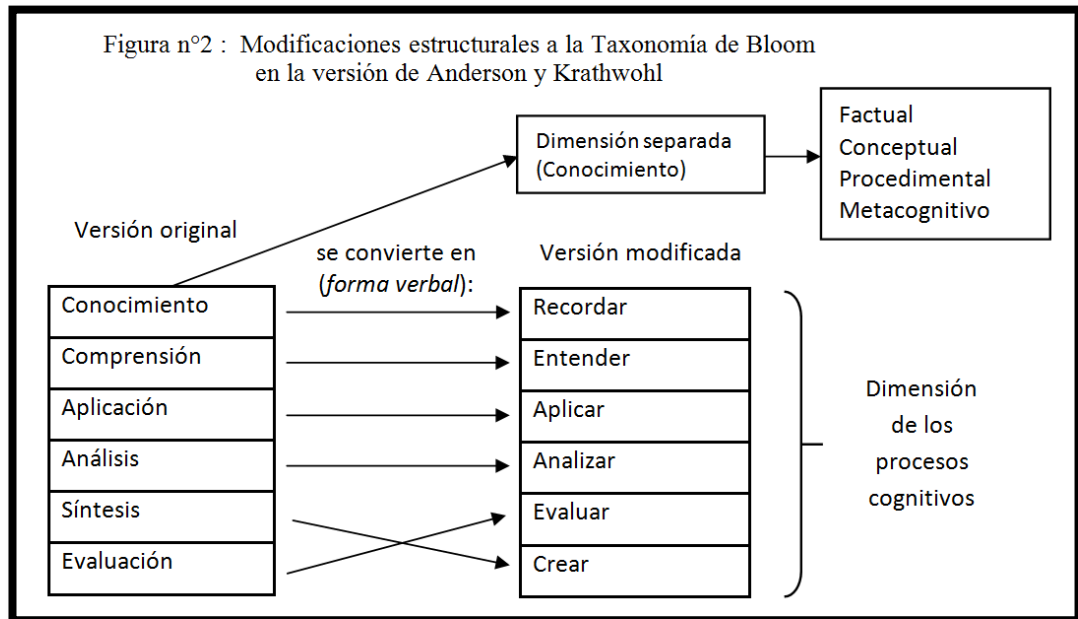
Esto puede incluir la identificación de las partes, el análisis de las relaciones entre las partes, y el reconocimiento de los principios organizadores involucrados. Las metas de aprendizaje se encuentran a un nivel mayor al de la comprensión y la aplicación pues requieren de una comprensión del contenido y la estructura del material informativo. Los objetivos a este nivel son los de reconocer supuestos implícitos y errores lógicos en el razonamiento, distinguir entre hechos e inferencias, evaluar la relevancia de los datos, analizar la estructura de un trabajo. Las metas de aprendizaje se expresan en términos de desglosar, diagramar, diferenciar, discriminar, distinguir, bosquejar, señalar, separar, subdividir.

2.6.2 Síntesis

PARA Bloom (1972,321) “La síntesis consiste en aplicar de manera creativa elementos de conocimiento anteriores para producir un todo nuevo u original”.

Esto puede involucrar la producción de una comunicación única (tema o discurso), un plan de operaciones (objetivos de investigación), o un conjunto de relaciones abstractas (esquemas para clasificar información). Las metas de aprendizaje en esta área ponen énfasis en las conductas creativas, con mayor énfasis en la formulación de nuevos patrones o estructuras, y corresponden, por ejemplo, a escribir un tema bien organizado o pronunciar un discurso bien organizado, proponer un plan o crear un nuevo trabajo de escritura, música o arte, integrar

aprendizaje de distintas áreas en un plan para resolver nuevos problemas, o formular o desarrollar nuevos esquemas de clasificación. Las metas de aprendizaje se expresan en términos de compilar, componer, crear, idear, diseñar, generar, modificar, organizar, planificar, reordenar, reconstruir, referir, reescribir.



Fuente: Anderson, 1999 Pág. 55

PARA (HALPERN, 1994; MOSELEY 2004) “Las Habilidades de análisis de argumentos: Habilidades que son necesarias para juzgar argumentos complejos. Un argumento es un conjunto de afirmaciones con al menos una conclusión y una razón que sustente la conclusión” (pg. 34).

En la vida real los argumentos son complejos, con razones que se oponen a la conclusión, con supuestos establecidos o no, con información irrelevante, y con pasos intermedios: Identificando premisas (razones), argumentos contrarios y conclusiones / Construyendo fuertes argumentos que muestren buen pensamiento y habilidades de comunicación / Juzgando la credibilidad de una fuente de información y juzgando la

diferencia entre la experticia en asuntos factuales y en asuntos valóricos /
Comprendiendo la diferencia entre opinión, juicio razonado y hecho /
Reconociendo y evitando errores comunes tales como apelaciones a la
ignorancia, falsas dicotomías, culpabilidad por asociación, y argumentos
contra la persona / Identificando efectos psicológicos sobre el
razonamiento/ Recordando considerar lo que podría faltar en un
argumento.

2.6.3 Resumen

PARA Samuel Valero “El resumen consiste en reducir un texto de tal forma que éste sólo contenga cuestiones importantes, las cuales se caracterizarán por: fidelidad en las palabras, puntos importantes adecuadamente destacados y que exista conexión entre ellos”.

El resumen no solo es beneficioso porque estimula la capacidad de síntesis, sino que es también fundamental para mejorar la expresión escrita, la cual es decisiva en un examen. Así mismo, la organización lógica del pensamiento que requiere la escritura es el mejor método para profundizar en la comprensión. Por eso nunca hay que limitarse a copiar fragmentos. Tenemos que escribir con nuestras propias palabras después de reflexionar. El objetivo específico de los resúmenes es la representación sintética y objetiva de lo leído o escuchado.

2.6.3.1 Características de un resumen:

- 1) Orden en las ideas.**
- 2) Claridad.**

- 3) Concisión.
- 4) Deben ser personales.
- 5) Usar abreviaturas, códigos y signos.

Los resúmenes son recomendables para consignar, entre otras cuestiones:

- La clase expuesta por el profesor.
- Lecturas adicionales.
- Conferencias
- Discusiones con compañeros.

2.6.3.2 Procedimiento para hacer un resumen:

- 1) El realizar un resumen tiene su técnica y los pasos son los siguientes:
- 2) Lectura exploratoria del capítulo o fragmento que se estudiará.
- 3) Lectura pormenorizada hasta su total comprensión, sobre los párrafos fundamentales.
- 4) Subrayado de las ideas más importantes.
- 5) Comprobación de que lo subrayado tiene unidad y sentido.
- 6) A partir de lo subrayado, escribe las ideas significativas con las propias palabras del autor; procura que exista ilación en el contenido, para que el tema no pierda su significado. Para hacer un buen resumen, se tiene que dominar la técnica del subrayado.

2.6.4 Comprensión lectora

Para Anderson y Pearson, (1984) "La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto" (pg.543).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

"Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a

la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

La lectura eficiente **es una tarea compleja** que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

- **La lectura es un proceso interactivo** que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

El sistema humano de procesamiento de la información **es una fuerza poderosa**, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

- **La lectura es estratégica:** El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.
- **Leer para aprender (desde una explicación constructivista):** El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de

aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

- **Lectura Explorativa frente a lectura comprensiva:** Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura:
 - Lectura Explorativa
 - Lectura Comprensiva

- Lectura Explorativa
- Es una lectura rápida.

Su finalidad puede ser triple:

- Lograr la visión global de un texto:
- De qué trata
- Qué contiene
- Preparar la Lectura Comprensiva de un texto
- Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Procedimiento:

- Fijarse en los título y epígrafes
 - Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar
 - Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.
 - Tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.
- **Lectura Comprensiva:** Es una lectura reposada.
Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.
- Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.

- Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento
- Observar con atención las palabras señal.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.
- Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hizo directamente.

El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura

El proceso de la lectura (como la gente convierte las marcas que hay en una página en ideas significativas) ha sido un fenómeno curioso que se ha estudiado durante más de cien años. En el primer decenio de éste siglo, el psicólogo **Edmund Burke Huey** publicó un libro esencial sobre la lectura requeriría la comprensión de **“muchas de las elaboraciones más intrincadas de la mente humana” (1908/1968)**

Unos 80 años después, aunque todavía no comprendemos como la gente convierte las marcas del papel en ideas significativas, ciertamente se ha progresado. En los últimos 15 años los avances en la psicología cognitiva han permitido el estudio de los procesos psíquicos involucrados en la lectura; es decir, que hace el lector cuando lee. Anteriormente, los investigadores habían destacado los productos de la lectura, es decir, lo que le lector recuerda. Con la actual orientación cognitiva, se ha progresado en la comprensión de cómo afecta la ejecución y coordinación de los procesos del lector a los productos de la lectura.

2.7 Posicionamiento teórico personal

Para la elaboración de éste trabajo de grado se ha tomado como influencia el modelo pedagógico cognitivista con sus teorías socio-criticas sustentadas por Piaget, Bandura, Arnal, Popkewitz, Borges, Parsons, entre otros. Cuyo objetivo es, comprender cómo el estudiante desarrolla diversas capacidades cognitivas específicamente analizar, sintetizar, resumir y comprender una lectura; y de qué manera se desarrollan éstas capacidades.

Se maneja habitualmente la repetición y memorización como si se tratará de una expresión o realización común y corriente que no necesita mayores explicaciones; pero la realidad es muy distinta, estamos hablando de algunas de las capacidades que debemos manejar perfectamente para facilitar su ejecución y que cada vez revisten mayor énfasis de aprendizaje.

Éstas temáticas pueden ser utilizadas en las circunstancias en las que los estudiantes viven situaciones y podrán ser superados según se presentan a futuro. Motivando así, el análisis de documentos, síntesis de tareas, resumir libros, comprender lecturas a la perfección; mediante la práctica, el aprendizaje, concentración, estrategias, participación, y documentos de respaldo.

Incentivando el aprendizaje significativo, es el que sugiere en la educación ya que conduce al estudiante a una realización correcta de sus tareas usando las competencias cognitivas efectivamente, creando mayores posibilidades de usar nuevas alternativas en distintas obligaciones de aprendizaje.

2.8 Glosario de términos

1. **Aprendizaje cognitivo.** Proceso activo por el que el sujeto modifica su conducta, dándole un carácter personal a lo aprendido.
2. **Autorrealización.** Tendencia innata a desarrollar al máximo los propios talentos y potenciales, que contribuyen a obtener un sentimiento de satisfacción hacia uno mismo por parte del individuo.
3. **Autosugestión.** Proceso generalmente inconsciente, por el que el sujeto se convence a sí mismo de algo.
4. **Auto-observación.** Mecanismo en que el individuo reflexiona sobre sus propios pensamientos, sentimientos, motivaciones y comportamientos, y actúa de acuerdo con ellos.
5. **Cognición.** Procesamiento consciente de pensamiento e imágenes.
6. **Compensación.** Mecanismo psicológico inconsciente mediante el cual el sujeto intenta contrarrestar su inferioridad real o imaginaria.
7. **Creatividad.** Proceso intelectual caracterizado por la originalidad, el espíritu de adaptación y la posibilidad de hacer realizaciones concretas.
8. **Delusión.** Idea falsa fija, que presenta resistencia a ser modificada aunque datos objetivos la contraríen.

9. **Dependencia del campo.** Característica del estilo cognitivo que tiende a basarse fundamentalmente en indicadores externos para formular juicios perceptuales.
10. **Desplazamiento de la agresión.** Se produce desplazamiento de la agresión cuando una conducta agresiva, ya sea verbal o física, se traslada de la fuente original de frustración a un objeto sustitutivo.
11. **Desarrollo cognitivo.** Crecimiento que tiene el intelecto en el curso del tiempo, la maduración de los procesos superiores de pensamiento desde la infancia hasta la adultez.
12. **Desarrollo psicosexual.** Combinación de la maduración biológica y aprendizaje que genera cambios tanto en la conducta sexual como en la personalidad, desde la infancia hasta la edad adulta y a lo largo de esta última.
13. **Desarrollo psicosocial.** Crecimiento de la personalidad de un sujeto en relación con los demás y en su condición de miembro de una sociedad, desde la infancia y a lo largo de su vida.
14. **Estímulo condicionado.** Estímulo originalmente neutro, que finalmente suscita una respuesta incondicionada (innata) sobre el individuo.
15. **Estímulo incondicionado.** Cualquier estímulo que suscita de forma regular una respuesta no aprendida o innata. El individuo no puede controlar la respuesta al estímulo ya que se produce como un acto reflejo.

16. **Estímulo - respuesta.** Teoría que explica los comportamientos de un individuo como un conjunto de reacciones a estímulos precedentes.
17. **Inserción del pensamiento.** Idea delirante de que ciertos pensamientos propios no son de uno mismo, sino que más bien son insertados en la propia mente.
18. **Idea sobrevalorada.** Creencia persistente y no razonable que se mantiene con menos intensidad que la idea delirante (esto es, el sujeto es capaz de aceptar la posibilidad de que su creencia puede no ser cierta). La creencia no es aceptada habitualmente por otros miembros de la cultura o subcultura a que pertenece el sujeto.
19. **Inhibición.** Carencia o disminución de determinados tipos de conducta, especialmente de los agresivos.
20. **Inhibición reactiva.** Cantidad medible de fatiga específica que se acumula en un organismo cada vez que da una cierta respuesta. La consecuencia es la disminución o desaparición por parte del organismo a producir dicha respuesta frente al estímulo.
21. **Inmadurez.** Insuficiente grado de desarrollo afectivo que puede darse en personas cronológica e intelectualmente adultas.
22. **Lexitimia:** Enfermedad neurológica en que, debido a un traumatismo craneo-encefálico, la persona no sabe reconocer sus sentimientos.

23. **Ley del efecto.** Esta ley establece que si a un organismo su respuesta ante un estímulo le resulta satisfactoria, la aprenderá y quedara "impresa" en su sistema nervioso.
24. **Libido.** Según Freud, forma de la energía vital que dirige y origina las manifestaciones del instinto sexual.
25. **Logorrea.** Locuacidad excesiva.
26. **Pensamiento.** Término genérico que indica un conjunto de actividades mentales tales como el razonamiento, la abstracción, la generalización, etc. cuyas finalidades son, entre otras, la resolución de problemas, la adopción de decisiones y la representación de la realidad externa.
27. **Persecutoria.** Idea delirante cuyo tema central consiste en que el sujeto (o alguien cercano a él) está siendo atacado, atormentado, golpeado, perseguido o se conspira contra él.
28. **Pensamiento mágico.** Creencia errónea de que los propios pensamientos, palabras o actos causarán o evitarán un hecho concreto de un modo que desafía las leyes de causa y efecto comúnmente aceptadas. El pensamiento mágico puede formar parte del desarrollo normal del niño.
29. **Percepción.** Función psíquica que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir y elaborar las informaciones provenientes del exterior y convertirlas en totalidades organizadas y dotadas de significado para el sujeto.

30. **Perfil.** Representación gráfica de los resultados de un test o batería de test.
31. **Perseveración.** Repetición persistente y sin objetivo alguno de actividades, palabras o frases.
32. **Persona.** El individuo entendido como ser vivo dotado de conciencia.
33. **Personalidad.** Estructura psíquica de cada individuo, la forma como se revela por su modo de pensar y expresarse, en sus actitudes e intereses y en sus actos. Son patrones duraderos de percibir, relacionarse y pensar acerca del ambiente y de uno mismo. Los rasgos de personalidad son aspectos prominentes que se manifiestan en una amplia gama de contextos sociales y personales importantes. Los rasgos de personalidad sólo constituyen un trastorno de personalidad cuando son inflexibles y desadaptativos y provocan malestar subjetivo o déficit funcional significativo.
34. **Personalidad autoritaria.** El individuo con personalidad autoritaria presenta habitualmente los siguientes rasgos: obediencia ciega a la autoridad, cumplimiento estricto de normas rígidas, expectativa de lealtad incondicional por parte de sus subordinados, hostilidad frente a los miembros de otros grupos y admiración hacia los poderosos.
35. **Personalidad múltiple.** Trastorno mental caracterizado por la aparición alterada en un sujeto de dos o más personalidades contradictorias entre sí.

36. **Reconocimiento.** Capacidad para identificar un cierto número de elementos de un conjunto aprendido anteriormente.
37. **Reconstrucción.** Fenómeno por el que los recuerdos vuelven a la memoria por estímulos conectados a acontecimientos del pasado.
38. **Somática.** Idea delirante cuyo principal contenido pertenece a la apariencia o funcionamiento del propio cuerpo.
39. **Transferencia.** Proyección por parte del paciente de una serie de afectos y emociones inconscientes en la figura del médico.
40. **Trastorno de la personalidad.** Es un tipo de trastorno conductual que se caracteriza por provocar considerables problemas para la adaptación social. La persona que padece el trastorno de personalidad no siempre ni forzosamente se siente perturbada, pero en cambio los demás a menudo la consideran perturbadora o molesta.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo diagnóstico con un diseño no experimental ya que se redujo a la observación de fenómenos sociales tal y como ocurren naturalmente, sin intervenir o manipular su desarrollo; está concebido como un proyecto **factible**, por cuanto se encontrará una solución al problema identificado.

Descriptiva: Es una investigación descriptiva en tanto permite conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas pues no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre las variables de estudio para analizar los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

Propositiva: Ya que permite la generación de conjeturas y sus posibles deducciones para proponer alternativas viables a la solución de diversos problemas.

Investigación de campo: ya que la información directa requerida para el estudio se obtuvo en la institución seleccionada en la que se presenta la realidad objetiva, con el apoyo de instrumentos y técnicas apropiadas, que garantizaron un diagnóstico confiable y válido.

Documental y bibliográfica: Ya que recurrió a fuentes escritas, digitales, revistas, reportajes y otros; para sustentar y elaborar el marco teórico, con la opinión y criterios de reconocidos autores.

Cualitativa: Un enfoque cualitativo, en tanto no se dedicó al análisis de cifras sino en la observación, análisis y procesamiento de hechos y fenómenos que ocurren en el Colegio Universitario “Anexo a la Universidad Técnica del Norte”.

3.2. Métodos

En la presente investigación se tomó en cuenta los siguientes métodos:

3.2.1. Método Inductivo

El método inductivo permite un análisis ordenado, coherente y lógico del objeto de investigación, tomando como referencia las facultades verdaderas. El objetivo de éste método es otorgar realidades concretas a la investigación. Se aplicó éste método para la recopilación de información para luego redactar las condiciones y recomendaciones.

3.2.2. Método Deductivo

Este método resuelve partir de lo general a lo específico, de un todo a sus partes, en las que de manera global se llega a las especificaciones más simples pero no menos importantes. A través de

éste método fue posible la conceptualización del problema y la identificación de sus fenómenos causales.

La deducción, por el contrario, parte de modelos, teorías y hechos generales para llegar a particularizar y especificarlos. Se utilizó éste método que el marco Teórico.

3.2.3. Método Histórico Lógico

En la sociedad los diversos problemas o fenómenos no se presentan de manera azarosa sino que son el resultado de un largo proceso que los origina, motiva o da lugar a su existencia y que van cambiando de acuerdo a determinadas tendencias o expresiones que ayuda a interpretarlos de una manera secuencial. La lógica se refiere entonces a aquellos resultados previsibles, la relación causa-efecto y lo histórico a la cuestión evolutiva de los fenómenos en el tiempo.

Resultó de mucha utilidad en el proceso de investigación para establecer la relación causal del problema psicosocial, desde su conceptualización, el análisis e interpretación de los resultados y la comprensión de la realidad objetiva de los hechos para la construcción de la propuesta de solución.

3.2.4. Método Estadístico

Estadísticamente se procesaron los resultados de la información obtenida por medio de encuestas, mediante la presentación de tablas de frecuencias y organizadores de datos, de las respuestas que dieron los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario “Anexo a la UTN”,

con el fin de medir e interpretar el grado de motivación y orientación de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora.

3.3. Técnicas e instrumentos

3.3.1. Técnicas

3.3.1.1. Encuesta

Aplicada a los docentes y estudiantes del colegio para detectar y mejorar la aplicación de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora. La encuesta contiene aspectos relevantes de los que se requería la información para establecer el diagnóstico objetivo del problema identificado.

3.1.2. Instrumento

3.1.2.1. Cuestionario

El instrumento que se utilizó para la elaboración de la técnica de la encuesta fue el cuestionario con preguntas cerradas y de selección múltiple.

3.3. Población

La población identificada en ésta investigación, formada por el cuerpo docente y estudiantes de Bachillerato del Colegio Universitario anexo a la UTN de la ciudad de Ibarra, de acuerdo al siguiente cuadro demostrativo:

Cuadro 1

**COLEGIO UNIVERSITARIO
ANEXO A LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
AÑO LECTIVO 2012-2013
ESTUDIANTES MUESTRA**

N°	POBLACIÓN	NÚMERO
1	1 BG "A"	44
2	1 BG "B"	46
3	1 COMUN	20
4	2 CONTABILIDAD	34
5	3 CONTABILIDAD	33
TOTAL		177

DOCENTES

N°	POBLACIÓN	NÚMERO
1	DOCENTES MUESTRA	16
TOTAL	COLEGIO	25

3.4. Muestra

Se realizó el cálculo muestral ya que la población es numerosa, se trabajó con el 100% en los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario anexo a la "UTN".

Datos:

$$n= \quad PQ= 0,25 \quad N= 315 \quad E=0,05 \quad K= 2$$

Muestra de estudiantes

$$N= \frac{PQ.N}{\frac{(N-1)E^2 + PQ}{K^2}}$$

$$N= \frac{(0,25) (315)}{\frac{(315-1)(0,05)^2 + (0,25)}{(2)^2}}$$

$$N= \frac{78,75}{(314) (6,25 \times 10^{-4}) + 0,25}$$

$$N= \frac{78,75}{0,19625 + 0,25}$$

$$N= \frac{78,75}{0,44625}$$

$$N= 176,5 = > N$$

$$n=177$$

Muestra de docentes

Después de aplicar la fórmula, la muestra de la población docente es:

$$N = \frac{PQ \cdot N}{\frac{(N-1)E^2 + PQ}{K^2}}$$

$$N = \frac{(0,25) (25)}{\frac{(25-1)(0,05)^2 + (0,25)}{(2)^2}}$$

$$N = \frac{6,25}{(24) (6,25 \times 10^{-4}) + 0,25}$$

$$N = \frac{6,25}{0,15 + 0,25}$$

$$N = \frac{6,25}{0,40}$$

$$n=16$$

3.5. Interrogantes de la investigación

Con el propósito de orientar el proceso de investigación, se plantearon las siguientes preguntas directrices:

- ¿Cuáles son los aspectos predisponentes en el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes de Bachillerato del Colegio Universitario "UTN".

Los aspectos predisponentes en el desarrollo de las competencias cognitivas en los estudiantes son la investigación bibliográfica, ya inmersas en las horas clase.

- ¿Qué estrategias motivacionales desarrollan los docentes del Colegio Universitario “UTN”?

Los docentes consideran que es necesario buscar mecanismos para controlar una correcta ejecución de las competencias cognitivas.

- ¿Una guía sobre motivación y orientación para el desarrollo de las competencias cognitivas mejorará las capacidades de análisis, síntesis, resumen y comprensión Lectora?

Sin duda alguna una guía sobre motivación y orientación de competencias cognitivas, ayudará para que los docentes y estudiantes realicen trabajos de calidad desarrollando estas capacidades.

- ¿El conocimiento y dominio de orientación y motivación por parte de los docentes mejorará las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora?

El conocimiento y dominio de las competencias cognitivas es indispensable para que se ejecuten tareas de calidad, y se ponga en práctica las actividades diarias a realizar.

3.6 Socialización de la propuesta.

Se realizó una difusión de la guía para los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario Milton Reyes con un tiraje de 700 revistas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.1. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del colegio universitario “UTN”

Pregunta 1:

¿Considera usted que tiene interés por aprender?

Tabla 1

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	106	59.88%
2	Casi siempre	63	35.59%
3	Rara vez	6	3.39%
4	Nunca	2	1.13%
	TOTAL	177	100,00

Fuente: Colegio Universitario “UTN”

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la tabulación de datos, se observa que el 59.88% de los estudiantes del Colegio Universitario “UTN” tienen interés por aprender; el 35.39% casi siempre; el 3.39% rara vez y un 1.13% nunca. En conclusión, pensamos que la necesidad interna que poseen los estudiantes por interesarse, condiciona, de alguna forma, el posible interés por aprender; no es lo mismo aprender por aprender, que hacerlo por necesidad u obligación. Sin embargo, la utilización de una metodología amena, por parte del profesor, a través de la cual se presente la temática adaptada a las necesidades del estudiante, conllevaría, a éste último, a la toma de un mayor interés por los contenidos, y, consecuentemente, a conseguir un mayor rendimiento académico. Así lo afirma Hodapp, Burock y Ziegler (1990,87) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 2:

¿Considera usted que tiene curiosidad por conocer nueva información?

Tabla 2

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	94	53.10%
2	Casi siempre	65	36.72%
3	Rara vez	14	7.90%
4	Nunca	4	2.25%
	TOTAL	177	100.00

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

De los resultados de la información proporcionada por los estudiantes, se establece que, el 53.10% siempre muestran curiosidad por conocer nueva información, el 36.72% casi siempre lo hacen; el 7.90% rara vez presentan curiosidad por innovación en aprendizaje y el 2.25% nunca lo hacen. Es considerable el porcentaje en que los estudiantes siempre tienen algún tipo de curiosidad por el conocimiento de nueva información, así mismo señalamos el indicador casi siempre como factor que marca la curiosidad en los estudiantes, es así como se busca desarrollar las aptitudes intelectivas, además implica buscar las estrategias educacionales, pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos. Desarrollar las aptitudes procedimentales implica que los centros educativos deben dotar de métodos, técnicas, procesos y estrategias a los jóvenes para que desarrollen sus habilidades y destrezas y cualifiquen sus desempeños. Así lo afirma IAFRANCESCO, Giovanni (2003,00) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 3:

¿Considera usted que recibe incentivos por aprender?

Tabla 3

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	56	31.63%
2	Casi siempre	63	35.59%
3	Rara vez	47	26.55%
4	Nunca	11	6.21%
	TOTAL	177	100,00

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la tabulación de los datos obtenidos, las respuestas de ésta pregunta reflejan que el 31.63% de los jóvenes reciben incentivos por aprender, el 35.59% casi siempre los reciben, el 26.55% rara vez y el 6.21% nunca reciben incentivos.

Hay que considerar la influencia que reciben los estudiantes al recibir estímulos físicos para el aprendizaje y el impacto que crea en ellos y confunden la realidad con la que se estimulan para ingresar nuevos conocimientos, tomemos en cuenta el indicador rara vez, nos señala que un 25.55% muy significativo alguna vez recibe incentivos por el estudio.

En el caso del aula de clases Piaget considera que los factores motivacionales de la situación del desarrollo cognitivo son inherentes al estudiante y no son, por lo tanto, manipulables directamente por el profesor. La motivación del estudiante se deriva de la existencia de un desequilibrio conceptual y de la necesidad del estudiante de restablecer su equilibrio. Así lo señala PIAGET, (2003,64) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 4:

¿Considera usted que tiene voluntad por aprender?

Tabla 4

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	99	55.93%
2	Casi siempre	70	39.54%
3	Rara vez	6	3.38%
4	Nunca	2	1.12%
	TOTAL	177	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

De los resultados obtenidos en ésta pregunta, se desprende que un 55.93% siempre tiene voluntad por aprender; un 39.54% casi siempre, el 3.38% rara vez y el 1.12% nunca.

Un eminente 55.93 siempre y un 39.54% casi siempre nos revela que es preciso desempeñar los roles que nos corresponden en la vida para integrar un sistema cultural educativo que nos oriente a motivar a las personas para conocer cómo y por qué se deben desarrollar habilidades cognitivas, propias del conocimiento teórico basado en la realidad de las personas y la utilización adecuada del material pedagógico en el desarrollo de competencias cognitivas como: análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora. Así lo afirma BOURDIEU P (1930,98) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 5:

¿Considera usted que construye procesos para el aprendizaje?

Tabla 5

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	46	25.98%
2	Casi siempre	95	53.67%
3	Rara vez	34	19.20%
4	Nunca	2	1.12%
	TOTAL	177	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la tabulación de los resultados, se deduce que el 25.98% siempre construyen procesos para el aprendizaje; casi siempre el 53.67%; el 19.20% rara vez y el 1.12% nunca. (53.67%) es un porcentaje en donde nos indica que casi siempre es indispensable para desarrollar las competencias cognitivas básicas, y es de vital importancia que los educadores conozcan de psicología del aprendizaje y comprendan los procesos a través de los cuales se desarrollan las habilidades mentales, entre los que están: mecanización (almacenar información, retenerla, recordarla y evocarla), concreción (a partir de la experiencia elaborar imágenes mentales, organizar ideas, elaborar conceptos y tomar postura crítica frente a ellos, lo que implica describir, comparar, clasificar, delimitar, definir, criticar, interpretar). . Así lo afirma IAFRANCESCO, Giovanni (2003) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 6:

¿Considera usted que realiza ejercicios de aplicación en los trabajos en clase?

Tabla 6

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	62	35.02%
2	Casi siempre	74	41.80%
3	Rara vez	38	21.46%
4	Nunca	3	1.69%
	TOTAL	177	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Los resultados de ésta pregunta de acuerdo con la opinión de los estudiantes son: al 35.02% siempre realiza ejercicios de aplicación en trabajos en clase; al 41.80% casi siempre, al 21.46% rara vez y al 1.69% nunca.

Esta pregunta nos ratifica que hay dos indicadores relevantes casi siempre y rara vez con un porcentaje muy alto, entonces, según Hopkins (1996,00), en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado señala: la investigación en el aula es la acción efectuada por los profesores, bien sea para perfeccionar su enseñanza, para comprobar ciertos postulados de la teoría educativa, o para resolver problemas relacionados con los alumnos. Lo que implica que el docente, al asumir el papel de investigador, puede llevar a cabo los proyectos educativos de forma exclusiva. Asimismo, llevar a la práctica educativa la reflexión crítica sobre su propia actividad y la de sus alumnos con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pregunta 7:

¿Considera usted que utiliza metodología activa en las tareas de su colegio?

Tabla 7

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	59	33.33%
2	Casi siempre	73	41.24%
3	Rara vez	40	22.59%
4	Nunca	5	2.82%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 33.33% de los estudiantes investigados utilizan metodología activa en las tareas del colegio; al 41.24% casi siempre mayoritario; al 22.59% rara vez y al 2.82% nunca. El tema de investigación está plenamente justificado puesto se confirma que casi siempre no se utiliza una correcta metodología; no siempre es activa en los educandos, sin embargo, el que se acerque al factor siempre hace que se debería trabajar en la metodología adecuada. Desde esta perspectiva, se entiende que el conocimiento no es producto individual sino social. Aquí, la sociedad conforma un agente mediador que guía al niño; en este caso el joven del Colegio Universitario a desarrollar sus capacidades cognitivas al observar, conocer, relacionarse e interactuar con sus padres, maestros, compañeros y el espacio comunitario. Todo ello facilita un aprendizaje basado en la experiencia, en sus intereses y necesidades, aspectos que constituyen el punto de partida de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Así lo afirma Vigotsky (1978,65) en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado.

Pregunta 8:

¿Usted se plantea objetivos y metas?

Tabla 8

N°	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	120	67.79%
2	Casi siempre	39	22.03%
3	Rara vez	15	8.47%
4	Nunca	3	1.69%
	TOTAL	177	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Según las respuestas de los estudiantes investigados en ésta pregunta, un 67.79% siempre plantea objetivos y metas para su vida futura; el 22.03% casi siempre lo hace; el 8.47% rara vez y el 1.69% nunca.

Los porcentajes inferiores que escogen los estudiantes para plantear objetivos y metas en el Colegio Universitario del bachillerato, es muy bajo; todos están preocupados por su vida profesional y desde ahora buscan alternativas que los ayude a tener su plan de vida; además consiste en los procesos internos que nos espolean para satisfacer alguna necesidad. Es indispensable que todos y cada uno de los estudiantes lo hagan ya que ayudan a que ellos forjen su futuro y logren cumplir sus metas personales y profesionales a corto y largo plazo. Así afirma Woolfolk, Anita E. (1990,00) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 9:

¿Considera usted que aplica técnicas participativas?

Tabla 9

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	54	30.50%
2	Casi siempre	80	45.19%
3	Rara vez	42	23.72%
4	Nunca	1	0.56%
	TOTAL	177	100.00

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la tabulación de los datos obtenidos en esta pregunta, se establece que el 30.50% siempre aplica técnicas participativas, el 45.19% casi siempre, el 23.72% rara vez y el 0.56% nunca. La aceptación del nivel de técnicas participativas en el aula de clase para los jóvenes encuestados, es en verdad, una actitud positiva que abre la posibilidad de tratar el problema con la seriedad que amerita y abordarlo con la participación de la familia y el Colegio Universitario. Es una función que se construye a lo largo de la vida, especialmente durante los primeros años; y, a partir de su dominio, se establece la diferenciación de los conceptos espaciales derecha-izquierda en sí mismo, en las demás personas y en los objetos del espacio que nos rodea. Así, pues, para lograr una buena orientación espacial es necesario previamente un buen afianzamiento del esquema corporal y una correcta discriminación de la derecha e izquierda (lateralidad). Es más, un buen esquema corporal y una lateralidad afirmada es necesaria para fundamentar los aprendizajes instrumentales de lectura, escritura y cálculo en los primeros años de Colegio. Así lo afirma Julia García Sevilla (2010, 65) en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado.

Pregunta 10:

¿Usted domina procesos de análisis?

Tabla 10

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	56	31,63%
2	Casi siempre	78	44,06%
3	Rara vez	40	22,59%
4	Nunca	3	1,69%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

De los resultados obtenidos en ésta pregunta se deduce que el 31.63% siempre domina procesos de análisis; el 44.06% casi siempre lo hace; el 22.59% rara vez; y el 1.69% nunca.

Si englobamos los indicadores casi siempre, rara vez nos da un porcentaje muy significativo de estudiantes que no dominan procesos de análisis; y que consecuentemente no han desarrollado ésta capacidad cognitiva; por lo que deducimos que en general éste fenómeno es recurrente en jóvenes colegiales de las edades del grupo investigado y desafortunadamente hay que considerar que tanto los procesos para analizar como razonar no son los favoritos de los estudiantes.

Si los estudiantes no buscan una solución para esta problemática, es indispensable que los docentes ejecuten actividades y se fomente una motivación para que los estudiantes puedan dominar procesos de análisis. Así lo afirma PEREDA, Dorado (1997, 75) en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado.

Pregunta 11:

¿Usted domina procesos de síntesis?

Tabla 11

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	49	27,68%
2	Casi siempre	85	48,02%
3	Rara vez	40	22,59%
4	Nunca	3	1,69%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la tabulación de los datos obtenidos, las respuestas de ésta pregunta reflejan que el 27.68% siempre dominan procesos de síntesis; el 48.02% casi siempre, el 22.59% rara vez; y el 1.69% nunca lo hacen.

Significativamente los indicadores casi siempre y rara vez nos conducen a que los estudiantes del Colegio investigado, no dominan éstos procesos de síntesis.

La mayoría de los estudiantes de bachillerato del Colegio Universitario casi siempre domina procesos de síntesis. Esta realidad permite concluir que los estudiantes tienen un nivel bajo a la hora de sintetizar y aplicar de manera creativa elementos de conocimientos para producir un todo nuevo u original. Las metas de aprendizaje en esta área ponen énfasis en las conductas creativas, con mayor énfasis en la formulación de nuevos patrones o estructuras. Así lo señala Bloom (1972,00) en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado.

Pregunta 12:

¿Considera usted que realiza un resumen sinopsis?

Tabla 12

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	51	28,81%
2	Casi siempre	73	41,24%
3	Rara vez	46	25,98%
4	Nunca	7	3,95%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la tabulación de los resultados, se deduce que el 28.81% siempre realiza un resumen sinopsis; el 41.24% casi siempre; el 25.98% rara vez lo hace, y nunca el 3.95%.

Es evidente que no todos logran conseguir éste objetivo, es el nivel casi siempre el que obtiene un bajo porcentaje, ya que no se tiene las bases suficientes para lograrlo. Es indispensable tomar en cuenta que existe un número de estudiantes que no tienen el suficiente interés por realizar un resumen sinopsis. El resumen no solo es beneficioso porque estimula la capacidad de síntesis, sino que es también fundamental para mejorar la expresión escrita, la cual es decisiva en un examen. Así mismo, la organización lógica del pensamiento que requiere la escritura es el mejor método para profundizar en la comprensión. Por eso nunca hay que limitarse a copiar fragmentos. Tenemos que escribir con nuestras propias palabras después de reflexionar. El objetivo específico de los resúmenes es la representación sintética y objetiva de lo leído o escuchado. Así lo afirma Samuel Valero (1985,76) en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado.

Pregunta 13:

¿Considera usted que cabe un resumen a través de la supresión de textos?

Tabla 13

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	57	32,20%
2	Casi siempre	81	45,76%
3	Rara vez	35	19,77%
4	Nunca	4	2,25%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Los resultados de ésta pregunta de acuerdo con la opinión de los estudiantes, son: al 32.20% siempre realiza resúmenes a través de la supresión de textos; al 45.76% casi siempre; al 19.77% rara vez; al 2.25% nunca.

Una síntesis resulta ser una buena y efectiva forma de facilitar los procesos de aprendizaje. Es una herramienta que le permite a quien lo redacta comprender e interiorizarse en mayor medida en determinado contenido de su interés. Se basa en las ideas centrales de un texto, sin embargo, la construcción de una de ellas no resulta una tarea sencilla. Es importante que la síntesis de un texto, a pesar de ser obra de una persona diferente, sea un texto más pequeño que muestre la intención original que el autor del texto madre quiso reflejar, por lo tanto, es importante evitar incluir ideas nuevas o percepciones propias acerca de lo que se está queriendo resumir. Coincidiendo con lo expresado por Samuel Valero (1985,97), en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 14:

¿Usted identifica las ideas principales con facilidad?

Tabla 14

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	85	48,02%
2	Casi siempre	72	40,67%
3	Rara vez	17	9,60%
4	Nunca	3	1,69%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Los resultados de ésta pregunta de acuerdo con la opinión de los estudiantes, son: al 48.02% siempre identifican ideas principales con facilidad, al 40.67% casi siempre, al 9.60% rara vez y al 1.69% nunca. Un importante grupo de estudiantes siempre tiene facilidad, pero en la respuesta por la mayoría de los investigados nos hace deducir que un elevado porcentaje de ellos identifica casi siempre y rara vez las ideas principales. Coincidiendo con lo expresado por PEREDA, Dorado (1997,82), en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado. Se deduce que los estudiantes siempre identifican ideas principales con dificultad, lo hacen por cumplir con las tareas establecidas, siendo una de las competencias cognitivas más importantes para lograr un buen resumen y un excelente entendimiento de un texto largo o corto. Es ahí donde nace la necesidad de motivar a los estudiantes en lograr que ellos mediante la práctica y la lectura de textos procedimentales. Los textos que leemos en libros, revistas o periódicos están compuestos por párrafos. Los párrafos se componen de una idea principal que encierra los datos precisos y concretos y de una o varias ideas secundarias que sirven de complemento

Pregunta 15:

¿Usted identifica ideas secundarias con facilidad?

Tabla 15

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	83	46,89%
2	Casi siempre	67	37,85%
3	Rara vez	24	13,55%
4	Nunca	3	1,69%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 46.89% siempre identifica ideas secundarias con facilidad. El 37.85% casi siempre, el 13.55% rara vez y el 1.69% nunca lo hacen.

El tema de investigación está plenamente justificado puesto que se confirma que es fácil para los estudiantes identificar ideas secundarias, seguido de un indicador casi siempre y rara vez muy elevados. Las ideas secundarias se encuentran ligadas a la idea principal puesto que depende de ella y ayudan a matizar el pensamiento que se va a desarrollar. Generalmente son detalles descriptivos, ejemplos, circunstancias de tiempo, lugares o apoyos que sirven para reforzar, justificar o precisar la idea principal. Las ideas secundarias expresan detalles o aspectos derivados del tema principal. A menudo, estas ideas sirven para ampliar, demostrar o ejemplificar una idea principal. Sin embargo, casi siempre lo hacen debido a que es necesario para realizar ideas principales y comprender un texto grande. Así lo señala ELLIOT (1993,23), en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 16:

¿Usted capta mensajes de textos con facilidad?

Tabla 16

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	88	49,71%
2	Casi siempre	65	36,72%
3	Rara vez	20	11,29%
4	Nunca	4	2,25%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Según las respuestas de los estudiantes investigados en ésta pregunta, el 49.71% siempre captan mensajes de textos con facilidad, el 36.72% casi siempre, el 11.29% rara vez lo hacen y nunca el 2.25%.

Los porcentajes superiores nos ayudan a identificar que no es tan difícil para los estudiantes captar mensajes de lecturas o textos escritos, ellos se ayudan de las denominadas "moralejas" o mensajes claros que dan las lecturas; es importante tomar en cuenta que es una tarea imprescindible para los estudiantes ya que es permanente y se utiliza todos los días en todas las clases escolares. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En éste proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. "Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información. Así lo afirma Anderson y Pearson, (1984), en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 17:

¿Considera usted que entiende la lectura con facilidad?

Tabla 17

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	92	51,97%
2	Casi siempre	63	35,59%
3	Rara vez	22	12,42%
4	Nunca	0	0,00%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la tabulación de los datos obtenidos en ésta pregunta, se establece que el 51.97% siempre entienden la lectura con facilidad, el 35.59% casi siempre, el 12.42% rara vez y el 0 % nunca.

La aceptación del nivel de influencia que tiene la lectura en los estudiantes, lo señala Anderson y Pearson, (1984,543); en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En éste proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; éste proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo. Leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signosgráficos, es razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector.

Pregunta 18:

¿Le gustaría contar con un documento guía para el desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión Lectora?

Tabla 18

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Mucho	113	63,84%
2	Poco	39	22,03%
3	Muy Poco	24	13,55%
4	Nada	1	0,56%
	TOTAL	177	100,00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

De los resultados obtenidos en ésta pregunta se deduce que el 63.84% necesitan mucho una guía para el desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora; el 22.03% poco, el 0.56% muy poco y el 0.56% nada.

El término competencias ha sido entendido como "un saber hacer en contexto". Sólo se limita al saber hacer, confundiendo con los desempeños y que descuida la necesidad de utilizar la inteligencia en el proceso de construcción del conocimiento, por centrarse tan sólo en el manejo de habilidades y destrezas. Saber hacer sin entender no tiene sentido, como tampoco lo tiene saber pensar acerca de lo que no sabemos hacer. Las competencias están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace, junto con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de métodos, técnicas, procesos y procedimientos con habilidad y destreza. Así lo señala IAFRANCESCO, Giovanni (2003) en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado.

4.2 Resultados de la encuesta aplicada a los docentes del colegio universitario “UTN”.

Pregunta 1:

¿Considera que sus estudiantes demuestran interés por aprender?

Tabla 19

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	1	6.25%
2	Casi siempre	9	56.25%
3	Rara vez	5	31.25%
4	Nunca	1	6.25%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario “UTN”

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego de la investigación realizada, se observa que el 6.25% de los docentes creen que los estudiantes siempre demuestran interés por aprender, el 56.25% casi siempre, el 31.25% rara vez y el 6.25% nunca.

FEUERSTEIN (1979,65), en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado. “Las funciones cognitivas son los pre-requisitos básicos de la inteligencia que permiten, desde los procesos cognitivos, interiorizar información y autorregular al organismo para facilitar el aprendizaje significativo”. Las funciones cognitivas se refieren entonces a la cantidad y calidad de los datos acumulados por una persona antes de enfrentarse a un nuevo aprendizaje o a la solución de un nuevo problema. La capacidad que tienen las personas para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones. Las funciones cognitivas están relacionadas entonces con el potencial de aprendizaje (la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligentes) y con las competencias cognitivas básicas.

Pregunta 2:

¿Considera que sus estudiantes tienen curiosidad por conocer nueva información?

Tabla 20

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	6	37.5%
2	Casi siempre	4	25%
3	Rara vez	5	31.25%
4	Nunca	1	6.25%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

En la opinión del 37.5% de los docentes consideran que sus estudiantes tienen curiosidad por conocer nueva información, el 25% casi siempre, el 31.25% rara vez y; 6.25% nunca.

Es considerable el porcentaje que los docentes consideran que sus estudiantes siempre tienen curiosidad por el conocimiento de información nueva "Como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad que tienen las personas para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones. Las funciones cognitivas están relacionadas entonces con el potencial de aprendizaje (la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligentes) y con las competencias cognitivas básicas." Así lo señala FEUERSTEIN (1979, 24), en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 3:

¿Considera que sus estudiantes reciben incentivos por aprender?

Tabla 21

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	4	25%
2	Casi siempre	3	18.75%
3	Rara vez	5	31.25%
4	Nunca	4	25%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Al analizar los resultados de los docentes investigados, se concluye que el 25% siempre consideran que sus estudiantes reciben incentivos por aprender, casi siempre un 18.75% de porcentaje en los docentes, mayoritariamente los docentes creen que rara vez los estudiantes reciben algún tipo de incentivo con un 31.25% y para culminar un 25% nunca lo consideran.

Dos parámetros importantes, ya que los incentivos pueden ser negativos para los estudiantes ya que incentivan conductas negativas para su vida futura; y por otra pueden hacer independientes de un objeto o una acción a los estudiantes. Para Piaget (897,98) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado. El desarrollo cognitivo se desarrolla de dos formas: la primera, la más amplia, corresponde al propio desarrollo cognitivo, como un proceso adaptativo de asimilación y acomodación, el cual incluye maduración biológica, experiencia, transmisión social y equilibrio cognitivo. La segunda forma de desarrollo cognitivo se limita a la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas o a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales específicas.

Pregunta 4:

¿Considera que sus estudiantes tienen voluntad por aprender?

Tabla 22

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	4	25%
2	Casi siempre	5	31.25%
3	Rara vez	4	25%
4	Nunca	3	18.75%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

En la opinión del 25% consideran que siempre sus estudiantes tienen voluntad por aprender; un 35.25% casi siempre; nuestros docentes consideran que rara vez un 25%; y un 18.75% nunca.

El aprendizaje en los estudiantes es primordial y nuestros docentes consideran que casi siempre los estudiantes muestran voluntad, interés, carisma y autoformación por incrementar conocimientos nuevos, el indicador rara vez muy relevante. Piaget considera que los factores motivacionales de la situación del desarrollo cognitivo son inherentes al estudiante y no son, por lo tanto, manipulables directamente por el profesor. La motivación del estudiante se deriva de la existencia de un desequilibrio conceptual y de la necesidad del estudiante de restablecer su equilibrio. La enseñanza debe ser planeada para permitir que el estudiante manipule los objetos de su ambiente, transformándolos, encontrándoles sentido, disociándolos, introduciéndoles variaciones en sus diversos aspectos, hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales. Así lo señala Piaget (1798,43) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 5:

¿Considera que sus estudiantes construyen procesos para el aprendizaje?

Tabla 23

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	3	18.75%
2	Casi siempre	4	25%
3	Rara vez	6	37.5%
4	Nunca	3	18.75%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 18.75% de los docentes opina que sus estudiantes siempre construyen procesos para el aprendizaje, el 25% casi siempre; el 37.5% rara vez; y nunca un 18.75%.

Los indicadores casi siempre y rara vez nos ayudan a aclarar el problema. Los estudiantes construyen por si solos procesos de aprendizaje, propios para una mejor comprensión de la información, además del desarrollo de la habilidad de construir a través de un texto, es así como se concluye que existe una eminente necesidad de poner en práctica dicha habilidad mediante técnicas activas para el aprendizaje; es de vital importancia que los educadores conozcan de psicología del aprendizaje y comprendan los procesos a través de los cuales se desarrollan las habilidades mentales, entre los que están: mecanización (almacenar información, retenerla, recordarla y evocarla), concreción (elaborar imágenes mentales, organizar ideas, elaborar conceptos y tomar postura crítica frente a ellos, lo que implica describir, clasificar, delimitar, definir, interpretar). Así lo afirma IAFRANCESCO, Giovanni (2003) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 6:

¿Considera que sus estudiantes realizan ejercicios de aplicación en los trabajos en clase?

Tabla 24

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	3	18.75%
2	Casi siempre	4	25%
3	Rara vez	6	37.5%
4	Nunca	3	18.75%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 18.75% de los docentes dice que siempre realizan ejercicios de aplicación en horas de clase; el 25% dice que casi siempre lo hacen; el 37.5% rara vez; y finalmente el 18.75% nunca.

En el primer caso, según Hopkins (1996), en el apartado del marco teórico. La investigación en el aula es la acción efectuada por los profesores, bien sea para perfeccionar su enseñanza, para comprobar ciertos postulados de la teoría educativa, o para resolver problemas relacionados con los alumnos. Lo que implica que el docente, al asumir el papel de investigador, puede llevar a cabo los proyectos educativos de forma exclusiva. Asimismo, llevar a la práctica educativa la reflexión crítica sobre su propia actividad y la de sus alumnos con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Al saber realizar ejercicios de aplicación en las horas de clase ayudamos a que sea más fácil desarrollar las competencias cognitivas, sobre ellas trabajar al máximo para conseguir un aprendizaje significativo.

Pregunta 7:

¿Considera que sus estudiantes utilizan metodología activa en las tareas de su colegio?

Tabla 25

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	3	18.75%
2	Casi siempre	6	37.5%
3	Rara vez	5	31.25%
4	Nunca	2	12.5%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 18.75% de los docentes consideran que siempre sus estudiantes utilizan metodología activa en las tareas de su colegio; el 37.5% casi siempre lo consideran; el 31.25% rara vez y por último el 12.5% nunca.

En contraste con ésta respuesta, los estudiantes no reconocieron en su mayoría, que utilizan metodología activa en sus tareas de colegio. TORRES (1999,98) en el apartado del marco teórico "señala que la investigación en el aula promovida por el docente propicia en los alumnos la curiosidad, la necesidad de saber, de preguntar, de explorar, de comprobar, de experimentar, de perfeccionar, estimulando en ellos el deseo de aprender y no el aprender por miedo ni por obligación". El aprendizaje que puede tener el alumno durante el proceso de investigación estará determinado por las acciones del docente; por consiguiente, es ineludible que la función del educador ayude a desarrollar el pensamiento creativo y crítico de los alumnos para su mejor desenvolvimiento. Los profesores desconocen que los estudiantes utilizan metodología activa en las tareas y que por lo tanto, están expuestos a recibir influencias negativas de su contenido.

Pregunta 8:

¿Considera que sus estudiantes se plantean objetivos y metas?

Tabla 26

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	3	18.75%
2	Casi siempre	4	25%
3	Rara vez	7	43.75%
4	Nunca	2	12.5%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Se establece que el 18.75% siempre consideran que sus estudiantes se plantean objetivos y metas en su vida estudiantil; un 25% casi siempre; un 43.75% rara vez, 12.5% nunca.

Se entiende que el conocimiento no es producto individual sino social. Aquí, la sociedad conforma un agente mediador que guía al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas al observar, conocer, relacionarse e interactuar con sus padres, maestros, compañeros y el espacio comunitario. Todo ello facilita un aprendizaje basado en la experiencia, en sus intereses y necesidades, aspectos que constituyen el punto de partida de los Proyectos Pedagógicos de Aula. En consecuencia, contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza, a propiciar el aprendizaje y se convierten en una herramienta importante para la reflexión y el análisis de la práctica educativa. Además, garantizan la coherencia y el sentido de las actuaciones docentes relacionadas con el trabajo a futuro. Implica acciones precisas en la búsqueda de solución a los problemas de tipo pedagógico: ejecutadas a corto, mediano o largo plazo. Así lo señala Vigotsky (1978,76), en el apartado del marco teórico del presente trabajo de grado.

Pregunta 9:

¿Considera que sus estudiantes aplican técnicas participativas?

Tabla 27

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	2	12.5%
2	Casi siempre	4	25%
3	Rara vez	7	43.75%
4	Nunca	3	18.75%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 12.5% de los docentes consideran que sus estudiantes siempre aplican técnicas participativas; el 25% casi siempre; el 43.75% rara vez; y el 18.75% nunca.

La globalización y la interdisciplinariedad, estos procesos requieren niveles de operaciones lógico-analíticas que están en la cúspide de los grados o niveles de complejidad de las conexiones mentales que desarrollamos y elaboramos los seres humanos. Al respecto, Jiménez (2003,98), en el apartado del marco teórico del presente trabajo de grado., presenta una serie de tópicos que permiten estructurar los Proyectos Pedagógicos de Aula de una forma práctica y organizada. Se toman en cuenta todos los elementos inherentes al estudiante, de tal manera que se garantice que su aprendizaje se desarrolle en forma óptima: el nivel de madurez, conocimientos previos, antecedentes familiares, intereses y antecedentes académicos son datos que permitirán elaborar una exploración completa. A tal fin se estudian dos aspectos fundamentales: el niño y el ambiente de aprendizaje mediante la observación directa y el estudio de los documentos como técnicas básicas para obtener este diagnóstico.

Pregunta 10:

¿Considera que sus estudiantes dominan procesos de análisis?

Tabla 28

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	2	12.5%
2	Casi siempre	5	31.25%
3	Rara vez	7	43.75%
4	Nunca	2	12.5%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 12.5% de los docentes considera que siempre sus estudiantes dominan procesos de análisis; el 31.25% casi siempre; el 43.75% rara vez; y nunca el 12.5%. Analizar es, por tanto, una capacidad humana que nos permite estudiar cualquier cosa destacando los elementos básicos de una unidad de información. Implica también comparar, subrayar, distinguir, destacar sus diversas partes o componentes en busca de una síntesis o comprensión de su ser.

Las especies de análisis son múltiples y muy diversas y se señalan por la naturaleza de lo analizado: análisis material, o partición, análisis químico o descomposición, análisis matemático o clasificación, análisis lógico y racional o distinción, análisis literario o crítica de los elementos estéticos. También se señalan diferentes clases de análisis según la índole específica del todo, o principio, en cuyo supuesto se efectúa el análisis y según la mayor o menor facilidad de reconstruir en síntesis los elementos analizados. Así lo ratifica PEREDA, Dorado (1997,98) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grapo.

Pregunta 11:

¿Considera que sus estudiantes dominan procesos de síntesis?

Tabla 29

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	2	12.5%
2	Casi siempre	2	12.5%
3	Rara vez	10	62.5%
4	Nunca	2	12.5%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

De acuerdo con los resultados obtenidos en ésta pregunta, el 12.5% siempre dominan procesos de síntesis; el 12.5% casi siempre; el 62.5% rara vez; y nunca el 12.5%.

Esto puede involucrar la producción de una comunicación única (tema o discurso), un plan de operaciones (objetivos de investigación), o un conjunto de relaciones abstractas (esquemas para clasificar información). Las metas de aprendizaje en esta área ponen énfasis en las conductas creativas, con mayor énfasis en la formulación de nuevos patrones o estructuras, y corresponden, por ejemplo, a escribir un tema bien organizado o pronunciar un discurso bien organizado, proponer un plan o crear un nuevo trabajo de escritura, música o arte, integrar aprendizaje de distintas áreas en un plan para resolver nuevos problemas, o formular o desarrollar nuevos esquemas de clasificación. Las metas de aprendizaje se expresan en términos de compilar, componer, crear, idear, diseñar, generar, modificar, organizar, planificar, reordenar, reconstruir, referir, reescribir. Así lo señala Bloom (1972,65), en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 12:

¿Considera que sus estudiantes resumen sinopsis?

Tabla 30

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	1	6.25%
2	Casi siempre	3	18.75%
3	Rara vez	9	56.25%
4	Nunca	3	18.75%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 6.25% de los docentes señala que siempre sus estudiantes resumen sinopsis; el 18.75% casi siempre lo hace; además el 56.25% rara vez lo considera y finalmente el 18.75% nunca.

Samuel Valero (1876,99) señala lo siguiente en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado. "El resumen consiste en reducir un texto de tal forma que éste sólo contenga cuestiones importantes, las cuales se caracterizarán por: fidelidad en las palabras, puntos importantes adecuadamente destacados y que exista conexión entre ellos".

El resumen no solo es beneficioso porque estimula la capacidad de síntesis, sino que es también fundamental para mejorar la expresión escrita, la cual es decisiva en un examen. Así mismo, la organización lógica del pensamiento que requiere la escritura es el mejor método para profundizar en la comprensión. Por eso nunca hay que limitarse a copiar fragmentos. Tenemos que escribir con nuestras propias palabras después de reflexionar. El objetivo específico de los resúmenes es la representación sintética y objetiva de lo leído o escuchado.

Pregunta 13:

¿Considera que sus estudiantes suprimen textos?

Tabla 31

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	0	0.00%
2	Casi siempre	2	12.5%
3	Rara vez	10	62.5%
4	Nunca	4	25%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 0.00% de los docentes consideran que los estudiantes siempre suprimen textos, el 12.5% casi siempre; el 62.5% rara vez; y nunca el 25%.

Es una reducción de un texto en la que se expresan las ideas del autor siguiendo un proceso de desarrollo. El resumen favorece la comprensión del tema, esto facilita entender mejor el texto y la atención, enseña a redactar con exactitud y calidad. El resumen se hace a partir de las ideas principales del autor por una abreviado que se identifica a los elementos esenciales y relevantes de la materia sea estudiado todo los detalles del complementario Se trata de resumir las ideas que antes hemos señalado en la estructura. Es aconsejable no citar el texto, ni tratar de repetir sus palabras o, incluso, el estilo. No se debe hacer comentario sobre esas ideas, ni mucho menos sobre la postura del autor. Se debe presentar de una forma objetiva, neutra, incluso en el texto que manifieste una clara subjetividad. Así lo señala Arnal, (2010,56)en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 14:

¿Considera que sus estudiantes identifican ideas principales y secundarias?

Tabla 32

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	3	18.75%
2	Casi siempre	4	25%
3	Rara vez	7	43.75%
4	Nunca	2	12.5%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

En la opinión del 18.75% siempre considera que sus estudiantes identifican ideas principales y secundarias; el 25% casi siempre lo hace; el 43.75% rara vez; y nunca el 12.5%.

La idea principal consta en una de las varias frases del párrafo, las demás son las frases secundarias que amplían, matizan o ejemplifican el contenido de la frase principal. Ésta frase podemos encontrarla al inicio, al centro o al final del párrafo. Cuando la frase principal esta al inicio del párrafo es fácil localizarla y la lectura podrá hacerse con gran rapidez y aprovechamiento. Cuando la idea principal está situada el centro del párrafo; entonces primeramente habrá una especie de introducción para llegar a la idea principal y luego aclarará, matizará. Y cuando la idea principal se incluye al final de párrafo, será entonces la conclusión; hay que leer con sumo cuidado y atención. Así lo señala ARBOLEDA, Rubén. (1985,98), en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado.

Pregunta 15:

¿Considera que sus estudiantes captan mensajes con facilidad?

Tabla 33

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	2	12.5%
2	Casi siempre	5	31.25%
3	Rara vez	6	37.5%
4	Nunca	3	18.75%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El 12.5% de los docentes considera que sus estudiantes captan mensajes con facilidad; el 31.25% casi siempre; el 37.5% rara vez; y el 18.75% nunca. "Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del *párrafo*, el proceso se da siempre de la misma forma. En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signosgráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito. Así lo señala Anderson y Pearson, (1984,543) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado.

Pregunta 16:

¿Considera que sus estudiantes entienden textos con facilidad?

Tabla 34

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	2	12.5%
2	Casi siempre	5	31.25%
3	Rara vez	6	37.5%
4	Nunca	3	18.75%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario "UTN"

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

Luego del procesamiento de los datos, se establece que el 12.5% de los docentes siempre entienden textos con facilidad; el 31.25% casi siempre; el 37.5% rara vez y finalmente el 18.75% nunca. La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. La lectura es estratégica: El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual. Así lo afirma Hall (1989,76) en el apartado del marco teórico de éste trabajo de grado

Pregunta 17:

¿Le gustaría contar con una guía didáctica sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión Lectora?

Tabla 35

Nº	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Mucho	16	100.00%
2	Poco	0	0%
3	Muy Poco	0	0%
4	Nada	0	0%
	TOTAL	16	100.00%

Fuente: Colegio Universitario “UTN”

Autora: SEVILLA KATHERINE

Análisis e interpretación:

El resultado propone que el 100.00% de los docentes considera que se necesita de una guía didáctica sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión Lectora.

ELLIOT (1993,733) en el apartado del marco teórico de este trabajo de grado señala que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos nos muestra que la investigación acción unifica actividades diferentes como las de enseñanza, aprendizaje, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación, al integrarlas en el proceso de la investigación”. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él, y así mejorar una práctica valores que constituyen sus fines. Cuando el proceso de la investigación-acción envuelve procesos de enseñanza, ésta actúa como mediador en el acceso de los alumnos al currículo y al aprendizaje.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Luego de haber concluido el análisis y procesamiento de la información, se llega a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes del Colegio Universitario “UTN”, no analizan un texto con facilidad, su metodología es mecánica, no logran identificar ideas principales y secundarias.
2. Los docentes se centran solo en sus materias, y se olvidan de aplicar una metodología activa con técnicas participativas.
3. Los estudiantes no tienen conocimiento de la metodología y las técnicas utilizadas para comprender las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora.

5.2. Recomendaciones

Luego de las conclusiones, se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Los estudiantes deben analizar un texto con mucha facilidad, practicando y aplicando sus conocimientos, en donde el estudiante logre identificar ideas principales y secundarias de un texto cualquiera.

2. Los docentes deben hacer énfasis en la metodología usada en clase, y hacer que sus estudiantes presten interés, voluntad por aprender nuevos conocimientos.

3. Se sugiere al Departamento de Consejería Estudiantil (DCE), implementar charlas, conferencias, talleres sobre el desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora.

CAPITULO VI
PROPUESTA

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Especialidad de Psicología Educativa y Orientación Vocacional



**Guía de Motivación y
orientación para
desarrollar competencias
cognitivas de análisis,
síntesis, resumen y
comprensión lectora.**



AUTORA: Sevilla Ruano Katherine Cristal
TUTOR: Msc. Rolando Jijón

Ibarra. 2013



INDICE

Propuesta	1
Justificación e importancia	1
Fundamentación	2
Fundamentación Psicológica	2
Teoría Cognitiva	2
Fundamentación Sociológica	5
Teoría Socio- Crítica	6
Teoría Histórico Cultural	8
Objetivos	9
General	9
Específicos	10
Ubicación sectorial y física	10
Desarrollo de la propuesta	11
Taller N.1	11
MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN	11
Taller N. 2	19
COMPETENCIAS COGNITIVAS	19
Taller N. 3	26
CÓMO DESARROLLAR ANÁLISIS DE CONTENIDOS ESTUDIADOS	26
Taller N. 4	33
CÓMO DESARROLLAR SÍNTESIS	40
Taller N. 5	40
CÓMO DESARROLLAR RESUMEN	46
Taller N. 6	46
CÓMO DESARROLLAR COMPRENSIÓN LECTORA	46
Taller N. 7	54
TÉCNICAS DE APRENDIZAJE	54
Taller N. 8	63
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	63
Impactos	73
Impacto Educativo	73
Impacto Social	73
Impacto Psicológico	73
Bibliografía	74





CAPÍTULO VI

PROPUESTA TÍTULO



Guía sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en los estudiantes de Bachillerato del Colegio Universitario.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Encontrar estrategias orientadas al desarrollo de las competencias cognitivas para lograr un excelente desempeño de los estudiantes como estrategia fundamental para incrementar el rendimiento académico del estudiante previo a la entrada de los mismos a la universidad, es involucrarlos en un proceso importante de formación para el futuro. Hay que considerar que existe un notorio déficit al desarrollar competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora, por lo tanto, cualquier estrategia que busque modificar ese estilo bajo de realizar tareas cognitivas, deberá necesariamente considerar el aporte de los docentes que comparten en el establecimiento con los estudiantes. Los docentes pueden jugar un rol trascendente en el aprendizaje desempeñando una actitud mediadora y orientadora respecto a la adquisición de hábitos de exposición y comprensión de los mensajes transmitidos por las competencias

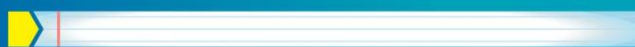
cognitivas, la calidad de interés, utilización, planteamiento, aplicación, identificación, entendimiento, captación y sobre todo el dominio de procesos de síntesis, resumen, análisis y comprensión lectora, para encontrar alternativas para el uso correcto de la metodología que nos permitan realizar tareas académicas de calidad, así mismo un aporte significativo a la habilidad cognitiva de los estudiantes en el Colegio.

Como afirma CHILD, Dennis: "...

La creciente complejidad de la vida en nuestra sociedad nos impuso el que cultivemos en los jóvenes la



1



voluntad de adquirir numerosas y variadas habilidades, tanto cognoscitivas como manuales y físicas...” (1876,96).

Es claro que el estudiante dominando las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora será extraordinario y ayudará a la ejecución de tareas correctamente además del desarrollo de la mente del estudiante.

FUNDAMENTACIÓN

Fundamentación Psicológica



Los fundamentos Psicológicos son necesarios en los ámbitos de estudio de la mente de las personas. Y se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, éstos se van desarrollando a medida que las habilidades técnicas de cognición se relacionan con la motivación y orientación para el desarrollo de las competencias de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora. La presente investigación tomó como referencia diversas teorías en donde enfoca el aprendizaje y de conducta del individuo, que forma parte de la educación considerándose exclusivamente oral y de responsabilidad propia como de la sociedad. En ésta situación, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el contexto social y como parte de la integración del individuo en sus actividades, éste proceso se realiza día a día a lo largo de la vida.

2.1.1.1. Teoría Cognitiva

Para PIAGET, (1998) **“La teoría de Piaget ha sido denominada epistemología genética porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su**



2





propio ritmo.” (Pág. 76) Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado. En el desarrollo genético del individuo se identifican y diferencian periodos del desarrollo intelectual, tales como

el período sensorio-motriz, el de operaciones concretas y el de las operaciones formales. Piaget considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.



adaptación a su ambiente

asimilación de información

En la base de éste proceso se encuentran dos funciones denominadas asimilación y acomodación, que son básicas para la adaptación del organismo a su ambiente. Ésta adaptación se entiende como un esfuerzo cognoscitivo del individuo para encontrar un equilibrio entre él mismo y su ambiente. Mediante la asimilación el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. Es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe. La segunda parte de la adaptación que se denomina acomodación, como ajuste del organismo a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su cabal desarrollo.

Éstos mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas. Estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción. Puede decirse que el esquema constituye un

plan cognoscitivo que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.



3



Para Piaget (1988,87) “el desarrollo cognitivo se desarrolla de dos formas: la primera, la más amplia, corresponde al propio desarrollo cognitivo, como un proceso adaptativo de asimilación y acomodación, el cual incluye maduración biológica, experiencia, transmisión social y equilibrio cognitivo. La segunda forma de desarrollo cognitivo se limita a la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas o a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales específicas”

En el caso del aula de clases Piaget considera que los factores motivacionales de la situación del desarrollo cognitivo son inherentes al estudiante y no son, por lo tanto, manipulables directamente por el profesor. La motivación del estudiante se deriva de la existencia de un desequilibrio conceptual y de la necesidad del estudiante de restablecer su equilibrio. La enseñanza debe ser planeada para permitir que el estudiante manipule los objetos de su ambiente, transformándolos, encontrándoles sentido, disociándolos, introduciéndolos variaciones en sus diversos aspectos, hasta estar en

condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales.

El desarrollo cognitivo, en resumen, ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas y estructuras mentales, de tal forma que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio.

Para BANDURA., (2009), **Propone que tenemos cinco tipos de capacidades”:** (pág. 18)

1ª SIMBOLIZACIÓN (capacidad para representar simbólicamente el conocimiento).



2ª APRENDIZAJE VICARIO
(capacidad de aprender habilidades, conocimientos, e incluso tendencias afectivas a través de la observación y del Modelado).

3ª Capacidad de anticipar contingencias
(consecuencias)=**EXPECTATIVAS.**

4ª AUTORREGULACIÓN
(capacidad para alcanzar metas y evaluar nuestras acciones).

5ª AUTORREFLEXIÓN (capacidad para pensar en uno mismo).




Fundamentación Sociológica

La importancia que se está concediendo a las competencias básicas desde diferentes instancias, organismos y sectores ha suscitado reflexiones y debates de gran interés relacionados con su sentido y su finalidad.

Gran parte del desarrollo de éstas competencias ha generado su procedencia ante la sociedad. La atención que el mundo del aprendizaje y la práctica de las habilidades, ha originado algunas suspicacias sobre su intención y, en consecuencia, sobre el valor y las repercusiones que podría tener su traslado al mundo educativo. También ha contribuido a éste recelo el hecho de que a su creciente notoriedad hayan colaborado, de manera muy destacada, distintos tipos de evaluaciones.

Todo ello nos ha llevado a plantear un estudio sobre el valor que puedan tener las competencias como elemento en la cotidianidad. Realizaremos éste estudio desde la perspectiva de las que ya vienen siendo consideradas sus vías de fundamentación esencial. Después de tratar el concepto de competencias y la polisemia que conlleva, perfilaremos más a fondo su trazado y analizaremos sus características.





Éste recorrido nos permitirá emitir algunas valoraciones sobre sus ventajas y sobre sus riesgos. En toda esta fase de nuestro trabajo queremos destacar el hecho de que, frente a nominalismos y cuestiones relativas a la forma que pueden condicionar la aceptación y el compromiso en el desarrollo de éste enfoque, consideramos esencial atender al por qué y al qué, es decir, a los contenidos esenciales y a los valores que su cultivo sistemático puede traer consigo el desarrollar el análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en los colegiales.

Teoría Socio- Crítica

Para Arnal., (2010) Socio crítico **“Ésta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa”.** (Pág.: 56). El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, además de desarrollar el análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora mediante sus principios: Conocer y comprender la realidad como praxis • Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores). Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre • Implicar al docente a partir de la autorreflexión El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) **adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”** (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos.





capacitación, participación y transformación social.

presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Para POPKEWITZ (1988) “afirma que algunos de los principios del paradigma son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable”. Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; que la veremos reflejadas en la práctica del desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora, la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (pág. 78)

2.1.3. Fundamentación Pedagógica

Para Jorge Luis Borges (1899) La pedagogía propone a este autor y “resulta posible que el uso genérico del término pedagogía, cause, sino confusión, sí alguna indefinición”. Porque puede, en un contexto determinado, referirse a la acción pedagógica propiamente dicha; pero también puede hacer alusión a la reflexión, practica del análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora y al análisis de esa acción; o bien, referirse a diversos componentes.pg. 37



2.1.3.1 Teoría Histórico Cultural

Según PARSONS, T, (1935) considera que la educación “es un proceso socializante cuya finalidad central es un entrenamiento por medio del cual los individuos logren desempeñar sus roles futuros de una manera que logren integrarse a su sistema cultural correspondiente”. Pg. 48

La escuela es un escenario en el que se presenta una estructura social semejante a lo que es el ámbito social circundante. En ella, el profesor es una réplica escolarizada de las normas y valores socialmente determinados que rigen al universo laboral y otros aspectos de la vida social.

Para BOURDIEU P., (1930), quien se autodefine como sustentante del estructuralismo genético, ha realizado un profundo análisis crítico acerca de la premisa básica de la planificación y realización educativas: “la escuela como instancia para resolver la desigualdad social”. (pág. 87)

El sociólogo francés descalifica la validez de esa premisa, y afirma que la escuela, no sólo no logra resolver dicha desigualdad, sino que, por el contrario, favorece propiciando la re-producción de los estratos sociales existentes.



El sistema cultural correspondiente a cada competencia cognitiva desarrollada nos ayuda a organizar y favorecer los cambios históricos producidos en las personas, el efecto camaleónico de nuestra sociedad a veces dificulta la planificación y acción de los procesos culturales que ocurren a cada momento en nuestra gente. La historia nos ha permitido que al paso del tiempo ocurran cambios en las diversas culturas educativas que resuelvan las dificultades que existen en la sociedad y las creencias positivas y negativas de nuestra capacidad de decidir en la solución de problemas o en la ejecución en actividades de índole cognitivo.

Preciso desempeñar los roles que nos corresponden en la vida para integrar un sistema cultural educativo que nos oriente a motivar a las personas para conocer cómo y por qué se deben desarrollar habilidades cognitivas, propias del conocimiento teórico basado en la realidad de las personas y la utilización adecuada del material pedagógico en el desarrollo de competencias cognitivas como: análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora.

OBJETIVOS

General

Elaborar una guía sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en los estudiantes de Bachillerato del Colegio Universitario anexo a la Universidad Técnica del Norte.

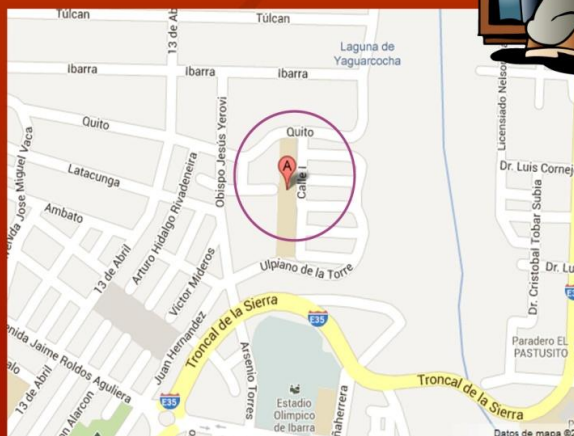
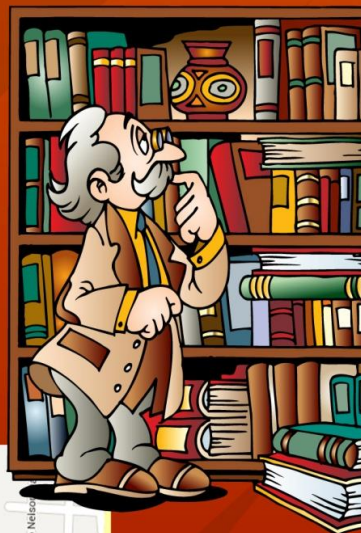


Específicos

- Seleccionar temas relacionados con la práctica y el desarrollo de las competencias cognitivas en la realización de trabajos y tareas escolares.
- Inducir a los estudiantes a desarrollar las competencias de análisis; (de lo general distribuir a lo específico); Síntesis, (de lo específico distribuir a lo general); Resumen, (acortar) y la Comprensión Lectora, (captar, entender e identificar).
- Socializar la Guía de motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas con los estudiantes y docentes del Colegio Universitario.

6.5. UBICACIÓN SECTORIAL Y FÍSICA

La investigación se desarrolló en el “Colegio Universitario Anexo a la Universidad Técnica del Norte” en el Cantón Ibarra de la Provincia de Imbabura, con los estudiantes de Bachillerato.





DESARROLLO DE LA PROPUESTA

TALLER N. 1

TEMA:

MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN

Objetivo: Formular estrategias motivacionales que nos abran paso a un proceso de mejoramiento continuo reconociendo como valor principal de la organización al ser humano y su talento.

Dinámicas de grupo: EL CÍRCULO

Instrucciones

- Los participantes valorarán sus cualidades positivas y observarán las cualidades de otras personas.
- Aprender a dar y a recibir elogios.

Desarrollo:

El profesor explica a los alumnos, que van a centrarse únicamente en las características positivas que poseen sus compañeros: cualidades (por ejemplo, simpatía, alegría, optimismo, sentido del humor, sentido común, solidaridad, etc.), rasgos físicos que les agraden (por ejemplo, un cabello bonito, mirada agradable, una sonrisa dulce, etc.), capacidades, (capacidad para la lectura, para las matemáticas, para organizar fiestas, etc.), ...

A continuación, los alumnos se colocan en círculo, y cada uno escribe su nombre en la parte superior de un folio y se lo da al compañero de su derecha, así, el folio va dando vueltas hasta que lo recibe el propietario con todos los elogios que han escrito de él sus compañeros.



Duración recomendada **Aproximadamente, 40 minutos**



CON ÉSTA ACTIVIDAD SE PRETENDE QUE LOS ALUMNOS/AS APRENDAN: siendo una dinámica enfocada a la autoestima, se conseguirá más fácilmente la motivación de los participantes.

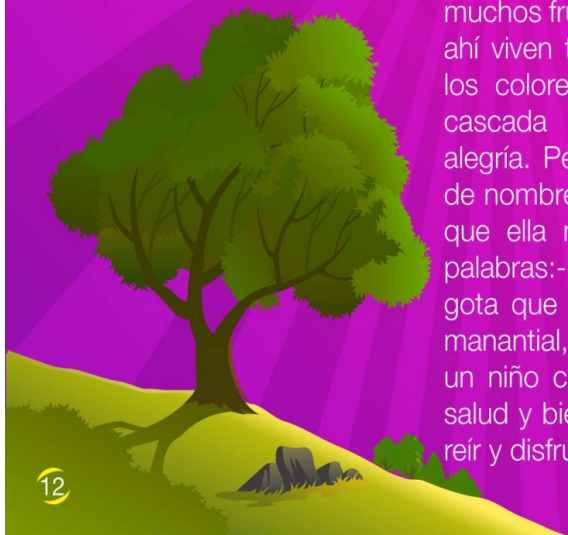
Lectura motivacional

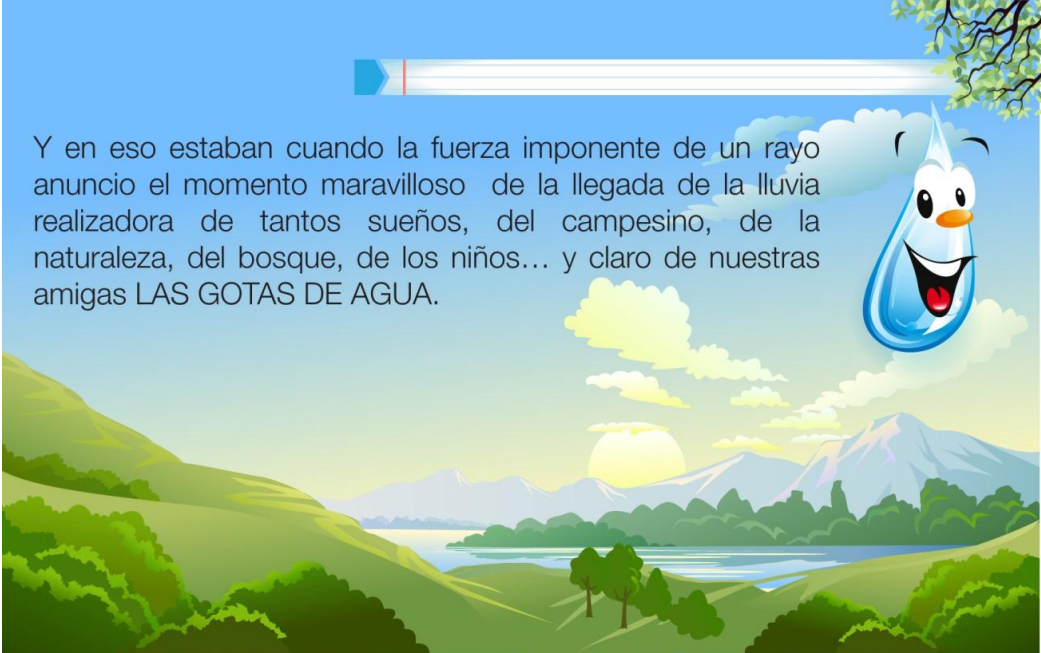
SUEÑOS DE VIDA

En una hermosa mañana de verano, en el cielo nublado, blanco y brillante, estaban un grupo de transparentes gotas de agua esperando el momento de hacer su tan esperado viaje a la tierra y platicando cada una, sus sueños y proyectos para el futuro.

La primera de ellas, CLARA, decía, -“Yo quiero caer en una alta montaña y formar un caudaloso río que de vida y color, calmar la sed de los animales que se acerquen a beber a la orilla y regar los sembradíos que con esfuerzo y satisfacción los hombres realizaron” Otra, de nombre FRESCA platicaba, - “Siempre he soñado que cuando llegue a la tierra, haré que los mares sean más grandes y puedan aumentar los seres que en él viven para que haya más alimento para todos los habitantes de la tierra”.

CRISTALINA quería ser parte de una enorme cascada, salpicar de luz y dulce humedad al bosque, hacer que los árboles fueran grandes con muchos frutos para que los animales que ahí viven tuvieran comida y gozarán de los colores que la luz, al atravesar la cascada produce y que todo fuera alegría. Pero había entre ellas una gota de nombre LIMPIA, que soñaba...bueno que ella nos lo diga con sus propias palabras:-“Yo solo quiero ser la humilde gota que viaja desde un río, lago o un manantial, muchos Kilómetros para que un niño calme su sed y proporcionarla salud y bienestar, para que pueda jugar, reír y disfrutar la vida.



A landscape illustration featuring rolling green hills, a blue lake, and distant mountains under a bright sun. A large, smiling water drop character with a face and arms is positioned in the upper right corner. A white horizontal bar with a blue arrowhead is located at the top of the page.

Y en eso estaban cuando la fuerza imponente de un rayo anuncio el momento maravilloso de la llegada de la lluvia realizadora de tantos sueños, del campesino, de la naturaleza, del bosque, de los niños... y claro de nuestras amigas LAS GOTAS DE AGUA.

Contenido

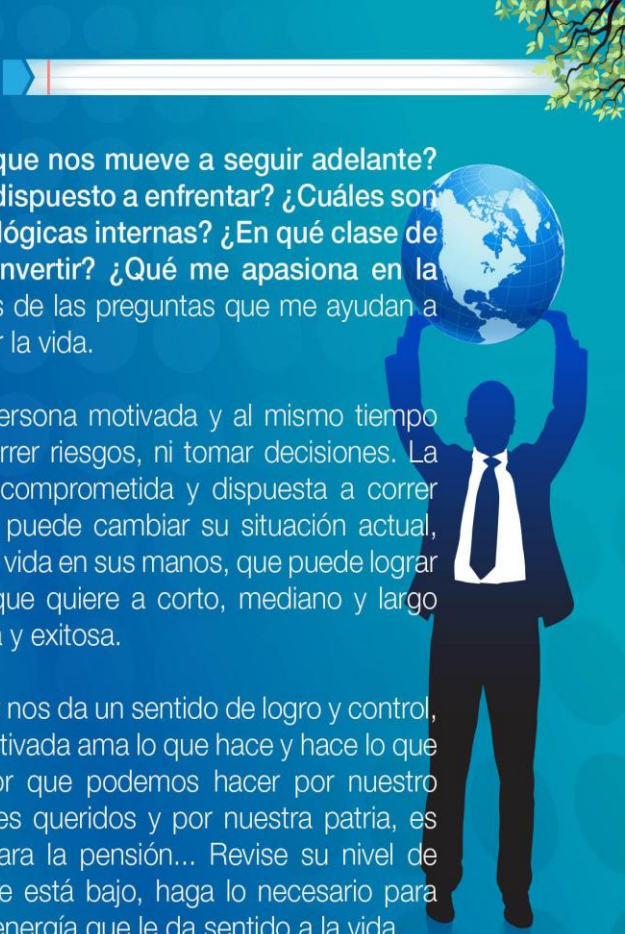
¿Qué es la motivación?

Dr. AUBERT Gilbert (2012,01) “La motivación es una mezcla de pasión, propósito, toma de decisiones y compromiso. Es un nivel profundo que genera energía y vida para desempeñarse adecuadamente en la actividad que a uno le apasiona.”

Motivación es tener pasión por vivir, es nuestra propia recompensa por nuestro buen desempeño. Con motivación estaremos dispuestos a correr riesgos y tomar decisiones que la mayoría de personas no harían por miedo. También nos da compromiso, que es la clave para convertirse en una persona de alto desempeño.

La motivación nos da sentido a la vida. ¿Cuánto esfuerzo estoy dispuesto a hacer? ¿Cuántos obstáculos estoy dispuesto a pasar? ¿Cuál precio estoy dispuesto a pagar?

Motivación es la energía que nos hace seguir y acometer hacia el logro de nuestros sueños, sin excusas, sin quejarse, de manera imparables, haciendo lo correcto y tomando riesgos. Al ser la motivación pura energía, tiene mucho que ver con nuestra bioquímica, con el ejercicio que hacemos y con la manera como nos alimentamos.



¿Cuál es el propósito que nos mueve a seguir adelante?
¿Cuáles riesgos estoy dispuesto a enfrentar? ¿Cuáles son mis necesidades psicológicas internas? ¿En qué clase de persona me quiero convertir? ¿Qué me apasiona en la vida? Estas son algunas de las preguntas que me ayudan a encontrar esa pasión por la vida.

No se puede ser una persona motivada y al mismo tiempo estar confortable, sin correr riesgos, ni tomar decisiones. La persona motivada está comprometida y dispuesta a correr riesgos, pues sabe que puede cambiar su situación actual, que tiene el control de su vida en sus manos, que puede lograr lo que pretenda, sabe que quiere a corto, mediano y largo plazo, se siente contenta y exitosa.

La motivación nos llena y nos da un sentido de logro y control, por lo que la persona motivada ama lo que hace y hace lo que ama. Entonces, lo mejor que podemos hacer por nuestro futuro, por nuestros seres queridos y por nuestra patria, es vivir con pasión y no para la pensión... Revise su nivel de motivación y si el tanque está bajo, haga lo necesario para llenarlo, pues esta es la energía que le da sentido a la vida.

La motivación es una mezcla de pasión, propósito, toma de decisiones y compromiso. Es un nivel profundo que genera energía y vida para desempeñarse adecuadamente en la actividad que a uno le apasiona.

Motivación es tener pasión por vivir, es nuestra propia recompensa por nuestro buen desempeño. Con motivación estaremos dispuestos a correr riesgos y tomar decisiones que la mayoría de personas no harían por miedo. También nos da compromiso que es la clave para convertirse en una persona de alto desempeño.



La motivación nos da sentido a la vida. ¿Cuánto esfuerzo estoy dispuesto a hacer? ¿Cuántos obstáculos estoy dispuesto a pasar? ¿Cuál precio estoy dispuesto a pagar?

Motivación es la energía que nos hace seguir y acometer hacia el logro de nuestros sueños, sin excusas, sin quejarse, de manera imparable, haciendo lo correcto y tomando riesgos. Al ser la motivación pura energía, tiene mucho que ver con nuestra bioquímica, con el ejercicio que hacemos y con la manera como nos alimentamos.

¿Cuál es el propósito que nos mueve a seguir adelante? ¿Cuáles riesgos estoy dispuesto a enfrentar? ¿Cuáles son mis necesidades psicológicas internas? ¿En qué clase de persona me quiero convertir? ¿Qué me apasiona en la vida? Estas son algunas de las preguntas que me ayudan a encontrar esa pasión por la vida.

No se puede ser una persona motivada y al mismo tiempo estar confortable, sin correr riesgos, ni tomar decisiones. La persona motivada está comprometida y dispuesta a correr riesgos, pues sabe que puede cambiar su situación actual, que tiene el control de su vida en sus manos, que puede lograr lo que pretenda, sabe que quiere a corto, mediano y largo plazo, se siente contenta y exitosa.

La motivación nos llena y nos da un sentido de logro y control, por lo que la persona motivada ama lo que hace y hace lo que ama. Entonces, lo mejor que podemos hacer por nuestro futuro, por nuestros seres queridos y por nuestra patria, es vivir con pasión y no para la pensión... Revise su nivel de motivación y si el tanque está bajo, haga lo necesario para llenarlo, pues esta es la energía que le da sentido a la vida. Existen varias teorías sobre la motivación.





Una de las más populares es la de “Maslow (1943,34) muy aceptada por su sencillez y se fundamenta en las necesidades de los seres humanos; clasificándolas como básicas a las fisiológicas, las de seguridad y las sociales y a las de estima y autorrealización como superiores. El humano es un ser lleno de aspiraciones y en su comportamiento y desarrollo las necesidades constituyen una motivación. En la práctica la escala de necesidades no es la misma para todas las personas, esta diferencia es más notable si esta escala se aplica en administración de empresas, motivo por el cual, algunos autores no están de acuerdo con su aplicación directa en la gestión empresarial”.



“Frederick Herzberg (1959) modificó la teoría de Maslow introduciendo los conceptos de factores de mantenimiento y factores de motivación. Para Herzberg hay elementos como: las políticas de gestión, la administración, la supervisión, las condiciones de trabajo, las relaciones interpersonales, el salario y otros que son factores que no motivan, pero su ausencia generan descontento o desmotivan.



Pero factores tales como el logro, el reconocimiento, el trabajo interesante, el crecimiento laboral y otros, Herzberg consideran que si motivan cuando están presentes y en caso contrario generan insatisfacción”. Estos no son los únicos modelos relacionados con la motivación, por lo que se podrían citar los de Víctor H. Vroom, Lyman Porter y Edgard Lawler, etc., mismos que han aportado de diferente manera al entendimiento de la motivación.



“Juan Pérez L. (1985, 1) relaciona la motivación como los factores que llevan a una persona a la acción y se puede clasificar dependiendo de su origen y destino en tres tipos: Motivación Extrínseca, Motivación Intrínseca y Motivación





De acuerdo a Juan Pérez L. para actuar tenemos los siguientes motivos:

Extrínsecos: Cualquier tipo de motivo que sea ajeno a la persona que realiza la acción.

Intrínsecos: Motivo o excusa interna generada por la persona que realiza la acción.

Trascendente: Estado o resultado provocado en otra persona debido a la acción de la persona motivada.

Actividades

- Los estudiantes participarán activamente en la realización de la dinámica.
- Los participantes leerán e interpretarán el contenido científico sobre la motivación.
- Los estudiantes subrayarán las partes más significativas del tema.
- Los participantes socializarán las inferencias logradas de manera personal del tema.
- Construcción de conclusiones sobre la utilización de la motivación.

Recursos

- Docentes
- Estudiantes
- Hojas
- Pizarra
- Computador
- Flash memory
- Proyector
- Esferos
- Colores
- cartulina

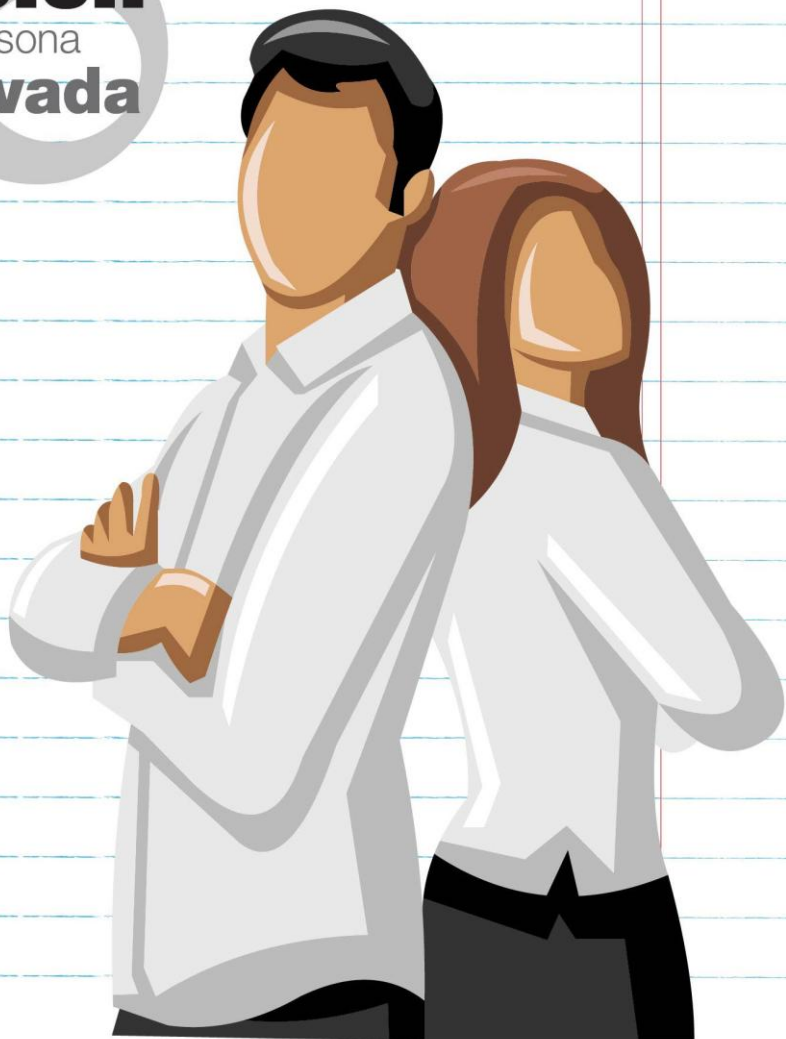




Evaluación

Los participantes construirán 4 conclusiones y recomendaciones sobre la utilización de temas motivacionales.

“acción”
= persona
motivada





TALLER N. 2

TEMA:

COMPETENCIAS COGNITIVAS

Objetivo: Conocer qué capacidades y habilidades cognitivas debe poseer el estudiante para poder aproximarse, a la información o a los contenidos temáticos que se les imparten.

Lectura motivacional

COMPETENCIA

Sentirme competente es sentirme capaz de manejar los retos de la vida, de establecer y lograr mis metas, de resolver los problemas del día a día. Sentirme competente es sentirme capaz creencia de capacidades de ejercer influencia en la vida, de tener autocontrol y autonomía, de funcionar adecuadamente en la vida, a pesar de mis limitaciones errores y carencias.

Sentirme competente es tener confianza en que soy actor de mi propia vida: puedo tener control sobre mi propia vida, puedo conseguir lo que quiero. Por el contrario, sentirme incompetente es creer que soy un espectador pasivo de mi vida, una víctima de los acontecimientos o un mediocre.

¿Por qué puedo confiar en que puedo conseguir lo que quiero? Porque tengo las capacidades suficientes para ello. Porque puedo confiar en lo que ya sé y he aprendido a lo largo de mi vida. Y porque puedo confiar en mis capacidades de pensar por mí mismo, de aprender (copiar, modelar) y de crear (inventar) en relación a lo que aún no sé pero puede saber.





Contenido

IAFRANCESCO, Giovanni (2003) “Es cualificar los desempeños y desarrollar las competencias cognitivas básicas, en especial en los educandos de los países latinoamericanos, como una estrategia de formación humana para la eficiencia, la eficacia, la efectividad y la pertinencia. Los países de la región necesitan un adecuado progreso humano de sus futuras generaciones, en relación con un apropiado desarrollo de los procesos cognitivos, pues es a través de ellos que se construye el conocimiento y se buscan nuevas alternativas para responder a las necesidades socio-culturales de hoy”. (pag.98)

Desarrollar el juicio crítico, el pensamiento reflexivo y la capacidad creativa son alternativas para mejorar la formación en la capacidad intelectual, y con ella desarrollar competencias y cualificar desempeños, resultantes al trabajar con verdaderos aprendizajes significativos.

El término competencias ha sido entendido como “un saber hacer en contexto”. Concepción demasiado simple, ya que sólo se limita al saber hacer, confundándose con los desempeños y que descuida la necesidad de utilizar la inteligencia en el proceso de construcción del conocimiento, por centrarse tan sólo en el manejo de habilidades y destrezas.

Saber hacer sin entender no tiene sentido, como tampoco lo tiene saber pensar acerca de lo que no sabemos hacer. Las competencias están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace, junto con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de métodos, técnicas, procesos y procedimientos con habilidad y destreza para saber hacer lo que se comprende; y, en utilizar este saber y este saber hacer con pertinencia, en la solución de problemas relevantes. Una competencia entonces es “un saber pensar y un saber hacer en contexto”.





Estoy seguro que las competencias cognitivas básicas están más relacionadas con el potencial de aprendizaje de las personas que con sus habilidades y destrezas para hacer algo; entendiendo aquí por potencial de aprendizaje “la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligentes”.

Competencias Cognitivas

El concepto de competencias posee un carácter polisémico y ha sido utilizado en sentidos distintos, lo que ha creado confusión respecto de su verdadero significado. Las competencias laborales pueden ser definidas como ciertas capacidades de actuar adecuadamente en el ámbito laboral, respaldado en los conocimientos necesarios, y de acuerdo con ciertos principios éticos propios de una disciplina. Pese a las distintas formas de definir el concepto, existe un consenso más o menos generalizado respecto de que las competencias consisten en un conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que un profesional debe mostrar en su desempeño en cierta área ocupacional. Según el Proyecto Tuning Europa, “las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades (Beneitone et al., 2007,76). En el Proyecto Tuning las competencias representan una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y su aplicación, a actitudes y responsabilidades que describen las metas de aprendizaje de un programa educativo, o cómo los aprendices son capaces de actuar al término de un proceso educativo”. En particular, el Proyecto se focaliza en competencias específicas a un área de estudio y en competencias genéricas comunes a cualquier plan formativo (Pagani, 2003). Jacques Tardif (2008,32) “define el concepto de competencia afirmando que corresponden a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. Tardif explica que es necesario definir adecuadamente el concepto de competencia para evitar comprender su significado de manera errónea”.





La idea de saber actuar es clave en la definición del concepto de competencia, y no debe ser confundida, como a veces ocurre, con la de saber hacer. Además, la idea de movilización y utilización eficaz de recursos también es central: ello significa que un profesional competente debe saber aprovechar y utilizar los recursos disponibles para un fin determinado. Pero, como se afirma en la definición, dicha utilización debe ser juiciosa y selectiva, los recursos elegidos serán aquellos que parecen apropiados en determinadas circunstancias (Tardif, 2008:3). Por otra parte, Guy Le Boterf (2001) ha construido una definición similar de competencia: un saber actuar en un contexto de trabajo, combinando y movilizando los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es validado en una situación de trabajo (Le Boterf, 2001).

Es decir, el despliegue de una competencia depende del individuo que la demuestra, pero también de las condiciones y recursos disponibles en el medio para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas existentes respecto de dicho individuo en el contexto de un determinado ambiente laboral y socio cultural.

“Los recursos que un individuo debe movilizar y utilizar en el despliegue de una determinada competencia pueden ser de carácter interno y externo a él. Los recursos internos pueden corresponder a conocimientos, habilidades y destrezas, y valores y recursos culturales y emocionales. Los recursos externos pueden corresponder a objetos físicos, materiales, tecnologías, bases de datos, redes de expertos, etc. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) (2010,16)”

La formación en competencias busca superar las deficiencias que tradicionalmente ha presentado la enseñanza superior en la formación de los futuros profesionales.



En términos más específicos, busca superar un modelo de enseñanza en el cual el rol protagónico se encontraba en el profesor, y en el que los estudiantes cumplían un rol más bien pasivo, no adquiriendo las habilidades necesarias para aplicar sus conocimientos y desenvolverse adecuadamente en el mundo laboral.



La formación según competencias busca además desarrollar en el estudiante las actitudes y valores que un profesional debe poseer y poner en práctica en un desempeño efectivo.

La evaluación de las competencias es un área sometida a intenso debate, pero existe consenso respecto de que ellas deben ser necesariamente evaluadas a través del desempeño. El desempeño de una persona corresponde al cumplimiento por parte de ella de las obligaciones inherentes a un cargo o profesión. Un profesional competente es aquel que posee y pone en práctica los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para llevar a cabo las tareas propias de su profesión. La evaluación de competencias exige la definición de ciertos estándares con los cuales será contrastado el desempeño de una persona.

La implementación y el desarrollo de un modelo formativo según competencias en la educación superior, en particular en las universidades, obliga a la definición de aquellas competencias que deben ser consideradas fundamentales para el proceso de enseñanza aprendizaje, y para el adecuado desempeño futuro de los estudiantes como profesionales capaces de enfrentar crecientes desafíos en escenarios laborales complejos.

Es de vital importancia entonces que los educadores desarrollemos estos cuatro factores fundamentales a través de nuestra práctica pedagógica y de nuestras estrategias didácticas: las actitudes, las aptitudes intelectivas, las aptitudes procedimentales y el manejo de contenidos disciplinares.

Desarrollar actitudes implica generar expectativas, canalizar el interés, promover la motivación endógena y cualificar la atención como formas de asegurar la disposición de parte de quien aprende frente a los contenidos por aprender.

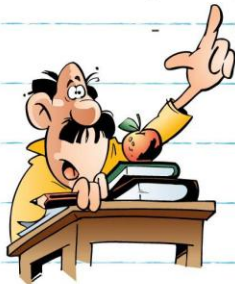


Desarrollar las aptitudes intelectivas implica buscar las estrategias educacionales, pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos.

Desarrollar las aptitudes procedimentales implica que los centros educativos deben dotar de métodos, técnicas, procesos y estrategias a los alumnos para que desarrollen sus habilidades y destrezas y cualifiquen sus desempeños.

Manejar apropiadamente los contenidos disciplinares implica redefinir los estándares de calidad, estructurar apropiadamente los planes de estudio, las áreas y la pertinencia de las asignaturas, revisar los enfoques, los perfiles, las metodologías, las actividades de enseñanza-aprendizaje y los criterios, indicadores, procesos, formas e instrumentos de evaluación.

- Presentación del tema
- Organización de grupos
- Asignación de actividades específicas y responsabilidades de cada grupo.
- Explicación breve de la temática
- Entrega del material (cartulina, marcadores)
- Realización de los carteles con tema: "Competencias cognitivas"
- Exposición de los carteles
- Conclusiones de los estudiantes.



- | | |
|---------------|----------------|
| - Docentes | - Flash memory |
| - Estudiantes | - Proyector |
| - Hojas | - Esferos |
| - Pizarra | - Colores |
| - Computador | - Cartulinas |
| | - marcadores |

Evaluación

Los estudiantes evidenciarán las competencias cognitivas en especial las de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora en sus procesos de aprendizaje.

Actividades Recursos

TALLER N. 3

TEMA: CÓMO DESARROLLAR ANÁLISIS DE CONTENIDOS ESTUDIADOS.

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar un texto, y realizar trabajos en clase de calidad.

Lectura motivacional

El Capitán Pirata

“¡Al abordaje!”, aulló el sanguinario Capitán Pirata, desenvainando su temible sable, levantándose con disimulo una pequeña grieta de su parche del ojo derecho para ver mejor.

“¡A por ellos, mis valientes! Echad al mar a todos los ingleses y traedme el cofre del tesoro y a la princesa”, siguió vociferando el Pirata a sus hombres desde la proa de su navío.

Y enseguida les ordenó:

“Abrid el cofre, bellacos, veamos que botín contiene”.

“¡Caspita! ¿Qué es esto?” gritó con cara descajada.

“¡Si está vacío!”

¡Quién me ha robado el tesoro?



“Os colgaré a todos del palo mayor. No hay en el mundo quien se atreva a robarle al Capitán Pirata”, reprenió enfurecido, apoyándose firmemente con una mano en la barandilla del barco par que las agitadas aguas no le hiciesen perder el equilibrio.

Luego, dirigiendo la mirada a su prisionero le dijo:

“Vos, bella dama, no temáis que jamás un Capitán Pirata que se precie ha lastimado a Princesa alguna...”

El, impresionado por su belleza, inclinó cortésmente la cabeza y le siguió diciendo galantemente:

“¡Cuán hermosa sois! Pediré un sustancioso rescate por vuestra libertad y cuando seáis libre, quizás me case con vos y me retire del pirateo para dedicarme a escribir mis memorias”.

Pero súbitamente, las aguas se clamaron produciendo un brusco frenazo que casi tira al suelo al bravo Capitán, que con voz entrecortada suplicó:

“Mamá, cómprame ahora otro ticket para el coche de bomberos.”


“No Miguelito”, le contestó su mamá con autoridad, “ya te has montado en la ambulancia, en el elefante y en el barco pirata... y ten cuidado con tu espada, no le vayas a sacar un ojo a esa señora.”

Contenido

Es una metodología de las disciplinas sociales y de la bibliometría que se enfoca al estudio de los contenidos de la comunicación. **Earl Babbie la define como "el estudio de las comunicaciones humanas materializadas tales como los libros, los sitios web, las pinturas y las leyes".**

El análisis de contenido parte del principio de que examinando textos es posible conocer no sólo su significado, sino información al respecto de su modo de producción. Es decir, trata los textos no sólo como signos dotados de un significado conocido por su emisor, sino como indicios que dicen sobre ese mismo emisor, o generalizando, indicios sobre el modo





El análisis de contenido no es una teoría, sólo un conjunto de técnicas, por lo que es imprescindible que la técnica concreta utilice una teoría que de sentido al modo de análisis y a los resultados.

Como una evolución del análisis de contenido surgió el Análisis del Discurso. Se tiende a considerar que el Análisis de Contenido usa técnicas cuantitativas y el Análisis del Discurso técnicas cualitativas, si bien la diferencia real es que las técnicas de Análisis de Contenido se aplican con el auxilio informático llegando a estar automatizadas, mientras que las técnicas de Análisis del Discurso requieren de la actuación del analista por ser más interpretativas.

La estructura lógica de un texto, su estructura argumentativa, no tiene por qué coincidir con su presentación literaria. Ésta responde a la presentación de una idea o de un conjunto de ideas, pero puede que nos confunda sobre su estructura lógica: la estructura lógica es un "todo" en el que, partiendo de determinadas premisas, y por lo general a través de un razonamiento intermedio, se llega a una determinada conclusión. La recursos retóricos y literarios pueden hacer que sea conveniente presentar de modos muy diversos los elementos de la argumentación.

Análisis

DEFINICION.DE (pág.5) afirma que “existen tantos tipos de análisis que centrarse en una única definición aplicable en todos los ámbitos resulta muy complicado. A nivel general, puede decirse que un análisis consiste en identificar los componentes de un todo, separarlos y examinarlos para lograr acceder a sus principios más elementales”.

Quando se habla de análisis clínico, se hace mención a un examen de nivel cuantitativo y cualitativo de determinados componentes de un organismo.



Este examen permite desarrollar un diagnóstico de una situación vinculada a la salud.

La distinción entre análisis cualitativo y análisis cuantitativo refiere al tipo de datos con los que se trabajan. Mientras que el análisis cuantitativo busca conocer cantidades, el análisis cualitativo se centra en características que no pueden cuantificarse.

Un análisis cuantitativo de los componentes de una bebida puede indicar que un litro de dicha sustancia presenta 100 mililitros del componente A, 450 mililitros del componente B y 450 mililitros del componente C. El análisis cualitativo, en cambio, puede indicar que el componente A es dulce y ayuda a mejorar el sabor, mientras que los componentes B y C aportan acidez para saciar la sed de quien consume la bebida. Un análisis genético tiene la finalidad de obtener información sobre el ADN de una persona, antepasado, posibles enfermedades congénitas y una serie de datos más. Generalmente se realiza a partir de una muestra de sangre o de saliva.

Existen cinco tipos de análisis genéticos:

Rastreo: Permite obtener la información de un individuo para determinar perturbaciones genéticas recesivas que puedan ser comunicadas a través de los genes. Suele realizarse entre parejas que desean tener niños y proceden de familias que presenten determinadas enfermedades para prevenir posibles complicaciones en dicho hijo.

Diagnóstico pre-natal: es un test de tipo genético que se realiza en las criaturas antes de que nazcan; suele realizarse cuando existe posibilidad de que el bebé sea portador de alguna enfermedad genética, o presente otros problemas como retraso mental o algún tipo de discapacidad física.





Exploración del recién nacido: Permite saber cuando el niño apenas ha nacido si tiene alguna posibilidad de enfermar y en el caso de que este estudio sea positivo, permite buscar tratamientos que se encuentren disponibles a fin de adelantarse a los hechos y prevenir una catástrofe.

Trastornos de aparición tardía: Permite descubrir enfermedades de difícil diagnóstico en personas adultas, como por ejemplo cáncer o enfermedades del corazón cuyas causas puedan ser genéticas pero con elementos medioambientales que las hayan desembocado.

Cualquiera de estos análisis tiene como objetivo conseguir información genética de una persona a fin de prevenir posibles trastornos o encontrar el tratamiento adecuado para tratar un problema ya existente.

Otro tipo de análisis puede ser el análisis de riesgo que consiste en una herramienta de metodología que sirve para comprender las inversiones en un ámbito ya sea local, nacional o internacional. Permite prever ciertos desastres y evaluar aquellos daños o pérdidas que han surgido como consecuencia de una amenaza externa sobre una persona o un

grupo (municipios, comunidades). Para que pueda llevarse a cabo es imprescindible tener en cuenta no sólo las amenazas, sino también la vulnerabilidad del sector afectado. Una vez que se ha realizado un estudio minucioso del desastre y sus consecuencias se determina con qué capacidades cuenta el Estado para enfrentar la reconstrucción o sanación de los daños causados y si necesitará para ello la cooperación internacional. En definitiva, gracias a esta herramienta no sólo se puede comprender un problema ecológico, por poner un ejemplo, sino que también se puede diseñar un plan de acción para solucionarlo y prevenir futuros problemas similares. Cabe señalar por último que la principal finalidad del análisis de riesgo es mejorar la toma de decisiones a fin de priorizar las inversiones en el aspecto local y nacional



Actividades

- Presentación de unas diapositivas con el tema "Competencias Cognitivas".
- Exposición breve de la dinámica de los talleres de convivencia como herramientas de formación y consolidación de aprendizajes compartidos
- Conferencia de apertura sobre el tema: Competencias Cognitivas de Análisis, síntesis, resumen y Comprensión Lectora.
- Formación de grupos de trabajo.
- Discutir del Documento de Apoyo.
- Elaboración de documentos sencillos de aplicación práctica.
- Debate
- Plenaria.



Recursos

- | | |
|---------------|----------------|
| - Docentes | - Flash memory |
| - Estudiantes | - Proyector |
| - Hojas | - Esferos |
| - Pizarra | - Colores |
| - Computador | - Cartulinas |
| - Colores | - marcadores |





Evaluación

Los estudiantes demostrarán su capacidad de síntesis, para ello el docente encargado del Taller, indicará a sus estudiantes que deben realizar un mapa conceptual con la temática “Competencias Cognitivas, análisis, síntesis, resumen y comprensión Lectora.”





TALLER N. 4

TEMA:

CÓMO DESARROLLAR LA SÍNTESIS

Objetivo: Plantear propósitos por alcanzar mediante el desarrollo de la capacidad de síntesis.

Lectura motivacional

EL PORTERO

Esta es una historia para reflexionar lo positivo que hay en todo cambio...

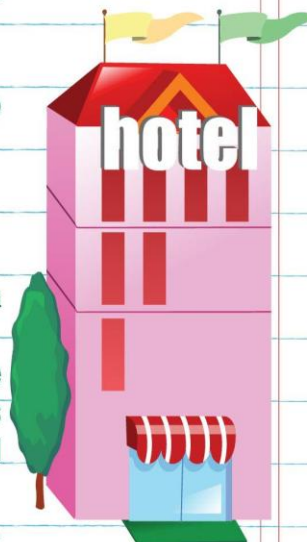
No había en el pueblo peor oficio que el de portero del hotel. Pero... ¿qué otra cosa podría hacer aquel hombre? De hecho, nunca había aprendido a leer ni a escribir, no tenía ninguna otra actividad ni oficio.

Un día se hizo cargo del hotel un joven con inquietudes, creativo y emprendedor.

El joven decidió modernizar el negocio. Hizo cambios y después citó al personal para darle nuevas instrucciones.

Al portero, le dijo:

A partir de hoy usted, además de estar en la puerta, me va a preparar un reporte semanal donde registrará la cantidad de personas que entren por día y anotará sus comentarios y recomendaciones sobre el servicio..." El hombre tembló, nunca le había faltado disposición al trabajo pero...





Me encantaría satisfacerlo, señor - balbuceó - pero yo...yo no sé leer ni escribir...

"¡Ah! Cuanto lo siento!"

Pero señor, usted no me puede despedir, yo trabajé en esto toda mi vida...

No lo dejó terminar.

Mire, yo comprendo, pero no puedo hacer nada por usted. Le vamos a dar una indemnización para que tenga hasta que encuentre otra cosa. Así que, lo siento.

Que tenga suerte..." Y sin más, se dió vuelta y se fué. El hombre sintió que el mundo se derrumbaba. Nunca había pensado que podría llegar a encontrarse en esa situación. ¿Qué hacer? Recordó que en el hotel cuando se rompía una silla o se arruinaba una mesa, él, con un martillo y clavos lograba hacer un arreglo sencillo y provisorio. Pensó que ésta podría ser una ocupación transitoria hasta conseguir un empleo. El problema es que solo contaba con unos clavos oxidados y unas pinzas muy viejas, entonces decidió usar parte del dinero para comprar una caja de herramientas. Como en el pueblo no había una ferretería, debía viajar dos días en mula para ir al pueblo más cercano a realizar la compra. ¿Qué más da? Pensó, y emprendió la marcha. A su regreso, traía una hermosa y completa caja de herramientas. De inmediato su vecino llamó a la puerta de su casa: Vengo a preguntarle si no tiene un martillo para prestarme... Mire, si, lo acabo de comprar pero lo necesito para trabajar...como me quedé sin empleo..." Bueno, pero yo se lo devolvería mañana bien temprano. El portero accedió y le prestó el martillo.



A la mañana siguiente, como había prometido, el vecino tocó la puerta: Mire, yo todavía necesito el martillo. ¿Por qué no me lo vende?

No, yo lo necesito para trabajar y además, la ferretería está a dos días en mula.

Hagamos un trato - dijo el vecino - Yo le pagare los dos días de ida y los dos de vuelta, más el precio del martillo, total usted está sin trabajar. ¿Qué le parece?" Realmente, esto le daba trabajo por cuatro días... Aceptó. Volvió a montar su mula. Al regreso, otro vecino lo esperaba en la puerta de su casa:

Hola, vecino. Usted le vendió un martillo a nuestro amigo? Si, así es... Mire, yo necesito unas herramientas, y estoy dispuesto a pagarle sus cuatros días de viaje, mas una pequeña ganancia. Yo no dispongo de tiempo para el viaje.

El ex-portero abrió su caja de herramientas y su vecino eligió una pinza, un destornillador, un martillo y un cincel. Le pago y se fue. El ex-portero pensó entonces que mucha gente podría necesitar que el viajara a traer herramientas de las que había vendido. De paso, podría ahorrar algún tiempo de viajes.



La voz empezó a correrse por el barrio y muchos quisieron evitarse el viaje. Una vez por semana, el ahora corredor de herramientas viajaba y compraba lo que necesitaban sus clientes. Alquilo un carretón para almacenar las

herramientas y algunas semanas después alquilo un cuarto que se convirtió en la primera ferretería del pueblo. Todos estaban contentos y compraban en su negocio. Ya no viajaba, los fabricantes le enviaban sus pedidos. Él era un buen cliente. Con el tiempo, las comunidades cercanas preferían comprar en su ferretería y ganar dos días de marcha. Un día se le ocurrió que su amigo, el tornero, podría fabricar para él las cabezas de los martillos. Y luego, ¿por qué no? Las tenazas...y las pinzas...y los cinceles. Y luego fueron los clavos y los tornillos

.. Para no hacer muy largo el cuento, sucedió que en diez años aquel hombre se transformó con honestidad y trabajo en un millonario fabricante de herramientas. Un día decidió donar a su pueblo una escuela. Ahí se enseñaría, además de leer y escribir, las artes y oficios más prácticos de la época. En el acto de inauguración de la escuela, el alcalde le entregó las llaves de la ciudad, lo abrazó y le dijo: "Es con gran orgullo y gratitud que le pedimos nos conceda el honor de poner su firma en la primera hoja del libro de actas de la nueva escuela" El honor sería para mí - dijo el hombre - Creo que nada me gustaría más que firmar allá, pero yo no sé leer ni escribir. Yo soy analfabeto. ¿Usted? - dijo el Alcalde, que no alcanzaba a creerlo Usted construyó un imperio industrial sin saber leer ni escribir? Estoy asombrado. Me pregunto, ¿qué hubiera sido de usted si hubiera sabido leer y escribir?" Yo se lo puedo contestar - respondió el hombre con calma. Si yo hubiera sabido leer y escribir... ¡sería portero del hotel!

MORALEJA: Generalmente los cambios son vistos como

adversidades. Pero las adversidades encierran bendiciones. Las crisis están llenas de oportunidades. Cambiar siempre será la opción más segura.

PARA TODOS AQUELLOS QUE LOS CAMBIOS LOS APANICAN, VEAN QUE SIEMPRE VENDRÁN COSAS MEJORES, LO QUE NOS HACE FALTA ES ARRIESGARNOS UN POCO Y SEGUIR ADELANTE, POR ESO MAS VALE ARREPENTIRNOS DE ALGO QUE HAGAMOS QUE DE ALGO QUE NUNCA HICIMOS. ¿PORQUE NO?, ¡¡¡INTENTALO!!!





Contenido

Una síntesis es la composición de algo a partir del análisis de todos sus elementos por separado. Se trata de la versión abreviada de cierto texto que una persona realiza a fin de extraer la información o los contenidos más importantes de un determinado texto.

En la síntesis el lector puede expresar con sus propias palabras y estilo la idea principal del autor, cambiando el orden según sus intereses, utilizando analogías, trabajo de investigación, ampliación y confrontación en base a los objetivos. En el resumen se utiliza el estilo y léxico con el que se expresa el autor, si bien no es una mera transcripción de las ideas nucleares del texto, implica una generalización de todas las ideas del texto madre o texto original, se pueden utilizar sinónimos pero no existe la intervención de ideas del lector. El resumen es un texto expositivo resumiendo el texto para ser comprendido o estudiado con mayor claridad.

Una síntesis resulta ser una buena y efectiva forma de facilitar los procesos de aprendizaje. Es una herramienta que le permite a quien lo redacta comprender e interiorizarse en mayor medida en determinado contenido de su interés. Es un buen método también de no perder el tiempo en la lectura de información poco pertinente o que poca relación tiene con el foco de los contenidos que se pretenden investigar o estudiar.

El concepto de síntesis tiene su origen en el latín *synthesis* y, según se cuenta, sus raíces más remotas se encuentran en un vocablo griego. El término hace referencia a la presentación de un todo gracias al destaque de sus partes más interesantes o sobresalientes.

En otras palabras, puede decirse que la síntesis es la conformación de algo completo a raíz de los elementos que se le han quitado durante un procedimiento previo. Una tesis se entiende como un juicio o afirmación; su expresión contraria u opuesta se identifica con el nombre de antítesis. La síntesis es aquella proposición que consigue reunir y combinar esos juicios previos.



La noción de síntesis también se emplea de manera similar a resumen, ya que puede tratarse de la compilación de un texto u otra pieza. La síntesis de un material literario, por ejemplo, expresa sus ideas principales. El resumen, en cambio, es la presentación reducida y abreviada de todos los contenidos: "Tengo que presentar una síntesis de mi libro a la editorial".

Actividades

- presentación del tema
- entrega del texto
- realizar una lectura completa del texto
- subrayar las ideas centrales
- notar la estructura del texto
- desarrollar una conclusión
- organizar las ideas extraídas
- redactar un nuevo texto sin modificar la intención del autor original.
- Conclusiones del taller.



Recursos

- | | |
|---------------|----------------|
| - Docentes | - Flash memory |
| - Estudiantes | - Proyector |
| - Hojas | - Esferos |
| - Pizarra | - Colores |
| - Computador | - Cartulinas |
| - Colores | - marcadores |





Evaluación

Los estudiantes demostrarán la competencia de síntesis mediante la completación de características importantes para sintetizar.

COMPETENCIA	CARACTERÍSTICAS
SINTETIZAR	



TALLER N. 6

TEMA:

CÓMO DESARROLLAR EL RESUMEN

Objetivo: Construir ideas principales y secundarias de un documento estudiado, para luego organizarlas y redactarlas en un resumen.

Lectura motivacional




AMISTAD

¿Te gustaría tener amigos? No hay chico que no los busque. Y si los pierde, sufre mucho. Hasta a mí me gustaría; pero no los puedo tener. Muchos me tienen afición, nada más que afición. Amistad sólo puede existir entre personas. Y tú ya sabes que no lo soy. ¿Quieres saber, antes de seguir, qué es amistad? Amistad es la mutua simpatía que sienten las personas, simpatía que impulsa a tratarse con frecuencia, que tiende a preocuparse por ellas y sus problemas y que intenta mejorarlas. Las palabras claves de la amistad son:

- Simpatía.
- Tratar.
- Preocuparse
- Mejorar.



La simpatía debe ser hacia la persona, con sus cualidades y defectos. Por esto, puede no ser verdadera amistad la simpatía que sientes hacia las actividades que practica el otro: deportivas, por ejemplo. Te puede caer bien uno porque tiene moto y te lleva a correr. Es un ejemplo. Lo propio de los amigos es buscarse para hablar de sus cosas: de sus aficiones, sus ilusiones, sus preocupaciones, sus dificultades. Se sienten vinculados el uno al otro y procuran estar juntos en los momentos de tristeza y de alegría.



No existe verdadera amistad, mientras no se manifiesta la propia intimidad. De esta entrega mutua de la intimidad, se deduce el compromiso de guardar secreto y nace la preocupación de ayudarse el uno al otro. De aquí, que toda amistad tienda a mejorar al amigo. No es amigo el que induce a malos comportamientos. A lo sumo es un aliado. Procura evitar estos aliados, cuanto antes. No es señal de amistad el abandono de tus normas morales o de tus criterios propios, para aceptar los del amigo. Esto, más bien, sería signo de inmadurez. Un grupo de chicos que se animan mutuamente a travesuras que no harían a solas, no son amigos; son una "pandilla" peligrosa. Los drogadictos se inician en las "pandillas".

¿Quieres saber dónde puedes encontrar amigos?

Tú te relacionas con chicos de tu edad en diversos lugares. Tienes compañeros en el colegio, en el lugar de veraneo, en actividades deportivas; están los hijos de los amigos de tus padres, etc. De todos ellos, naturalmente, tienen que salir los amigos. Alguno te caerá simpático y te será fácil hablar con él. Poco a poco, de compañeros pasaréis a ser amigos, aunque no os lo digáis. La amistad no es un compromiso que se declara. Se vive. Avisos: Un amigo no debe acaparar la amistad del otro. Quiero decir que no debes impedir que un amigo tuyo tenga, además, otros amigos. Los amigos suelen ser pocos. De entre las personas con que nos relacionamos, no es frecuente encontrarse con muchos que sientan aquella mutua simpatía que lleva a una verdadera amistad. Los amigos se invitan a sus casas y se dan a conocer a las respectivas familias. Es bueno que tus padres conozcan tus amigos. Cada chico tiene que pensar que, antes de los amigos, está la propia familia con la que se debe convivir; y hay también unos compañeros que no se deben discriminar por ser amigo de alguno de ellos. La virtudes que sostienen y fomentan la amistad son:

- Lealtad.
- Generosidad.
- Comprensión.
- Confianza.
- Respeto.
- Pudor al manifestar las intimidades personales.



De todas ellas te hablaré, más adelante. Vale la pena que las conozcas y las vivas. Tus amigos se lo merecen.

Don Samuel Valero

Contenido

Resumen

Según LUVENTICUS (pág. 11) “Una técnica muy utilizada por los estudiantes es resumir en hoja aparte el contenido del texto que están estudiando. Llamaremos "resumen" a la anotación textual, reservando el término "síntesis" para la que se realiza con **palabras propias**". Esta técnica resulta muy útil cuando estamos trabajando con un libro que no nos pertenece. En esos casos, hacer anotaciones sería moralmente reprochable y no nos serviría de mucho, porque no tendríamos la seguridad de volver a reencontrarnos con el libro.

Al resumir debemos anotar sólo lo fundamental. Es aconsejable leer primero un párrafo completo y luego considerar si algún pasaje del mismo merece ser transcrito en nuestro resumen y entonces copiarlo. Como un buen resumen se basta a sí mismo, es de gran importancia que en él queden claras las conexiones que unen las afirmaciones entre sí. De lo contrario, sólo tendríamos un conjunto de frases textuales valiosas pero perderíamos el eje argumentativo. Además, para que el resumen sea verdaderamente autónomo,





debe incluir todos los datos del libro necesarios para citarlo (autor, título, ciudad, editorial, año).

La principal "contraindicación" del resumen es el tiempo que insume realizarlo, muy superior al del subrayado. A ello se suma, en algunos casos, la poca claridad de la letra, cuando no se tiene una buena caligrafía y se escribe de modo apresurado.

Es muy recomendable que, en lo posible, hagamos el resumen en la computadora. Ello nos permitirá, en un futuro, agregar palabras; borrar; buscar con rapidez un texto, a partir de una palabra o frase; y copiar y pegar pasajes textuales en nuestros trabajos monográficos (de ahí la importancia de contar con los datos del libro).

Como el resumen es textual, no es necesario poner todo entre comillas. Cuando saltamos un fragmento, o incluso una palabra sola, debemos dejar constancia de ello colocando tres puntos suspensivos entre corchetes [...]. Si queremos agregar una palabra o una frase que ayude a conectar las afirmaciones, porque no encontramos una expresión breve y equivalente en el propio texto, podemos colocarla también entre corchetes [pero]. Todo lo que se encuentre entre corchetes en el resumen sabremos que será una alteración del mismo hecha por nosotros, ya sea para quitar o para agregar algo.

Según el diccionario resumir es: "Reducir a términos breves y precisos o repetir abreviadamente

lo esencial de un asunto o materia" pág. 54. En forma más sencilla un resumen es expresar en pocas palabras lo que está dicho en muchas. Resumen es una exposición abreviada en la que se identifican los elementos esenciales y relevantes del material estudiando y se dejan de lado los detalles complementarios. Todos los autores, en mayor o menor medida, incluyen en sus obras material que apoya, complementa o repite el asunto esencial que pretenden explicar, al fin de facilitar o hacer más amena la comprensión del que los lee.





Seleccionar las ideas más importantes y eliminar todo aquello que es secundario, es lo que caracteriza a la elaboración de un resumen.

Un resumen bien realizado que constituye una valiosa ayuda para los estudiantes, forma parte del sobre estudio que facilitará la retención de los conocimientos adquiridos. **Según Max Meenes, (pág. 89)**

“Resumir es probablemente la mayor contribución al aprendizaje; constituye en sí mismo un proceso creador.”

Sirven además por la preparación de tus exámenes, ya que con ellos puedes autoevaluar tu comprensión de los temas de estudio. Si tienes dificultad para elaborar el resumen de un tema, quiere decir que aún no lo has comprendido.

Actividades

- Realizar una lectura comprensiva del texto.
- Descubrir la estructura semántica del texto leído (tema, subtemas, proposiciones temáticas o ideas básicas).
- Omitir la información complementaria.
- Eliminar la forma de diálogo, cuando ésta aparece en el texto y convertirla en una narración breve que exprese la acción de las situaciones claves o situaciones núcleos.
- Expresar solo una vez las situaciones que aparezcan repetidas en el texto que se va a resumir.



Recursos

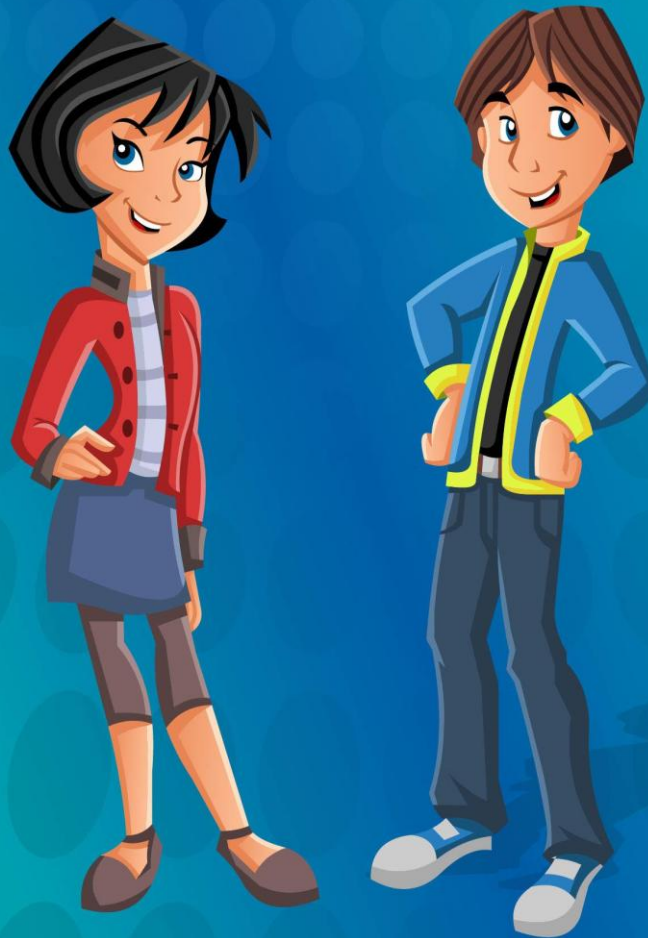
- | | |
|---------------|----------------|
| - Docentes | - Flash memory |
| - Estudiantes | - Proyector |
| - Hojas | - Esferos |
| - Pizarra | - Colores |
| - Computador | - Cartulinas |
| - Colores | - marcadores |





Contenido

Los estudiantes demostrarán su capacidad para resumir; elaborarán una redacción del texto con lenguaje informativo: con predominio de sustantivos y verbos para expresar objetos, eventos y acciones eliminando el uso de adjetivos innecesarios o de adornos literarios.



TALLER N. 6

TEMA:

CÓMO DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo: • Inducir a desarrollar la comprensión lectora, para lograr un estudio provechoso con mayor significación y en menor tiempo.

- Apreciar y cuestionar todo texto escrito.

Lectura motivacional

"LA VAQUITA" (Juany)

Un maestro de la sabiduría paseaba por un bosque con su fiel discípulo, cuando vió a lo lejos un sitio de apariencia pobre, y decidió hacer una breve visita al lugar. Durante la caminata le comentó al aprendiz sobre la importancia de las visitas, también de conocer personas y las oportunidades de aprendizaje que tenemos de estas experiencias.

Llegando al lugar constato la pobreza del sitio, los habitantes, una pareja y tres hijos, la casa de madera, vestidos con ropas sucias y rasgadas, sin calzado, entonces se aproximó al señor, aparentemente el padre de familia y le preguntó:

- En este lugar no existen señales de trabajo ni puntos de comercio tampoco, ¿cómo hacen usted y su familia para sobrevivir aquí?



El señor calmadamente respondió:

- Amigo mío, nosotros tenemos una vaquita que nos da varios litros de leche todos los días. Una parte del producto la vendemos o lo cambiamos por



otrosó géneros alimenticios en la ciudad vecina y con la otra parte producimos queso, cuajada, etc..., para nuestro consumo y así es como vamos sobreviviendo.

El sabio agradeció la información, contempló el lugar por un momento, luego se despidió y se fue. En el medio del camino, volteo hacia su fiel discípulo y le ordeno al aprendiz:

- Busque la vaquita, llévela al precipicio de allí en frente y empújela al barranco.

El jóven espantado vió al maestro y le cuestionó sobre el hecho de que la vaquita era el medio de subsistencia de aquella familia.

Más como percibió el silencio absoluto del maestro, fue a cumplir la orden. Así que empujó la vaquita por el precipicio y la vió morir.

Aquella escena quedó grabada en la memoria de aquel jóven durante algunos años.

Un bello día el jóven resolvió señor muy simpático, el abandonar todo lo que había jóven preguntó por la familia aprendido y regresar a aquel lugar que vivía allí hace unos y contarle todo a la familia, pedir cuatro años, el señor perdón y ayudarlos. Así lo hizo, y respondió que seguían a medida que se aproximaba al viviendo allí.

lugar veía todo muy bonito, con árboles floridos, todo habitado, con carro en el garaje de tremenda casa y algunos niños jugando en el jardín.

El jóven se sintió triste y desesperado imaginando que aquella humilde familia tuviese que vender el terreno para sobrevivir, aceleró el paso y llegando allá, fue recibido por un



Espantado el joven entro corriendo a la casa y confirmó que era la misma familia que visito hace algunos años con el maestro. Elogió el lugar y le pregunto al señor (el dueño de la vaquita):

- ¿Cómo hizo para mejorar este lugar y cambiar de vida?

El señor entusiasmado le respondió:

- Nosotros teníamos una vaquita que cayó por el precipicio y murió, de ahí en adelante nos vimos en la necesidad de hacer otras cosas y desarrollar otras habilidades que no sabíamos que teníamos, así alcanzamos el éxito que sus ojos vislumbran ahora.


Punto de reflexión: Todos nosotros tenemos una vaquita que nos proporciona alguna cosa básica para nuestra sobrevivencia la cual es una convivencia con la rutina, NOS HACE DEPENDIENTES, Y CASI QUE EL MUNDO SE REDUCE A LO QUE LA VAQUITA TE PRODUCE.

Descubre cuál es tu vaquita. Aprovecha la proximidad del final del milenio para empujar tu vaquita por el precipicio y sacar de ti aquellas cualidades y/o habilidades que tienes ocultas para explotarlas en tu beneficio y en el de aquellos que te rodean.

Contenido

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos entre ellos” (Huey -1908- 1968; Smith, 1965,13) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Con el paso de los años el proceso de comprensión lectora se ha intensificado, especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias de enseñanza”





En el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como son : leer, determinar el tipo de lectura seleccionada y determinar si es explorativa o comprensiva para dar paso luego a la comprensión del texto seleccionado esto se puede dar a través de las siguientes condicionantes; el tipo de texto, el lenguaje oral y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído, el estado físico y afectivo general que condiciona la más importante motivación para la lectura y la comprensión de esta.

Por tanto la comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

En definitiva leer más que un simple acto de descifrado de signos o palabras, es por encima de todo un acto de razonamiento ya que trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector y a la vez iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas por la lectura.

Este tema nos dará más conocimientos a través del desarrollo del mismo para ampliar nuestros conocimientos en cuanto a la comprensión lectora por medio de la investigación.

Para acercarnos al concepto de la comprensión lectora debemos saber cuáles son los componentes necesarios y los pasos a seguir para poder llegar a esta por tanto debemos saber primero:



¿Qué es leer?

"Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito" (Adam y Starr, 1982,22). "Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura"

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados.

Esto tiene unas consecuencias:

- El lector activo es el que procesa y examina el texto
- Objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo...
- Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

Cuando hemos pasado por el proceso de lectura y ya hemos entendido o por lo menos sabemos lo que es leer pasamos luego a la comprensión del tema leído dando paso entonces a:

La comprensión lectora





La comprensión lectora

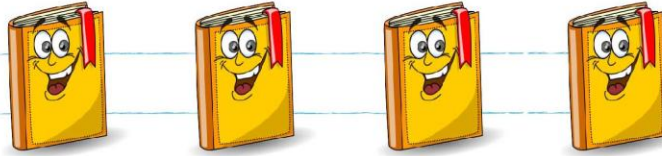
La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984,25).”La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor”.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

“Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma

Uno de los problemas que tiene que afrontar el estudiante, es que al momento de realizar sus trabajos de investigación, no sabe leer correctamente. Pero, la mayoría de estudiantes pueden reorientar sus hábitos, aplicando las técnicas de la lectura, que se estudiarán en ésta unidad, de tal forma que se mejore notablemente la velocidad y la comprensión de lo que se lee.



Es importante leer con una velocidad aceptable entre 250 a 300 palabras por minuto, inclusive incrementar esta cantidad, dependiendo de la calidad del texto que se lee.

En algunas ocasiones, cuando se hace un análisis crítico y detallado de la lectura, la velocidad no podrá ser excesivamente rápida. No así, cuando se repasa o se lee libros de cultura general. Si la velocidad es importante, más aun la comprensión de la lectura. En razón de que se debe leer para comprender ya que el progreso de la lectura se cuantifica por el grado de comprensión que se hace de ella.

Por lo tanto, el propósito de esta unidad es, conseguir que el estudiante mejore sus hábitos de lectura, tanto en la velocidad como en la comprensión.

Para comprender el contenido de un tema o de un libro, debe existir interés, serenidad, inteligencia y disposición de tiempo. Conforme avance la lectura, hágalo con calma y con gusto, de modo que sepa detenerse, ya para buscar soluciones, ya para discutir o reflexionar.

Sin embargo, no siempre es esta la disposición de quien lee. Muchas veces se lee solo para cumplir un deber ajeno a la vocación, se lee por completar un cierto número de páginas que nos han impuesto. Esto perjudica la asimilación porque se recorren las páginas sin ningún interés, con tal rapidez y superficialidad que no es posible comprender ni recordar la lectura. Esto es precisamente, el fracaso e lectura.

Conviene entonces, despertar en nosotros una verdadera devoción por la lectura, capaz de superar la lectura obligada.



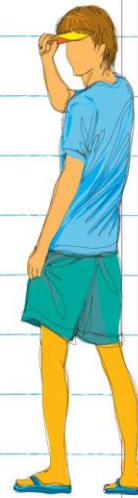
Actividades

- Presentación del tema: Comprensión lectora
- Exposición breve de la dinámica de trabajo grupal
- Formar grupos indistintos, sin afinidad sanguínea o social.
- Asignar tareas por grupos de trabajo
- Trabajo de grupos
- Seleccionar actividades posibles de realización con un texto.
- Determinar las actividades en las que puedan involucrarse a todos los miembros del hogar.
- Asignar responsabilidades
- Foro de participación individual.
- Escribir 5 ideas principales del tema: "Comprensión lectora".



Recursos

- Docentes
- Estudiantes
- Hojas
- Pizarra
- Computador
- Flash memory
- Proyector
- Esferos
- Colores
- cartulina



Evaluación

Los estudiantes demostrarán su capacidad de comprender una lectura, mediante varias lecturas cortas, en las que tienen que escribir lo que han comprendido de cada una en una cartulina de color con creatividad.

TALLER N. 7

TEMA:

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

Éste presente trabajo de grado es sobre 4 competencias cognitivas, pero para los estudiantes es un instrumento importante tener una visión de otras técnicas de aprendizaje

Objetivo: Investigar otras técnicas de aprendizaje que permitan al estudiante potenciar sus aprendizajes.

Lectura motivacional



La oruga (José Luis)

Una pequeña oruga caminaba un día en dirección al sol. Muy cerca del camino se encontraba un saltamontes. "Hacia donde te diriges?" - le preguntó. Sin dejar de caminar, la oruga contestó: "Tuve un sueño anoche: soñé que desde la punta de la gran montaña yo miraba todo el valle. Me gusto lo que vi en mi sueño y he decidido realizarlo". Sorprendido, el saltamontes dijo mientras su amigo se alejaba; "¡debes estar loco!, ¿Cómo podrás llegar hasta aquel lugar?, TU! una simple oruga! Una piedra será una montaña, un pequeño charco un mar y cualquier tronco una barrera infranqueable"... Pero el gusanito ya estaba lejos y no lo escuchó, su diminuto cuerpo no dejó de moverse.

De pronto se oyó la voz de un escarabajo: "Hacia donde te diriges con tanto empeño?" Sudando ya el gusanito, le dijo jadeante: "Tuve un sueño y deseo realizarlo, subir a esa montaña y desde ahí contemplar todo nuestro mundo". El escarabajo no pudo soportar la risa, soltó la carcajada y luego dijo: "Ni yo, con patas tan grandes, intentaría realizar algo tan ambicioso", y se quedó en el suelo



tumbado de la risa mientras la oruga continuó su camino, habiendo avanzado ya unos cuantos centímetros. Del mismo modo, la araña, el topo, la rana y la flor le aconsejaron a nuestro amigo a desistir. "¡No lo lograrás jamás!" Le dijeron, pero en su interior había un impulso que lo obligaba a seguir. Ya agotado, sin fuerzas y a punto de morir, decidió parar a descansar y construir con su último esfuerzo un lugar donde pernoctar. "Estaré mejor", fue lo último que dijo y murió.

Todos los animales del valle fueron a mirar sus restos, ahí estaba el animal más loco del pueblo, había construido como su tumba un monumento a la insensatez, ahí estaba un duro refugio, digno de uno que murió por querer realizar un sueño irrealizable. Una mañana en la que el sol brillaba de una manera especial, todos los animales se congregaron en torno a aquello que se había convertido en una advertencia para los atrevidos. De pronto quedaron atónitos, aquella concha dura comenzó a quebrarse y con asombro vieron unos ojos y una antena que no podía ser la de la oruga que creían muerta, poco a poco, como para darles tiempo de reponerse del impacto, fueron saliendo las hermosas alas arco iris, de aquel impresionante ser que tenían frente a el que realizaría su sueño, el sueño por el que había vivido, por el que había muerto y por el que había vuelto a vivir, todos se habían equivocado.....

Dios nos ha creado para realizar un sueño, vivamos por él, intentemos alcanzarlo, pongamos la vida en ello y si nos damos cuenta que no podemos, quizá necesitemos hacer un alto en el camino y experimentar un cambio radical en nuestras vidas y entonces, con otro aspecto, con otras posibilidades y con la gracia de Dios, lo lograremos.

"El éxito en la vida no se mide por lo que has logrado, sino por los obstáculos que has tenido que enfrentar en el camino".

54



Contenido

TÉCNICAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Exposición	Consiste en la presentación de un determinado tema o áreas, con la finalidad de dar a conocer aspectos relevantes sobre el mismo. Puede ser dirigido por el facilitador, participante o grupo de ellos.
Demostración	Técnica que enfoca su atención en pasos y procedimientos envueltos en la ejecución de operaciones manuales, corporales e intelectuales.
Pregunta y/o Dialogo	Consiste en el interrogatorio o conversación, lo que estimula en el participante la reflexión, cooperación y la participación activa en el proceso d aprendizaje.
Torbellino de ideas	Consiste en que cada participante exprese su punto de vista en relación con un tema determinado, bajo un clima de informalidad, donde no se critique y se respete la opinión de cada quien con el objeto de producir ideas originales o soluciones nuevas.
Debate	Consiste en que un grupo pequeño de participantes tratan un tema en una discusión informal, conducido por el facilitador o algún participante.
Resolución de problemas	Se plantea al participante quien debe

Resolución de problemas	Se plantea al participante quien debe resolverlo siguiendo las orientaciones del facilitador.
Método de proyecto	Consiste en dar soluciones prácticas a problemas que existen y surgen en una realidad específica.
Sinopsio	Es una técnica de aprendizaje grupal, que consiste en la reunión de un grupo de personas expertas en una área o tema quienes exponen el auditorio sus ideas o conocimientos en forma sucesiva.

Muy a menudo se confunde el término Técnicas de Estudio con Estrategias y Técnicas de Aprendizaje, por esta razón es importante señalar primeramente que una estrategia es el conjunto de directrices o acciones que determinan actuaciones concretas para el logro de objetivos o propósito planteados, mientras que las técnicas son las habilidades aplicadas que permiten transformar una realidad siguiendo una serie de reglas; hablando de las técnicas de estudio éstas se conciben como un conjunto de hábitos de trabajo intelectual que proporcionan al sujeto las herramientas para una más fácil, rápida y profunda asimilación de conocimiento (desde la concepción tecnocrática y tradicional del proceso educativo), cuando se habla de Estrategias y Técnicas de Aprendizaje se hace referencia a los métodos e instrumentos de aprendizaje respectivamente que le permiten a una persona a aprender, internalizar y concretizar el conocimiento que le conlleve a expresar abiertamente su propio juicio crítico que le permita transformar además su propia realidad y la de su contexto.

Es importante señalar que las Técnicas de Estudio no aseguran el éxito



académico de los estudiantes, ya que su empleo se reduce a un utilitarismo y no al desarrollo de aprendizajes meramente permanentes. Hablando de Estrategias y Técnicas de Aprendizaje desde una concepción constructivista, la persona va generando sus propios aprendizajes a partir de su propio conocimiento, al socializarlo con los demás, lo reconstruye y al considerar las posibilidades teóricas proporcionadas por el Facilitador y guiador del proceso educativo logra construir un aprendizaje permanente.

Técnicas y estrategias.

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. **Al respecto Brandt (1998,44) las define como, "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien".**

Es relevante mencionarle que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje. Siguiendo con esta analogía, podríamos explicar qué es y qué supone la utilización de estrategias de aprendizaje, a partir de la distinción entre técnicas y estrategias:

- TÉCNICAS:** actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.
- ESTRATEGIA:** se considera una guía de las acciones que hay seguir.





Por tanto, son siempre
Aprender a aprender estrategias de aprendizaje, conscientes e
intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.
Tradicionalmente ambos se han englobado en el término

PROCEDIMIENTOS.
ESTRATEGIA

- USO REFLEXIVO DE LOS PROCEDIMIENTOS
TÉCNICAS
- COMPRENSIÓN Y UTILIZACIÓN O APLICACIÓN DE LOS
PROCEDIMIENTOS



Para explicar la diferencia entre técnicas y estrategias se podría usar una analogía de Castillo y Pérez (1998,34): “no tiene sentido un equipo de fútbol de primeras figuras (técnicas) jugando al fútbol sin orden ni concierto, sin un entrenador de categoría que los coordine (estrategias)”.

Y éste poco podría hacer si los jugadores con los que cuenta apenas pueden dar algo de sí... La técnica, sin la estrategia muere en sí misma, pero es prácticamente imposible desarrollar cualquier estrategia sino hay calidad mínima en los jugadores (dominio de la técnica). Por otra parte, si el mejor futbolista dejase de entrenar y su preparación física decayera (hábito) poco más de alguna genialidad podría realizar, pero su rendimiento y eficacia se vendría abajo.

Los futbolistas realizan la tarea, pero el entrenador la diseña, la evalúa y la aplica a cada situación, determinando la táctica que en cada momento proceda. Por tanto, se puede definir ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE,



como: proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

Resumiendo: no puede decirse, que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe

METACONOCIMIENTO.

El metacognoscimiento, es sin duda una palabra clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado.

1.2. De las técnicas de estudio a las estrategias de aprendizaje.

Desde este punto de vista, las estrategias de aprendizaje, no van, ni mucho menos, en contra de las técnicas de estudio, sino que se considera una etapa más avanzada, y que se basa en ellas mismas.

Es evidente pues que existe una estrecha relación entre las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje:

- Las estrategias, son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio, determina las técnicas más adecuadas a utilizar, controla su aplicación y toma decisiones posteriores en función de los resultados.

- Las técnicas son las responsables de la realización directa de éste, a través de procedimientos concretos.

Aprender a aprender estrategias de aprendizaje.

1.3. Características de la actuación estratégica:





Se dice que un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, (lo que piensa y hace), a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el profesor, y a las circunstancias en que se produce. Por tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo: es obvio, que el alumno ha de disponer de un repertorio de recursos entre los que escoger.
- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento (lo que se llamaría conocimiento condicional).

Si se quiere formar alumnos expertos en el uso de estrategias de aprendizaje, estos son los contenidos en los que habrá que instruirlos.

Actividades

- presentación del tema “Técnicas de aprendizaje”
- exposición del tema
- lectura y análisis documental por grupos de trabajo
- listar tipos de programación adecuados para identificar técnicas de aprendizaje.
- Sintetizar los resultados del taller.
- Reconocer la influencia de las competencias en todas las asignaturas.
- Concretar las actividades del taller
- Escribir 5 conclusiones del taller.



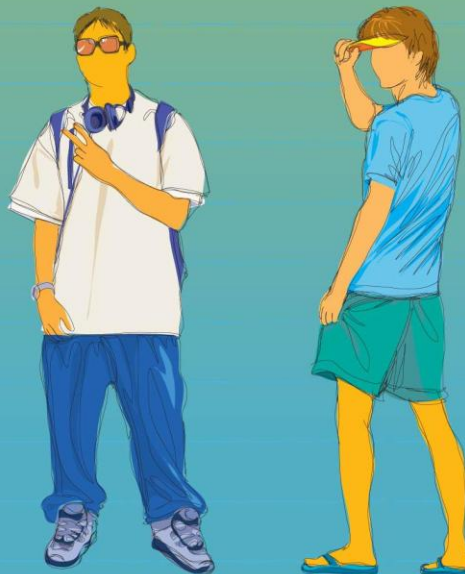
Recursos

- Docentes
- Estudiantes
- Hojas
- Pizarra
- Computador
- Flash memory
- Proyector
- Esferos
- Colores
- cartulina



Evaluación

Se desarrollará el conocimiento de manera general de las técnicas de aprendizaje, los docentes encargados indicaran a los estudiantes que deben realizar una exposición de las técnicas de aprendizaje mediante un collage.



TALLER N. 8

TEMA:

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Objetivo: : Construir conocimientos a partir de la interacción social y así desarrollar competencias cognitivas.

Lectura motivacional

SUBE A LA CUMBRE (Patricia Montañez)

Sube a la cumbre
No mires nunca
qué tan alta es...
No midas el peligro, también mide tu coraje,
No desmayes en el intento...
Si tu sueño es subir...
Entonces... ¡Sube!
Deja que muchos otros,
se queden en el camino, tú sigue la ruta de la gloria...
Cánsate, llora, grita, sufre...
Atrás ya no des marcha...
Falta poco para tu hazaña...
Los laureles del triunfo
son tuyos, ya te pertenecen...
¡Eso, ya casi llegas!
Piensa en conquistar tu meta,
Piensa ya en la victoria,
Que el sudor de tu frente,
Manifieste lo que anhelas...





No vas solo, Dios está contigo...
¡Lucha ! ¡Sube a la cumbre!
Tú sí puedes...



Contenido

TEORÍAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

1. Introducción

Dos grandes corrientes de pensamiento

Perspectiva individual o psicologista: El individuo es el protagonista de la construcción de teorías. El sujeto construye el conocimiento a partir de su interacción con el entorno físico y social pero el producto dependerá del desarrollo de sus capacidades cognitivas. La realidad se construye activamente mediante la aplicación y el reajuste de los esquemas cognitivos del sujeto al medio.

Perspectiva cultural o sociologista: El conocimiento tiene origen sociocultural. Concibe el conocimiento como artefacto de las comunidades sociales. El conocimiento científico no se incorpora directamente sino que sufre cierta simplificación en sus conceptos.

2. La construcción del conocimiento en la teoría de Piaget

El niño como el adulto son organismos activos que seleccionan e incorporan estímulos del medio y ejerce sus propios mecanismos de control. La finalidad primordial de la programación de estructuras cognitivas es proporcionar a las personas herramientas cada vez más calificadas para la construcción de la realidad.

A) Mecanismos de construcción de lo real



Ningún conocimiento humano está preformado. El objeto se construye mediante la realización de un conjunto de esquemas u operaciones aplicadas a él.

Esquemas sensoriomotores --- Esquemas mentales --- Operaciones lógicas

Piaget.- “Menciona que existe una continuidad entre la biología y la mente. Los principios generales que rigen el desarrollo del organismo son los mismos que inspiran el desarrollo del sistema cognitivo”.

La adaptación es la tendencia de los organismos a ajustarse a las condiciones ambientales, es la fuerza que impulsa al sujeto a reajustar y cambiar sus estructuras mentales en su interacción con el medio.

B) La dinámica de la construcción del conocimiento

Una vez en la adolescencia Piaget decide cambiar la analogía biológica por la científica por la construcción de lo real y lo posible (método hipotético-deductivo). Esto es el desarrollo como una progresión de estructuras cada vez más perfeccionadas y equilibradas. Si la acción era el instrumento básico para la construcción del mundo real, la abstracción hace lo propio en la construcción del mundo de lo posible.

C) Los dos aspectos del conocimiento operatorio y figurativo

El operatorio comprende las reglas de construcción y transformación del objeto que son abstractas y libres de contenido, el figurativo se refiere al contenido específico al que se aplican las reglas. Los aspectos figurativos se desarrollan a través de la percepción de la imitación y de la imagen mental del mundo externo. Estos procesos están subordinados al componente operatorio, sólo son similares si damos con un esquema cognitivo o una operación que nos permita “construir” el objeto.



Las diferencias culturales pueden alterar el ritmo de la evolución pero no modificar sustancialmente la secuenciación del desarrollo. La aparición de ciertas estructuras cognitivas puede verse retrasada en algunas culturas, pero una vez que emergen lo hacen siguiendo un orden fijo y universal. El componente operatorio domina sobre el figurativo

E) Algunas notas críticas al constructivismo piagetiano

Refuta la cuestión herencia-medio. El problema del estado inicial: el constructivismo Piagetano es una buena teoría del cambio de conocimiento pero no permite explicar su origen. El segundo problema es la soledad epistemológica: el individuo construye su conocimiento principalmente en la interacción con el mundo social. Tercero habla de la importancia del contenido de las representaciones.

Por último el paralelismo entre el conocimiento físico y el social.

3. La construcción del conocimiento desde la psicología de la cognición social

A) El conocimiento en la Psicología Social Cognitiva y en la Psicología de la Cognición Social

Las perspectivas cognitivo-emocionales siempre han disfrutado de un espacio reconocido en la psicología social. La memoria, la percepción y la organización de la información pasan a ser constructos centrales en la PS. La PSC evitó reducir sus conceptos a lo extremo y lo observable cuando imperaba el conductismo, la PCS intenta evitar la reducción de la vida social a procesos exclusivamente mentalistas.

B) La primacía de modelos racionalistas del conocimiento

La PCS asume que toda la conducta social puede especificarse en términos de procesamiento de la información. La PCS también se preocupa por el



modo en que la gente extrae y organiza la información social. Para esta los individuos son procesadores activos de la información lo que significa que: a) el efecto de los estímulos percibidos dependen de cómo son categorizados e interpretados por el preceptor b) toda información es organizada, esto es está sometida a procesos de selección y simplificación y c) esta información guía no solo de comportamiento de los individuos sino también el modo en que se procesan las futuras informaciones. Los individuos necesitan estructuras mentales complejas para construir el conocimiento social.

C) El conocimiento desde una racionalidad limitada

Los preceptores no atienden a toda la información disponible, ni evalúan de manera imparcial. La PCD ha demostrado que las disfunciones cognitivas pueden provenir de fuentes igualmente cognitivas. La cognición social aporta importantes innovaciones al estudio de la construcción del conocimiento pero se precipita al considerar que el individuo es el único agente responsable de ese proceso de construcción con lo que reduce su propuesta a un constructivismo en solitario

4. La construcción del conocimiento desde las representaciones sociales CS, la realidad es algo que vería con el modo ñeque se procesa la información hasta el punto de que existirían tantas realidades como individuos. Los teóricos de las representaciones sociales o niegan que las propiedades de la realidad sean subjetivas, pero enfatizan la importancia de esta subjetividad en la conformación de la realidad objetiva.

A) La dicotomía sociedad-individuo

Los conceptos son representaciones colectivas. "si son comunes a un grupo social es porque agregan a lo que podemos aprender de nuestra experiencia personal. La representación colectiva se fundamenta no solo en una clasificación de la sociedad sino en una edificación o sea hacer de la sociedad la creadora del individuo que a su vez está obligado adaptarse a ella.



B) Las representaciones sociales como conocimiento

“Durkheim, Moscovici proponen dos modificaciones: las representaciones sociales deben entenderse como una forma particular de adquirir conocimientos, segundo deben entenderse como una forma particular e comunicar el conocimiento que ya se ha sido adquirido”.

Moscovici: primacía de lo social sobre lo individual la objetivación el anclaje el formalismo subjetivista

5. La construcción del conocimiento en la sociología del conocimiento

A) De la sociología de la cultura a la sociología de la ciencia

El sujeto cognoscente es responsable de los errores, engaños; la razón por el contrario es responsable de la verdad. Marx: “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino el ser social que determina la conducta”, pág. 33

Mannheim: todas las ideas estuvieron relacionadas y por tanto influidas por la situación social e higiénica en la que estaban enmarcadas.

Durkheim: pág. 76 “la sociedad desempeña un papel decisivo en la génesis del pensamiento lógico ya que forma los conceptos de que está compuesto ese pensamiento lógico, espacio, tiempo, etc.”.

B) Las nuevas sociologías del conocimiento científico Merton:

fundador de la nueva sociología, ETHOS de la ciencia. Enfoques que no suponen un programa dicho: strong prográmate el programa relativista el programa constructivista el análisis del discursor los estudios etnometodológicos



6. Tres cuestiones críticas para una teoría sobre la construcción del conocimiento

El conjunto de experiencias de un individuo está regulado por su pertenencia a clases. La inclusión del concepto de clase es necesaria porque las personas no derivan su conocimiento del contacto directo con el sistema social en su conjunto

B) Construcción vs. Transmisión del conocimiento

El proceso básico para explicar la adquisición del conocimiento es el constructivismo. Según su estructura mental las personas construirán unas interpretaciones u otras sobre la realidad. Esta estructura está determinada sobre todo por la etapa evolutiva del individuo, mientras que el medio se concibe como un soporte mínimo de estimulación relativamente invariable desde el punto de vista de la cultura. El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social. Las teorías implícitas no se transmiten sino que construyen personalmente en el seno de los grupos (socioconstructivismo) ya que el individuo construye su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas o actividades culturales.

La cultura no existe como tal más bien se manifiesta funcionalmente en un amplio repertorio de prácticas o de actividades asociadas a formatos de interacción social. Esta dualidad práctica-formato es lo que caracteriza la mayor parte de las causas socioculturales. El campo experiencial, así generado es personal pero está propiciado por la estructuración del ambiente en pautas socioculturales recurrentes.

C) La especificidad vs. Normatividad del contenido del conocimiento

La perspectiva individual enfatiza el carácter específico del contenido de las teorías, difícilmente pueden reflejar lo normativo. Son un conocimiento a la medida de las necesidades de un individuo en particular, no de grupos.

Tanto el enfoque individual como el cultural consideran que una vez elaborado el conocimiento se almacena en paquetes bien diferenciados (esquemas). Resuelve problemas mediante la combinación de partes de varios esquemas pero sin saber explicar la flexibilidad del conocimiento. Las teorías implícitas se inducen a partir de un conjunto de experiencias sociales y culturales. El individuo también construye y elabora activamente sus propias síntesis de conocimiento como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales. Este doble nivel de funcionamiento se observa también en el conocimiento categorial. Una buena teoría sobre la construcción del conocimiento debe proporcionar un modelo representacional que describa el modo en que el conocimiento individual se almacena, se organiza y cuáles son las funciones

7. El diseño del constructor de teorías

Somos una especie social desde el punto de vista biogenético. Esto significa que nuestro sistema cognitivo incorpora, como parte del diseño básico específico de nuestra especie, una serie de sesgos o constricciones. Lo social no es fruto de influencias externas como pensaban Mead y Vygotsky, sino que fue una parte de la propia naturaleza del ser humano.

Los condicionamiento biogenéticos determinan que todo el equipo cognitivo básico del constructor de teorías, este ultimado tempranamente para incorporarle activamente a su entorno social. Rogoff: en todas las culturas los adultos promueven intercambios sociales con los niños y participan con ellos en actividades conjuntas, para Vygotsky: “el niño no recibe los productos elaborados en el seno del gran grupo. La herramienta básica mediante la cual el grupo social promueve dichos avances es el lenguaje sin embargo este no es el único legado que proporciona el entorno sociocultural al individuo”.



El constructor de teorías cuenta con un equipo cognitivo básico orientado el mundo social, construye su conocimiento en marcos sociales y además se beneficia en el conocimiento elaborado anteriormente por los otros. Marcel: no existe ningún conflicto en considerar que algo que se derive de lo social este instanciado en el cerebro.



- Presentación de diapositivas "Construcción del conocimiento"
- Exposición libre de la dinámica de los talleres de convivencia como herramientas de formación y consolidación de aprendizajes compartidos.
- Conferencia de apertura sobre el tema "Construcción del conocimiento".
- Formación de grupos de trabajo
- Análisis y discusión del documento de apoyo
- Elaboración de documentos sencillos de aplicación práctica
- Debate
- plenaria



- | | |
|---------------|----------------|
| - Docentes | - Flash memory |
| - Estudiantes | - Proyector |
| - Hojas | - Esferos |
| - Pizarra | - Colores |
| - Computador | - Cartulinas |
| | - marcadores |

Actividades

Recursos



Evaluación

Los participantes socializaran sus ideas principales, así también sus apreciaciones personales.





IMPACTOS

Educativo

El presente trabajo de investigación tuvo impacto educativo en la consolidación de la formación profesional de sus autores, puesto que requirió una entrega total en un proceso en el que fue necesario interrelacionar la formación teórica con la práctica y la observación de comportamientos humanos que resultan de trascendencia significativa para la especialidad; además a futuro el trabajo impactará en estudiantes de la carrera que pueden contar con una fuente de consulta que les proporcione la suficiente información como inicio de una investigación que proporciona resultados perfectibles en base a nuestros procesos.

Social

El impacto social será evidente en el grupo de estudiantes y docentes investigados en tanto hayamos logrado llegar con un mensaje adecuado, estrategias factibles para motivar y orientar a los estudiantes para desarrollar competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora. Se mejorarán los niveles de interés y voluntad por aprender, serpa posible incrementar trabajos de calidad en las actividades escolares y en fin, se estará apoyando la formación integral de los estudiantes.

Psicológico

El impacto psicológico se logrará en los estudiantes del Colegio Universitario "UTN" de la ciudad de Ibarra, pues se aspira modificar el comportamiento de modo consiente para lograr que disminuyan la desmotivación y desarrollen mejor sus capacidades cognitivas y dediquen mayores espacios a sus actividades escolares así los estudiantes dominarán y evidenciarán procesos de aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

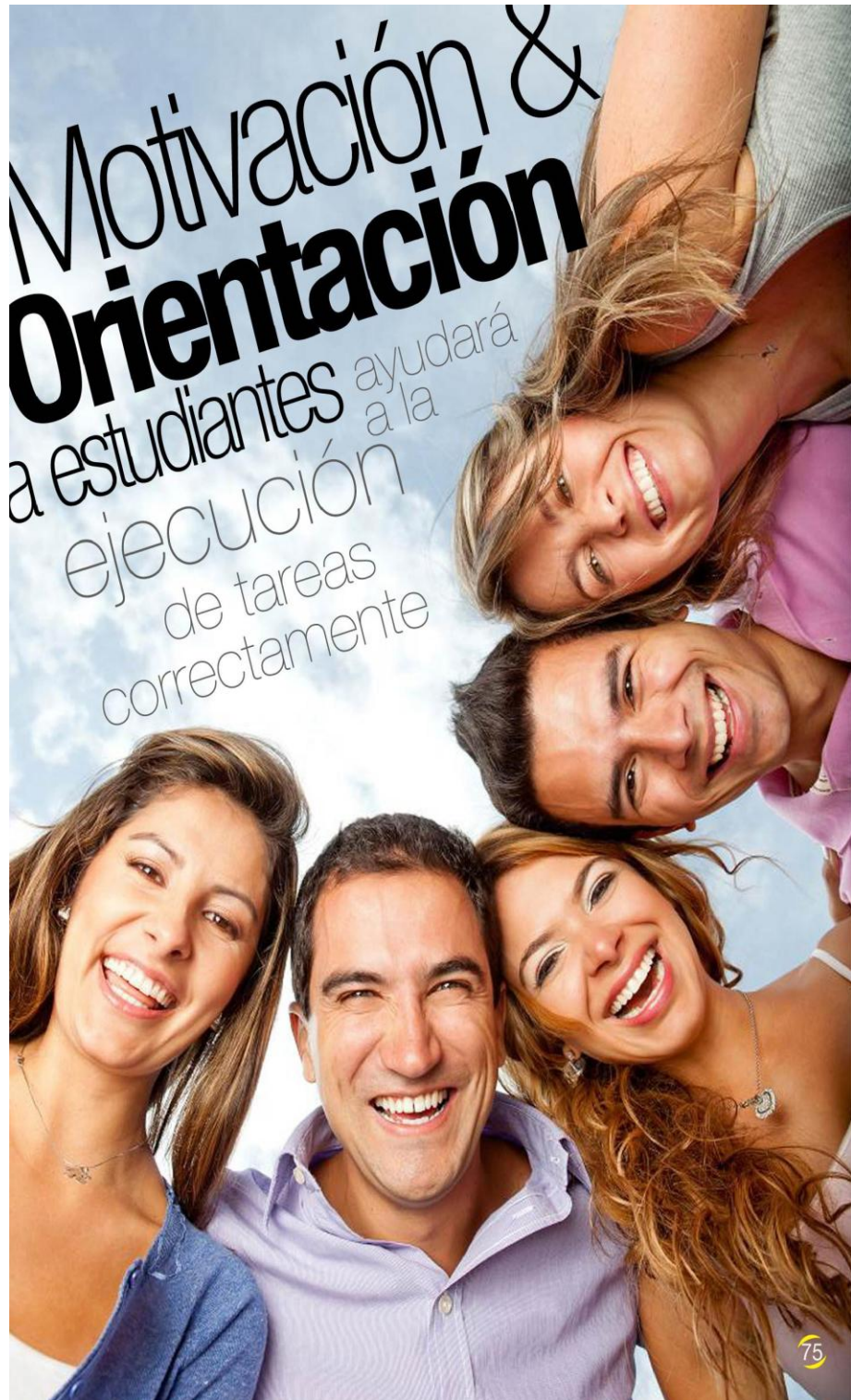
1. Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.
2. Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.
3. Moseley, D.; Baumfield, V.; Higgins, S.; Lin, M.; Miller, J.; Newton, D.; Robson, S.; Elliott, J.; Gregson, M. (2004). *Thinking Skills Frameworks for Post-16 Learners: An evaluation*. A Research Report for the Learning and Skills Research Centre. Trowbridge, Wiltshire: Cromwell Press Ltd.
4. Pagni, R. (2003). *Glosario Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
5. Tardif, J. (2008). Desarrollo de un Programa por Competencias: De la Intención a su Implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
6. Thomas, J. W. (1972). *Varieties of Cognitive Skills: Taxonomies and Models of the Intellect*. Philadelphia: Research for Better Schools.
7. Sociólogo de la Universidad de Chile, Magíster en Políticas Sociales. Doctorando en Educación. Profesor de la Universidad de Talca.
8. Eurydice (2003). *Las competencias clave*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.
9. Gómez, P. y Carulla, C. (2001). *Enseñanza constructivista, conocimiento didáctico del profesor*
10. Análisis didáctico en matemáticas. El caso de la función cuadrática. En M. L. Tirado (Ed.),.
11. González, J., Wagenaar, R. (Eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final
12. Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
13. Lupiáñez (2003). *Competencias, capacidades y actitudes de los estudiantes de matemáticas*
14. Mathematics Expert Group (2001). *Draft framework for the PISA 2003 mathematics assessment*..
15. National Research Council (2001). *Adding it up: helping children learn mathematics*. J. Kilpatrick,
16. J. Swafford, y B. Findell (Eds.). *Mathematics Learning Study Committee, Center for Education*,
17. División of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy
18. Press.
19. Radatz, H. (1980). *Students' errors in the mathematics learning process: a survey*. For the learning
20. of Mathematics. Vol. 9, pp. 163-172.
21. Rico, L. (1995). *Errores y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*. En Kilpatrick, J., Rico,
22. L., Gómez, P. (Eds.), *Educación Matemática. Errores y dificultades de los estudiantes*. Resolución
23. Rico, L. (coord.) (1997). *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. Barcelona:
24. Educación secundaria. En Rico, L. (coord.) (1997). *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp.125-154). Barcelona: Horsori.
25. www.aplicaciones.info/ortograz/advina.htm
26. <http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/resumen>




ANÁLISIS LECTOR

excelente desempeño de los
estudiantes como estrategia
fundamental para incrementar
el rendimiento académico

74





“Desarrollen mejor sus capacidades cognitivas y dediquen mayores espacios a sus actividades escolares”

76

BIBLIOGRAFÍA

1. Bunge, M. (1969). La investigación científica. Buenos Aires: Ariel.
2. Elliot, (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Segunda edición. Madrid: Morata.
3. Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus, 1ª edición en español.
4. Hopkins, D. (1996). Investigación en el aula. Barcelona: Promoción y publicaciones Universitarias.
5. Lanz, C. (1997). Crisis de Paradigma y metodología alternativa. Mérida: ULA.
6. Ministerio de Educación (1998). Currículo Básico Nacional – Nivel de Educación Básica. Segunda etapa. Caracas: Autor.
7. Sierra B., R. (1994) Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Novena edición. Madrid: Paraninfo.
8. Torres, R. (1999). El maestro investigador, la investigación en el aula. Barcelona: Grao.
9. Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Pléyade.
10. AUSUBEL, D. 1980. Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México, D. F., México.
11. BRUNER, J. 1978. El proceso mental del aprendizaje. Ediciones Narcea, Madrid, España.
12. De BONO, E. 1969. The mechanism of mind. Penguin Books, London, England.
13. DELCHAUX, I. y SEOANE, R. 1982. Psicología cognitiva y procesamiento de la información. Editorial Pirámide. Madrid, España.
14. FEUERSTEIN, R. 1978. Studies in cognitive modifiability instrumental enrichment redevelopment of cognitive functions of

- retarded early adolescents. Hadassah - Wiso – Canada Research Institute, Jerusalem.
15. IAFRANCESCO V., G. M. 1996. Nueve problemas de cara a la renovación educativa: alternativas de solución. Editorial Libros & Libros. Bogotá, D. C., Colombia.
 16. LURIA, A. 1973. The working brain. Basic Books. New York, USA.
 17. MARTÍNEZ, J. M., BRUNET, J. J. y FARRÉS, R. 1991. Metodología de la mediación en el PEI (Orientaciones y recursos para el mediador). Ediciones Bruño, Madrid, España.
 18. MARTÍNEZ, J. M. 1994. Enseño a pensar. Ediciones Bruño, Madrid, España.
 19. NICKERSON, R. S., PERKINS, D. y SMITH, E. 1987. Enseñar a pensar. Ediciones Paidós. Barcelona, España.
 20. PRIETO, M. D. 1987. El potencial de aprendizaje: un modelo y un sistema aplicado a la evaluación. ICE, Universidad de Murcia, España. 1987.
 21. STERNBERG, J. R. Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información. Editorial Labor. Barcelona, España.
 22. VYGOTSKY, L. S. 1979. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo Editorial. Barcelona, España.
 23. WITKIN, H. 1984. Estilos cognitivos. Ediciones Morova, Madrid, España.
 24. *Consultor de la Organización de Naciones Unidas ONU en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD en Panamá. Profesor Distinguido de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
 25. Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4 (8), 213-230.

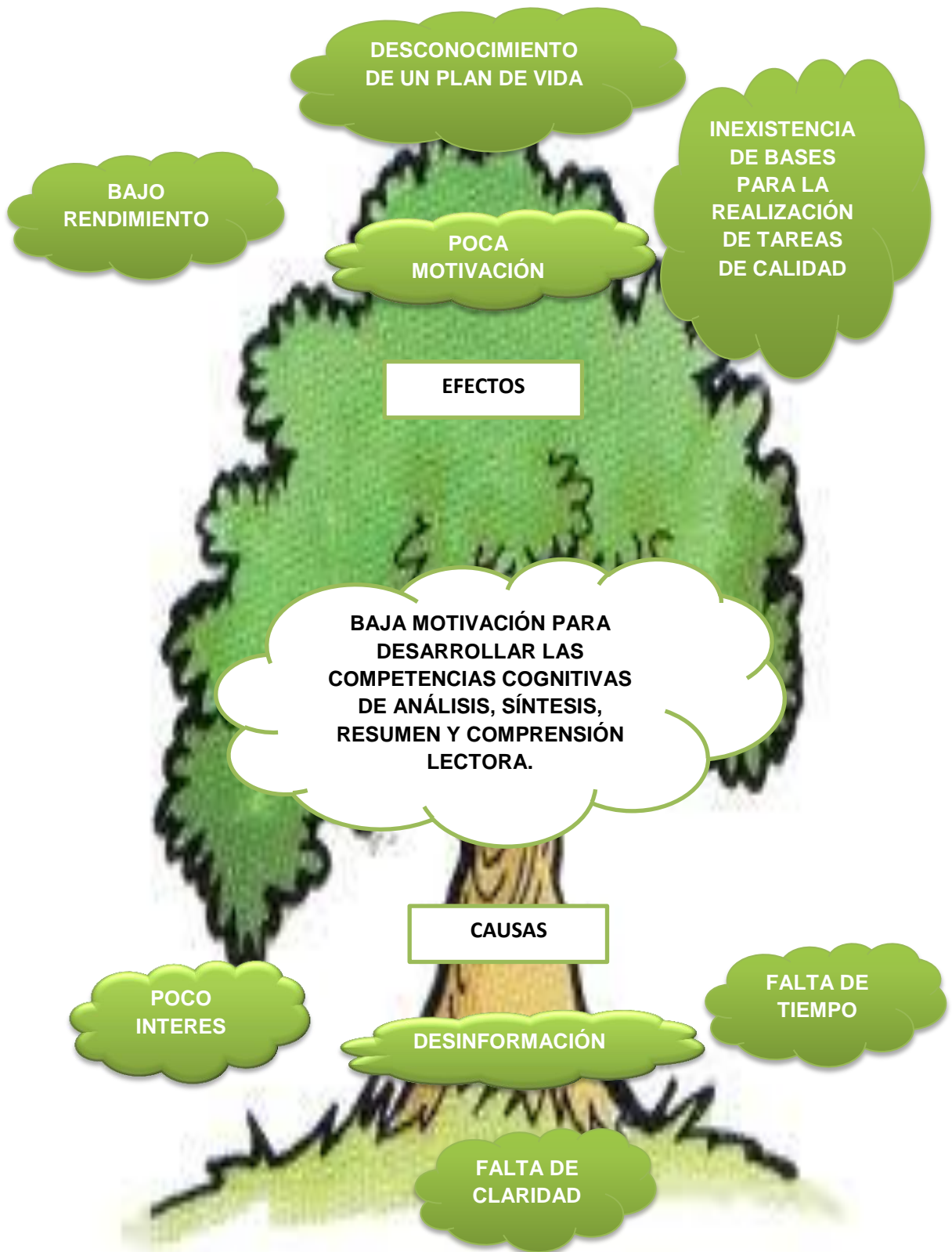
26. Anderson, L. W. (1999). Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment.
27. Barlow, C. M. (2000). Guilford's Structure of the Intellect. Draft paper. Illinois: The Co-Creativity Institute v Glen Ellyn.
28. Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Mary, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
29. Declaración de Bolonia (1999). Bolonia: Universidad de Bolonia.
30. Dunkin, M. J. (1986). Research on Teaching in Higher Education. En Wittrock, M. C. (Ed.). Handbook of Research on Teaching (Third Edition) (pp.754-777). New York: MacMillan Publishing Company.
31. Foster, H. (1966). Categories of Cognitive Skills. Report Resume. Los Angeles: California University.
32. González, J. y Wagenaar, R. (2008). Universities' Contribution to the Bologna Process, An Introduction. Bilbao: Universidad de Deusto.
33. Guilford, J. P. (1987). Creativity Research: Past, Present and Future. En Isaksen, S. G. (Ed.) Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics, 33-65. New York: Buffalo.
34. Halpern, D. F. (1994). A National Assessment of Critical Thinking Skills in Adults: Taking Steps Toward the Goal. En Greenwood, A. (Ed.): The National Assessment of College Student Learning: Identification of the Skills To Be Taught, Learned and
35. Assessed. A Report on the Proceedings of the Study Design Workshop, 24-64. Washington, DC: National Center For Education Statistics.
36. Halpern, D. F. (2003). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (4th Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

37. Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.
38. Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.
39. Moseley, D.; Baumfield, V.; Higgins, S.; Lin, M.; Miller, J.; Newton, D.; Robson, S.; Elliott, J.; Gregson, M. (2004). *Thinking Skills Frameworks for Post-16 Learners: An evaluation*. A Research Report for the Learning and Skills Research Centre. Trowbridge, Wiltshire: Cromwell Press Ltd.
40. Pagani, R. (2003). *Glosario Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
41. Tardif, J. (2008). Desarrollo de un Programa por Competencias: De la Intención a su Implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
42. Thomas, J. W. (1972). *Varieties of Cognitive Skills: Taxonomies and Models of the Intellect*. Philadelphia: Research for Better Schools.
43. Sociólogo de la Universidad de Chile, Magíster en Políticas Sociales. Doctorando en Educación. Profesor de la Universidad de Talca.
44. Eurydice (2003). *Las competencias clave*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.
45. Gómez, P. y Carulla, C. (2001). *Enseñanza constructivista, conocimiento didáctico del profesor*
46. *Análisis didáctico en matemáticas. El caso de la función cuadrática*. En M. L. Tirado (Ed.),
47. González, J., Wagenaar, R. (Eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final
48. Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

49. Lupiáñez (2003). Competencias, capacidades y actitudes de los estudiantes de matemáticas
50. Mathematics Expert Group (2001). Draft framework for the PISA 2003 mathematics assessment..
51. National Research Council (2001). Adding it up: helping children learn mathematics. J. Kilpatrick,
52. J. Swafford, y B. Findell (Eds.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education,
53. División of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
54. Radatz, H. (1980). Students' errors in the mathematics learning process: a survey. Forthelearning
55. of Mathematics. Vol. 9, pp. 163-172.
56. Rico, L. (1995). Errores y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. En Kilpatrick, J., Rico,
57. L., Gómez, P. (Eds.), Educación Matemática. Errores y dificultades de los estudiantes. Resolución
58. Rico, L. (coord.) (1997). La educación matemática en la enseñanza secundaria. Barcelona:
59. Educación secundaria. En Rico, L. (coord.) (1997). La educación matemática en la enseñanza secundaria (pp.125-154). Barcelona: Horsori.
60. www.aplicaciones.info/ortograz/ativina.htm
61. <http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/resumen>
62. <http://www.monografias.com/trabajos38/comprehension-lectora/comprehension-lectora.shtml#ixzz2LNk8uhlk>

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2

Formulario de Diagnóstico

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Psicología Educativa

La presente Encuesta va dirigida a los Estudiantes de Bachillerato del “Colegio Universitario, Anexo a la Universidad Técnica del Norte”.

INSTRUCCIONES: A continuación se presentan una serie de preguntas asociadas al desarrollo de las competencias cognitivas, para ello necesitamos que responda con sinceridad y honestidad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, todas tus respuestas son válidas.

Queremos su primera reacción, y recuerde que sus respuestas, opiniones y criterios son anónimos e importantes. Coloque una X o encierre en un CÍRCULO la respuesta que elija:

1. ¿Considera usted que tiene interés por aprender?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

2. ¿Considera usted que tiene curiosidad por conocer nueva información?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

3. ¿Considera usted que recibe incentivos por aprender?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

4. ¿Considera usted que tiene voluntad por aprender?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

5. ¿Considera usted que construye procesos para el aprendizaje?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

6. ¿Considera usted que realiza ejercicios de aplicación en los trabajos en clase?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

7. ¿Considera usted que utiliza metodología activa en las tareas de su colegio?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

8. ¿Usted se plantea objetivos y metas?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

9. ¿Considera usted que aplica técnicas participativas?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

10. ¿Usted domina procesos de análisis?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

11. ¿Usted domina procesos de síntesis?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

12. ¿Considera usted que realiza un resumen sinopsis?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

13. ¿Considera usted que cabe resumen a través de la supresión de textos?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

14. ¿Usted identifica las ideas principales con facilidad?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

15. ¿Usted identifica ideas secundarias con facilidad?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

16. ¿Usted capta mensajes de textos con facilidad?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

17. ¿Considera usted que entiende la lectura con facilidad?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

18. ¿Le gustaría contar con un documento guía para el desarrollo de las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión Lectora?

MUCHO POCO

MUY POCO NADA

Formulario de Diagnóstico

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Psicología Educativa

La presente Encuesta va dirigida a los Docentes de Bachillerato del “Colegio Universitario, Anexo a la Universidad Técnica del Norte”.

INSTRUCCIONES: A continuación se presentan una serie de preguntas asociadas al desarrollo de las competencias cognitivas, para ello necesitamos que responda con sinceridad y honestidad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, todas sus respuestas son válidas.

Queremos su primera reacción, y recuerde que sus respuestas, opiniones y criterios son anónimos e importantes.

Coloque una X o encierre en un CÍRCULO la respuesta que elija:

1. ¿Considera que sus estudiantes demuestran interés por aprender?

SIEMPRE	<input type="checkbox"/>	CASI SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
RARA VEZ	<input type="checkbox"/>	NUNCA	<input type="checkbox"/>

2. ¿Considera que sus estudiantes tienen curiosidad por conocer nueva información?

SIEMPRE	<input type="checkbox"/>	CASI SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
RARA VEZ	<input type="checkbox"/>	NUNCA	<input type="checkbox"/>

3. ¿Considera que sus estudiantes reciben incentivos por aprender?

SIEMPRE	<input type="checkbox"/>	CASI SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
RARA VEZ	<input type="checkbox"/>	NUNCA	<input type="checkbox"/>

4. ¿Considera que sus estudiantes tienen voluntad por aprender?

SIEMPRE	<input type="checkbox"/>	CASI SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
RARA VEZ	<input type="checkbox"/>	NUNCA	<input type="checkbox"/>

5. ¿Considera que sus estudiantes construyen procesos para el aprendizaje?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

6. ¿Considera que sus estudiantes realizan ejercicios de aplicación en los trabajos en clase?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

7. ¿Considera que sus estudiantes utilizan metodología activa en las tareas de su colegio?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

8. ¿Considera que sus estudiantes se plantean objetivos y metas?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

9. ¿Considera que sus estudiantes aplican técnicas participativas?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

10. ¿Considera que sus estudiantes dominan procesos de análisis?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

11. ¿Considera que sus estudiantes dominan procesos de síntesis?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

12. ¿Considera que sus estudiantes resumen sinopsis?

SIEMPRE CASI SIEMPRE
RARA VEZ NUNCA

13. ¿Considera que sus estudiantes suprimen textos?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

14. ¿Considera que sus estudiantes identifican ideas principales y secundarias?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

15. ¿Considera que sus estudiantes captan mensajes con facilidad?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

16. ¿Considera que sus estudiantes entienden textos con facilidad?

SIEMPRE CASI SIEMPRE

RARA VEZ NUNCA

17. ¿Le gustaría contar con una guía didáctica sobre motivación y orientación para desarrollar las competencias cognitivas de análisis, síntesis, resumen y comprensión lectora?

MUCHO POCO

MUY POCO NADA

ANEXO 3.
SOCIALIZACION DE LA PROPUESTA



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN
A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

La Universidad Técnica del Norte dentro del proyecto Repositorio Digital Institucional, determinó la necesidad de disponer de textos completos en formato digital con la finalidad de apoyar los procesos de investigación, docencia y extensión de la Universidad.

Por medio del presente documento, dejo sentada mi voluntad de participar en este proyecto, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DEL CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1003433891		
APELLIDOS Y NOMBRES:	SEVILLA RUANO KATHERINE CRISTAL		
DIRECCIÓN:	AV JOSE TOBAR 3-32 Y CRISTOAL GOMEZ JURADO		
E-MAIL:	katy.64@hotmail.com		
TELÉFONO FIJO:	2641942	TELÉFONO MÓVIL	

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	“MOTIVAR Y ORIENTAR A LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS DE ANÁLISIS, SÍNTESIS, RESUMEN Y COMPRENSIÓN LECTORA DEL COLEGO UNIVERSITARIO EN EL AÑO LECTIVO 2012 – 2013.”
AUTOR (ES):	SEVILLA KATHERINE
FECHA:	2/08/2013
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO

TÍTULO POR EL QUE OPTA:	LILICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL.
ASESOR/DIRECTOR:	MSC. ROLANDO JIJÓN.

2. AUTORIZACIÓN DE USO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD

Yo, Katherine Sevilla con cédula de ciudadanía 1003433891 en calidad de autora y titular de los derechos patrimoniales de la obra o trabajo de grado descrito anteriormente, hago la entrega del ejemplar respectivo en formato digital y autorizo a la Universidad Técnica del Norte, la publicación de la obra en el Repositorio Digital Institucional y uso del archivo digital en la Biblioteca de la Universidad con fines académicos, para ampliar la disponibilidad del material y como apoyo a la educación, investigación y extensión; en concordancia con la Ley de Educación Superior Artículo 144.

3. CONSTANCIAS

La autora manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asumen responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, 2013/09/13

Autora:

.....
Sevilla Katherine
C.I. 1003433891

.....
Nombre: Lic. Betty Chávez
Cargo: JEFE DE BIBLIOTECA



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE GRADO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Yo, Sevilla Ruano Katherine Cristal, con cédula de ciudadanía Nro. 1003433891, manifiesto mi voluntad de ceder a la Universidad Técnica del Norte los derechos patrimoniales consagrados en la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador, artículos 4, 5 y 6 en calidad de autora del trabajo de grado denominado: **“MOTIVAR Y ORIENTAR A LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS DE ANÁLISIS, SÍNTESIS, RESUMEN Y COMPRENSIÓN LECTORA DEL COLEGIO UNIVERSITARIO EN EL AÑO LECTIVO 2012- 2013”**, que ha sido desarrollado para optar por el título de Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de Psicología Educativa y Orientación Vocacional, en la Universidad Técnica del Norte, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En mi condición de autora me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Técnica del Norte.

Sevilla Ruano Katherine Cristal
1003433891