

| | |
|---|-------------------|
| Aprendizaje autónomo : orientaciones para la docencia | Título |
| Crispín Bernardo, María Luisa - Compilador/a o Editor/a; Doria Serrano, María del Carmen - Autor/a; Rivera Aguilera, Alma Beatriz - Autor/a; Garza Camino, María Teresa de la - Autor/a; Carrillo Moreno, Salvador - Autor/a; Guerrero Guadarrama, Laura - Autor/a; Patiño, Hilda - Autor/a; Caudillo Zambrano, Lourdes - Autor/a; Fregoso Infante, Arturo - Autor/a; Martínez Sánchez, Jorge - Autor/a; Esquivel Peña, Melisa - Autor/a; Loyola Hermosilla, Marcela - Autor/a; Costopoulos de la Puente, Yazmín - Autor/a; Athié Martínez, María José - Autor/a; | Autor(es) |
| México D. F. | Lugar |
| Universidad Iberoamericana | Editorial/Editor |
| 2011 | Fecha |
| | Colección |
| TICs - Tecnologías de la Información y la Comunicación; Investigación; Escritura; Lectura; Comunicación oral; Estrategias educativas; Formación de docentes; Aprendizaje; Pensamiento crítico; Resolución de problemas; Creatividad; Toma de decisiones; | Temas |
| Libro | Tipo de documento |
| * http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf * | URL |
| Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



Aprendizaje Autónomo

Orientaciones para la docencia

María Luisa Crispín Bernardo (Coord.) | Ma. del Carmen Doria Serrano | Alma Beatriz Rivera Aguilera
Ma. Teresa De la Garza Camino | Salvador Carrillo Moreno | Laura Guerrero Guadarrama
Hilda Patiño Domínguez | Lourdes Caudillo Zambrano | Arturo Fregoso Infante
Jorge Martínez Sánchez | Melisa Esquivel Peña | Marcela Loyola Hermosilla
Yazmín Costopoulos de la Puente | Ma. José Athié Martínez

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

Aprendizaje autónomo : orientaciones para la docencia / María Luisa Crispín Bernardo ...[et al.].

1. Estrategias de aprendizaje. 2. Psicopedagogía. 3. Educación multicultural. 4. Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (Oaxaca). Centro de Estudios Ayuuk – Currícula. I. Crispín Bernardo, María Luisa. II. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. III. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas.

LB 1060 A674 2011

D.R. © 2011 María Luisa Crispín Bernardo (comp.)

D.R. © 2011 Universidad Iberoamericana, AC
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
CP 01219 México, DF
publica@uia.mx

Primera edición electrónica: 2011

ISBN: 978-607-417-137-2

Todos los derechos reservados. La presente obra puede incluir contenido cuyos derechos de reproducción fueron limitados a la presente edición. Corresponde al editor determinar si la cita de textos o la reproducción de partes de la obra para la crítica o investigación científica deben asociarse a esta fuente. Cualquier reproducción hecha sin consentimiento del editor se considerará ilícita. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes en la materia.

Si desea reproducir contenido de la presente obra escriba a: publica@uia.mx en el asunto anote el ISBN que corresponda y deje el contenido en blanco.

Hecho en México
Made in Mexico

Se terminó de editar el 11 de noviembre de 2011 en la Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana, AC. Prol. Paseo de la Reforma 880. Col. Lomas de Santa Fe. CP 01219. México, DF.

Índice

- Capítulo I. ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos?** [10]
- 1.1 ¿Qué es el aprendizaje? [12]
 - 1.2 ¿Qué necesitan aprender los estudiantes en la universidad? [13]
 - 1.3 ¿Cómo aprendemos? [14]
 - 1.4 Aprendizaje profundo [18]
 - 1.5 Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje [22]
- Capítulo II. Factores relacionados con el aprendizaje** [29]
- 2.1 Factores socio-afectivos [29]
 - 2.2 Factores fisiológicos [36]
 - 2.3 Factores contextuales [37]
 - 2.4 Estilos de aprendizaje [38]
- Capítulo III. Aprendizaje Autónomo** [49]
- 3.1 Autorregulación [49]
 - 3.2 La enseñanza estratégica [57]
 - 3.3 La exigencia de ir más allá en la capacidad de aprender [61]
 - 3.4 Aprendizaje colaborativo [62]
- Capítulo IV. Hablando se entiende la gente. Expresión Oral** [66]
- 4.1 La Comunicación oral [66]
 - 4.2 Diferencias y semejanzas entre la expresión oral y la escrita [67]
 - 4.3 La expresión corporal y otros signos secundarios [71]
 - 4.4 La comunicación interpersonal: la entrevista y la narración oral [72]
 - 4.5 La preparación del discurso [78]
- Capítulo V. Lectura y Escritura** [85]
- 5.1 Sobre la lectura y la escritura [86]
 - 5.2 ¿Cómo leer literatura? [97]
 - 5.3 Escritura [103]

- Capítulo VI. Investigación Bibliográfica** [123]
- 6.1 ¿Por qué investigar? [123]
 - 6.2 ¿Qué investigar? [125]
 - 6.3 Investigación bibliográfica ¿Qué se ha dicho sobre el tema que me interesa? [126]
 - 6.4 ¿Qué idea principal voy a profundizar? ¿Cuáles serán los aspectos que me ayudarán a profundizar mi idea principal? Revisión de la idea principal y primer guión del trabajo [129]
 - 6.5 ¿Cómo redactar el reporte? [130]
- Capítulo VII. Tecnologías de Información y Comunicación como Herramientas para el Trabajo Universitario** [136]
- 7.1 Las tecnologías de información y comunicación en nuestro mundo [137]
 - 7.2 Antecedentes y perspectivas [139]
 - 7.3 La competencia en el uso de las tecnologías de información y comunicación [141]
 - 7.4 La tecnología educativa, el diseño instruccional y la tecnología en la educación [142]
- Capítulo VIII. Pensamiento Crítico** [149]
- 8.1 ¿Qué es y cómo funciona el pensamiento crítico? [149]
 - 8.2 ¿Por qué fomentar el pensamiento crítico en nuestra labor como docentes? [161]
 - 8.3 ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en la actividad docente? [163]
- Capítulo IX. Resolución de Problemas** [179]
- 9.1 ¿Qué es la calidad del pensamiento racional? [179]
 - 9.2 ¿Qué es la resolución de problemas? [182]
- Capítulo X. Creatividad** [199]
- 10.1 ¿Qué es la creatividad? [199]
 - 10.2 Niveles o categorías en el proceso creativo [200]
 - 10.3 La personalidad creativa [201]
 - 10.4 Componentes del pensamiento creativo [203]
- Capítulo XI. Cómo tomar decisiones responsablemente** [223]
- 11.1 La formación moral en la universidad [224]
 - 11.2 Enfoques de la educación moral [225]

Introducción

Estas orientaciones son uno de los resultados del equipo de trabajo del proyecto de investigación “Formación de profesores universitarios para el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo desde una perspectiva intercultural”. El equipo está formado por profesores de distintas áreas de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA-CM), los cuales aportaron su experiencia para el desarrollo de los temas en los que se especializan o conocen bien.

Entre los miembros del equipo se encuentran la Mtra. Ma. del Carmen Doria y el Mtro. Arturo Fregoso, del Departamento de Ingeniería y Ciencias Químicas, y el Dr. Salvador Carrillo, del Departamento de Física y Matemáticas, quienes desde hace varios años han trabajado con estudiantes de primer ingreso de licenciatura en diversas áreas de la ingeniería, para promover sus habilidades en la resolución de problemas; la Dra. Teresa de la Garza, quien ha trabajado durante mucho tiempo en filosofía para niños y es especialista en el desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento complejo y ética; la Dra. Laura Guerrero del Departamento de Letras; la Dra. María Luisa Crispín, responsable del Programa de Formación de Académicos de la Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI), La Dra. Alma Beatriz Rivera Aguilera tiene 30 años de experiencia en implementación de tecnologías digitales en bibliotecas universitarias y ha sido docente en las áreas de metodología de investigación, habilidades de información y tecnología educativa; la Dra. Lourdes Caudillo, académica de la DSFI y responsable de la acreditación y evaluación de programas de licenciatura; de la misma área, la Dra. Hilda Patiño Domínguez que colabora en el programa de reflexión universitaria y el Dr. Jorge Martínez Sánchez, del Departamento de Educación y coordinador de la Licenciatura en Pedagogía.

Además colaboraron en el proyecto Marcela Loyola, licenciada en Psicología y egresada de la Maestría en Educación de la UIA-CM; Melisa Esquivel, historiadora de la UIA; María José Athié Martínez es también parte de este proyecto, estudió Educación y es egresada de la Maestría en Estudios Curriculares en la University of British Columbia, Canadá, y Yazmin Costopoulos, licenciada en Filosofía y egresada de la Maestría en Educación de la UIA.

Este proyecto surgió a raíz del estrecho vínculo que ha mantenido la UIA-CM con el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), con quienes se ha colaborado desde su conformación participando en el diseño del modelo educativo, de los planes de estudio y la formación de sus académicos.

El CEA-UIIA se ha ido fortaleciendo como una institución intercultural de educación superior cuyo objetivo es ofrecer una alternativa en la formación profesional de los y las jóvenes del territorio indígena Ayuuk y los municipios circundantes, de manera que puedan integrarse con éxito a la vida productiva de su comunidad y región, con pleno respeto al contexto cultural en el que se encuentran. Asimismo, dicho centro busca contribuir a mejorar la calidad de vida de las comunidades indígenas y a favorecer los procesos de inclusión en el contexto de un mundo globalizado.

Uno de los objetivos del CEA-UIIA es construir un proyecto educativo en estrecha colaboración con la comunidad a partir de su realidad, necesidades y sentir, así como fortalecer su cultura y posibilitar puentes de relaciones interculturales. Por tal motivo, el CEA-UIIA fundamenta su acción en los principios que han permitido la vida en comunidad en la región Ayuuk, es decir, en la *comunalidad* y la *integralidad-complementariedad*, la solidaridad y la interculturalidad.

Los jóvenes de nuestro país llegan a la universidad después de haber transitado por un sistema de educación básica y media superior ineficaz ya que, en general, no cuentan con los conocimientos que son esperados al terminar la educación media superior, ni han desarrollado cabalmente las habilidades básicas instrumentales como la lectura de comprensión, las habilidades de comunicación, de pensamiento y trabajo cooperativo. Este problema es aún más grave en instituciones rurales e indígenas, donde la educación que han recibido es muy deficiente y poco pertinente con el contexto sociocultural en el que se enseña. Los egresados de instituciones educativas ubicadas en regiones con estas características se encuentran en desventaja y difícilmente logran pasar los exámenes de admisión de las instituciones de educación superior (Schmelkes, 2006). Por ello se hace indispensable, en la formación universitaria de dichas regiones, el énfasis en el desarrollo de las habilidades y actitudes para “aprender a aprender” y, de esta manera, los estudiantes superen las deficiencias de su formación anterior y logren egresar con las competencias necesarias para transformar sus comunidades y mejorar las condiciones de las regiones indígenas.

Es necesario considerar que la cultura influye en los estilos de aprendizaje y, por lo tanto, este aspecto debe ser atendido por los profesores para ofrecer una educación de calidad culturalmente pertinente, que considere las necesidades de los estudiantes, sus conocimientos y experiencias previas. Ello implica que los docentes adopten nuevas estrategias de enseñanza que fomenten un aprendizaje significativo y activo, donde los alumnos se sientan capaces de aprender, trabajar en equipo, aplicar lo que experimentan en diferentes contextos, saber tomar decisiones y actuar en consecuencia. Éstas son algunas de las principales habilidades que requieren los profesionistas egresados de las universidades para desarrollarse en un mundo multicultural, cambiante e incierto.

Las orientaciones que aquí se presentan pretenden colaborar en la formación de profesores universitarios para que actúen como agentes educativos estratégicos, propiciando el desarrollo de las habilidades y actitudes para “aprender a aprender” en los estudiantes. El objetivo es proporcionar un conjunto de estrategias prácticas fundamentadas en avances teóricos, que permitan a los profesores integrar de manera transversal el desarrollo de habilidades y actitudes para “aprender a aprender” a lo largo de la formación universitaria, especialmente durante el primer año de la licenciatura. Estas orientaciones estarán siempre en continua construcción y se espera que los profesores que las utilicen propongan actividades nuevas relacionadas con los temas tratados, así como sus reflexiones y aprendizajes.

Las orientaciones están conformadas en doce capítulos, donde se proponen aspectos teóricos y prácticos sobre las principales estrategias a realizar dentro de la práctica docente, las cuales serán un apoyo para maestros y alumnos, quienes juntos “aprenderán a aprender”. Por ello, junto con la teoría, en cada capítulo se propone una serie de ejercicios que el maestro podrá ejecutar personalmente o con sus estudiantes. Estos ejercicios le pueden proporcionar ideas o sugerencias sobre cómo trabajar con ciertos temas o facilitar su comprensión. Asimismo, cuenta con una sección denominada “Si quieres ir más allá”, donde se proponen materiales bibliográficos y sitios web en los que se encontrará más información o ejercicios en relación al tema o a algunos de los apartados vistos en los capítulos. Por último, se incluye la bibliografía utilizada.

En el capítulo I “¿Qué es el aprendizaje?” se define el aprendizaje, sus objetivos y principales elementos, entre los que se encuentran sus procesos, la importancia del conocimiento y las estrategias para aprender y estudiar.

El capítulo II le corresponde a “Factores relacionados con el aprendizaje”, donde se explican los factores que influyen en cómo aprendemos, cuáles son y por qué es importante que los profesores los tomen en cuenta. El capítulo III, titulado “Aprendizaje autónomo”, explica su importancia así como las habilidades que maestros y alumnos deben aprender y practicar para lograr automatizarlas y conseguir que el aprendizaje sea siempre un proceso significativo y relevante en la vida de cada persona; asimismo no se deja de lado la importancia de aprender a trabajar colaborativamente y las ventajas que implica la labor en grupo, para lo cual es necesario que el sujeto tenga una concepción clara de sus procesos y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y así, apoyar y brindar elementos importantes dentro del trabajo colectivo.

“Hablando se entiende la gente, expresión oral” es el capítulo IV, donde se tratan temas en torno a la expresión oral y la importancia que ésta tiene en la comunicación interpersonal, además de otros aspectos que es necesario tomar en cuenta cuando se habla, ya sea ante grandes o pequeñas audiencias; algunos géneros de análisis que combinan distintos tipos de comunicación (oral, escrita, corporal, etcétera) que se presentan en actividades como la entrevista y la preparación del discurso y finalmente, algunas sugerencias sobre cómo preparar un texto. A lo largo del capítulo hay ejercicios para mejorar o facilitar la expresión oral, así como la dicción, entonación y expresión corporal.

El capítulo V, “Lectura y escritura”, se refiere a la importancia de saber leer y escribir tanto en la universidad como en la vida cotidiana. Se divide en dos partes: *Lectura*, donde se brindan técnicas para leer con atención y comprender con facilidad lo expuesto en los textos que se trabajan, así como la importancia de leer literatura en sus distintos géneros. En el apartado de *Escritura* se expone lo esencial de escribir bien, cómo elaborar algunos de los principales trabajos escritos para la universidad y una breve explicación acerca de la manera de llevar a cabo una investigación, ya que este tema se trata detalladamente en el capítulo VI.

En el capítulo VI, titulado “Investigación bibliográfica”, se desarrolla qué es y qué implica investigar. Se analiza el proceso de la investigación, los factores que no deben perderse de vista y los elementos que dan validez y seriedad al trabajo, tales como las notas y las citas bibliográficas, además de sugerencias sobre cómo mejorar la manera de presentar la investigación realizada. Como en todos los capítulos, se incluyen ejercicios y ejemplos que facilitan la comprensión.

El capítulo VII, “TICs” (Tecnologías de la Información y la Comunicación), encontramos una breve historia de éstas, las ventajas que implican su uso y por qué es necesario integrarlas al *currículum* para adaptarlas a la vida diaria.

Al capítulo VIII trata del “Pensamiento crítico”, donde de manera detallada se aclara que éste permite generar conocimientos formales con fundamentos sólidos, es decir, basados en criterios y buenas decisiones, para lo que se precisan las distintas formas de apelar a la razón.

En el capítulo IX, “Resolución de problemas”, se pretende que el alumno desarrolle habilidades para resolver problemas de diversos tipos, sencillos y complejos, de la vida diaria o de su futura vida profesional, de forma rápida, exacta, autocrítica y autocorrectiva, con base en el uso de estrategias.

El capítulo X, “Creatividad”, explica qué es y cómo por medio de ella, se pueden ampliar perspectivas y resolver problemas. También se exponen los niveles implicados en el proceso creativo, qué es tener una personalidad creativa y los componentes de una mente creativa.

El capítulo XI, “Cómo tomar decisiones Responsablemente”, corresponde principalmente a la ética que se ocupa de descifrar cuál es el modo propio de actuar como ser humano y cómo debemos orientar nuestra vida en el uso responsable de la libertad. El capítulo ofrece también algunas estrategias didácticas que promueven la formación de la personalidad moral para la toma de decisiones autónomas y críticas, tales como la discusión de dilemas morales, los ejercicios de autorregulación y conocimiento de sí mismo, la dramatización, el estudio de caso y el método de proyectos.

De esta manera, el presente libro revisa algunos de los temas más relevantes para el proceso de “aprender a aprender” y la importancia que para el profesor tiene poner en práctica los temas aquí tratados, tanto para mejorar su actividad como maestro, como para facilitar y asegurar que sus alumnos aprendan.

Las orientaciones pueden leerse sin seguir el orden establecido de los capítulos, sino de acuerdo a la necesidad del docente; no obstante, se recomienda comenzar por leer los tres primeros capítulos, ya que dan sustento teórico al resto de la guía.

¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos?

María Luisa Crispin Bernardo, luisa.crispin@uia.mx | Melisa Esquivel Peña, ljm194@gmail.com | Marcela Loyola Hermosilla, loyola_marcela@uia.mx | Arturo Fregoso Infante, arturo.fregosos@uia.mx

Resumen

El sujeto entiende e interpreta el mundo con base en su experiencia y en el contexto en el que se desarrolla. La persona aprende durante toda la vida, algunas veces lo hace de manera consciente y otras de manera tácita. El aprendizaje es significativo cuando tiene alguna relevancia en la vida del sujeto y cuando éste puede relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias o conocimientos previos. El aprendizaje no sólo consiste en memorizar, sino también en entender, adaptar, asimilar y cómo, empleando ciertas técnicas y estrategias, éste se hace efectivo.

¿ES TAREA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ORIENTAR A SUS ESTUDIANTES PARA QUE “APRENDAN A APRENDER” DE MANERA AUTÓNOMA?

Es posible que muchos profesores crean que cuando los estudiantes llegan a la universidad ya deben haber desarrollado la capacidad de aprender por sí mismos. Muchos opinan que la función del profesor es enseñar los contenidos de su materia y el papel de los alumnos es aprender, en cuyo caso los docentes no tienen por qué preocuparse de orientarlos en su aprendizaje.

Actualmente la función de los profesores ha cambiado, ya que los conocimientos avanzan a una velocidad impresionante y no es posible que se implementen en la universidad planes de estudios que abarquen todo el conocimiento de una profesión. Los egresados universitarios necesitarán seguir aprendiendo durante toda su vida, pues es muy probable que tengan que cambiar de profesión o incluso generar sus propias fuentes de trabajo. Hasta hace unos años, un profesionista podía tener un trabajo estable y realizar un conjunto de tareas delimitadas. Sin embargo, el mundo de hoy requiere que los egresados de las universidades tengan una formación integral, conocimientos sólidos y una disciplina de trabajo que les permita conti-

Capítulo I

nuar aprendiendo todo aquello que necesiten de acuerdo a los problemas y retos que tengan que enfrentar a lo largo de su vida personal y profesional.

La formación universitaria, además, debe proporcionar a los estudiantes experiencias que les permitan darse cuenta de los graves problemas sociales y ambientales que enfrenta la humanidad, de manera que se comprometan a encontrar soluciones viables desde su ámbito profesional y sean responsables consigo mismos, con los otros y con el medio ambiente. Ante este panorama, consideramos que la función del profesor en la actualidad es orientar al estudiante para que desarrolle un conjunto de capacidades tanto intelectuales como socio-afectivas que le permitan continuar aprendiendo durante toda su vida y tomar conciencia de sí mismo, de sus motivaciones, capacidades y posibilidades. Se trata de que aprenda a trabajar con otros, pensar críticamente, resolver problemas, buscar la información necesaria, comprender la realidad desde distintas perspectivas y desde su complejidad, así como tomar decisiones informadas y reflexionadas que le permitan asumir la responsabilidad de éstas y de las acciones que le siguen.

Por tanto, en los primeros años de la formación universitaria es imprescindible que el profesor oriente y enfoque su labor hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, de manera que se les permita “aprender a aprender” y autorregular sus aprendizajes eligiendo las estrategias más adecuadas para lograrlo.

Las habilidades instrumentales, como la lectura crítica y la expresión oral y escrita, deberán desarrollarse durante todo el currículum, pues son necesarias para acceder al conocimiento, estructurarlo y comunicarlo. A medida que avance, el estudiante dependerá cada vez menos del profesor y desarrollará habilidades más complejas del pensamiento, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la toma de decisiones responsables.

La docencia debe estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación integral, por ello, los profesores necesitan nuevas estrategias que ayuden a los estudiantes a involucrarse de manera activa en éste, para que organicen y elaboren nuevos conocimientos y los integren a las experiencias previas; para que aprendan al pensar, regulen sus motivaciones, encuentren sentido a lo que hacen y lo utilicen en nuevas situaciones.

Las orientaciones que se presentan en los siguientes capítulos ofrecen algunos elementos que permiten a los profesores comprender mejor lo que implica el aprendizaje, el aprendizaje autónomo y las habilidades complejas del pensamiento, así como algunas estrategias, ejemplos y ejercicios prácticos que podrán utilizar para cumplir con las nuevas demandas que les exige el mundo de hoy para cumplir su función docente.

Este primer capítulo de orientaciones para la docencia pretende que los profesores profundicen sus conocimientos relacionados con el aprendizaje, de manera que puedan utilizar estrategias para propiciarlo de forma más eficiente y eficaz.

1.1 ¿Qué es el aprendizaje?

El aprendizaje es un proceso multifactorial que el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar en la relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos. Muchas cosas las aprendemos de manera tácita e inconsciente, con ellos y los demás conocimientos la persona resuelve problemas en la vida cotidiana.

Cuando se trata del aprendizaje académico, el proceso debe ser consciente. A partir de sus conocimientos y experiencias previas, la persona interpreta, selecciona, organiza y relaciona los nuevos conocimientos y los integra a su estructura mental. La construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias requieren la participación activa del sujeto. De allí la importancia de entender los diferentes factores y procesos involucrados en el aprendizaje, ya que al conocerlos, tanto profesores como alumnos serán capaces de lograr un aprendizaje significativo y relevante para diferentes aspectos de la vida.

El aprendizaje es un proceso personal, nadie aprende por otro; es una construcción propia que se va integrando e incorporando a la vida del sujeto en un proceso cíclico y dinámico, que –a su vez– involucra un cambio relativamente permanente en la capacidad de las personas, su disposición o su conducta. El aprendizaje no es observable directamente, sino que se infiere de lo que puede verse en la conducta manifiesta y no puede explicarse simplemente por procesos de crecimiento y maduración.

El aprendizaje es un proceso intrapersonal e interpersonal de carácter social, cultural y disciplinar, que está anclado contextualmente y no puede entenderse sino dentro del sistema interactivo de los elementos que lo producen (Torre Puente, 2007, p. 21). Es, además, un proceso social de interacción, que gira alrededor de una tarea o un contenido particular. Por ejemplo, en la interacción entre profesores y alumnos y entre alumnos, ambos aprenden discutiendo en conjunto, de esta forma ocurre un intercambio de ideas, de contrastes y de puntos de vista, que permite perfilar un nuevo conocimiento. Asimismo, se adquieren nuevas formas de aprender, de convivir, de respetar y de ser.

En resumen, para que el aprendizaje sea significativo es indispensable que sea:

- *Funcional*, es decir, que los conocimientos adquiridos puedan efectivamente utilizarse cuando las circunstancias en las que se encuentre el sujeto lo exijan (cuanto mayor sea la significatividad del aprendizaje adquirido, mayor será su funcionalidad).
- Un *proceso activo*, por ende, las personas no pueden limitarse solamente a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que deben realizar una serie de actividades como organizarlos y elaborarlos para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas.

- Un *proceso constructivo*, es decir, que las actividades de aprendizaje estén orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto. Para ello, es necesario que la persona relacione los nuevos conocimientos con los previos, y que esté **motivada** al considerar los nuevos aprendizajes como relevantes y útiles.

En definitiva, el sujeto debe decidir aprender de forma deliberada y consciente. Necesita estar abierto a la experiencia, al descubrimiento y a la comprensión.

1.2 ¿Qué necesitan aprender los estudiantes en la universidad?

La primera pregunta que se hace un profesor cuando va a planear una clase es **qué** deben aprender los estudiantes de acuerdo con los objetivos establecidos en la materia y su ubicación dentro del plan de estudios.

Actualmente la mayoría de los planes de estudio se elaboran considerando un perfil del egresado definido por competencias. Una competencia es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades), que se ponen en acción para resolver un problema o desempeñar una tarea determinada en un contexto específico. El enfoque por competencias es un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

En las diferentes materias o unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios, es necesario considerar de qué manera los objetivos o propósitos de la materia contribuyen al desarrollo del perfil de egreso. Con este objetivo los contenidos curriculares generalmente se agrupan en tres aspectos: conocimientos o contenidos declarativos, habilidades o contenidos procedimentales y actitudes. Estos contenidos son centrales, el profesor los debe tomar en cuenta para desarrollar las competencias y lo que éstas implican, la destreza y la capacidad de ir más allá. El profesor debe reactivar técnicas, normas, procedimientos, actividades y valores que los estudiantes sean capaces de aplicar en diferentes contextos, que puedan evaluarse con un buen desempeño para de esta manera lograr que el alumno alcance un aprendizaje autónomo, significativo y autorregulado.

a. Conocimientos o contenidos declarativos

La dimensión del conocimiento, es el saber qué y abarca dos tipos de conocimiento: el factual y el conceptual.

1. El **conocimiento factual** se refiere a los elementos básicos que los estudiantes deben adquirir dentro de una disciplina, generalmente datos o hechos. Por ejemplo, conocimiento de terminologías o vocabulario técnico.

2. El **conocimiento conceptual** implica las interrelaciones entre elementos básicos en una estructura mayor; esto conlleva a un mayor grado de abstracción, por ejemplo, cuando los estudiantes tienen que aprender generalizaciones, principios, teorías, modelos o estructuras. El conocimiento conceptual es más complejo que el factual y sólo puede aprenderse abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que lo componen. Este aprendizaje requiere la comprensión y asimilación del significado de la información nueva, es decir, se comprende lo que se está aprendiendo y se relaciona con los conocimientos previos que posee el alumno.

b. Habilidades o contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales se refieren al cómo, al saber hacer, que puede consistir en técnicas y métodos, desde habilidades muy prácticas o técnicas hasta cómo aplicar el método científico o elegir el método de investigación apropiado para resolver una pregunta o problema de investigación. Se trata de un saber práctico que se basa en la realización de acciones ordenadas, dirigidas hacia una meta.

c. Actitudes

Los contenidos actitudinales se relacionan con los valores y tienen un componente cognitivo, uno afectivo y otro conductual. Se refieren al **saber ser y al saber estar**, por ejemplo, cuando hablamos del aprendizaje, las actitudes se aluden a la disposición del estudiante frente al aprendizaje; si es de apertura, curiosidad, responsabilidad, búsqueda sobre lo que se está descubriendo o aprendiendo, de compartir el conocimiento y de colaborar con otros para profundizar y comprender más, etcétera. Generalmente estos contenidos se encuentran reflejados en los perfiles de egreso, pero se olvidan en el diseño de cada una de las asignaturas o materias que conforman el plan de estudios. De ahí la importancia de que el profesor tenga presentes las actitudes tanto en la planeación como en el clima de clase, pues aprendemos lo que vivimos y, en este sentido, las normas que se establecen en la clase, las interrelaciones del profesor con los estudiantes, y de los estudiantes entre sí, así como los valores que se viven en el ambiente escolar, que serán elementos que influyan en la formación de actitudes.

1.3 ¿Cómo aprendemos?

En este apartado nos referiremos principalmente a cómo aprendemos los contenidos académicos o escolares. Para explicar el proceso de aprendizaje es necesario hacer referencia previamente a los procesos del pensamiento. La cognición inicia con la percepción y es seguida por el procesamiento de la información. A continuación daremos cuenta de cada una de ellas.

El aprendizaje implica recibir y obtener información que **percibimos** a través de los sentidos: gusto, vista, oído, olfato y tacto. La percepción es el primer proceso cognitivo a través del cual los sujetos captan la información de su entorno y se forman una primera representación interior de la realidad.

Algunas personas perciben mejor mediante sensaciones, mientras que otros imaginan lo que puede ocurrir a través de su intuición. Unas personas ven partes de un todo, analizando y separando las ideas de su contexto, en cambio otras ven el todo y no los detalles.

Las formas de percepción están influidas **culturalmente**, pues aprendemos a percibir en el seno de una familia, una comunidad y, por lo tanto, de una cultura. Por ejemplo, algunas investigaciones señalan que las culturas comunitarias perciben globalmente y les es difícil separar la parte de su contexto, en cambio en culturas individualistas está más desarrollada la percepción analítica.

Las personas aprenden pensando, es decir, ejercitando las operaciones del pensamiento o procesos mentales; dicho de otra manera, las habilidades cognitivas son llamadas así porque las utilizamos en el proceso de conocer.

Para aprender utilizamos distintas formas de razonamiento y ponemos en acción los procesos u operaciones mentales. Algunos de estos procesos son elementales como la observación, la comparación, el establecimiento de relaciones, la clasificación simple y jerárquica. Asimismo existen los llamados procesos integradores porque utilizan los procesos de análisis, síntesis y evaluación. Al mismo tiempo, contamos con los procesos superiores que se construyen a partir de los mencionados, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la creatividad y la metacognición que explicaremos más adelante. (Estévez Nénninger, 2002).

García Huidobro, C; Gutiérrez, M. C. y Condemarín, E., señalan que para aprender se necesita:

| | |
|----------|--|
| Percibir | Acción de recibir y elaborar los datos proporcionados por los órganos de los sentidos. Es recibir por mediación sensitiva las impresiones exteriores y es la forma personal como dicha información se interpreta. |
| Observar | Descubrir el mundo que nos rodea. Tomar conciencia, prestar atención y vigilancia a un objeto o circunstancia movidos por un propósito definido, haciendo uso de nuestros canales de percepción (por ejemplo ojos u oídos) verificando la exactitud e integridad de lo que vemos, sentimos, olemos o gustamos. |

| | |
|-------------|---|
| Interpretar | Explicar el significado que tiene una experiencia, dando por cierto, seguro y razonable que, aunque válido, es incompleto y parcial. |
| Analizar | Distribución y separación de las partes de un todo hasta conocer sus componentes elementales. Es el examen o la descomposición de un todo complejo en elementos simples. |
| Asociar | Acción de relacionar una cosa con otra, vincular conceptos, sentimientos, unir ideas entre sí. Captar distintas realidades o elementos buscando sus puntos en común. |
| Clasificar | Organizar elementos y agruparlos de acuerdo a sus principios y categorías. Conlleva un proceso de análisis y síntesis que permite sacar conclusiones. Se refiere a poner en orden y dar significado a la experiencia. |
| Comparar | Establecer semejanzas, diferencias y relaciones en dos series de categorías de datos, hechos o conceptos, sacando conclusiones pertinentes. Gracias a la comparación las personas podemos modificar nuestra forma de pensar, ya que al recibir nueva información la organizamos, comparamos y relacionamos con pensamientos ya existentes y la integramos generando conceptos nuevos. |
| Relacionar | Consiste en establecer nexos entre cosas o situaciones. |
| Expresar | Manifestación oral, escrita, artística, etc. de lo que se quiere dar a conocer en forma clara y evidente; es exponer ideas expresándolas con el propio lenguaje empleando imaginación e iniciativa. |

| | |
|-------------|--|
| Retener | Conservar en la memoria un acontecimiento, un recuerdo o una idea. Es lograr que la información no se olvide y permanezca en la memoria. Implica conocer y aplicar adecuadamente los procesos de memorización. |
| Sintetizar | Componer un todo por la composición de sus partes. Es la operación del pensamiento mediante la cual se combinan elementos aislados o simples para formar elementos compuestos o complejos. Por ejemplo, hacer un resumen o compendio de una materia. |
| Deducir | Forma de razonar que consiste en partir de un principio general para llegar a un principio particular desconocido. |
| Generalizar | Es abstraer lo común y esencial de muchas cosas para formar un concepto general de ellas. Es hacer generales o comunes las características afines de los elementos. |
| Evaluar | Es hacer juicios basados en criterios, por ejemplo detectar inconsistencias, determinar si una teoría es precisa. |
| Crear | Poner juntos elementos de una manera coherente, reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura, diseñar un método distinto o inventar un producto. |

Las operaciones cognitivas o habilidades del pensamiento antes señaladas, revelan la forma en la que los seres humanos nos enfrentamos al mundo que nos rodea. Esto es resultado de un proceso de comprensión que se trasmite mediante el lenguaje. Ya que existe una clara relación entre pensamiento y lenguaje, las habilidades cognitivas mencionadas se concretan en habilidades cognitivo-lingüísticas tales como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar, permitiéndonos darle significado a las experiencias, a las vivencias y al material que trabajamos.

El aprendizaje académico implica que los estudiantes ejerciten sus habilidades cognitivas, ya que el pensamiento utiliza recursos previamente almacenados en la memoria y está asociado a la percepción, la comprensión y al procesamiento de la información. Además, involucra también el poder comunicar a otros lo que aprendimos para que el profesor pueda evaluar y acreditar los aprendizajes de cada estudiante.

En la universidad, gran parte del aprendizaje tiende a obtenerse a partir de lecturas y de explicaciones de los demás. Esto, para algunos estudiantes, no implica ningún problema, pero muchos otros perciben mejor cuando se involucran en experiencias concretas, que implican también otros sentidos. Por esta razón, las actividades de aprendizaje que incluyen a toda la persona, tienen mayor probabilidad de éxito. Sin embargo, lo anterior depende de las preferencias personales y de los estilos de aprendizaje que veremos más adelante (Hervás Avilés, 2003).

La información que percibimos a través de los sentidos se registra en el cerebro y se mantiene en la memoria por un periodo muy breve pues, la percepción sólo capta los datos, no los elabora. Procesar la información implica llevar a cabo ciertas actividades que ayuden a **comprenderla**; es decir, **elaborarla y organizarla** para **relacionarla** con conocimientos previos de manera coherente. Esto permite que la nueva información quede asimilada en la estructura mental del sujeto.

Ciertas personas buscan formas de relacionar la información de manera lógica y lineal. Algunas, en cambio, a partir de una idea desencadenan otras y organizan la información por grupos. Por una parte, hay sujetos que para comprender verbalizan sus ideas y al compartirlas y discutir las con otros, aclaran conceptos y nociones. Por otra parte, existen aquellos que necesitan reflexionar y concentrarse de preferencia en forma individual. Lo ideal sería que todas las personas fuéramos capaces de desarrollar diferentes habilidades y formas de procesar la información, de manera que pudiéramos tener un aprendizaje holístico (Hervás Avilés, 2003).

Algunas habilidades que debieran desarrollar los estudiantes universitarios para seleccionar y procesar la información son el uso de estrategias de atención, elaboración y organización que los ayuden a fijar la atención en la información relevante y a interconectar y relacionar los conocimientos (Pintrich, 1991).

1.4 Aprendizaje profundo

Para que los estudiantes puedan aproximarse a un aprendizaje profundo y no superficial, es necesario que aprendan utilizando ciertas estrategias, es decir, un conjunto de actividades mentales **conscientes e intencionales** que guían las acciones para alcanzar una determinada meta de aprendizaje más allá del conocimiento específico sobre algún tema. De acuerdo a lo que acabamos de revisar en la sección anterior, donde definimos cómo aprendemos, es importante que los estudiantes utilicen estrategias de aprendizaje de atención, elaboración y organización.

- ▶ Las **estrategias de atención**, son las actividades que garantizan la entrada del flujo de la información necesaria al aparato cognitivo mediante la selección de la misma. La tarea perceptiva consiste en aislar una parte de esa información y seleccionar las diferencias y características para discriminar unos objetos o conceptos de otros. Por medio de este proceso fijamos nuestro interés en algunos de los estímulos informativos que recibimos del medio ambiente y separamos lo que es relevante de lo que no lo es. La percepción está influida por aquello que nos interesa, es decir, la atención es una especie de filtro que permite escoger cierta información y discriminar otra. Este proceso puede realizarse de manera consciente, por lo tanto, es importante orientar al estudiante para que fije su atención y seleccione la información relevante. Es recomendable enseñar técnicas a los estudiantes para encontrar las ideas principales, estimular con preguntas para que lo centren en el tema de estudio, y dar indicaciones precisas sobre lo que está buscando al realizar una lectura o una observación.
- ▶ Las **estrategias de elaboración y organización** incluyen actividades como parafraseo, síntesis, toma de notas, creación de analogías y respuesta a preguntas, así como integración de la información presentada con el conocimiento previo y transferencia del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo en una memoria activa que integre la nueva información; es decir, es necesario crear conexiones internas.

Así, por ejemplo, observamos claramente que los resultados que se pueden obtener de una lectura más elaborada, organizada y comprensiva son diferentes de los que se consiguen si se realiza una aproximación superficial al texto. Esto es si se busca el sentido de lo que se lee, las ideas principales del texto, cuál es la intención o el propósito del autor o de la lectura según los objetivos de aprendizaje. Si la nueva información es puesta en relación con conocimientos o experiencias adquiridas previamente, o si es organizada y estructurada en un todo coherente (categorizar, distinguir ámbitos, jerarquías o niveles, etcétera), el resultado será un aprendizaje elaborado y duradero, ya que es enfrentado de manera activa, ensayando ideas e integrando la información.

En cambio, cuando el trabajo consiste en leer palabras y el contenido se revisa de manera inconexa, o cuando lo que se intenta es repetir o mecanizar información considerada como “aceptable para el profesor”, o bien la principal preocupación es obtener una calificación aprobatoria sin mostrar interés por comprender, la codificación de los contenidos será superficial, obstaculizando la capacidad de retenerla a largo plazo, porque el conocimiento adquirido pasivamente es como una síntesis de elementos yuxtapuestos y poco elaborados que carecen de significado y se olvidan pronto.

El uso de estrategias de aprendizaje tiene la intención de desarrollar una comprensión más profunda, en donde hacer distinciones y descubrir cuando un concepto se armoniza con otro conduce al desarrollo de un pensamiento riguroso y comprensivo. Sin embargo, este tipo de pensamiento no se adquiere si no se ejercita la mente para ello, lo cual nos lleva a considerar la intervención del profesor como un factor clave, quien

a su vez, requiere interiorizar y medir desde su propia experiencia el sentido, el contenido, la utilidad y las implicaciones de un aprendizaje de este tipo para facilitar su enseñanza.

En el siguiente cuadro podemos observar, desde la perspectiva de la psicología del procesamiento de información, algunas de las diferencias que existen entre un enfoque superficial de aprendizaje y uno profundo (Zabala, 1999):

| Enfoque Superficial | Enfoque Profundo |
|--|--|
| Aprendizaje por asociación de carácter mecanicista. | Aprendizaje por reestructuración de carácter estructural y organicista. Se aprende reorganizando los propios conocimientos a partir de su confrontación con la realidad. |
| <i>Aislamiento</i> | <i>Integración personal</i> |
| <p>Se centra en los elementos del procedimiento de la tarea.</p> <p>Tendencia a tratar el material como si estuviera aislado de otros.</p> <p>Considera que la tarea consta de partes discretas. Se centra en los elementos de la tarea.</p> | <p>Intención de crear una interpretación personal del material.</p> <p>Destaca la importancia de comparar la interpretación personal con la de otra persona.</p> <p>Indica la intención de relacionar la tarea con la situación personal, fuera del contexto inmediato.</p> <p>Intención de vincular las ideas y experiencias personales con el tema de la tarea.</p> <p>Indica el deseo de relacionar la tarea o concepto con las situaciones cotidianas.</p> <p>Considera la tarea como parte del desarrollo personal.</p> |

| <i>Memorización</i> | <i>Interrelaciones</i> |
|--|---|
| <p>Considera que el contexto de la tarea requiere la memorización del material.</p> <p>El estudiante define la tarea como de memoria.</p> <p>El estudiante indica su intención de memorizar el material.</p> | <p>Intención de relacionar las partes de la tarea entre sí y con otros conocimientos relevantes.</p> <p>Relaciona lo que conoce de otro problema con el nuevo problema.</p> <p>Relaciona los materiales estudiados previamente con nuevos materiales.</p> <p>Intención de relacionar materiales procedentes de distintas fuentes.</p> <p>Piensa activamente en las relaciones entre las partes del material.</p> <p>Intenta relacionar los aspectos de un problema.</p> |

Es importante que los profesores propicien que sus estudiantes desarrollen un aprendizaje profundo y no superficial; para ello es necesaria la realización de actividades que favorezcan la comprensión a través de la atención, organización y elaboración de nueva información. Las **técnicas y habilidades** (por ejemplo de lectura, escritura, comprensión, etcétera) están al servicio de las estrategias y pueden interiorizarse hasta el punto de volverse mecánicas o automatizadas cuando son frecuentemente utilizadas. Si se emplean de manera efectiva, se convierten en herramientas con las que el alumno puede construir nuevas estrategias, destrezas y habilidades que representan ventajas al liberar mecanismos mentales que permiten al sujeto prestar atención a otros aspectos de la tarea. Ésta es una de las diferencias importantes entre expertos y novatos; el conocimiento se agrupa en secuencias de acciones automáticas que hacen rápida y eficiente su ejecución, liberando espacio para otros aspectos relevantes de la tarea (Valle Arias *et al.*, 2006).

Para ayudar a los sujetos a aprender es necesario colaborar al desarrollo de un hábito de estudio: repetición del acto de estudiar bajo determinadas condiciones ambientales que pueden incidir positiva o negativamente en el estudio.

La promoción por parte del profesor de un adecuado hábito de estudio en los estudiantes permitirá que mejoren su desempeño, optimicen su tiempo y utilicen las técnicas apropiadas para estudiar de manera sistemática.

1.5 Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje

Para que los estudiantes aprendan a aprender con un enfoque profundo y no superficial, es muy importante que los profesores los orienten para que adquieran los hábitos de estudio adecuados y desarrollen estrategias de aprendizaje que puedan utilizar de acuerdo a la meta u objetivo que deben alcanzar.

En seguida se presentarán algunas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.

1.5.1 Técnicas de estudio

Las técnicas de estudio son una serie de herramientas que ayudan a mejorar el aprendizaje y rendimiento académico. Al ponerse en práctica, agilizan, dinamizan y, sobre todo, facilitan el conocimiento y su retención. Como profesor, se deben dar algunas de las técnicas a los alumnos, ya que deben entender que éstas no se aprenden si no son practicadas constantemente. Sólo de esta manera podrán observar sus beneficios, los cuales se relacionan con la eficacia al estudiar, como con el tiempo y esfuerzo empleados.

Para que las técnicas de estudio tengan mejores resultados es necesario que los alumnos planifiquen y administren su tiempo de manera adecuada, que aprendan a priorizar entre sus distintas asignaturas y el tiempo que destinarán a lo que cada una de ellas demanda. Esto sin dejar de tomar en cuenta el tiempo para las actividades extraescolares, para así poder hacer un programa de trabajo en el que se estime la dificultad de cada aspecto incluido. Es necesario tener claro que en ocasiones los tiempos y la realidad no van de la mano, por lo que si algo no se completa en el periodo estimado no debe ser motivo de frustración; por el contrario, da paso a un replanteamiento de lo planificado y, por lo tanto, del esfuerzo a invertir en tal o cual aspecto.

Entre las técnicas de estudio se encuentran las siguientes:

- ▶ **Subrayado:** es acentuar las ideas principales o palabras clave del texto que se trabaja. En torno a ellas giran las ideas secundarias, donde en muchas ocasiones se ubican las explicaciones que dan coherencia al texto.
- ▶ **Resumen:** es una pequeña redacción donde se exponen las ideas más importantes del texto para facilitarlos y ver realmente cuánto hemos entendido. Se debe escribir con un lenguaje propio pero objetivo. No se trata de interpretar con nuestros juicios, sino sólo de decir lo mismo brevemente y con nuestras palabras.
- ▶ **Esquema:** es una forma más gráfica y visual de expresar el texto. Al trabajar el esquema se observan las ideas principales y conocemos si la lectura o investigación fue buena. Para realizar esquemas es necesario poner atención al subrayado y al resumen. Generalmente se empieza con el título del

tema y le siguen las ideas centrales, subordinando a éstas las secundarias; lo anterior con una estructura ramificada.

- **Fichas de trabajo:** son físicamente fichas, generalmente de cartulina, donde se registra el material que se trabaja para facilitar el manejo de la información. Pueden ser: bibliográficas, donde únicamente se incluyen los datos bibliográficos del texto que ocupe; o de síntesis, donde, sumado a la bibliografía, se registra el número de página de la cual se ha hecho un pequeño resumen o bien con citas textuales. Se les puede también agregar comentarios personales, los cuales concuerdan con la cita. Las fichas permiten ubicar la información rápidamente y se pueden hacer ficheros temáticos o por autor, esto depende sobre todo de quien las trabaje.

Una vez que se han practicado tales técnicas se pueden apreciar las ventajas que de ellas se obtienen, pues no sólo permiten comprender si se ha entendido lo que se estudia, sino también acceder a la información de forma más sencilla.

1.5. 2 Estrategias de aprendizaje

a) Abstracción

La abstracción es un aspecto importante para la profundización del aprendizaje. Por medio de ella se identifican las partes más relevantes de la información, para después ser capaces de trasladarlas a otros contextos.

Un ejercicio de abstracción sencillo es leer un texto y hacer un resumen o síntesis, de manera que se extraigan las ideas principales con las que el alumno debe quedarse. De esta manera ellos pueden observar cuáles son sus fallas y trabajar en ellas. Las deficiencias más frecuentes al abstraer son: una mala exploración de los datos, confusión entre lo que es importante y lo que no lo es, no poder trasladar las ideas principales a otras áreas de conocimiento, no lograr conexión entre lo que sabemos y lo que aprendemos. Para disminuir las deficiencias se puede intentar lo siguiente (Beas, 2003):

Análisis del título del texto: para tener claro el tema desde el inicio de la lectura, se debe tratar de relacionar cada párrafo con el título y así separar lo central de lo secundario.

Reducción del contenido: consiste en leer cuidadosamente el texto; más tarde, por párrafos, eliminar las ideas que no cambian el significado general.

Formulación de preguntas: sobre las partes más importantes del texto, hablando inicialmente de lo que se encuentra en cada párrafo, para después pasar al plano general del texto.

Rotulación de la información: dividir un texto en párrafos, para después poner título a cada uno de ellos.

En ocasiones la comprensión de los textos es complicada, sea por el lenguaje empleado o por la manera en la que el autor estructura sus ideas, por lo que se recomienda subrayar las palabras que no se entienden y buscar una forma de decirlas más fácilmente, replantear el texto con otras ideas, o decir lo mismo con significados más cercanos al lector.

b) Mapa conceptual

Es una red de conceptos que facilita el proceso de aprendizaje e incluye conexiones de lo que se está estudiando, relacionándolo y asociándolo de forma sintética, recordemos que este aspecto es fundamental para el aprendizaje. El mapa conceptual permite tener “una visión global de un tema, al incluir las palabras clave que se deben recordar. De manera que es más fácil establecer la retención. A partir de un mapa conceptual pueden reproducirse todos los conocimientos referentes a un tema” (Negrete, 2007, p. 83).

Tiene diferentes usos como fomentar el aprendizaje significativo, abstraer, argumentar, analizar y sintetizar. El contenido debe ser claro y entendible. El mapa conceptual se estructura en forma jerárquica, el concepto más importante y en torno al cual se trabajará estará en el centro o raíz, a partir del cual otros conceptos o palabras clave se relacionarán de forma jerárquica hasta llegar a un último punto, explicado con base en lo representado en el mapa.

Los mapas mentales están integrados por distintos elementos: conceptos, palabras enlace y preposiciones. Los **conceptos** son palabras clave que ayudan a recordar, a quien trabaja el mapa, lo más importante sobre el tema, son palabras significativas que poseen un significado central dentro del tema y, por lo tanto, deben emplearse para facilitar el aprendizaje y la relación o explicación que de ésta se deriva. De la misma manera, se emplean también palabras enlace, las cuales se relacionan con los diferentes conceptos y proposiciones que son “juicios, ya sea afirmaciones o negaciones, que un sujeto realiza respecto de un predicado” (Negrete, 2007, p. 85).

Por medio de los mapas conceptuales, tanto profesores como alumnos pueden observar la manera como trabajan los conceptos, temas y la comprensión que se tiene de éstos. Para su construcción se pueden emplear círculos, cuadros, o la figura que más agrade, que se relacionarán con el resto de los conceptos por medio de conectores que pueden ser líneas o flechas. Con ellos el aprendizaje conecta la nueva información con la anterior y evita el aprendizaje memorístico (Gómez, y Molina, 2000).

c) ¿Cómo elaborar fundamentos?

La elaboración de fundamentos es primordial para la investigación y la vida en general; ya que es necesario tener argumentos que sustenten nuestros pensamientos, de manera que si alguien los cuestiona haya forma de defenderlos. Cuando fundamentamos es porque antes de expresar la idea hubo un ejercicio de investigación.

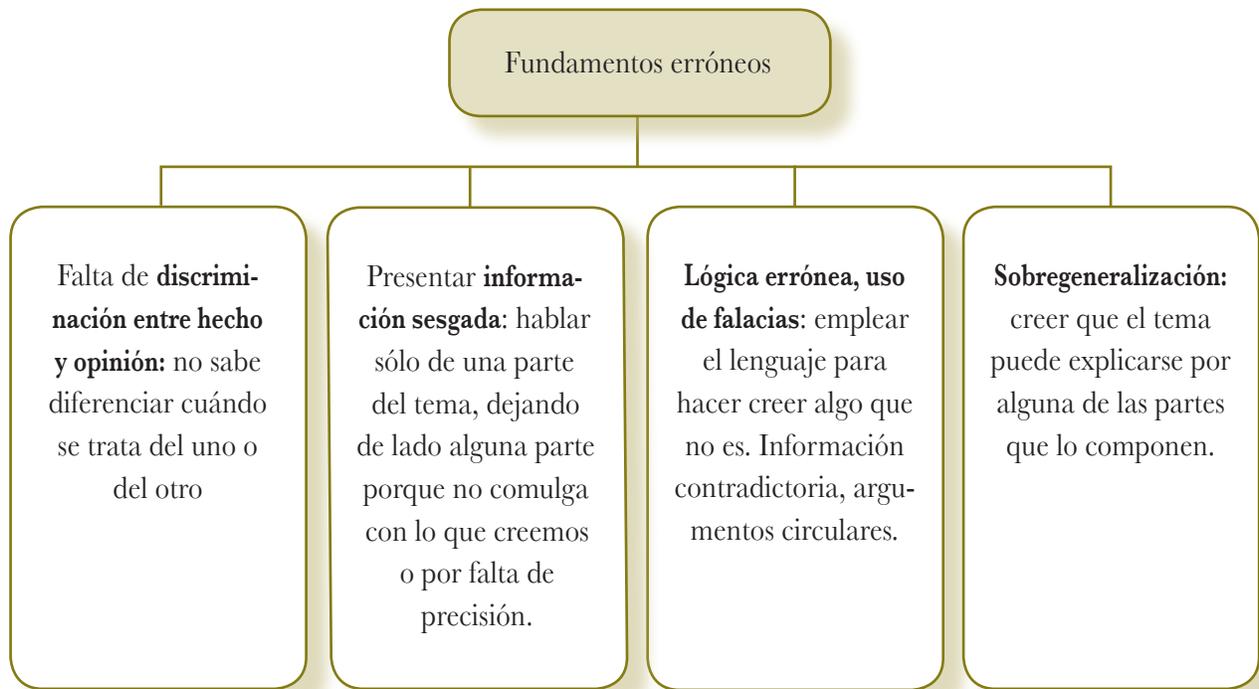
Para fundamentar es necesario decidir qué es lo que se quiere expresar para, así, saber cuál es la estructura que el texto o el trabajo tendrá para plantearse objetivos y hacer un examen interno sobre el conocimiento que hay del tema y, desde el inicio, tener claros los aspectos en los que se debe profundizar más. También es necesario saber a quién se dirige el trabajo, pues se debe trabajar con base en las expectativas del receptor y lo que éste espera o puede saber del tema. De manera que si alguien tiene una duda o un comentario respecto a lo expresado, el autor o expositor tenga claridad y documentación para fundamentar con argumentos y demostrar conocimiento del caso.

Al argumentar pueden surgir problemas como:

| | |
|---|---|
| <i>Problemas para discriminar cuándo es necesario argumentar</i> | No todo lo que hacemos necesita fundamentación sólida. Se puede afirmar que ayer llovió pero no que lloverá todo el mes, al menos si no hay argumentos que respalden dicha aseveración. |
| <i>Dificultad para identificar el objetivo del argumento</i> | Hablar sobre un tema sin un conocimiento adecuado de éste. |
| <i>No considerar la audiencia a la cual va dirigido el argumento</i> | Es necesario tener conocimiento del auditorio. No es lo mismo hablar frente alumnos de primaria que frente a universitarios. |
| <i>No identificar el tipo de fundamento que sostiene la opinión</i> | El autor debe ser capaz de emplear evidencias o fuentes coherentes con el tema. |
| <i>Bajo nivel de estrategias que utilizadas elaborar fundamentos</i> | Ser conscientes para lograr estructurar el argumento que fundamentará la idea que se presenta, de manera que pueda ser explicada a otras personas. |

Existen fundamentos basados en la moral como los de las sociedades tradicionales, o en la belleza o simpatía como en los casos de publicidad o mercadotecnia. Lo ideal es que se basen siempre en razonamientos lógicos y sean demostrables con evidencias oportunas. Hay factores que enriquecen la argumentación, como un correcto uso del lenguaje, seguridad y convencimiento al hablar o escribir, lo que hará que el argumento sea más convincente.

Es necesario que los fundamentos sean completos. Se puede apelar a la razón pero no por ello expresarse con claridad, por ejemplo:



| | |
|--------------------------------------|---|
| Argumentos que no apelan a la razón: | Autorreferencia a la personalidad, utilizar la simpatía o capacidad de persuasión. |
| | Atacar o censurar a quien escucha, pues desde el principio está siendo predispuesto. |
| | Imponerse a la audiencia puede resultar prepotente. |
| | Dirigirse a aspectos sensibles del destinatario, trabajar con una motivación centrada en un aspecto que desde el principio sabemos puede resultar, ya que se relaciona con intereses personales del escucha y que no necesariamente tienen que ver con la propuesta del tema. |

Siempre que tenemos una opinión es necesario presentar argumentos que la sostengan, sean basados en perspectivas de los demás o propias.

Algunos indicadores que muestran si el estudiante está empleando estrategias para la comprensión profunda de los nuevos conocimientos son, de acuerdo con Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991):

Al estudiar:

- Recopila información de diferentes fuentes.
- Mientras lee para la clase trata de relacionar el material con lo que ya sabe.
- Trata de relacionar las ideas de la materia con las de otros cursos siempre que es posible.
- Hace breves resúmenes sobre las ideas principales de las lecturas y de sus apuntes.
- Trata de comprender el material de la clase haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos expuestos en clase.
- Intenta aplicar ideas de las lecturas del curso a otras actividades de la clase, tales como las exposiciones y la discusión.
- Cuando realiza las lecturas del curso, hace un esquema/resumen del material para ayudarse a organizar sus pensamientos.
- Cuando estudia repasa las lecturas, apuntes y trata de encontrar las ideas más importantes.
- Hace esquemas sencillos, diagramas o tablas para ayudarse a organizar el material del curso.

Bibliografía:

- Acosta, C.M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Beas Franco, J. (2003). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Estévez Nénninger, E.H. (2002). *Enseñar a aprender*. Estrategias cognitivas. Barcelona: Paidós.
- García Huidobro B, C. *et al.* (2007). *A estudiar se aprende*. Metodología de estudio sesión por sesión. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hervás Avilés, R.M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Negrete Fuentes, Jorge Alberto (2007). *Estrategias de aprendizaje*. México: Limusa.
- Ontoria, A., Gómez, J.R., y Molina, A. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- Pintrich, P., D. Smith, T. García y W. McKeachie (1991). *Cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*.
- Torre Puente, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia ICAI ICADE Comillas Madrid.
- Valles Arias, Antonio *et al.* (sin fecha). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. España: Universidad La Coruña.
- Zabala Vidiella, Antoni (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Graó.

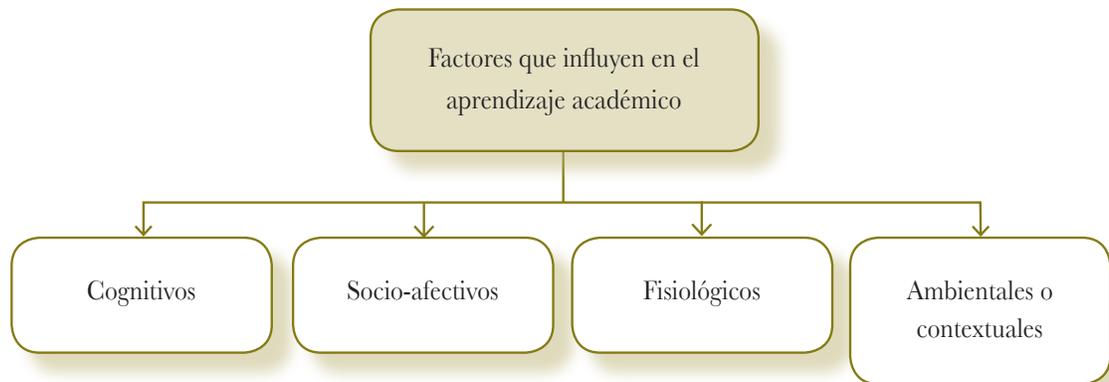
Factores relacionados con el aprendizaje

María Luisa Crispin Bernardo, luisa.crispin@uia.mx |
Melisa Esquivel Peña, ljm194@gmail.com | Marcela Loyola Hermosilla
loyola_marcela@uia.mx

Resumen

La naturaleza de cada persona influye de forma muy particular en el proceso de aprender. El aprendizaje no puede reducirse a una característica, pues en él intervienen factores externos e internos, llamados factores afectivos-sociales y locus de control. En general, sobre ellos recae la responsabilidad que el aprendiz tiene frente a sus procesos y la forma como los sujetos son capaces de enfrentar lo que el contexto impone, exige y brinda.

El aprendizaje es un proceso multifactorial y existen un conjunto de variables que lo facilitan o que lo dificultan. Los profesores universitarios suelen centrarse en los factores cognitivos, los contenidos curriculares y en el rendimiento académico y pocas veces se consideran los factores socio-afectivos, fisiológicos, contextuales y ambientales que influyen en el aprendizaje.



2.1 Factores socio-afectivos

Los factores afectivos y sociales aluden a los sentimientos, las emociones, las relaciones interpersonales, el autoconcepto, la autoestima, la comunicación y la motivación. Un desarrollo emocional equilibrado, una buena red de apoyo, una actitud positiva hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el medio, son factores determinantes para el éxito del

aprendizaje. Por ello, es importante conocer cómo la configuración personal repercute en la forma que aprendemos y cuál es la manera más adecuada de enfocarla, para así hacer del aprendizaje un proceso completo y equilibrado. Asimismo, es importante ser conscientes de la responsabilidad que debemos tomar frente a dichos factores en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje representa un desafío para las personas y pone en tensión sus logros en términos de autoconcepto y autoestima; por tanto, al planear experiencias de aprendizaje es necesario tomar en cuenta estos aspectos, ya que pueden resultar determinantes cuando el sujeto se enfrenta a la tarea de adquirir nuevos conocimientos.

a. Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto alude al conjunto de creencias e ideas que las personas tienen sobre sí mismas en un determinado momento. Implica tener una imagen lo más realista de sí mismo. Para ello, es necesario clarificar cuáles son los propios sentimientos, deseos, necesidades y motivaciones; también se debe conocer cuáles son nuestras capacidades, cualidades, limitaciones y defectos, así como reconocer las razones, ideas y valores que apreciamos para ser capaces de integrar lo que somos y lo que queremos ser.

La autoestima hace referencia a cómo la persona se autovalora, tomando en cuenta sus características en comparación con otros y el ideal de persona que desea ser. La autoestima apunta al juicio de valor sobre uno mismo, que se hace en dos direcciones: una hacia lo que ya tenemos (nuestro autoconcepto actual), y otra hacia lo que “deseamos ser”. A mayor distancia entre el yo real y el ideal, menor es la autoestima y viceversa. Por ello, es importante que la persona se fije metas realistas acordes con sus capacidades y con el contexto en el que se mueve. Una persona con una autoestima sana se gusta, se acepta, se considera valiosa, se cuida y se respeta como es.

La autoestima está influida por los valores sociales y por las apreciaciones de las personas que nos rodean. Se va formando a lo largo del tiempo por las percepciones que una persona tiene de sí en los diferentes roles que desempeña: familia, trabajo, escuela, etc. La familia, los grupos de pertenencia y los profesores juegan un papel fundamental en la formación del autoconcepto y la autoestima; por esta razón, es importante también la heteroestima, es decir, el aprender a estimar al otro y a valorarlo (Roche, 1999).

La autoestima sana apoya la creatividad y la originalidad, posibilita la relación social positiva y la capacidad de realizar proyectos personales y/o grupales.

Las personas con un autoconcepto realista y una autoestima sana están más dispuestas y mejor preparadas para aprender. La percepción que tengan los propios sujetos de sí mismos como aprendices, está en relación directa con su compromiso en el aprendizaje y con su rendimiento académico.

b. Autoeficacia

Autores como Bandura (Sanz, 1998, p. 56) se refieren al concepto de **autoeficacia**, es decir, al conjunto de creencias que tiene una persona sobre su propia competencia para poder alcanzar determinados objetivos. Dicho de otra manera, es el juicio que el individuo tiene sobre las capacidades que posee y la manera en que puede realizarlas. De acuerdo con los estudios realizados por este autor, la autoeficacia afecta tanto la ejecución presente como la futura, media entre la capacidad y la conducta, influye en la elección de actividades, en la cantidad de esfuerzo que se invierte y en la persistencia en la tarea. Sanz señala que los rasgos más importantes de los estudiantes considerados autoeficaces son: persistencia ante las dificultades, niveles bajos de ansiedad, confianza en sí mismos y empleo de estrategias efectivas de aprendizaje y autorregulación.

La autoeficacia se incrementa al tener claras las áreas o actividades en las que se presenta un mejor desempeño, por lo tanto, se tiende a escogerlas y fijar, como metas alcanzables, expectativas y objetivos más altos, ya que inicialmente la persona se considera mejor para ellas. A mayor autoeficacia, mejor empeño en la tarea a realizar. Cuando la autoeficacia es alta el aprendizaje será mejor y habrá tendencia a escoger tareas en las que el sujeto sabe que es bueno.

Hay factores que influyen en el incremento de la autoeficacia, como la *sobreestimación* de capacidades. Ésta indica que se podrá lograr la tarea y, por tanto, la persona se arriesgará con mayor facilidad a emprender otras nuevas aunque las considere superiores a sus posibilidades; en este caso el reto significa progreso. Mientras más seguros nos sintamos en un área, será más fácil enfocarnos en actividades que potencien el desarrollo de nuevas capacidades en dicha área.

La experiencia, el contexto y las construcciones del sujeto influyen en la autoeficacia; por ello, los logros y fracasos ocupan un papel central en este tema. Cuando se tiene confianza al hacer una tarea, se debe a que previamente se ha realizado alguna actividad similar con éxito; cuando se necesita realizar una tarea afín y más compleja a la anterior, se tendrá la certeza de hacerlo aunque se presenten dificultades. Esto representa una autoeficacia alta. Las personas que presentan autoeficacia elevada son aquéllas que se consideran capaces de llevar a cabo una actividad favorable y exitosamente, por lo general, buscan actividades más complejas que las usuales, ponen empeño en ellas, les dedican tiempo y utilizan las habilidades necesarias para lograrlas.

La **cultura** está presente en todos los ámbitos en los que nos desarrollamos: casa, familia, escuela, comunidad, etcétera. Cada cultura presenta elementos propios e interviene en todos los aspectos de la sociedad; por lo tanto, el aprendizaje y la autoeficacia están influenciados y pueden verse modificados por ella.

En ocasiones, aprendemos de lo que los demás hacen. Por ejemplo, cuando un compañero realiza algo bien o mejor que yo, es probable que lo entienda con más facilidad que si el profesor lo explica, pues usualmente

los alumnos toman muy en cuenta el desempeño de los otros. Ver que alguien puede hacer algo, puede dar confianza a quien observa y permitirle sentirse seguro y capaz.

La autoeficacia puede también ser **colectiva** cuando se refiere a la forma en la que el grupo o el colectivo trabajan en conjunto y a la capacidad de coordinación y organización que tienen al interior.

Recomendaciones para optimizar el trabajo del alumno a nivel grupal o individual:

- El profesor debe siempre generar un ambiente positivo y de respeto al interior del aula.
- Plantear retos alcanzables y tareas que los estudiantes puedan realizar.
- Confiar en los alumnos y comunicar altas expectativas.
- Enseñar a observar el trabajo que los demás realizan y cómo lo logran.
- Incentivar el trabajo grupal.
- Retroalimentar grupal/individualmente, con el fin que el alumno sepa si lo que hace tiene que ver con su responsabilidad y desempeño o es sólo suerte.
- Estimular por medio de mensajes positivos a quienes presentan autoeficacia baja, así como críticas constructivas y consejos para mejorar lo que hacen.
- Desarrollar habilidades de estudio y enfocarlas de acuerdo con las motivaciones intelectuales de los alumnos.
- Propiciar la participación de la mayoría, respetando a los estudiantes silenciosos.
- Reconocer los esfuerzos realizados.
- Evitar avergonzar al estudiante delante de los demás: señalar siempre primero lo positivo y dar una retroalimentación de manera respetuosa.

c. Locus de control

Otro aspecto importante a considerar en el aprendizaje son los factores a los cuales atribuye el alumno sus éxitos o fracasos. Éstos pueden ser internos, como la propia capacidad o el esfuerzo realizado, o externos, como la dificultad de la tarea o la suerte. El concepto locus de control apunta “al lugar” donde ubica la gente la responsabilidad del éxito o del fracaso de sus propias acciones.

Las personas con *locus de control interno* asumen sus conductas y consideran una relación de causa-efecto entre sus acciones y los resultados de las mismas. Asumen las consecuencias y se consideran responsables; se sienten motivados a dirigir los acontecimientos de su propia vida, en consecuencia, incrementan su autoestima.

El *locus de control externo* se presenta cuando la explicación de los resultados de la conducta se pone fuera, como en la suerte, en cuyo caso la persona no se siente responsable de sus propias acciones ni motivada a cambiar porque considera que no puede hacer nada para modificar la situación. Por otra parte, puede no sentir satisfacción cuando ha logrado el éxito, puesto que la explicación del mismo depende del azar o de factores que escapan a su control.

Además del tipo de locus de control, están las dimensiones de estabilidad y controlabilidad. Para un estudiante con locus de control interno, tanto las variables controlables como las incontrolables tienen que ver con factores centrados en él. En cambio, para aquellos con locus de control externo todas las variables suelen estar fuera de él.

Cuanto más estable e incontrolable es la causa que se percibe como responsable del propio fracaso (falta de capacidad), hay menos esperanza de solucionarlo y menor motivación para seguir esforzándose (Burón, 1997).

- Cuando mayor control se percibe sobre la causa, mayores son las expectativas y existe mayor motivación para esforzarse.
- Las causas percibidas como internas, inestables y controlables pueden impulsar a mejorar por ejemplo; estudiar más o adquirir mejores estrategias de aprendizaje.

Con el objeto de formar universitarios responsables, es fundamental propiciar en ellos el reconocimiento de los factores a los cuales atribuyen el éxito o fracaso de sus acciones para modificarlos o mejorarlos, así como también ayudarlos a comprender que en ocasiones hay factores que están fuera de su control.

La motivación para actuar depende en gran medida de que el sujeto reconozca sobre qué factores puede tener control y sobre cuáles no. Ayudar al estudiante a que entienda dónde ubica el locus de control de sus acciones contribuye a su autoconocimiento, esto es muy importante para la autorregulación. En la medida en que alcance una mayor internalidad (mayor asunción del locus de control interno) será más autónomo y productivo (Burón, 1997), (Acosta, 1998).

d. Motivación

La motivación puede darse tanto por elección del sujeto, como por lo que el medio puede ofrecerle; es aquí cuando hablamos de **motivación intrínseca**, cuando la actividad es la recompensa misma y quien la realiza no espera ser reconocido. Lo que mueve a la persona es el deseo por la satisfacción personal que representa lograr una actividad. Cuando el profesor puede transmitir la importancia que tiene aprender algo, o realizar una tarea determinada para su crecimiento personal o profesional, es más probable que el estudiante consiga tener una motivación intrínseca, porque valorará la tarea como algo relevante.

La **motivación extrínseca** en cambio, consiste en realizar algo para recibir una recompensa, es decir, hacer la tarea encargada “con cierta motivación”, pues desde el inicio está claro que por realizarla se obtendrá un beneficio; por ejemplo, estudiar para aprobar un examen sólo para cumplir y no porque sea relevante para su formación.

Ambas motivaciones son favorables y tienen que ver tanto con las preferencias como con la situación en que cada persona se encuentre frente a un tema específico, es por ello que a veces es necesario premiar o alentar a los estudiantes. En este punto el elogio verbal, el tiempo libre y la creatividad, entre otros aspectos, juegan un papel muy importante en el aprendizaje.

La **automotivación y motivación al logro**, se refieren al proceso a través del cual el sujeto se motiva a sí mismo para conseguir lo que considera valioso. Hace referencia a un patrón de sensaciones y pensamientos asociados con la planificación y el esfuerzo invertido en la consecución de una meta; de esta manera se trata de realizar el trabajo de la mejor manera posible, manteniendo siempre una relación comparativa con lo ya realizado. De acuerdo con McClelland, esta motivación se caracteriza por una tendencia a hacer las cosas cada vez mejor y así desarrollar al máximo las capacidades humanas. Las investigaciones muestran que una persona puede tener diferentes niveles de motivación para el logro, según sea el área de aprendizaje (Sanz de Acedo, 1997).

La motivación al logro también **es cultural**, lo que quiere decir que la automotivación está influenciada por el espacio que se ocupa frente a la cultura y viceversa. En algunos casos hay ciertos aspectos que son impensables y no están determinados únicamente por juicios y criterios personales, sino por el rol que el lugar social juega en cada persona. Hay culturas que son colectivas, donde lo que se busca es sobresalir como grupo; en cambio, en otras se trata siempre de lo personal. “La motivación de los individuos puede cambiar los eventos culturales e históricos de un país y, en sentido contrario, los hechos sociales son capaces de cambiar la motivación [de su gente]” (Sanz de Acedo, 1997, p. 421). Por ejemplo, en las culturas individualistas la motivación puede estar más centrada en lograr el éxito personal y la autonomía. En cambio, en culturas colectivistas la motivación puede estar orientada a no ser una carga para la familia y la comunidad, contribuyendo, así, en los logros del grupo.

Es relevante propiciar que el que aprende tenga un buen conocimiento de sí mismo, de sus motivaciones e intereses, de sus capacidades y limitaciones para emprender una determinada tarea. Esto podrá ayudar en la autorregulación motivacional y voluntad para mejorar la perseverancia y, de esta manera, lograr los objetivos que pretende alcanzar.

e. Estrés y Ansiedad

El estrés tiene repercusiones en diferentes aspectos, generalmente las actividades nuevas producen cierto nivel de ansiedad. El aprendizaje implica estrés, ya que en ocasiones lo que se estudia es algo diferente y desconocido para quien aprende; el hecho de no saber a qué nos enfrentamos causa inseguridad y ansiedad, la cual si no es controlada puede afectar la disposición que el estudiante tendrá frente al tema que estudia.

El estrés se presenta ante una situación amenazante o desagradable para quien la enfrenta, la respuesta usualmente tiene manifestaciones físicas como sudoración, hambre o alarma. El cómo las personas reaccionan al estrés dependerá de su personalidad, por esta razón hay sujetos que actúan con calma frente a ciertas situaciones, en cambio otros se alteran o se presentan afligidos ante a la misma. La ansiedad es aquello que advierte sobre alguna situación, es la señal que algo no está bien, por ello las personas toman medidas antes de que el escenario se torne estresante.

Papel del estrés en los seres humanos

La ansiedad o estrés es una sensación experimentada por todos los seres humanos, en mayor o menor medida, en diferentes momentos de la vida. El estrés no sólo es inevitable, también es necesario y deseable, es la fuerza emocional que, cuando se da con niveles moderados, facilita el rendimiento, incrementa la motivación para actuar y anima a enfrentarse a una situación amenazadora. En general, el estrés ayuda a afrontar las situaciones, por ejemplo, permite estudiar para un examen que preocupa, o nos mantiene alerta cuando hablamos en público. Sin embargo, cuando alcanza niveles exagerados, esta emoción normalmente útil, puede dar lugar al resultado opuesto: impide enfrentarse a la situación, paraliza y trastorna la vida diaria.

Las situaciones estresantes, por sí solas, no son suficientes para afectar al sujeto, éste debe ser vulnerable para que el contexto produzca su efecto. Las demandas o exigencias que se encuentran en la base de la situación estresante pueden surgir tanto del interior del sujeto como del ambiente. De las personas provienen las autoexigencias, expectativas, ideas irracionales, autoestima, etc.: elementos que son capaces de generar situaciones estresantes por sí mismas al entrar en relación con el ambiente. Estos elementos determinan, en parte, la vulnerabilidad de cada persona.

Importancia de controlar y encauzar el estrés

Hay procedimientos para controlar, hasta cierto punto, la activación fisiológica, pero más importante es el cambio de actitud que la persona ha de desarrollar ante ella. Es mejor dejar de sentir temor ante estas reacciones que intentar controlarlas. No menos relevante es la intervención sobre la imagen que se tiene de uno mismo y el juicio de valor que se hace de ella, de manera que también hay técnicas para modificar el autoconcepto y la autoestima. El estrés puede aparecer cuando se pretende resolver situaciones complicadas de una sola vez. Es mejor dividir una tarea compleja en componentes más sencillos, y resolver cada uno de ellos por separado o secuencialmente.

Es importante que el profesor procure que los niveles de estrés y ansiedad en su aula y en sus estudiantes sean suficientes para permitir la activación y el compromiso del estudiante. Esto es posible por medio de actividades que “rompan el hielo” (dinámicas de presentación, de integración, ejercicios de resolución de problemas, etc.) y así generar un ambiente confiable. Debe tratar de mantener una relación sana entre sus alumnos y dirigirse con respeto hacia ellos. Por ejemplo, los estados de fatiga y desánimo pueden ser resultado del estrés. Para evitar ambientes de tensión, ansiedad o angustia, el profesor tiene que poner atención en el desempeño académico de los estudiantes.

A continuación se señalan algunos aspectos básicos a considerar para evitar el estrés en los alumnos:

- Dejar siempre claro qué y cómo se espera que los estudiantes presenten sus trabajos.
- No entrar en conflictos internos o personales con sus alumnos y **nunca** evidenciarlo frente al grupo. Si hay algún problema que merezca atención es mejor hacer la observación correspondiente en privado.
- Cuidar la sobrecarga de trabajo, encomendar actividades equitativas para todo el grupo.
- Evitar ser autoritario.
- Prestar cuidado a la forma en la que cada alumno trabaja y tratar de motivarlo.

Lo que es estresante para una persona, no lo es para otra, incluso lo que es estresante en un momento, no lo es en otro momento para el mismo individuo.

2.2 Factores fisiológicos

En el aprendizaje están presentes aspectos fisiológicos que influyen en la adquisición de conocimientos. Los cambios físicos asociados a la edad, la nutrición, la salud personal, la reacción al entorno físico, los niveles de respuesta del sistema nervioso central y el tiempo de reacción son agentes que pueden entorpecer o faci-

litar un adecuado aprendizaje y, por lo tanto, deben considerarse para el logro de éste. Por otra parte, deben tomarse en cuenta los niveles de estrés, la ansiedad de las personas y la relación con el entorno.

a. La nutrición y la salud personal

Existen múltiples investigaciones que refieren a la influencia de la nutrición en el funcionamiento cerebral, a la posibilidad de atención y de procesamiento de la información. Por esta razón, se han diseñado programas nutricionales en los que desde edades muy tempranas se trata de ofrecer una alimentación balanceada. Los profesores deben tomar en cuenta el contexto donde se están ofreciendo las clases; por ejemplo, si un estudiante muestra baja capacidad de concentración, una de las posibles causas puede ser una alimentación poco adecuada. En otras ocasiones pueden existir problemas de vista y/u oído, por eso algunos estudiantes prefieren sentarse cerca del pizarrón.

b. Biorritmos de aprendizaje y movilidad

De acuerdo con los **biorritmos de aprendizaje** existen diferencias individuales relacionadas con el tiempo óptimo de aprendizaje. Dependiendo de las horas del día, algunas personas prefieren estudiar en la mañana, otras en la tarde o en la noche. En el entendido que los estudiantes tienen que adaptarse a los horarios de clase, es conveniente que ellos tomen conciencia de los horarios en que pueden concentrarse mejor para la realización de las tareas fuera de los tiempos de clase (Dunn y Dunn en Hervás, 2003, p. 42).

En cuanto a la movilidad, hay estudiantes que necesitan moverse, cambiar de postura y de lugar constantemente; esta dimensión puede estar asociada a la edad, pero también al contexto. Es posible que en zonas urbanas los estudiantes estén más acostumbrados a permanecer sentados, en cambio en zonas rurales los estudiantes pueden tener más libertad de movimientos y les cuesta más trabajo permanecer por largos periodos en un mismo lugar. Si bien es una cuestión personal, hay sujetos que necesitan moverse para concentrarse. Muchas veces los profesores pensamos que están distraídos, pero en realidad es una necesidad fisiológica. Por esta razón, en general, se recomienda combinar actividades donde el profesor dé algunas explicaciones, con otras donde los estudiantes puedan involucrarse activamente resolviendo problemas, haciendo ejercicios y trabajando en equipo, de modo que tengan mayor libertad de movimiento.

2.3 Factores contextuales

Es necesario tener en cuenta el contexto de desarrollo de las personas que aprenden. El contexto tiene elementos como el tiempo, espacio, la gente, la forma en que interaccionan unos con otros, los objetos, el ambiente, la naturaleza, etc. se trata de un gran entorno social y natural que sólo puede entenderse cuando se toman en cuenta las partes que lo componen.

Las personas se desenvuelven en diferentes contextos, desde el familiar más cercano al escolar y el comunitario, estos a su vez están afectados por otros contextos como las cosas que suceden en el país o en el mundo.

Algunas veces el aprendizaje académico se ve afectado por cuestiones no directamente relacionadas con el trabajo escolar y es conveniente que el estudiante y el profesor puedan distinguir qué factores son los que pueden estar afectando el rendimiento y modificarlos si es posible.

Cuando se pretende alcanzar un aprendizaje óptimo es necesario que el contexto físico y social sea favorable, por lo que es importante hacer del lugar de estudio un sitio cómodo y agradable. Es básico generar un buen ambiente de aprendizaje, donde las relaciones entre el profesor y los estudiantes, y de éstos entre sí, se den en un clima de respeto, confianza y colaboración. En el caso de una clase, el profesor debe desde el principio marcar sus límites y reglas, expresar sus objetivos y la manera en la que espera que éstos se cumplan; de igual modo, procurar que el material de trabajo sea suficiente y las instrucciones sean comprensibles para el grupo.

Existen otros **elementos ambientales**, los cuales se refieren a la respuesta a los diferentes niveles de luz, sonido, temperatura y ventilación. En general, a los estudiantes les es más difícil trabajar con altas temperaturas y, por esta razón, en zonas calurosas los horarios de clase suelen ser muy temprano y hay descanso al medio día, cuando el calor es más intenso, pues trabajar durante esos horarios puede ser muy improductivo. Por otra parte, en lo referente al ruido, sí puede haber diferencias notables, pues algunas personas no pueden concentrarse con altos niveles de ruido, en cambio otras pueden hacerlo y a veces hasta lo necesitan, esto se relaciona con los estilos de aprendizaje.

2.4 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se refieren a la manera o modo preferente de aprender de una persona y se relaciona con los factores anteriores (cognitivos, socio-afectivos, fisiológicos y ambientales). Las personas pensamos, sentimos, aprendemos y nos comportamos de manera diferente. Cada sujeto tiene una manera particular de aprender, es decir, de incorporar conocimientos y establecer asociaciones nuevas de conocimientos para utilizar esta información en la resolución de problemas. El estilo de aprendizaje que cada individuo utiliza depende de sus características personales, sus experiencias e interacciones sociales. Se va desarrollando a lo largo de la vida e influyen en él, de manera importante, las experiencias que va teniendo cada sujeto. Las características de personalidad, la manera en que percibimos la realidad (sentido de la vista, el oído, el tacto) y la forma en que procesamos la información, forman parte de nuestro estilo de aprendizaje.

Existen muchas formas de definir y estudiar los estilos de aprendizaje, para efectos de estas orientaciones utilizaremos el siguiente modelo por su practicidad.

Modelo de Estilos de Aprendizaje de Kolb & Lewin

El modelo de aprendizaje experimental de Kolb & Lewin (Bello, 2004) es un modelo en el cual el aprendizaje o solución de problemas es mostrado como un ciclo de actividad. Éste empieza involucrando la experiencia concreta, la cual es seguida por la observación y reflexión que conduce a la formación de conceptos

abstractos y generalizaciones. Éstas se integran en una teoría, de la cual se extraen nuevas implicaciones para la acción y sirven, a su vez, para la creación de nuevas experiencias.

El propósito de Kolb es describir cómo aprende la persona, no evaluar la capacidad de aprendizaje. Su modelo está basado en una categorización de cuatro estilos de aprendizaje: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Para determinar el estilo que se utiliza para aprender, explora cuatro modalidades de aprendizaje: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa:

- ▶ La **experiencia concreta** –cuando el alumno confía más en sentimientos que en abordajes sistemáticos a problemas y situaciones.
- ▶ **Observación reflexiva** –los estudiantes comprenden ideas y situaciones desde diversas perspectivas, se apoyan en juicios basados en observaciones pacientes, objetivas y cuidadosas.
- ▶ **Conceptualización abstracta** –los alumnos planifican sistemáticamente para comprender situaciones y resolver problemas en forma lógica.
- ▶ **Experimentación activa** –el aprendizaje es activo y experimental dentro de un enfoque práctico.



Cuando aprendemos nos movemos entre estas cuatro etapas, no obstante, la experiencia y las exigencias del medio producen un desarrollo desigual de las diferentes capacidades. En consecuencia, se establecen distintos estilos de aprendizaje. Es decir, cuando una persona se enfrenta a una situación de aprendizaje utiliza preferentemente algunas de las capacidades, en detrimento de su opuesta.¹

a. Estilo de Aprendizaje Divergente

Las personas en las que prevalece este estilo prefieren aprender a partir de experiencias concretas y observaciones reflexivas. Para ellos es importante encontrar un significado personal, se interesan por las personas y tienden a ser emotivas. Son sujetos imaginativos, creadores y generan nuevas ideas a partir de experiencias concretas. Se destacan porque tienden a considerar situaciones particulares desde muchas perspectivas. Desarrollan un pensamiento divergente y confían en su propia experiencia, poseen tendencia a la emotividad y a la imaginación, se comprometen emocionalmente y se interesan por las personas.

| <i>Características del Divergente</i> | <i>Estrategias metodológicas que prefiere</i> |
|--|--|
| Se preguntan ¿por qué? | El profesor, como guía, explica porque es importante aprender algo |
| Les gusta analizar las cosas desde distintas perspectivas | Prácticas, observaciones trabajos de campo |
| Les gusta trabajar con otros oyendo y discutiendo diferentes puntos de vista | Lluvia de ideas |
| Creativo, tiene propuestas originales | Ejercicios de simulación |
| Informal, rompe las normas tradicionales | Proponer nuevos enfoques a un problema |
| Tiende al razonamiento inductivo, de lo particular a lo general | Predecir resultados |
| Espontáneo | Emplear analogías |
| Descubridor | Realizar experimentos |
| Arriesgado | Construir mapas conceptuales |
| | Trabajar en equipo |

¹ Las tablas que se presenta a continuación fueron adaptadas de: http://www.cpeip.cl/index_sub2.php?id_contenido=10497&id_seccion=2816&id_portal=432

Alonso, Catalina. M. *et al.* (1995) Recursos e instrumentos psico-pedagógicos.

Martínez Gejio, Pedro (2007). Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula.

b. Estilo de Aprendizaje Asimilador

En este estilo de aprendizaje predomina la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Los sujetos se interesan en la búsqueda de información, la cual perciben de manera abstracta. Poseen gran capacidad para crear modelos teóricos. Se caracterizan por un razonamiento inductivo y por tener la capacidad de juntar observaciones dispares en una explicación integral. Manifiestan interés preferentemente por los conceptos abstractos y, dentro de éstos, eligen lo teórico a la aplicación práctica.

| <i>Características del Asimilador</i> | <i>Estrategias metodológicas Preferidas</i> |
|---|---|
| Se pregunta ¿qué? | |
| Reflexivo, razona lo aprendido | |
| Gusta de contar con información precisa | Lecturas que ayuden a comprender conceptos abstractos y teorías |
| Analítico (descompone el mensaje en sus elementos constituyentes) | Exposición ordenada por parte del profesor |
| Organizado, metódico y sistemático | Investigaciones sobre la materia |
| Estudioso, se concentra en el aprender | Tomar apuntes |
| Lógico, riguroso en el razonamiento | Asistir a conferencias |
| Racional, sólo considera verdad lo que su razón puede explicar | Ordenar datos de una investigación |
| Secuencial, tiende al razonamiento deductivo | Dar suficiente tiempo para realizar trabajos |
| Exhaustivo | Prefieren trabajar de forma individual |
| Ponderado | |
| Conciencioso | |

c. Estilo de Aprendizaje Convergente

En este estilo de aprendizaje, la característica más preponderante en los sujetos es la aplicación práctica de las ideas. Las personas en las que predomina este estilo se desempeñan mejor en las pruebas que requieren una sola respuesta o solución concreta para una pregunta o problema. Organizan sus conocimientos de manera que se pueda concretar en resolver problemas, para la cual utiliza un razonamiento hipotético-deductivo. Se orientan más a las cosas que a las personas, aprenden comprobando teorías a través de medios que les parecen sensibles.

| <i>Características del Convergente</i> | <i>Estrategias metodológicas que se prefieren</i> |
|---|--|
| Responde a la pregunta ¿para qué? | |
| Gusta porque lo que aprenden tenga una aplicación práctica. | |
| Comprende claramente | |
| Transfiere lo aprendido | Proyectos prácticos que vinculen teoría y práctica |
| Se involucra en experiencias nuevas | Dar oportunidades para que comprendan claramente y puedan comprobar las teorías en el mundo real |
| Razonamiento hipotético-deductivo | Explicar para que va a servir lo que están aprendiendo |
| Hábil para captar | Hacer gráficos y mapas |
| Va a la solución de problemas | Clasificar información |
| Es eficiente en la aplicación de la teoría | Resolución de problemas prácticos |
| Experimentador | Demostraciones prácticas |
| Práctico | |
| Directo | |
| Eficaz | |
| Realista | |

d. Estilo de Aprendizaje Acomodador

Las personas en las que domina este estilo se desempeñan mejor en la experiencia concreta y la experimentación activa. Son sujetos en actividad constante, poseen capacidad de adaptación a nuevas circunstancias independientes de las características de éstas. Suelen arriesgarse más que las personas de los otros tres estilos de aprendizaje. Son pragmáticos, aprenden por autodescubrimiento, por ensayo y error y tienden a correr riesgos.

| <i>Características del Acomodador</i> | <i>Estrategias metodológicas que prefiere</i> |
|--|--|
| Se preguntan “que pasaría si...” | Ejercicios donde utilice la imaginación |
| Intuitivo, anticipa soluciones | Lecturas cortas |
| Observador, atento a los detalles | Discusión socializada |
| Relacionador, enlaza los diversos contenidos | Composiciones sobre temas puntuales |
| Imaginativo, grafica mentalmente | Gráficos ilustrativos sobre los contenidos |
| Dramático, vivencia los contenidos | Actividades de periodismo, entrevistas |
| Emocional, el entorno es determinante | Elaborar metáforas sobre contenidos |
| Activo | Dar oportunidad de que utilice el ensayo y error |
| Espontáneo | Trabajos grupales |
| Novedoso | |

Es importante observar cómo aprenden nuestros estudiantes, para que, así, aprovechen su propio estilo y que desarrollen otros estilos. Esto se puede lograr planeando actividades acordes al modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb que, como vimos anteriormente, incluye los siguientes pasos:

1. Partir de una experiencia concreta es seguida por:
2. La observación y la reflexión que conducen a:

3. La formación de conceptos abstractos y generalizaciones que llevan a:
4. La aplicación de estos conceptos a situaciones nuevas.

Cuando se forman equipos de trabajo es bueno integrar estudiantes con diferentes estilos para que aprendan unos de otros y de esta manera se complementen.

Lo ideal es aprender a desarrollar todos los estilos, aunque siempre habrá alguno que, por las características personales, predomine sobre otros. Por otra parte, dependiendo de la situación será más conveniente utilizar más un estilo que otro. Por ejemplo, al estar ante una situación en que tenemos que tomar una decisión ser demasiado reflexivos puede resultar en no tomar una decisión a tiempo. Si todo se quiere resolver objetivamente sin considerar los sentimientos o la subjetividad de las situaciones, se perderá un aspecto importante de la realidad. Por ello es necesario tratar de desarrollar todas las capacidades y tender hacia un aprendizaje integral.

2.5 Hemisferios cerebrales

Otros autores como Ontoria, Gómez, JPR y Molina hablan del aprendizaje **holístico**, como el proceso de aprendizaje completo que comprende la activación de todo el organismo corporal. El aprendizaje es mayor al ver, escuchar, pensar, reflexionar, decir y hacer. El potencial de aprendizaje aumenta si se ejercitan ambos hemisferios cerebrales, cuyas características pueden resumirse como sigue:

| Hemisferio izquierdo Pensamiento vertical <i>(enfoque analítico)</i> | Hemisferio derecho Pensamiento lateral <i>(enfoque sintético)</i> |
|--|---|
| Predominante en las personas diestras Percibe características, detalles, componentes, categorías Verbal Verificador Secuencial, temporal Analítico Racional Objetivo Interesado en las partes Razonamiento lógico Codifica y decodifica los lenguajes: verbal, matemático y musical Su prioridad: el sentido, el contenido Se relaciona –principalmente– con el pensamiento occidental | Integra, organiza los datos en estructuras, ensambla elementos Simultáneo, espacial, analógico Global, sintético Busca pautas Intuitivo, interesado en conjuntos. Integra partes componentes y las organiza en un todo Sintético (pone en relación) Intuitivo Creativo Subjetivo Sensitivo Codifica y decodifica analogías metáforas, imágenes, melodías, etc. Su prioridad: la forma Se vincula –mayormente– con el pensamiento oriental |

Adaptado de Fernández, 1994; Ontoria, Gómez, JPR y Molina, 2000 y de García Huidobro, Gutiérrez y Condemarín, 2007.

La preeminencia de uno u otro hemisferio determina la manera como las personas reaccionan frente a determinadas situaciones. Los sujetos de acuerdo a su predominancia hemisférica poseen necesidades diferentes, las que deben ser tomadas en cuenta en el proceso de aprendizaje.

Todas las partes del cerebro están interconectadas a través de las neuronas creándose redes neuronales; se afirma que al utilizar ambos hemisferios cerebrales es posible potenciar la capacidad total del cerebro. Por esta razón, es importante desarrollar una pedagogía para “*el cerebro total*” (Carlini en Fernández, 1994).

Para el desarrollo de actividades de aprendizaje, resulta indispensable estimular el uso de ambos hemisferios de manera balanceada; es decir, conocer y trabajar con todo el cerebro, de esta manera potenciaremos un aprendizaje holístico.

El hemisferio derecho se relaciona con el pensamiento creativo, se cree que es responsable del razonamiento espacial, la visualización y la creatividad, es no verbal y holístico, es decir, percibe más en conjuntos, estructuras o patrones. Es imaginativo y experimenta de manera concreta y emocional. Es más intuitivo que lógico. Es visual y aprecia la música y el ritmo. Por otra parte, el hemisferio izquierdo procesa secuencialmente, su proceso es lineal, analítico y verbal (Fernández, 1994 y Ontoria, Gómez, JPR y Molina, 2000).

Si quieres ir más allá:

Aduna Legarde, Aminta (coord.) (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje* [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/Manual.pdf]

Bibliografía:

Acosta, C.M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.

Alonso, Catalina M., Gallego, Domingo J. y Peter Honey (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Burón, J. (1997). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

García Huidobro, Cecilia et al. (2007) *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión*. Chile: Universidad Católica de Chile.

Hervás Avilés, R.M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. España: Grupo Editorial Universitario.

Kolb, D.A., Rubin I.M. y Mcintyre (1997). *Psicología de las organizaciones*. México: Printice-Hall Latinoamericana, S.A.

Martínez Geijo, Pedro (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Ontoria, Antonio. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. España: Narcea Ediciones.

Roche Olivar, Robert e Ignasi-Kolbe Roche (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela: guía práctica para la enseñanza y el aprendizaje vital en alumnos del EGB 3*. Buenos Aires: Ciudad Nueva. 1999.

Sanz de Acedo, Lizárraga, María Luisa. (1997). *Psicología Mente y Conducta*. España: Ed. Descleé de Brouwer, S.A.

Sanz de Acedo Lizárraga, M.L. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. Bilbao: Descleé De Brouwer.

Sitios *web*:

Bello Benavides, Laura. (2004). *Estilos de Aprendizaje. Una forma de construir el conocimiento*: [<http://redexperimental.gob.mx/descargar.php?id=5007/05/2009>].

Aprendizaje Autónomo

Ma. Luisa Crispín, luisa.crispin@uia.mx | Lourdes Caudillo,
lourdes.caudillo@uia.mx | Carmen Doria, carmen.doria@uia.mx |
Melisa Esquivel Peña, ljm194@yahoo.com

Resumen

En este capítulo revisaremos qué se entiende por aprendizaje autónomo, la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje para un mejor desempeño en el estudiante y el docente, y el modo en que éstas —en conjunto— afectan positivamente el aprendizaje, convirtiéndolo en proceso constructivo y significativo. También la importancia de propiciar dentro del aula el aprendizaje colaborativo, así como entender las ventajas que de éste último se obtienen.

3.1 Autorregulación

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición. El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje (Martínez, 2005). El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000).

La autorregulación implica tener conciencia del propio pensamiento, es el conocimiento acerca de cómo se aprende. Este modo más profundo de aprendizaje se desarrolla a través de observar en acción las propias conductas adoptadas para aprender. Además de observar, el sujeto vigila y controla sus comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo. Lerner (1993) explica que la autorregulación es la habilidad que facilita el aprendizaje tomando el control y dirigiendo los propios procesos de pensamiento.

III Capítulo

En este tipo de aprendizaje se espera que el alumno sea independiente y que autogestione su práctica, es decir, que sea capaz de autorregular sus acciones para aprender y alcanzar determinadas metas en condiciones específicas.

Lo que implica que sea más consciente de las decisiones que toma para aprender, de los conocimientos que pone en juego, de sus dificultades y del modo en que las supera.

De acuerdo con Arriola (2001), para apoyar el desarrollo de los procesos de autorregulación es necesario que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y valorar de manera consciente las actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognoscitivas de una tarea específica. Por lo que es necesario:

1. **Planear:** establecer metas y actividades que posibiliten el cumplimiento de la tarea.
2. **Monitorear:** incluye la comprensión de cómo se está realizando la tarea y la redirección de las estrategias que se utilizan, si fuese necesario.
3. **Valorar:** es la comprensión de la eficacia y la eficiencia con la que se desarrolla la actividad de aprendizaje. Permite valorar qué tanto el esfuerzo realizado se corresponde con los resultados obtenidos.

El proceso de autorregulación es un proceso complejo, multicausal y multidimensional. Los constructivistas, en un esfuerzo por comprenderlo, consideran los siguientes procesos:

a. Procesos propios de las tareas:

- ▮ Definición de metas para orientar al sujeto en la cantidad y calidad del esfuerzo necesario.
- ▮ Estructura de las tareas para identificar y precisar lo que debe ser aprendido.

Primero, es necesario tener **claridad en las metas**, de manera que esto oriente a la persona en la cantidad y calidad de esfuerzo necesario para lograrlas. Es importante que el profesor establezca claramente el objetivo de trabajo, además que el alumno tenga conciencia de qué es lo que se espera de él y comprenda la demanda del trabajo que tiene que realizar. Si los estudiantes no tienen claras las metas de aprendizaje de un dominio o los procesos de pensamiento asociados a dicho dominio, difícilmente producirán cambios, ya que la claridad en el objetivo afecta crucialmente el cómo los estudiantes focalizan su atención y se aproximan a dicha concepción. Por lo tanto, el funcionamiento efectivo del aprendizaje no se alcanza sólo consiguiendo el conocimiento específico sobre un dominio, sino que lo más relevante es el conocimiento metacognitivo acerca del mismo, aspecto que se ve favorecido si existe claridad en las metas de aprendizaje (Martínez Fernández, 2004).

Es necesario tener una actitud de análisis previo sobre el nivel de dificultad y esfuerzo que se va a requerir. Se debe considerar también el tiempo con el que se cuenta para realizar el trabajo, el lugar y los materiales que se tienen o la posibilidad de acceder a ellos. En este sentido, el estudiante debe preguntarse: ¿con cuánto tiempo cuento?, ¿dónde y cuándo realizaré la tarea?, ¿qué materiales tengo (apuntes, libros, videos, etcétera)?, ¿la tarea es individual o en equipo? y ¿a quién puedo recurrir en caso de tener alguna duda?

Es muy importante que el profesor compruebe si los estudiantes tienen claridad en las metas, en la estructura de la tarea, en el tiempo, recursos y lugar, para que los estudiantes puedan planear adecuadamente las acciones a emprender y elegir las estrategias más pertinentes, para así lograr la meta deseada.

b. Procesos propios de los sujetos:

- Autoconocimiento, definido como la comprensión que poseen los sujetos de sus propias capacidades.
- Autoeficacia, o creencia en que las conductas correctas, mediante un esfuerzo razonable, pueden conducir al éxito de la tarea.

Las motivaciones y las creencias de autoeficacia, juegan un papel fundamental para que el estudiante se involucre de manera activa, persista en la tarea y logre la meta deseada. Por esta razón, el alumno debe preguntarse: ¿para qué?, ¿puedo hacerlo?, ¿quiero hacerlo?, ¿con qué recursos personales cuento?, ¿qué se del tema?

c. Procesos propios de las estrategias de aprendizaje:

Desarrollar el uso de diferentes estrategias, que dependerán de las tareas y metas específicas.

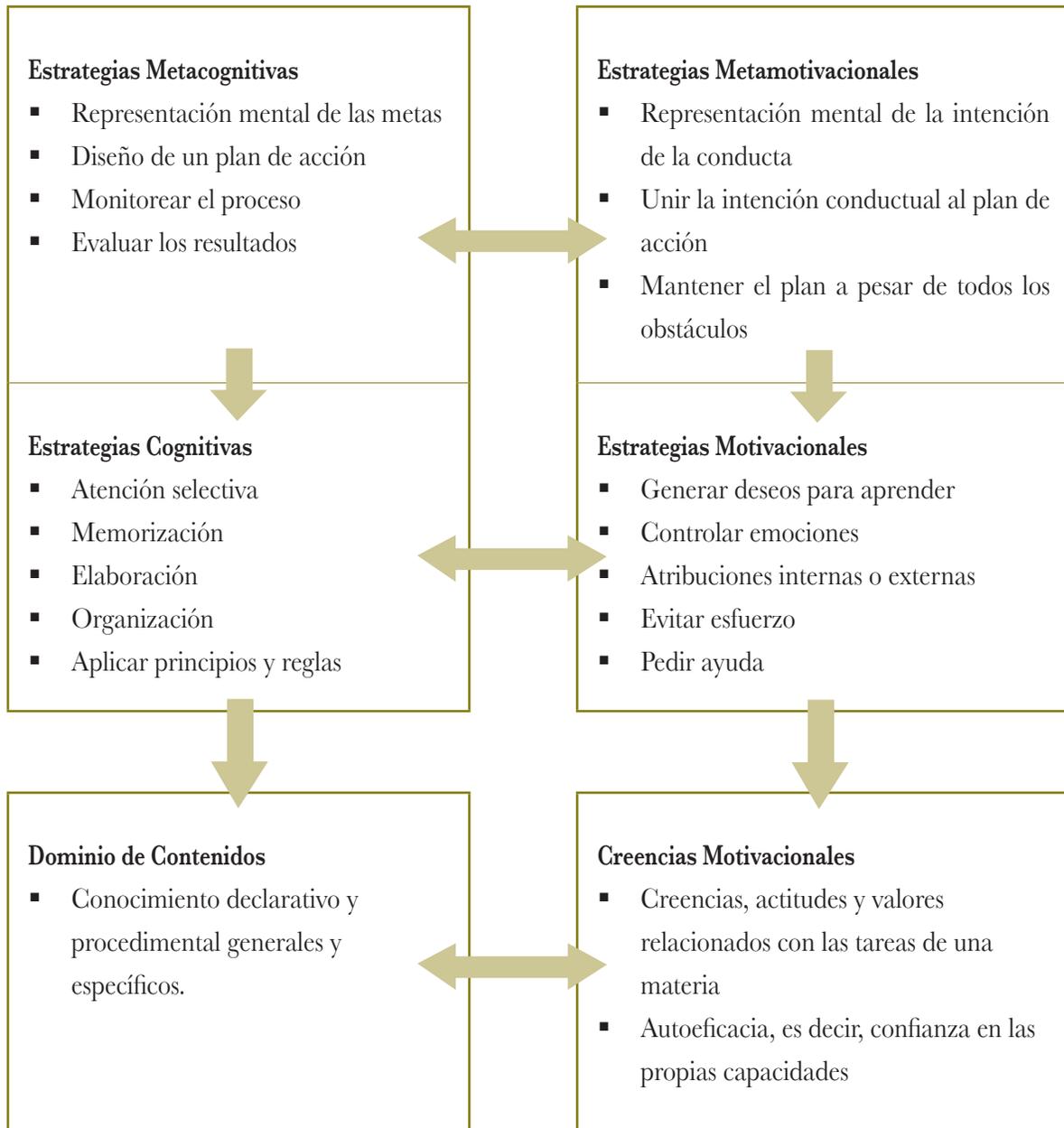
Las estrategias de aprendizaje incluyen destrezas y tácticas de aprendizaje, pero no son un mero conglomerado de habilidades y técnicas o un listado de actividades a realizar; antes bien, implican el uso de los recursos del pensamiento desde un enfoque deliberado, planeado y regulado para alcanzar determinados objetivos, están siempre orientadas a una meta. Implican *comportamientos conscientes, planeados y controlados* que reflejan *el cómo conocemos* y que son afectados por la *intencionalidad* con la que el propio alumno decide involucrarse con la tarea (Martínez Guerrero, 2005).

Estas características indican que es necesario disponer de ciertas técnicas de aprendizaje (como elaborar esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ensayos, resúmenes, parafrasear, tomar notas, subrayar textos, repasar, etc.), pero que esto no es suficiente, pues la estrategia conduce a **saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas** se debe controlar su mayor o menor eficacia, conocer en qué circunstancias es más útil una u otra para, así, modificarla según las demandas de la tarea mediante la *función autorreguladora*; es decir, a tra-

vés de la observación de la eficacia de las estrategias elegidas, cambiarlas o ajustarlas según las metas que se deben alcanzar (Valle *et al.*, 2007).

Las **estrategias de aprendizaje** son entendidas como los procesos intencionales (conscientes) que permiten utilizar las estrategias cognitivas para alcanzar una determinada meta o tarea de aprendizaje, de esta forma el estudiante lleva a cabo un conjunto de operaciones mentales en una secuencia determinada.

El aprendizaje autorregulado requiere de un enlace entre las variables cognitivas y las afectivo/motivacionales, que se deben tener presentes en el momento de diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje (Sanz, 1998). En esta línea, Boekaerts propone el siguiente modelo de aprendizaje autorregulado (adaptado de Sanz de Acedo, 1998):



Lo anterior implica promover que el alumno reflexione sobre sus procesos cognitivos, y también sobre sus procesos afectivos y motivacionales, es decir, tiene que ser consciente de qué lo motiva a aprender, qué quiere hacer y qué tan capaz se siente ante los retos que le representa una tarea determinada.

Finalmente, para que el aprendizaje sea autorregulado, como ya lo mencionamos, el estudiante debe **monitorear** las acciones que está llevando a cabo para verificar si efectivamente va por el camino adecuado y, si no es así, cambiar de estrategia y finalmente **evaluar** si logró la meta deseada.

Los sujetos con un buen nivel de autorregulación deben ser capaces de:

- Mejorar sus habilidades de aprendizaje a través del uso de estrategias motivacionales y metacognitivas.
- Seleccionar y crear ambientes adecuados para el aprendizaje.
- Seleccionar la forma y cantidad de instrucción que necesitan aprender.
- Tomar conciencia de la calidad de su aprendizaje en función de sus propias limitaciones y logros.

Un estudiante autorregulado se caracteriza por utilizar estrategias de alto nivel para dirigir y controlar su concentración en el cumplimiento de sus obligaciones académicas.

A continuación se presenta un cuadro con algunas sugerencias a manera de ejemplo, para que los profesores puedan ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje independiente y estratégico, considerando –como ya explicamos– los procesos propios de las tareas, de los sujetos y de las estrategias de aprendizaje.

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| Procesos propios de las tareas | | Recomendaciones para el maestro |
| | ¿Qué meta o tarea realizar? | El profesor debe ayudar a que el estudiante tenga muy clara la tarea o meta a alcanzar respecto a su aprendizaje. |
| | Cantidad | Regular la cantidad y longitud de las tareas y/o trabajos, y considerar que su materia no es la única. |
| | Grado de dificultad | El grado de dificultad debe ser adecuado, por un lado debe implicar un reto y por otro no ser demasiado difícil. Estar atentos a medir que tan fácil o difícil les resultó a los estudiantes. Se recomienda ayudar a los estudiantes a analizar, antes de iniciar las actividades, el nivel de dificultad y esfuerzo que va a requerir. |
| | Significatividad | Al planear las metas de aprendizaje y las tareas que debe realizar el alumno, se debe considerar que éstas sean potencialmente significativas en dos sentidos: <ul style="list-style-type: none"> • que puedan ser asimiladas por los estudiantes porque se relacionan con los conocimientos previos. • que sean motivadoras y los estudiantes vean la utilidad para su formación. |
| | Tipo de contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Hechos • Conocimientos • Procedimientos • Actitudes | Es muy importante activar el recuerdo de los conocimientos y experiencias previas relacionadas con los nuevos contenidos a aprender. Tener claridad en las metas, en la estructura de la tarea y en las variables del contexto (tiempo, recursos y lugar) permitirá planear adecuadamente las acciones a emprender y elegir las estrategias más adecuadas para lograr la meta deseada. |
| | Estructura | Permite tener claro en qué consiste la tarea, es más fácil quedarse con lo que la tarea indica. Las indicaciones al dejar una tarea o un trabajo al estudiante deben ser lo más precisas posible, de manera que guíen su aprendizaje, sobre todo en las primeras etapas. |
| | ¿Con cuánto tiempo cuento? | Por otra parte, es necesario considerar también el tiempo con el se cuenta para realizar el trabajo y cuánto tiempo se cuenta, en qué horarios se logra concentrar mejor. Procurar que el estudiante tome conciencia de todas las actividades que tiene que realizar para que pueda hacer cronogramas y horarios que le permitan organizar mejor su tiempo. |
| | ¿Con qué recursos? | Materiales que se tienen o la posibilidad de acceder a ellos. Libros, artículos, apuntes de clase, presentaciones de los profesores y/o películas. |
| | ¿En dónde lo voy a hacer? | Cuál es el mejor lugar donde se puede concentrar, en la biblioteca, en un cuarto que tenga ventilación y luz adecuada. |
| ¿Con quién? | Es una tarea individual o en equipo, a quién se puede recurrir. | |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| Procesos propios de los sujetos | | Recomendaciones para el maestro |
| | ¿Para qué? Motivación Quiero | Señalar la importancia de los temas o de la materia, promover el gusto por aprender, la satisfacción y la motivación intrínseca, es decir, la satisfacción interna y no centrarse sólo en las calificaciones. Explicitar la importancia de la automotivación para lograr las metas deseadas, y la voluntad y la perseverancia para conseguirlas. |
| | ¿Qué tan capaz me siento? Autoconcepto Puedo | Es importante que los estudiantes vayan conociéndose, de modo que reconozcan sus fortalezas y aquellos aspectos que necesitan desarrollar más. En este sentido, la retroalimentación que da el profesor es muy importante. Ésta debe ser siempre en sentido positivo, señalar las fortalezas y los errores pero en un tono que permita al alumno superarlos. |
| | ¿Creo que seré capaz de hacerlo? Autoeficacia Puedo | Procurar que el alumno se sienta seguro y capaz de realizar la tarea encargada. Para ello es necesario empezar con tareas que el alumno pueda realizar y poco a poco, aumentar el grado de dificultad. Hay que recordar que las expectativas que tiene el profesor hacia los estudiantes se cumplen, en este sentido es importante comunicar altas expectativas a los estudiantes y generarles confianza en sus propias capacidades. |
| | Grado de maduración | El profesor debe estar atento al grado de maduración de los estudiantes, a menor grado de madurez intelectual y psicológica el estudiante requerirá más apoyo y guía. Es importante iniciar con tareas que estén de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, es decir, cercanas a su desarrollo próximo, ni tan fáciles que no les impliquen un reto ni tan difíciles que no las puedan realizar. |
| | ¿Qué sé del tema? Conocimientos y experiencias previas | Iniciar siempre los nuevos contenidos tratando de recordar los conocimientos previos. Cuando son temas completamente nuevos, utilizar las analogías para empezar con algo concreto y conocido, a partir de eso, ir a lo desconocido. Si los estudiantes no entienden las nuevas palabras no podrán comprender. Por eso el aprendizaje debe ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido y de lo simple a lo complejo. |
| | ¿Cómo? Selección de estrategias más adecuadas de acuerdo a la naturaleza de la tarea | Modelar las estrategias, hacer explícito cuándo y por qué usar esa estrategia y cuáles son los pasos que siguen. Ayudar al estudiante a tomar conciencia de las estrategias que está utilizando, es decir, a reflexionar sobre sus propios procesos. Esto se puede hacer pidiendo al estudiante que explique los pasos que siguió para realizar determinada tarea. |
| | ¿Cuándo? | Cuándo debe aplicar determinada estrategia. |

| | | Recomendaciones para el maestro |
|------------|---|--|
| Monitoreo | <p>¿Cómo estoy llevando a cabo la tarea?</p> <p>¿Las estrategias elegidas son las más adecuadas?</p> <p>¿Tengo la motivación para continuar con ellas?</p> | <p>El monitoreo es un aspecto fundamental de la autorregulación. Ocurre durante el tiempo en que la persona lleva a cabo las actividades o estrategias elegidas para cumplir la meta de aprendizaje. Es necesario procurar que los estudiantes tomen conciencia y reflexionen sobre estos procesos, es decir, que tengan un diálogo interno, de modo que vayan revisando cómo están llevando a cabo la tarea para corregir en caso necesario cambiando de estrategia a una más adecuada, o para automotivarse y lograr así perseverar.</p> <p>Muchas veces es necesaria la intervención del profesor a través de preguntas que les hagan reflexionar sobre sus propios procesos. Algunos estudiantes al principio necesitan apoyo externo y reforzamiento positivo para motivarse.</p> |
| Valoración | <p>¿Logré la meta deseada?</p> <p>¿Cómo hice la tarea?</p> <p>¿La hice bien?</p> <p>¿Qué aspectos podría mejorar?</p> <p>¿Dónde puedo utilizar lo que he aprendido?</p> | <p>Ayuda mucho si el profesor, desde antes de iniciar la tarea, establece las pautas de evaluación y los criterios para corroborar si el trabajo es adecuado. Al terminar una tarea es conveniente que el estudiante revise los resultados y las estrategias utilizadas.</p> <p>También es importante pedirle que explique el proceso que siguió para llegar a los resultados, pues esto le ayudará a tomar conciencia de los pasos que siguió. Cuando esta actividad se realiza en grupo, los estudiantes pueden aprender las estrategias que utilizaron sus compañeros y de esta manera ampliar su propio repertorio de estrategias de aprendizaje.</p> <p>Promover la autoevaluación basada en criterios, ayuda al estudiante a ser responsable y aprender a mejorar.</p> |

3.2 La enseñanza estratégica

Este tipo de enseñanza implica que el profesor planee de manera estratégica y que la meta se enfoque en “aprender a aprender”. Este enfoque se aproxima al descubrimiento y a la construcción del conocimiento de manera comprensiva y significativa, guiando a los alumnos en la ejecución y reflexión consciente de sus propios procesos de aprendizaje y en las estrategias que usa, en cómo, cuándo y por qué las usan, y qué resultados obtienen. La enseñanza estratégica implica identificar acciones y procedimientos que favorezcan la apropiación y la integración del conocimiento de manera comprensiva y duradera.

La función de un profesor estratégico es generar las condiciones para que el estudiante aprenda a aprender, es decir, debe planear, generar un ambiente propicio conducir y adecuar las actividades al grupo y evaluar el logro de las metas.

3.2.1 Planeación

La planeación, la evaluación y las actividades que realice el alumno, deben estar alineadas, lo que llama Biggs (2005, p. 48) *el alineamiento constructivo*. Cuando el profesor diseña los objetivos de aprendizaje debe contextualizarlos, es decir, pensar quiénes son los estudiantes, qué deben aprender y por qué. Necesita ubicar la materia dentro del plan de estudios y aclarar qué conocimientos previos tienen los estudiantes y de qué manera lo que aprenderán contribuirá a la formación del egresado.

Lo recomendable es que antes de diseñar las actividades de aprendizaje, el profesor diseñe la evaluación, preguntándose, ¿cómo me daré cuenta de que lograron los objetivos? Cuando el profesor hace este ejercicio logra que exista coherencia entre los objetivos y la evaluación, esto además le permitirá diseñar las actividades más adecuadas para el logro de los objetivos y de esta manera, se alcanzará el alineamiento constructivo.

i. La creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Se logra estableciendo normas que favorezcan relaciones basadas en el respeto, la confianza, la comunicación y la responsabilidad para con uno mismo y con los demás. Las normas deben ser pocas, es decir, las que realmente se necesitan, ser claras, consistentes y congruentes. Las consecuencias deben estar relacionadas con la falta cometida y ser avisadas desde el inicio. Estas reglas tienen que ver tanto con el clima de convivencia, como con lo relativo a la entrega de trabajos, exámenes, y la evaluación en general. Tener reglas claras, da seguridad al alumno/a porque sabe que esperar. El profesor debe estar atento al grado de madurez del grupo y ofrecer orientación y apoyo tanto cuanto sea necesario. La idea es ir ayudando a que los estudiantes sean cada vez más autónomos y responsables de sus acciones, para ésto, hay que darles oportunidades para que puedan hacer elecciones.

Otro aspecto muy importante, como ya se ha visto anteriormente es la motivación. El aprendizaje profundo y la autorregulación implican una motivación intrínseca. Cuando los aprendices van experimentando la satisfacción de aprender, empiezan a estudiar no sólo por obtener una buena calificación, sino por el gusto de aprender, pero para que esto suceda, es necesario poner metas que impliquen un reto que sea factible lograr. Si las metas son inalcanzables, el estudiante experimentará frustración, y posiblemente no persevere en la meta. El aprendizaje colaborativo puede ayudar en este sentido porque los estudiantes se apoyan entre sí, y esto también ayuda a crear un ambiente favorable para el aprendizaje

Tratar a los alumnos con justicia, sin distinción de sexo, religión, orientación política y capacidad intelectual, es también indispensable para crear un clima favorable. Tener altas expectativas, creer que todos los alumno/as pueden aprender si se dan las condiciones para ello es muy importante pues esto genera un sentido de autoestima y autoeficacia. Para terminar es necesario promover la constante reflexión de los alumnos sobre sus aprendizajes, actuaciones, logros y áreas de oportunidad para favorecer su autorregulación.

ii. Conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje

Un profesor siempre debe estar atento a las necesidades del grupo y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes para adecuar las actividades y estrategias que planeó originalmente. La observación de lo que sucede diariamente en las clases y la reflexión sobre su práctica docente le ayudará a verificar que estrategias funcionan mejor de acuerdo a cada grupo y a cada estudiante, y a modificarlas en caso necesario.

Para que los alumnos aprendan a utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas según el caso, el profesor debe seguir un proceso que, de acuerdo a Carles Monereo, supone tres etapas que presentaremos en seguida, ya que son una aportación útil y práctica para mejorar la enseñanza del pensamiento (Monereo, 2001, p. 20):

a. Presentar y modelar la estrategia

Las estrategias de aprendizaje y las estrategias metacognitivas pueden aprenderse a través del **modelamiento** del profesor, para lo cual el docente necesita hacer una reflexión acerca de las propias estrategias que emplea para aprender determinados contenidos, y **hacer explícitas** las estrategias que está utilizando.

b. Práctica guiada

El siguiente paso, después de presentar y modelar la estrategia debe haber una práctica guiada. Por ejemplo, para encontrar las ideas principales de un texto el profesor explica cómo lo hace, luego da algunas pautas para que los estudiantes lo ejerciten, en forma de guías con ciertas preguntas clave. Más tarde se da oportunidad a los estudiantes para que practiquen la estrategia en distintos contextos. Se debe procurar que reflexionen sobre su propia experiencia de manera que, poco a poco, vayan sabiendo cuándo, cómo y por qué usar determinada estrategia para realizar determinadas tareas o cumplir ciertas metas. Ver esquema siguiente:

Enseñanza y aprendizaje de estrategias de aprendizaje



Otra forma es que los mismos estudiantes aprendan a tomar conciencia de las estrategias que utilizan al aprender, al resolver un problema o al realizar una tarea de aprendizaje. Por ejemplo, cuando se pide a un alumno que realice un ejercicio en el pizarrón, los demás observan cómo lo hace y después se pide que explique la forma en que lo realizó. El mismo estudiante toma conciencia de sus propios procesos y los demás alumnos aprenden otras estrategias para resolver un mismo problema.

La participación guiada, la asistencia y retroalimentación continua por parte del profesor paulatinamente decreciente, favorece que el estudiante mejore sus propias estrategias y tenga un mayor control sobre su propio aprendizaje.

La única manera en que realmente los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades cognitivas es a través de la práctica. Es por ello que todos los profesores deben entrenarse en este ejercicio e impulsar a los estudiantes a que las utilicen en las diversas oportunidades de aprendizaje a lo largo de sus clases. Lo importante es que el alumno sepa elegir la estrategia de acuerdo con la meta, la tarea y el contexto. Este saber es condicional, saber cuándo, por qué y para qué es esencial para que el alumno logre un aprendizaje independiente.

El trabajo, al ser guiado por el profesor, conduce al estudiante a identificar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, intereses y comportamientos cuando realizan tareas o al estudiar; de modo que las actividades no se efectúen superficialmente, sino que den cuenta de las habilidades empleadas y los resultados obtenidos. Las tareas y los ejercicios deben exigir al alumno usar permanentemente, de manera cada vez más elaborada y autónoma, las estrategias empleadas.

c. Práctica autónoma de la estrategia

La última fase de la secuencia didáctica se da cuando el alumno logra hacer suyo el estilo estratégico, es decir, la comprensión y la asimilación de habilidades que le son de utilidad para planificar, resolver y tomar decisiones de forma autónoma ajustadas a las características del contexto de aprendizaje.

La enseñanza estratégica requiere medirse con la experiencia del docente, es decir, que el profesor mismo debe ser consciente de cómo aprende, de sus propios procesos y de las estrategias que usa, de manera que pueda guiar a sus alumnos en esta misma experiencia.

iii. Evaluación

La evaluación y la retroalimentación son fundamentales para lograr un aprendizaje profundo y significativo. Ya hemos dicho antes que el estudiante debe tener muy claro lo que se espera de él y las metas que debe lograr, si éstas son claras, esto ayudará a que elija las mejores estrategias para aprender. Recordemos que si el profesor propone metas superficiales, propiciará que el estudiante aprenda de modo superficial, por el contrario si las metas implican el procesamiento profundo de la información y el aprendizaje constructivo, el alumno estudiará de manera profunda. La evaluación debe ser coherente con estas metas, la retroalimentación es muy importante porque es lo que ayuda al estudiante a darse cuenta de sus logros, lo que aumentará su sentido de autoeficacia, y también le permitirá conocer aquello que necesita mejorar.

3.3 La exigencia de ir más allá en la capacidad de aprender

Como hemos mencionado, aprender a aprender implica el uso de estrategias de aprendizaje que contribuyen a desarrollar el uso eficiente de habilidades y técnicas para el logro de objetivos y tareas. Este tipo de conocimiento es superior al mero uso de rutinas que incluso pueden ser reproducidas por una computadora. Es fundamental subrayar, como ya se ha indicado, que la dinámica del pensamiento humano no termina aquí, pues no sólo es capaz de saber y dominar de manera eficiente el “cómo” asimilar y procesar la información para llegar al conocimiento, sino también de preguntarse sobre el “por qué” y las consecuencias de la aplicación de conocimiento. Es posible ir más allá a través de los interrogantes que son exclusivos del ser humano: por qué, de dónde y hacia dónde, es decir, de las consecuencias de la aplicación de dicho conocimiento. Este aspecto forma parte del desarrollo integral del pensamiento, por lo que no puede dejar de considerarse en un auténtico proceso educativo.

El aprender a conocer de manera integral (ejercitándose estratégicamente en el cómo alcanzar metas, pero también preguntándose el por qué la elección de esas metas y hacia dónde lo conducen) es la actividad humana más valiosa y, sin embargo, que muchas veces es dada por hecho.

La universidad tiene la responsabilidad de poner las condiciones para que quienes transiten por sus aulas aprendan a pensar de manera estratégica, abierta y flexible; de ayudar a los jóvenes a que sean capaces de

aprender de forma efectiva, de enfrentar hábilmente el “cómo” exigido por el mundo de hoy, conformado por la tecnología y saturado de información, sin olvidar el ejercicio inteligente del “por qué”.

3.4 Aprendizaje Colaborativo

Aprender a vivir juntos expresa una actitud que debe transmitirse también en las aulas, aunque no esté en los textos. Se trata en resumen, de desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Hay que aprender a desarrollar proyectos comunes, a abordar con rigor y respeto las discrepancias, y a fomentar los valores del pluralismo y la comprensión mutua, sin renunciar a las propias ideas (Michavila y Calvo, 1998).

El aprendizaje colaborativo es un método de enseñanza en el cual los alumnos aprenden en grupos, trabajando juntos para construir conocimiento. El proceso es activo, ya que todos los miembros se involucran en funciones, en ocasiones diferentes, pero con el mismo grado de responsabilidad. El hecho de que se trabaje en grupos garantiza el aprendizaje, pues todos tienen una participación y están pendientes de lo que el conjunto tiene que decir con respecto al tema que se trate.

En el aprendizaje colaborativo el estudiante es responsable de su proceso con el respaldo de sus compañeros, permite abrir perspectivas pues todas las posturas son tomadas en cuenta, por lo tanto, promueve el respeto. Busca sobre todo el desarrollo humano y su éxito depende del compromiso individual.

Dentro del aprendizaje colaborativo es muy importante el individuo. En ocasiones podría parecer contradictorio, ya que lo que se busca es el desarrollo colectivo; sin embargo, es necesario que cada alumno sea consciente de sus actividades y, por lo tanto, de las responsabilidades que debe tomar. No hay superiores, es un trabajo entre pares. El profesor es un mediador, no ocupa el lugar central, sino es auxiliar y guía, quien debe lanzar cuestionamientos estimulando la creatividad por medio de preguntas y el empleo del pensamiento crítico, así como de la resolución de problemas.

Lo que el aprendizaje colaborativo pretende es, principalmente:

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Respeto.
- Comunicación.
- Igualdad.

Un aspecto muy importante para que este tipo de aprendizaje funcione de manera óptima es la retroalimentación del profesor hacia los alumnos, así como al interior de los grupos de alumnos. El aprendizaje colaborativo socializa las experiencias previas, y por consiguiente se comparte y enriquece el conocimiento de los participantes. Si el grupo aprende a fijar metas comunes donde los estilos individuales y las formas de interacción sean respetados, se logrará trabajar colaborativamente, para lo que el diálogo es fundamental. El profesor debe monitorear el progreso grupal e individual y de esta manera saber cuáles son las mejores estrategias y métodos de trabajo, adecuándolos a las necesidades de cada alumno y enfatizando los que benefician al grupo.

En síntesis, aprender es una experiencia social, cuando se trabaja colaborativamente se potencia el sentido de pertenencia y de ayuda mutua. No hay mejor manera de aprender que tratar de enseñar al otro, porque al explicar se hace un esfuerzo por comprender.

Si quieres ir más allá:

González Cabanach, R. *et al.* (2007). “Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios”. *Revista Española de Pedagogía*, Vol.65, No. 23, pp. 237-256. [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2355442> Abril 2011]

Valle Arias, Antonio *et al.* (1998). “Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico”. *Revista Psicothema*. Año/Vol. 10, No. 002. España: Universidad de Oviedo. [<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72710213.pdf> Abril de 2011]

Valle Arias, Antonio *et al.* (2007). “Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. No. 13. Vol. 5 (3.) pp. 617-632. [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_207.pdf Abril 2011]

Referencias:

Acosta, C.M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.

Arriola, A. (2001). “Relación entre estrategias de aprendizaje y autorregulación”. Tesis de grado. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

Cuevas, González, L. M. *et al.* (1998). “Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar”. *Revista de Psicodidáctica*, No. 6, pp. 53-68.

Martí, E. (2000). “Metacognición y estrategias de aprendizaje”, en Pozo, J.I. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula siglo XXI, Santillana.

Martínez Fernández, J.R. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C. (coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: GRAO.

Sanz de Acedo Lizárraga, M.L. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sitios *web*:

Díaz Barriga, Frida. (s.a.) “Enfoques de enseñanza”.

[http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/enfoques_ense.pdf, abril 2011]

Hablando se entiende la gente. Expresión Oral

Laura Guerrero Guadarrama, laura.guerrero@uia.mx

Resumen

Hablando se entiende la gente es un dicho popular que encierra una gran verdad. Este capítulo busca acercarse a las personas interesadas en los temas claves de la expresión oral para que sea un punto de partida; el inicio de una búsqueda más amplia, el instrumento de un compromiso personal que va más allá de las aulas, que se proyecta en la vida misma a través de nuestras relaciones interpersonales y profesionales.

La comunicación oral es la base de nuestra sociedad, hablar bien es manifestar con propiedad nuestra ideas, emociones y sentimientos; implica encontrar las palabras, convertirlas en enunciados y proyectarlas con nuestra voz hacia el o los receptores. También significa que debemos estar al pendiente de lo que el otro o los otros nos responden con su atención, gestos y movimientos para que la retroalimentación vaya creando puntos de encuentro, zonas de intercambio y favorezca el respeto y la pluralidad.

Así, estas orientaciones son el inicio de un camino, buscan despertar la sensibilidad hacia la palabra y la propagación del gozo que encuentra toda persona que se da a entender y es capaz de conmover, compartir y cambiar el mundo.

IV Capítulo

4.1 La Comunicación Oral

La comunicación oral ha sido, en algunas culturas como las indígenas por muchos siglos y en algunos casos hasta la actualidad, el medio de comunicación básico o primario. En ellas la palabra muestra una importancia central, un poder único que requiere de una serie de recursos que le dan fortaleza. La palabra posee un gran valor pues es un medio en el cual todos pueden intervenir; aunque son los viejos quienes por su experiencia y conocimientos tienen un valor especial para la comunidad. Por ello, lo que éstos digan es más apreciado, no sólo por una cuestión de respeto, sino porque la edad y el mensaje que éstos otorgan no es como el de la mayoría.

El medio es el mensaje y, en ocasiones, conservarlo ha sido una tarea muy larga, especialmente cuando se trata de historias o anécdotas que por generaciones han sido contadas (los mitos fundacionales destacan en este aspecto). Las narraciones hacen siempre referencia al mundo en el que son expresadas, así se aprende de manera colectiva. Para que el conocimiento se logre, quienes lo reciben deben desde el principio estar de acuerdo con lo que se dice, pues no hay posibilidad de regresar al tema como la habría con algo escrito. Se aprende y se acuerda sobre lo que se dice en conjunto, logrando una empatía en la que casi en su totalidad son todos partícipes.

4.2 Diferencias y semejanzas entre la expresión oral y la escrita

Es importante desarrollar las habilidades expresivas de los estudiantes haciendo énfasis en la manifestación oral de sus sentimientos, por ello debemos saber que expresar es decir, comunicar y transmitir. La expresión de nuestras ideas, pensamientos y emociones nos vincula con nuestro ser más profundo y auténtico, y ese *yo* establece una relación con el otro, con los otros. La comunicación verbal (por medio de las palabras) se ha privilegiado siempre por encima de otras formas como la mímica, ¿por qué?

Ejercicio 1

(Los ejercicios que se presentan a lo largo del capítulo, son para que se realicen tanto por el profesor como por los alumnos, de manera que juntos avancen en las habilidades y aptitudes de expresión.)

Entabla un diálogo mímico con tu compañero(a) sobre lo que estás haciendo en el trabajo o la escuela, se valen onomatopeyas (gruñidos, sonidos de animales, etc.), gestos y movimientos corporales. Al terminar, van a explicar con palabras lo que el otro logró transmitirles. Después de esta actividad, volveremos a la pregunta anterior: ¿Por qué crees que es mejor o más valiosa la comunicación verbal? ¿En qué medida?

El lenguaje hablado cuenta con muchos recursos aparte de la palabra: entonación, gesto, ademán, contexto situacional, mímica, la retroalimentación inmediata del receptor, etc. La palabra dicha es efímera, pasa en el tiempo y nos queda su recuerdo, no siempre de una manera nítida; pero no debemos olvidar que posee una fuerza única capaz de llegar a las capas más sensibles de las personas.

La palabra escrita tiene la posibilidad de permanecer y fijar los conocimientos, requiere más cuidado porque el receptor no puede preguntar de manera inmediata por el sentido de tal o cual expresión.

Redactar bien es un arte, igual que hablar bien. Las dos formas de la expresión deben ser claras, coherentes, precisas y creativas.

Ejercicio 2

Redactar una anécdota chistosa y después contarla a los compañeros. Reflexionar ¿Cuál de las dos formas fue más fácil? ¿Se puede decir lo mismo?

4.2.1 La disposición hacia la oralidad

¿Qué tanto trabajo me cuesta hablar en público?, ¿me es más fácil charlar con una o dos personas?, ¿qué experiencias he tenido cuando he hablado ante un grupo de personas? La disposición hacia la oralidad tiene que ver con la seguridad personal, la formación y las aptitudes. Existen personas que nacen con cualidades valiosas para la oralidad, otras no, pero pueden adquirir esa habilidad si trabajan en ello. La expresión oral es algo que se puede aprender y se debe practicar. Todo comienza con la motivación ¿por qué quiero saber hablar en público?, ¿esta habilidad qué me ofrece para mi desarrollo personal? Si tienes interés y voluntad puedes iniciar el camino.

Comencemos por controlar los nervios.

Ejercicio 3

Respira profundamente y siente como tu cuerpo se relaja, piensa en ti como un expositor capaz e imagínate en acción, con firmeza, seguridad y en total dominio del público y del tema. Reflexiona ¿qué debo ejercitar en mí para llegar hasta donde yo quiero?

Ejercicio 4

Toma una hoja de papel y escribe en ella: “Yo como orador(a)” dibuja ahora una tabla con tres secciones y coloca los siguientes apartados: yo como orador en el pasado, el presente y al terminar el curso. Después escribe tu reflexión en cada sección y comenta los resultados con tu compañero(a).

4.2.2 Características de la voz humana

La voz es nuestro instrumento para la oralidad. La voz humana tiene su origen en las vibraciones sonoras que se difunden en el espacio, éstas se producen en las cuerdas vocales que vibran cuando el aire pasa y las toca; el aparato de fonación se encarga de articular los sonidos y de distinguir un fonema o un sonido de otro.

Ejercicio 5

Articular los sonidos /b/, /p/, /g/, notar las semejanzas y diferencias. Existe el punto de articulación (donde los órganos de la fonación se unen, por ejemplo linguo-dental como en /d/) y el modo de articulación (esto es cómo se produce el sonido, en la /s/ es sibilante). Articular bien es esencial para distinguir un sonido de otro, una palabra de otra y permite hablar con claridad.

Ejercicio 6

Con un lápiz entre los dientes leer un texto; relajar los músculos faciales. Primero leer el texto, lentamente, después aumentar la velocidad sin perder claridad en la enunciación.

Selecciona algunos trabalenguas y comienza a practicarlos, inicia con los más sencillos. Algunos ejemplos son:

*R con R cigarro,
R con R barril,
rápido corren los carros
cargados de azúcar al ferrocarril*

*Pablito clavó un clavito,
un clavito clavó Pablito.
¿Qué clase de clavito clavó Pablito?*

*El cielo de Constantinopla
se quiere desconstantinopolizar
el desconstantinopolizador que lo desconstantinopolizare
buen desconstantinopolizador será.*

Las características de la voz humana son: tono, timbre, volumen e intensidad. La modulación de la voz incluye la articulación, la entonación acústica y el estilo que el texto requiera, de acuerdo con su intención comunicativa; no es lo mismo leer una noticia que un poema. A la modulación habrá que agregar el tiempo o ritmo de la expresión: ágil o rápido, medio o lento.

a. El tono está ligado a la frecuencia de los sonidos que producimos, sonidos que pueden ser graves, medios o agudos. Una persona tiene un tono natural de voz, pero también puede utilizar conscientemente el cambio de tono para dar énfasis a las palabras, para enriquecer su exposición de acuerdo con la intención del texto o para dar riqueza sonora a su exposición. Pensemos en los diferentes tonos de voz que escuchamos, por ejemplo un niño pequeño ¿qué tono de voz tendrá?; un hombre maduro ¿tendrá el mismo tono que un niño?, ¿cómo lo puedes describir?

Es un lugar común señalar que la voz grave es más romántica que la aguda, sugiero que lean un pequeño poema primero con tono grave y después con un tono agudo; al terminar, pueden comentar las diferencias que hay entre una interpretación y otra. También pueden leer uno o dos fragmentos de una obra dramática con diferentes tonos para los personajes y comentar los efectos o la impresión que causaron en los escuchas.

b. El timbre de la voz es la calidad acústica de los sonidos, está determinado por el aparato de fonación, por eso es diferente en cada persona, es nuestro sello característico que nos distingue de las diferentes voces que nos rodean.

Ejercicio 7

Uno de los compañeros debe taparse los ojos y mientras los otros hablan por turnos debe tratar de identificarlos por su timbre de voz. Pueden poner canciones con diversos intérpretes para distinguir a los cantantes por su timbre de voz.

c. El volumen es la intensidad, el sonido puede ser fuerte, medio o bajo. La proyección de la voz es muy importante para evitar caer en los gritos que resultan molestos y agresivos o en las voces apagadas que nadie escucha.

Para manejar el volumen de la voz necesitamos hacer ejercicios de respiración que nos permitan regular la emisión del aire. Podemos inhalar profundamente; imagina que tus pulmones son como dos globos y el aire que entra por tu nariz va a inflarlos desde abajo, este aire sube y llena los pulmones por completo. Suelta poco a poco el aire, contando despacio del uno al diez. Al terminar, suelta todo el aire que aún queda en tus pulmones y repite el ejercicio. La primera vez puedes contar fuerte, con un volumen alto, la segunda vez puedes bajar el volumen y al final puedes decir los números en un volumen muy bajo.

Imagina que tu voz es como una pelota que lanzas con fuerza hacia el final del salón, proyecta este sonido para que lo escuche la última persona que está en ese lugar, sin llegar al grito, regula el volumen y respira bien para evitar que tu voz se quiebre.

Proyectar la voz es un arte que se perfecciona con la práctica. Para un orador es fundamental que su público lo pueda escuchar bien. Si cuentas con un buen equipo de sonido entonces trata de utilizar bien el micrófono, como una extensión de ti mismo, no juegues con él, no lo manejes con descuido, no lo uses como un yo-yo que va y viene de tu boca. Procura ensayar con él antes de cualquier exposición y solicita que regulen el volumen para que puedas hablar con naturalidad sin forzar tu voz. Mide la distancia entre tu boca y el micrófono, tómallo con firmeza o usa una buena base y asegúrate de que todos escuchen bien.

d. Intensidad es el acento o énfasis de los sonidos. Es importante respetar los acentos naturales de las palabras y no hacer uso de artificios que pueden confundir. Modular es interpretar, darle vida a un texto oral por medio de nuestra voz e implica comprender lo que se va a leer o manejar muy bien el tema del que se va a hablar.

La lectura en voz alta prepara al orador en el manejo de la voz con todos sus rasgos característicos: tono, timbre, volumen e intensidad, propicia la búsqueda de una modulación correcta, con palabras bien articuladas que proporcionarán una comunicación clara y significativa.

Ejercicio 8

- *Selecciona una noticia del periódico y ensaya su lectura para obtener ese tono correcto del ejercicio periodístico: claridad, objetividad, ritmo medio o lento.*
- *Escribe un comercial para vender un producto y trata de leerlo como si estuvieras en la radio, tratando de convencer a tu escucha: ritmo ágil, articulación clara y volumen medio o alto.*
- *Toma un texto narrativo y selecciona un fragmento para leerlo en voz alta, trata de darle el sentido que tiene en su contexto, respeta la musicalidad y no se te olvide leer para el otro. Levanta el rostro, mira a tus escuchas, no te perturbes, sigue hasta el final compartiendo las imágenes que tu imaginación recrea por medio de la voz.*
- *Escoge un poema breve, debe ser un texto que te guste, debes practicarlo, trabaja con él, señala con algún color aquellas palabras que son difíciles de pronunciar, para que al leerlas lo hagas con especial cuidado. Al interpretar un poema lo más importante es transmitir la emoción (sin caer en lo cursi), las imágenes que crea el poeta y creer en el poema, sólo si tú lo aprecias podrás comunicar toda su riqueza.*

4.3 La expresión corporal y otros signos secundarios

La expresión del cuerpo así como la vestimenta son parte de la comunicación humana. Se trata de signos secundarios porque los primarios, como las palabras, son los que tienen la función específica de comunicar algo a alguien; no obstante, estos signos secundarios son fundamentales en nuestra vida. Dicen cosas valiosas de nosotros, porque existe una manera de estar en el mundo que tiene que ver con nuestro rol, nuestra educación, nuestra genética y nuestra cultura.

Cuando hablamos con otra persona en una lengua común, codificamos y decodificamos constantemente, esto quiere decir que creamos un mensaje y comprendemos la respuesta del otro sin temor, pues sabemos interpretar. Debería decir “casi sin temor” porque las malas interpretaciones vienen de expresiones verbales poco claras o de manifestaciones gestuales que no coinciden con lo que escuchamos verbalmente, incongruencias que percibimos aunque a veces no las podamos explicar.

Es relevante aprender expresión corporal, crear conciencia sobre lo que decimos porque nuestro cuerpo “habla” todos los días, a cada momento, con acciones, movimientos y proyecciones. Al crear conciencia de lo que dice “puede convertirse en un cuerpo expresivo” (Bossu, 1986, p. 17).

4.3.1 Expresión no verbal

La expresión corporal se puede desarrollar como un juego serio y está formada por el movimiento corporal, la mímica y la gestualidad.

El cuerpo tiene sus propios ritmos, ha adquirido costumbres y está habituado a moverse de determinada manera; un ejemplo muy claro es nuestra manera de caminar.

Ejercicio 9

En grupo caminemos por el espacio, dejemos que nuestro cuerpo encuentre su estilo, su ritmo y su expresión cotidiana. Después de unos minutos vamos a cambiar la caminata, hay que pensar que tenemos que llegar con urgencia a otro lugar, sin correr, sólo caminando con prisa. Observen los cambios en los otros y después véanse y noten las diferencias. Ahora piensen que son seres pequeños, cansados, sin prisa, que vagan más que caminar, observen el cambio. Vayan inventando nuevas formas de caminar y perciban los cambios. El cuerpo se vuelve expresivo porque obedece a nuestro deseo de comunicar mensajes diferentes. Terminen con un ejercicio de respiración profunda, inhalen y exhalen len-ta-men-te, relajen su cuerpo.

La utilización de música de fondo para el trabajo corporal es muy importante, hay que elegir temas que ayuden al cuerpo a moverse, a soltar amarras y desplegar nuevos formatos de expresión muscular y facial. En los ejercicios de relajación también es importante la música con la que se acompaña.

Hablemos de mímica, de gestos y ademanes. Hay que usar un espejo y mirarnos al hablar, vamos a conocernos, a identificar nuestras miradas, el movimiento de la boca, las contracciones del rostro, las expresiones que nos acompañan. No se trata de cambiar artificialmente; de nuevo, se trata de crear conciencia de nosotros mismos y de buscar un rostro más expresivo, capaz de proyectar mejor nuestras emociones, pasiones e ideas. Para lograrlo hay que ejercitarlo, convertirlo, como al cuerpo, en un instrumento dúctil y expresivo.

Ejercicio 10

Inhala profundamente y procura que tu nariz, boca y frente se acerquen lo más posible hacia el centro de tu rostro, al exhalar procura que se separen como en un asombro total. Repite este ejercicio, inhala, adentro nariz, boca y frente. Exhala, afuera nariz, boca y frente.

- El rugido del león: bosteza con toda tu fuerza y abre la boca como un enorme león somnoliento, repite dos o tres veces este ejercicio. Con él vas a relajar tu rostro y estarás listo para hablar con soltura y sin rigidez facial.

4.4 La comunicación interpersonal: la entrevista y la narración oral

La voz es un instrumento precioso en la comunicación humana. Con las palabras que brotan de nuestra boca podemos manifestar mensajes muy complejos reforzados por el contexto, nuestra expresión corporal y gestualidad. Un buen comunicador debe manejar con pericia la expresión oral, si tiene problemas de nerviosismo deberá hacer ejercicios de relajación que le permitan dominar la situación. Los nervios se “aterrizan” con los pies bien puestos sobre la tierra, en el lápiz que nos acompaña durante la exposición, en

la mano que presiona la mesa. Los nervios nos pueden dar la fuerza que necesitamos para superar el reto que se nos presenta o nos pueden derrotar, todo depende de lo que hagamos con ellos.

4.4.1 La comunicación interpersonal

La conversación es un arte que no debe morir. Cuando las personas se reúnen para compartir recuerdos, para intercambiar ideas o superar crisis vemos en acción la comunicación interpersonal, cara a cara, en una retroalimentación inmediata, el asunto del que se habla va y viene, y se pule para llegar a un acuerdo, a la risa, a la melancolía, a la paz. El buen conversador nos atrae y nos mantiene entretenidos horas enteras. Habla con claridad, sin rebuscamientos estilísticos, con total naturalidad, las palabras surgen al calor del tópico y reflejan su personalidad. La buena conversación estimula, enriquece nuestra comprensión de las cosas y favorece nuestra atención, no se puede platicar bien con una persona que no escucha lo que decimos o no pone atención. Es un ejercicio compartido, no un monólogo; aunque existe la posibilidad de que una persona domine la charla, si el otro o los otros están escuchando y respondiendo, la comunicación interpersonal funciona.

Uno de los problemas del conversador es la utilización constante de lo que llamamos “muletillas”, esas palabras que sirven para llenar huecos en la charla, que se repiten sin razón y llegan a cansar, por ejemplo: “y luego”, “este”, “entonces”, “bueno”, “me entiendes”.

Ejercicio 11

Elijan un tema de conversación y traten de dialogar sobre él unos cinco o diez minutos, sin utilizar muletillas, traten de señalarle al otro cuando, sin querer, aparezcan en su habla.

Como se ha dicho, es muy importante poner atención a lo que los otros nos dicen, después de un ejercicio de conversación conviene que los alumnos expresen con sus propias palabras, de manera resumida, lo que se platicó, para ver si las personas involucradas están de acuerdo con lo que se dice que se dijo.

4.4.2 Características del género de la entrevista

La entrevista es un género que surge de una conversación. El entrevistador busca conocer mejor a una persona relevante de la comunidad, que es su entrevistado, y prepara un cuestionario que debe ser la guía de su labor. Elabora esta guía a partir del propósito que tiene su esfuerzo, pues puede buscar elaborar una **semblanza** y ofrecer un retrato físico y psicológico del entrevistado o sólo intentará conseguir **información**, datos relevantes a partir de algún tema específico.

¿Para qué una entrevista?

La entrevista es un género periodístico que busca dar cuenta de una persona a un público interesado en conocerla. Requiere que el entrevistado pueda introducir temas de manera clara y lógica, que derive de las cuestiones planteadas nuevos enfoques y descubra vetas que al preparar su guión no había previsto; por lo tanto, el entrevistador debe ser un escucha atentísimo, reflexivo y rápido. Hay entrevistas célebres que mantienen viva la personalidad de un individuo, su pensamiento y hasta el estilo de su conversación.

La entrevista también nos puede aportar información que no se puede conseguir de otra manera. Las opiniones del entrevistado nos pueden aclarar dudas o mostrar nuevos rumbos para la comprensión de su vida y de su quehacer.

Técnica de la entrevista:

1. Averiguar sobre el trabajo y la vida de nuestro entrevistado y detectar con claridad qué queremos saber de él o ella.
2. Hacer un cuestionario básico; sin embargo, no debemos seguirlo de manera estricta, hay que ser sensibles al contexto. El cuestionario es como un guión abierto.
3. Al captar las respuestas podemos utilizar una grabadora confiable o una libreta y lápiz. En ambos casos, deberemos capturar las respuestas lo más pronto posible.

Sobre la transcripción:

Podemos utilizar el formato clásico de presentación, ambientación, pregunta-respuesta, comentario, ambientación, conclusiones. También podemos realizar la redacción de manera comentada, parafraseando el discurso del entrevistado y sólo citando algunas frases importantes.

4.4.3 La narración oral

La narrativa oral es antiquísima, está íntimamente unida a la creencia de que la palabra es la cosa misma y tiene un alma, una fuerza especial que se transmite en la oralidad de una a otra u otras personas. El acto del diálogo es una acción de transmisión y comunicación de la vida misma.

Los relatos orales se suelen vincular directamente con los mitos. Para algunos de los teóricos, todo cuento maravilloso es parte de un mito más o menos transformado, aunque hay quienes sostienen que existe un origen antropológico y/o histórico ligado a los acontecimientos importantes de los pueblos. Lo que sí es cierto es que el mito subyace en muchas de las “historias de hadas” o cuentos maravillosos. Perrault, por

ejemplo, ha retomado diversos personajes que son una clara alusión a la Aurora en cuentos como “La Bella Durmiente”.

Una posible definición de “narración maravillosa” es que:

[...] proviene de la simplificación o resumen de una narración mítica, y, como tal, aunque haya perdido su razón primera, sigue conservando características sagradas y sigue englobando a personajes sobrenaturales. La narración mítica y el relato maravilloso, que de ella proviene, se diferencian no tanto por su forma y su contenido como por la función que van a cumplir en la sociedad (...). El relato es siempre el mismo -o casi- y su carga interna idéntica (Gil, 1982, pp. 6-7).

Se han logrado identificar tres fases en la evolución del mito:

1. La inicial o de revelación que ofrece la explicación del mundo.
2. La fase de repetición y transmisión del relato. En esta etapa se busca conservar intacto el relato, se memoriza escrupulosamente, cada palabra es esencial y mágica. Se trata de una parte importante en la formación de la cultura.
3. Cuando pasa el tiempo y el contenido cambia, así como los valores que promulga. La sociedad que mantenía y conservaba la narración mítica modifica su explicación del mundo, su cosmovisión.

Otra posibilidad de analizar esta “transmutación” es considerando que en realidad no se da del todo, sino que en cada cuento de hadas hay un triple sentido: profano, sagrado e inicial (Etchebarne, 1963, pp. 10-11). Para pasar del nivel profano a los otros habría que remitirse al mito original que, además, está ligado a la vida psíquica del ser humano.

En general, los narradores profesionales han variado el estilo porque han variado el valor que le dan a los cuentos –ya no son parte de lo sagrado–, por eso cambian también los hábitos.

Existen los cuentos folclóricos, recopilaciones de relatos orales, y las narraciones procedentes del bagaje literario. Aunque la oralidad puede hacer uso de diversos géneros, es el cuento el más favorecido. El mismo término “cuento” muestra una estrecha relación entre contar y hablar (fabular, hablar, hablar). Paradójicamente, es el género más antiguo y el más moderno, pues antes, cuando se escribía, se convertía en dogma religioso o en historia, Es hasta el siglo XVIII cuando se le trabaja como un género independiente e importante.

Queremos hacer la observación de que todo texto escrito que se desea narrar oralmente necesita una labor previa de adaptación, pues se debe pasar de un lenguaje de signos gráficos a otro de signos vivos, palabras

comunicadas por la voz, acto performativo cuasi-teatral en el que importan los gestos, los silencios y los movimientos del cuerpo.

4.4.4 Características generales de la narrativa oral

El elemento escénico:

Quien narra una historia frente a un público ocupa un espacio escénico; este lugar se ha preñado de significado al convertirse en un lugar de interacción entre el emisor (narrador) y aquellas personas que escuchan sus palabras. Aún en el silencio se mantiene esta conexión vital. Todo lo que sucede, acontece y se desarrolla en esa área afecta el desarrollo del relato, por eso hay que observarlo con detenimiento antes de comenzar. Una recomendación valiosa es conocer el lugar en el cual vamos a narrar para favorecer nuestra tarea. Hay que cuidar los detalles: el sonido, si se va a utilizar micrófono, si nuestros oyentes podrán tener contacto visual con nosotros, si estarán cómodos, etc. Para que el espacio ensoñado de la historia pueda seducir al escucha, es relevante que éste encuentre las condiciones mínimas necesarias para concentrarse.

Los narradores orales o cuentacuentos tienen muchas herramientas a su alcance, pueden utilizar recursos escénicos como máscaras o muñecos si manejan estas técnicas, pero sólo basta su presencia física y su voz.

¿Cuáles son los otros elementos que debe tomar en cuenta un narrador o cuentacuentos?

1. Un elemento básico es el valor artístico o estético de la historia, que está dado tanto por el fondo como por la forma. Qué dice y cómo lo hace. Recuerden que debemos contar algo digno de ser contado.
2. La edad del público. Hay que pensar en sus intereses, vivencias, conocimientos y niveles de comprensión del mundo. Cuentos breves y de la vida cotidiana para los niños más pequeños; relatos fantásticos para los de siete a nueve años; aventuras para los más grandes, quizá también romance para los adolescentes. No hay reglas estrictas, sólo que debemos pensar en el receptor.
3. El manejo de la lengua. Vital, diríamos, es que el narrador oral maneje bien la lengua, que sepa hacer uso de los variados registros, que al utilizar palabras “difíciles” conozca su significado. Hay que resaltar el poder de evocación, que el escucha “vea” con los ojos de la imaginación lo que el narrador forja con sus palabras. Hay que crear imágenes no sólo visuales, sino también auditivas, táctiles o gustativas.

Algunos recursos estilísticos que nos pueden apoyar: el uso de los nombres propios puede ser motivo de risa, de juego o de reconocimiento; la comparación con objetos de la naturaleza; el uso moderado del diminutivo; la repetición de algunas palabras o sonidos que provoquen ritmos atractivos; frases rimadas o estribillos; las onomatopeyas; contar con números.

4. El manejo de las emociones y sentimientos. No todo debe ser “color de rosa”, los juegos con el suspenso y las emociones diversas dan movimiento a la historia.

¿Cómo adaptar una historia?

No existe la “fórmula mágica”, pero queremos partir de una definición de cuento que nos puede ofrecer un punto de partida preciso. Nos interesa resaltar que un cuento tiene una unidad de efecto, es breve y la materia narrativa está ceñida para darle la necesaria intensidad, concisión y energía. Los elementos como el diálogo y la descripción están al servicio de una estructura y sin desperdicios verbales. El buen cuento atrapa desde el principio y arrastra al lector. Por último, debe sugerir y presentar la visión del mundo del narrador.

Si nos encontramos con un cuento escrito que deseamos oralizar, lo primero que debemos evaluar es su calidad y si es un buen cuento, digno de ser contado. Ahora debemos ver cómo rescatar sus valores artísticos sin desperdiciar las posibilidades de la oralidad.

Ejercicio 12

Después de seleccionar un texto sugerimos hacer un análisis sencillo pero completo del relato:

1. Tema: ¿de qué trata la historia?
2. Personajes: ¿quiénes son los personajes principales?, ¿cómo los puedo describir física y psicológicamente?
3. Ambiente: ¿en qué lugares se desarrolla la acción?, ¿cómo son?, ¿cómo los puedo describir?
4. Ideas y sentimientos que proyecta la historia.
5. La trama corresponde a los sucesos o hechos que relata el cuento y el orden en el que aparecen.
6. El tiempo nos señala la época en la que se desarrolla el cuento. Otro modo de analizar el cuento es tratando de descubrir si la historia se representa de manera lineal: pasado, presente y futuro, o si hay un cambio en la exposición de los hechos.
7. El punto de vista del narrador: ¿cuenta con un narrador omnisciente que todo lo sabe?, ¿es el protagonista o quizá un testigo de los hechos?
8. El tiempo es el ritmo de la historia, puede ser ágil, medio o lento.

9. Los símbolos que muestra la obra, como la caperuza roja del famoso cuento de Perrault el cual alude al despertar sensual de la adolescencia.
10. Hay que revisar el lenguaje, aprender las partes más importantes y cuidar el vocabulario que se va a utilizar.

Aunque no debemos memorizar todas las palabras del cuento, sólo las que más nos interesen, es fundamental recordar la trama y su estructura; esto es, cómo se relacionan y encadenan los hechos, en qué orden. Debemos procurar recordar el principio y el final aunque, no obstante, también los podemos modificar.

Daniel Mato, en su libro *Cómo contar cuentos*, sugiere el uso de un esquema que es como un guión de dos columnas, de un lado las acciones y del otro los diálogos y detalles que agregamos para complementar el cuento. Proponemos que cada uno de los alumnos de la universidad encuentre la manera que más le convenga, lo que sí es importante es crear ese guión que los ayudará a recordar la historia, tal y como la han adaptado para la oralidad, y no como se encuentra en el texto escrito. Desde nuestra experiencia, el análisis es vital, éste nos dará el conocimiento necesario para no traicionar al cuento, para guardar aquellas frases básicas y deliciosas, para agilizar la narración.

Ejercicio 13

Cuando ya se tiene el guión del cuento para la oralidad, es importante ensayar los gestos y el movimiento corporal. Recuerden que podemos hacer de nuestro cuerpo un cuerpo expresivo, véanse ante un espejo al contar, si les es posible ensayen con público y vean sus reacciones. Ajusten aquellas partes que no les gustan a los escuchas, recuerden que cuentan con ellos y para ellos; no se olviden de la respuesta que les da una mirada, un movimiento, un bostezo; tienen que leer a su receptor y comprender los mensajes corporales que les envía para ajustar su presentación. Recuerden que lo básico es dominar los nervios y contar la historia con la seguridad que da tenerla bien preparada y ensayada.

4.5 La preparación del discurso

En la expresión oral juega un papel fundamental la preparación del orador. Éste debe ajustar su discurso al género que mejor convenga de acuerdo con la ocasión: exposición, charla, ponencia o conferencia. La improvisación es un ejercicio que puede beneficiar, siempre y cuando se recuerde una vieja máxima: “se improvisan las palabras, no las ideas”, por lo que podemos deducir que un orador siempre debe preparar en su mente lo que va a decir, aunque no lo vaya a leer.

Mortara (1988) hace una revisión de los clásicos de la oratoria y llega a la conclusión de que todos coinciden en que “el discurso se articula en cuatro partes principales”. Estas secciones son:

1. El exordio, es el inicio del discurso, también conocido como proemio o preámbulo. En esta parte el orador establece el primer contacto con el público, busca crear un lazo de empatía y abrir hacia la comprensión del tema. Recordemos que un buen inicio es fundamental para el que busca comunicar sus ideas.

2. La narración o exposición de los hechos. Informa del tema en la búsqueda de la *persuasión retórica* que tiene como objetivos **enseñar, conmover y deleitar**. “Todo ello está compendiado en las tres cualidades (virtudes) necesarias para la *narratio*: ser **breve** (*brevis*), **claro** (*dilucida/aperta/perspicua*), **verosímil** (*verisimilis / probabilis*)” (Mortara, 1998, p. 76).

3. La argumentación busca demostrar y probar lo dicho, también permite refutar posturas contrarias. Esta parte contiene los razonamientos del orador con base en el conocimiento del tema.

4. Epílogo o conclusión. Cierra el discurso, resume lo más importante, lo refuerza, no sólo desde el punto de vista del desarrollo de la propuesta, sino también en función del efecto en el público.

4.5.1 La elaboración del texto

El trabajo previo, como la investigación, la selección de los puntos de interés, la preparación del borrador, así como el texto mismo (ya sea éste una exposición, conferencia, charla o el discurso en general), pretenden desarrollar un tema determinado frente a un público con el fin de informarlo y/o convencerlo.

El emisor expone en cualquiera de los diferentes formatos sus conocimientos, experiencias y opiniones.

La redacción de cualquier discurso comienza con la delimitación del tema. Hay que delimitarlo de acuerdo con la intención del emisor, el público receptor y el tiempo que se tiene para el desarrollo del tópico; debemos respondernos las siguientes preguntas: ¿de qué va a tratar?, ¿qué quiero demostrar o de qué quiero convencer?, ¿cuáles deben ser las ideas más importantes de mi exposición?, ¿puedo tratarlas en el tiempo destinado para la exposición?, ¿estas ideas son las que pueden interesar al público?, ¿tengo la suficiente información/documentación para desarrollar mi discurso?

- ▶ Esquema clásico (principio, medio y fin)
- ▶ Título
- ▶ Introducción
- ▶ Desarrollo
- ▶ Ideas centrales (documentación)

- Ideas secundarias (documentación)
- Conclusiones

Como se puede advertir, en esta sugerencia seguimos escrupulosamente la propuesta clásica de la retórica que ya habíamos mencionado.

La introducción motiva al auditorio, en ella se expone brevemente el interés que tiene el tópico.

El desarrollo conecta las ideas, las organiza y jerarquiza. Se sugiere calcular el tiempo para cada idea.

La documentación ofrece rigor y amenidad al discurso; pueden ser datos, citas, referencias, etc.

La conclusión resume las ideas principales más las opiniones expuestas; lo mejor es redactarla con claridad.

La diferencia entre una exposición, charla, ponencia o conferencia tiene que ver con el propósito o la intención de la comunicación. Si deseamos informar más que convencer en un ambiente académico escolarizado utilizamos la exposición. Si vamos a hacer una presentación informal buscando agradar al público además de informarlo, vamos a utilizar el formato de la charla. Si vamos a presentar un trabajo breve en un congreso, coloquio o encuentro podemos redactar una ponencia en donde se desarrolle un aspecto clave del tópico, para poder completarlo en el espacio que nos han otorgado para nuestra presentación. Este texto puede ser leído o podemos trabajarlo con un guión abierto para darle agilidad y naturalidad. Si somos expertos en un tema y nos invitan por la relevancia de nuestra aportación, debemos redactar un discurso extenso, bien fundamentado, de acuerdo con las observaciones ya señaladas. También se puede leer, se puede aprender de memoria o manejar con un guión.

4.5.2 El guión

Hay diferentes formatos para un guión que, como su nombre lo indica, busca orientar nuestra expresión oral mediante una guía que nos permita recordar los contenidos que hemos preparado. Un buen guión facilita nuestra exposición, la organiza de manera cronológica, nos da seguridad y evita que nos olvidemos de los puntos claves. Si hemos decidido no leer nuestro trabajo, el manejo de un buen guión es fundamental.

Algunas personas hacen el guión en tarjetas blancas que tienen a la mano durante su exposición. Otras, elaboran una presentación electrónica para seguir las líneas claves de su pensamiento y recordar aquellas frases que no desean olvidar.

4.5.3 Evaluación de la exposición

La evaluación es un proceso constante, el orador debe saber que sus propósitos se han cumplido, que ha logrado convencer, transmitir o conmover a su auditorio. Todo es cuestión de práctica y debemos ofrecer esos espacios para el desarrollo de la expresión oral. Los ejercicios deberán evaluarse tomando en cuenta los diferentes aspectos que conforman una buena comunicación oral. A continuación presentamos una propuesta para evaluar los trabajos presentados por los alumnos, cada profesor, no obstante, deberá agregar aquellos aspectos que considere relevantes. La puntuación fluctúa entre 1 y 5. El 1 corresponde a una evaluación muy baja y 5 a una muy alta.

Formato de evaluación para una exposición oral

| Nombre del participante: | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Nombre del juez: | | | | | |
| Exposición | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Título | | | | | |
| a. original | | | | | |
| b. sugerente | | | | | |
| c. coherente con el contenido | | | | | |
| 2. Sobre el tema: | | | | | |
| a. buena selección del tema | | | | | |
| b. claridad en la interpretación | | | | | |
| c. conocimiento y manejo del tópico | | | | | |
| 3. Expresión no verbal: | | | | | |
| a. gesticulación apropiada | | | | | |
| b. vestimenta adecuada | | | | | |
| c. expresión corporal | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|--|--|
| 4. Expresión verbal: | | | | | |
| a. articulación correcta | | | | | |
| b. modulación adecuada | | | | | |
| c. ritmo adecuado al contenido | | | | | |
| d. volumen correcto | | | | | |
| e. manejo de los tonos | | | | | |
| 5. Lenguaje: | | | | | |
| a. claro y preciso | | | | | |
| b. léxico apropiado | | | | | |
| c. acorde con el tema | | | | | |
| 6. Discurso: | | | | | |
| a. ordenado y lógico | | | | | |
| b. claro y conciso | | | | | |
| c. convence y escucha | | | | | |

Podemos finalizar recalcando que hablar bien es un arte que afecta toda nuestra vida, es una habilidad que se desarrolla, es una de las grandes habilidades de todo ser humano: somos lo que decimos que somos, nuestro mundo es lo que decimos que es, porque decirnos y nombrarnos implica construirnos.

Los tópicos que se desarrollan brevemente en este capítulo son líneas que cada uno puede seguir construyendo, si así lo desea. Ofrecemos una bibliografía básica que puede ayudar a enriquecer rubros de interés. Me permito insistir en que todo comienza cuando uno decide que hablar bien vale la pena, que nos interesa desarrollar nuestra comunicación oral y que para lograrlo dejamos atrás los temores, los nervios y la inseguridad. Es cuestión de práctica, de tenacidad, de perseverancia y de amor por la palabra.

Bibliografía:

- Alonso, Martín (1975). *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. Madrid: Aguilar.
- Bossu, Henri, Claude Chalaguier (1986). *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cornut, Guy (1985). *La Voz*. Breviarios # 407. México: FCE.
- Crystal, David (1994). *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus.
- Davis, Flora (1985). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- De Etchebarne, Dora Pastoriza (1986). *El arte de narrar. Un oficio olvidado*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Diego Fernández Sotelo, José Luis (1990). *La comunicación en las relaciones humanas*. México: Trillas.
- Ende, Michael (1996). *Carpeta de apuntes*. Madrid: Alfaguara.
- Etchebarne, Dora Pastoriza de (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fortún, Elena (1998). *Pues señor... cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*. Barcelona: José J. de Olañeta.
- Gil, Rodolfo (1982). *Los cuentos de hadas: historia mágica del hombre*. Barcelona: Salvat Editores.
- Janer Manila, Javier (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona: Aliorna.
- Leñero, Vicente y Carlos Marín (1986). *Manual de periodismo*. México: Grijalbo.
- López Navia, Santiago (Ed.) (1997). *El arte de hablar bien y convencer. Platón, Aristóteles, Cicerón. Quintiliano. Manual del orador*. Col. Clásicos. México: Temas de hoy.
- Mortara Garavelli, Bice (1998). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Quintiliano, Marco Fabio (1999). *Institución oratoria*. Pról. Roberto Heredia. Col. Cien del mundo. México: Conaculta.
- Rowshan, Arthur (1997). *Cómo contar cuentos*. Barcelona: Integral.
- S.a, (1986). *Expresión oral*. México: Editorial Alambra.

Vallarta, L. (1973). *La oratoria al alcance de todos*. México: Pax.

Ventura, Nuria; Teresa Durán (1999). *Cuentacuentos. Una colección de cuentos para poder contar*. España: Siglo XXI de España Editores.

Vivaldi, Martin. *Géneros periodísticos*. México, Prisma s/f.

Lectura y Escritura

Laura Guerrero Guadarrama, laura.guerrero@uia.mx

Melisa Esquivel Peña, ljme194@gmail.com

*Escribir, para mí, es hacer el esfuerzo de soñar,
una tentativa de romper barreras y sucede que a veces,
escribiendo algunas ventanas se entreabren.*

Julio Cortázar

*Leer es ir al encuentro de algo que está a punto
de ser y aún nadie sabe qué será.*

Italo Calvino

Resumen

Leer y escribir son habilidades necesarias para el desarrollo personal, por medio de estas actividades se abren panoramas referentes a un tema particular, así como al mundo en general. La lectura es una actividad que supone una manera de descifrar lenguajes. Muchas de las expresiones humanas son transmitidas de forma escrita, por tanto, leer es fundamental para la vida y más aun para la formación académica. Leer normalmente tiene un objetivo y presume entender lo que el texto dice, acceder no sólo a las palabras, sino al fondo de las mismas, es decir, comprender y metacomprender, para que la nueva información se adapte a la que ya tenemos y, así, generar nuevo conocimiento.

En este capítulo se explica también cómo leer literatura. La literatura permite observar las diferentes formas de escritura, narración, descripción, diálogo, etc. La manera en la que los autores hacen uso de diferentes estilos y permiten a los lectores conocer otra manera de imaginar el mundo a través de metáforas y proyecciones de una persona, es un ejemplo de la unión entre lectura y escritura.

Escribir es otra forma de comunicación, nos permite acceder al mundo a través de palabras e ideas representadas en papel o en la superficie que el autor haya elegido. Al escribir se brinda información sobre diversos temas. La escritura implica una serie de factores que forman y completan un proceso, a veces minucioso y otras veces sólo para expresar ideas. La escritura es un proceso libre, cada persona decide cómo lo hará, es en esa libertad donde se encuentra una parte de la magia de comunicar en silencio; es a partir de ideas, pensamientos o creencias, que un autor puede contactar e impactar a más personas.

Capítulo

5.1 Sobre la lectura y la escritura

Leer y escribir son aspectos centrales para el desarrollo cognitivo y afectivo de las personas; por ende, para el desarrollo de los estudiantes. Ambas actividades permiten conocer diferentes perspectivas sobre múltiples temas, enriquecen y favorecen el desempeño académico, así como otros aspectos de la vida de cada sujeto. Pueden funcionar como puente de contacto e impacto entre diferentes individuos o grupos, favorecen la comunicación, las formas de relación y la evolución del pensamiento.

La lectura y la escritura son complementarias. Leer consiste principalmente en decodificar e interpretar el lenguaje escrito. Escribir es sobre todo un trabajo de comunicación por medio de grafías o palabras que dicen algo a alguien. Consiste en producir un mensaje que puede ser leído, por lo que el conocimiento de la lectura debería implicar el de la escritura. “Escribir correctamente es un proceso consciente y deliberado, que requiere un conocimiento de la estructura lingüística y una buena memoria visual para manejar las excepciones y las irregularidades de la escritura. Se puede leer atendiendo de manera selectiva a los rasgos del texto, fijándose en unas pocas letras e intuyendo el resto. No se puede escribir de este modo: el que escribe debe reproducir todas las letras. (Por ello, escribir es una actividad que implica reflexión y planeación, así como un orden estructural; de alguna manera, es menos natural pues generalmente no se escribe como se piensa, hay siempre un primer proceso de adecuación entre lo que se quiere decir y lo que realmente se expresa).

En este capítulo revisaremos la importancia de desarrollar el hábito y la comprensión de la lectura y escritura. Sabemos que las formas de comunicación existentes son amplias y de distintos tipos. Hoy conocemos muchas de las maneras por medio de las cuales los seres humanos han sido capaces de comunicarse; las manifestaciones son variadas, las pretensiones probablemente las mismas: proporcionar información o dar un mensaje, público o privado. Las intenciones se transforman de acuerdo con la persona o con quienes se comuniquen, así en ocasiones la comunicación es informativa, afectiva, artística, valorativa, reguladora, etc.

5.1.1 ¿Por qué leer?

Leer implica una interacción compleja entre el texto y el receptor, por eso “mientras antes comiences a leer, mejor. Da lo mismo si son aventuras, romances o poemas”.

Cuando se trata de textos escolares, éstos pueden no siempre resultar fáciles para los alumnos, pero es necesario que como profesor les recuerdes constantemente que leer es básico no sólo para aprobar una materia, sino para obtener conocimientos, informes, novedades y actualizaciones, ya que en general, cualquier tema se presenta siempre de manera escrita, sea impresa en una revista, libro o por Internet, para lo cual es necesario leer, prestar atención y dialogar con el autor haciéndole preguntas o enriqueciendo el texto. Leer es esencial para la vida y totalmente necesario para un estudiante en formación y, más tarde, para un profesional que pretende estar siempre vigente.

Los universos culturales, lingüísticos e individuales poseen la característica de la irrepitibilidad, así como es irrepitible la experiencia narrativa del autor y el producto de su esfuerzo. De ahí que no podamos prever el lugar y el momento en el que el lector encontrará un texto escrito que constituirá un acontecimiento en su vida. Saber leer se descubre así como el resultado de un proceso educativo, pero también como la condición de todo ese desarrollo posterior. La lectura efectiva y auténtica implica una actividad mental intensa que da lugar a la lectura crítica (Borda, 2006, pp. 29-30).

5.1.2 Sobre la Lectura

“Leer” puede definirse de muchas formas, entre las concepciones tradicionales de la lectura se encuentra la “decodificación de signos escritos”, medio por el cual se adquieren conocimientos que enriquecen la realidad, aumenta el pensamiento y ayuda a mejorar la capacidad de expresión.

La imagen de la lectura ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, para algunos sólo se refería al proceso de comprender y percibir la escritura, ahora se habla de ella en un sentido más amplio y enriquecedor, como “leer la vida”. La historia de la lectura tuvo una lenta transformación; inicialmente la escritura se plasmó en papiros, pergaminos, hasta que finalmente llegó al papel y, uno de los formatos más arraigados en el imaginario, el libro. Entre el libro de la Edad Media y el actual, hay grandes variaciones, al igual que en las formas de lectura; las alternativas para leer son muchas, no se necesita de un libro sometido a un gran proceso de edición, sino que el lector puede seleccionar el fragmento que le interese e imprimirlo, leer información desde un espectacular publicitario o de la pantalla de la computadora.

Las condiciones físicas tanto del material que se lee, como del contexto en el que leer se lleva a cabo, influyen en la manera en la que el lector percibe y experimenta la relación que sostiene con el texto. Leer va más allá de decodificar signos, de acuerdo con el tipo de lectura que se trate es la manera como el lector se relaciona con ella. El texto sólo cobra sentido y trasciende cuando el lector lo comprende, lo que implica que un lector debe cuestionar constantemente lo postulado, así como construir y reconstruir los significados propuestos, para de esa forma darle un nuevo sentido al texto basado tanto en lo que se expone, como en los conocimientos previos.

Ejercicio 1

Si te interesa saber cómo han cambiado las manifestaciones escritas, busca en la red lo siguiente y compáralo: tablillas, papiros, códices, palimpsestos, imprenta, incunable, libro.

5.1.3 ¿Qué es leer?

Existen diferentes conceptos de lo que leer significa. Según Jean Paul Sartre, la lectura es la síntesis de la percepción y la creación. Umberto Eco dice que leer “consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, que requiere del desarrollo de habilidades específicas” (Argudín, 2001, p. 24).

Leer es más que una percepción sensorial, el proceso de lectura implica diferentes niveles de comprensión del texto, donde idealmente el alumno identifica y hace relaciones entre lo que lee y sus conocimientos previos, busca elementos de conexión al interior del texto, así como la relación que guarda entre sí lo expuesto, la forma en la que el autor lo dice, sus fuentes, juicios, objetivos, entre otros. Todos estos son muy importantes, van de lo elemental a lo complejo, son necesarios y fundamentales para completar la lectura.

Cuando hablamos, la comunicación es instantánea y afectiva precisamente porque se produce en un tiempo real, de participación conjunta del hablante y del oyente. En cambio, la comunicación escrita está determinada por establecer tiempos y espacios diferentes para los participantes en la comunicación. El lector si quiere desentrañar el contenido de un texto, está obligado —ya que el autor no está junto a él para aclarar y explicar aspectos dudosos—, a seguir con atención todas y cada una de las marcas textuales que componen el texto, debe reconocer las letras, asociándolas a los sonidos que le son familiares, debe integrarlas en unas estructuras sintácticas llamadas frases y párrafos hasta componer y tener una idea precisa del texto. Tras esta compleja red de operaciones sintético-analíticas debe proceder a conectar lo leído, casi diríamos descifrado, a su personal mundo de significaciones (Borda, 2006, p. 26).

Para que la lectura cobre sentido y, por lo tanto, sea significativa, es necesario que el lector la relacione con su experiencia y con los conocimientos previos que tiene del tema o, al menos con una idea global de éste. Una vez que lo leído ha sido adaptado, transformado y relacionado con los conocimientos anteriores, se logra un aprendizaje significativo.

5.1.4 Estrategias y motivación

Leer es relativamente sencillo una vez que hemos aprendido a reconocer el alfabeto, los signos de puntuación, espacios, etc. Pero si la lectura se quedara en ese nivel de reconocimiento de caracteres no sería nada más que un mero acto de descifrar; para lograr de esta actividad algo completo y que tenga función real para el sujeto, es necesario que las personas lean a profundidad y con constancia, a leer sólo se aprende leyendo. Inicialmente decodificamos, pero conforme vamos creciendo, la lectura demanda muchas habilidades y posturas para hacerla dinámica, trascendente y útil. Cuando el lector lee debe saber por qué lo hace y cómo influirá la lectura en su conocimiento.

Es fundamental recalcar la importancia de la lectura, como también explicar los propósitos generales de ésta, entre los que se encuentran algunos de los siguientes:

- ▶ Obtener información precisa o de carácter general.
- ▶ Seguir instrucciones.
- ▶ **Aprender.**

- ▶ Revisar un escrito propio.
- ▶ Placer.
- ▶ Comunicarse con un auditorio.

Un texto no se lee por leer. Se lee para satisfacer necesidades comunicativas, informativas, estéticas, etc., estos aspectos motivan al lector a esforzarse por comprender lo que estudia.

Para alcanzar los objetivos de lectura el alumno necesita (Argudín, 2001, p. 24):

- ▶ Captar y retener lo leído.
- ▶ Organizar lo leído.
- ▶ Valorar el contenido.
- ▶ Interpretar.
- ▶ Apreciar las características del texto.

De esta forma el alumno es consciente sobre la manera en la que está leyendo y cómo procesa la información nueva y la acomoda con la existente.

Cuando se pide a los alumnos determinadas lecturas, éstas deben relacionarse con lo visto en clase, el tema que se estudia y su carrera. Antes de empezar con la lectura, el profesor tiene que haber explicado por qué es relevante el texto y cómo beneficiará y enriquecerá el conocimiento de sus alumnos. Lo ideal es que logre que los estudiantes lean no sólo los textos que se le piden, sino también bibliografía anexa. Para motivarlos, el maestro puede proponer resúmenes o comentarlas en clase y así obtener participaciones extra; también promover la reflexión sobre el texto a trabajar con cuestionamientos sobre el conocimiento que tienen del tema, por qué necesitan conocerlo, qué quieren y qué deben aprender sobre éste, de tal manera que cuando lean se enfoquen en los propósitos del autor.

Para optimizar la lectura, es recomendable hacerlo con un diccionario a la mano, ya que con frecuencia aparecen palabras desconocidas. En ocasiones no entenderlas resta comprensión del párrafo o la idea que se trate; es recomendable subrayar aquello que no se entienda y consultarlo mientras se lee o más tarde.

La lectura no sólo ayuda a ampliar referencias y conocimientos sobre diferentes temas, sino que también abre panoramas, diversifica puntos de vista y permite conocer y adentrarse a otros mundos. Es fundamental que los alumnos entiendan que a pesar que hoy día existe mucha información difundida principalmente por los medios electrónicos o gráficos, deben saber cómo elegir los textos que lean y trabajen. Conocer también que medios como la televisión no siempre brinda información útil y que siempre es mejor acceder a las fuentes directamente o buscar información especializada en torno al tema que se trabaje. De la misma forma es pertinente dialogar con los estudiantes antes de leer sobre lo que piensan del tema para generar mayor interés, como también explicar los beneficios que la lectura en general, y el texto en particular, brindan al aprendizaje. Es indispensable que la lectura tenga algún significado para los alumnos, que les diga algo y que sobre todo se relacionen con el sentido del curso, para que finalmente alcancen uno de los objetivos que es conectar lo que obtengan del texto con los conocimientos previos.

Es útil investigar antes de empezar a trabajar en un tema aspectos generales como datos del autor, su currículum, áreas en las que trabaja y teorías en las que se encuentra inserto. Así como información de lo que se estudia, quienes son sus principales exponentes y en qué consiste, todo esto a muy grandes rasgos, para que al momento de enfrentarse al nuevo tema se tenga una imagen más clara.

Algunas estrategias para la lectura:

| ESTRATEGIAS |
|--|
| <i>Antes de iniciar la lectura revisa:</i> |
| <ol style="list-style-type: none"> 1) El título. 2) El nombre del autor y fecha de publicación. 3) El índice o los títulos de los capítulos. 4) La bibliografía (fuentes) en la que se apoya el autor. |
| <i>Para examinar un texto:</i> |
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Define tu objetivo (qué información necesitas). 2) Define la posible forma de respuesta (nombres, fechas, números). 3) Busca la respuesta. |

Cuando los estudiantes prestan atención a la lectura, podrán alcanzar una escritura eficiente. Algunas recomendaciones para lograrla son las siguientes:

- ▶ **Prelectura** (antes de comenzar a leer): consiste en no perder de vista los aspectos más observables del texto. Es decir, información sobre el autor, el texto, la editorial o el lugar de producción que lo avala, la bibliografía. Más la lectura del índice, título, primer párrafo, las primeras oraciones de cada párrafo, los subtítulos y el último párrafo, esto para tratar de inferir la idea central del tema a partir de dichos datos. Con la prelectura se da una ojeada rápida al texto, no importa si no se entiende bien, es sólo para darse una idea; por esto no debe tomar mucho tiempo. Es también importante poner atención a las imágenes o material gráfico. La prelectura es una introducción general y muy breve de lo que se va a leer.
- ▶ **Anotaciones marginales:** después de haber leído con atención el párrafo que se trate, se hacen anotaciones al margen, en relación con lo que el texto propone, dudas, aportaciones del lector, complementos, etcétera.
- ▶ **Subrayado:** el lector subraya lo que considera más importante del texto, generalmente son frases u oraciones; sólo en algunas ocasiones el párrafo se subraya por completo. Lo subrayado resalta las ideas principales del texto, a veces un párrafo presenta diferentes puntos a considerar, por lo que es factible que se usen diferentes colores y cada uno tenga un peso determinado; azul lo central, rojo lo secundario, esto depende del lector y su estilo. El subrayado permite ubicar rápidamente las ideas principales, hace más sencilla la elaboración de esquemas y ayuda al desarrollo de habilidades de análisis.
- ▶ **Toma de apuntes:** al tomar apuntes el alumno está concentrado en las propuestas del autor como en sus aportaciones, de esta forma se construye conocimiento, pues las aportaciones se hacen en doble sentido; es decir, texto-lector activo = “producto nuevo”. En el camino hay un proceso de conexión con lo que ya se sabe, lo nuevo y lo que el nuevo autor (lector) tiene que decir al respecto. La toma de apuntes se puede hacer mientras se realiza la lectura o una vez que ésta ha sido leída y subrayada. Por ello, debe tenerse el material completo mientras la toma de notas se lleve a cabo.

Los apuntes, el subrayado o cualquiera de los puntos recién mencionados facilitan la realización de esquemas y mapas mentales, así como la capacidad de análisis. Dichas habilidades son mencionadas en el primer capítulo de estas orientaciones.

Una manera de facilitar las estrategias de lectura es brindar a los alumnos desde el inicio del trabajo con el texto algunos pasos a seguir. Por ejemplo, la Dra. Laura Pérez Rosales, del Depto. de Historia de la UIA-CM, pide a los alumnos del curso Historiografía del siglo XIX hacer un análisis sobre un texto a discutir en clase o algún reporte sobre el mismo.

La reflexión historiográfica debe tener en cuenta los siguientes pasos para obtener un mejor conocimiento y comprensión de una obra o texto histórico:

REFLEXIÓN HISTORIOGRÁFICA

1. Biografía y contexto del autor
2. El juicio de la crítica. En este aspecto se deben reconocer y manejar aquellos autores que han revisado o han reflexionado sobre el texto analizado.
3. Organización: conviene tener una idea clara de la organización de la obra o texto estudiado. Desde el punto de vista estructural, debemos hacer explícita la forma en que está organizada la obra. Con base en esta organización ¿cuál es el propósito medular del autor?, ¿enseñar?, ¿juzgar?, ¿reprender?, ¿justificar?, ¿parodiar?, ¿denunciar?
4. Contenido: ¿en torno a qué aspecto, acontecimiento o personaje se elabora la obra?
5. Estilo: ¿de qué género o forma de expresión se sirve el autor para desarrollar su texto?
6. Personajes: el estudio de los personajes del texto ha de centrarse en el análisis de sus protagonistas.
7. Temas e ideas.
8. Criterios de verosimilitud: ¿cuál es el o los criterios utilizados por el autor para otorgar verosimilitud a la narración del pasado?
9. ¿Existen procedimientos de los cuales se vale el autor para distanciarse de su obra?

En este caso, se propone que se sepa el contexto del autor, pues toda obra responde a una situación determinada y al conocerla es más sencillo entender por qué un autor se expresa de determinada manera y no de otra. Aunque no es determinante, el lugar social es importante para explicar lo propuesto. No escribe igual un autor japonés que un cubano, no sólo por las diferencias culturales, sino también por el contexto físico del lugar en el que se encuentran; de ésta manera entendemos que lo cultural-contextual también tiene mucho que ver con la manera de escribir de cada persona.

Lo que se espera es procesar la información para convertirla en aprendizaje. Por ello es necesario ser analítico y a la vez sintético. Para analizar se descompone el texto en partes, se buscan las funciones, estructuras y la manera como cada una de éstas da sentido a lo que se lee. La prelectura sería un análisis muy básico, posteriormente se debe dar paso a un estudio profundo y consciente, donde se verá qué es lo que verdaderamente importa. Una manera de saber si el análisis se ha hecho correctamente es realizando un resumen con tus propias palabras.

5.1.5 Habilidades de lectura

Para trabajar textos de forma óptima, es fundamental desarrollar habilidades de lectura y relacionarlas con las habilidades del pensamiento estudiadas a lo largo de los primeros dos capítulos de estas orientaciones. Para que el conocimiento sea efectivo, el alumno debe ser capaz de ver más allá del momento en el que realiza la acción de leer y, mientras lo haga, no preocuparse únicamente por lo que tiene frente a sí en dicho momento, sino constantemente plantearse cuestionamientos y nuevas preguntas en relación a lo que el autor propone.

Cuando leemos debemos manejar habilidades del pensamiento tales como hacer inferencias, abstracción, relacionar información, incorporar puntos de vista, deducir, etc. También emplear pensamiento crítico (capítulo VII de estas orientaciones) al momento de hacer juicios, tener clara la necesidad de argumentar y replantear algunas de las propuestas con fundamentos a partir de la integración realizada de la lectura del momento, de los conocimientos previos y de otras fuentes.

El lector debe percibir que lo que está leyendo tiene sentido para él aunque discrepe abiertamente con el autor, (...) tiene que ser capaz de evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que le dicta el sentido común [extraerá] la idea principal de un texto, (...) podrá reconstruir el hilo de los argumentos que proporciona el texto (...), debe comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar [tratando de entender su razonamiento y el del autor mientras lee] (Borda, 2006, p. 27).

Es común que entre los alumnos de una clase se presenten diferentes niveles de lectura, una forma de darse cuenta es cuando participan. Algunas de las intervenciones que los estudiantes tienen sobre los textos leídos son muy superficiales y se reducen a lo dicho en el mismo, no hay trabajo de interpretación o conexión de ideas por lo que es recomendable comentar la lectura a nivel grupal, plantear preguntas o escuchar qué es lo que cada quien considera importante. Funciona plantear cuestionamientos puntuales y otros más abiertos, así se puede observar qué tipo de respuesta dan frente a lo establecido, cómo argumentan y qué tan capaces son de buscar información entre líneas. En adelante, el profesor podrá observar con mayor claridad el desempeño lector de sus alumnos.

Aunque podría parecer innecesario, leer en voz alta es también importante. Cuando vocalizas percibes de otro modo y en ocasiones la enunciación de las palabras permite tomar otra perspectiva. Por ello la lectura en voz alta pone en juego diferentes habilidades y, al mismo tiempo, requiere que todas ellas se unan y permitan al lector no sólo leer con buena entonación, sino comprender lo que dice. Si pides a tus alumnos que lean en voz alta debes poner atención a los siguientes aspectos:

- Pronunciación y oralización de palabras.
- Reproducción de signos de puntuación (si los respetan o pasan por alto).

- **Comprensión de significado.**

No obstante, es importante notar que hay personas que mientras leen únicamente se preocupan por identificar palabras y no por comprender el texto, pues se ocupan más del tono de su voz, la claridad al vocalizar, cuidar ritmo, signos de puntuación, etc.

Después de la lectura es necesario comprobar que ésta ha sido comprendida, tanto por el lector como por el resto del grupo. Deben igualmente ser capaces de generar posibilidades no expresadas abiertamente, es decir, posibilidades implícitas, como también entender los objetivos del autor.

5.1.6 ¿Cómo sé que entiendo lo que leo?

Una vez que el profesor ha encargado a los alumnos la lectura de un texto, necesita saber a qué nivel llegaron, es decir, qué tanto avanzaron en sus habilidades lectoras, qué impacto causó el texto, si han logrado entenderlo, etc. Algunos de los pasos que permiten conocer el resultado de la lectura son:

- **Parafrasear** el texto, puede ser oración por oración o de manera más general, pues la primera toma mucho tiempo. **Parafrasear** es una forma de apropiarse del texto, hacer conexión de conceptos y, por lo tanto, lograr una comprensión real. Cuando se parafrasea se adapta lo leído a una escala tanto de lenguaje como de familiaridad propia de cada lector.
- **Explicar la tesis**, inicialmente intentar explicar oraciones, párrafos, capítulos. Si ha sido posible explicar cada uno de los mencionados, es probable que el alumno pueda exponer el texto completo. Una forma de hacerlo es empleando metáforas, analogías o elementos que, sin hacer redundante la ilustración del tema, permitan sobre todo al lector entender lo que habla.
- **Análisis**, se intenta dialogar con los planteamientos del autor, esto se hace por ejemplo, preguntando el propósito, punto de vista, fuentes, y los elementos de los cuales el autor haya echado mano.
- **Evaluación**, consiste en cuestionar los planteamientos del autor, la veracidad de sus fuentes y afirmaciones, si es claro en sus presupuestos o propuestas, qué tan a fondo toca el tema, si se expresa de forma comprensible o hace juicios constantes.
- **Representación**, ésta se puede realizar cuando se ha entendido el texto, con ella se expone con otras palabras su contenido, incluso el expositor puede fungir como nuevo autor y responder a preguntas hechas por otras personas.

Como maestro debes aclarar a tus alumnos la importancia de leer e insistir en que lo hagan; existen diferentes pautas, pero la lectura es una práctica personal, una técnica que se aprende y que únicamente se logra si se vuelve un hábito. Algunas preguntas que pueden guiar la lectura son las siguientes:

- ¿De qué se trata el texto?
- ¿Qué sé del tema?
- ¿Qué información nueva aporta el texto?
- ¿Qué es lo más importante?
- ¿Son coherentes los temas expuestos o la estructura?
- ¿Cuál o cuáles son los objetivos del tema?
- ¿Por qué o para quién escribe?
- ¿A qué conclusiones llega?
- ¿Se relaciona con otros autores o textos y temas que has trabajado previamente?
- ¿Presenta alguna nueva propuesta?

De esa manera es más sencillo leer, pues al llegar al texto hay desde el inicio una serie de pautas a seguir por las cuales se pueden guiar los alumnos.

“La lectura amplía la capacidad crítica, al poder examinar los propios pensamientos, establecer los juicios propios, buscar las propias respuestas contrastándolas con lo que se lee” (Argudín, 1995, p. 15).

Ejercicio 2

Parafrasea el siguiente párrafo de la obra *La mujer habitada*, de la escritora nicaragüense Gioconda Belli.

La decoración ostentosa era lo único que molestaba a Lavinia. Fue imposible lograr que la señora Vela accediera a confiar la construcción de sus muebles a carpinteros nacionales. Sólo el numeroso mobiliario, el comedor, las alfombras, cortinas y accesorios, en fin, todo lo demás, fue traído de Miami. Las dos hermanas se pasaron los últimos meses viajando constantemente, fascinadas en las tiendas de departamentos de Florida, enviando por avión cojines de floripondios, candelabros de cristal, jarrones y portaplantas de bronce, cubrecamas de motas, sillones de ratán, silletas plásticas y paraguas de piscina...

Ejercicio 3

Lectura de comprensión: lee el texto¹ que a continuación se presenta:

Durante mucho tiempo la historia del libro y de la lectura, y la de los usos de la escritura han permanecido separadas. La historia de las prácticas de lectura ha dado primacía, tradicionalmente a niveles de alfabetización, deducidos de los porcentajes de firmas de los documentos notariales y parroquiales, la presencia desigual del libro en los diferentes medios sociales, como lo indican los inventarios de las bibliotecas, y aún la diversidad de la composición temática de las colecciones. En cambio, en la historia de los usos de lo escrito se ha dedicado a otros objetos: el control de los espacios, de la norma y de la enseñanza de la escritura, las utilidades políticas y administrativas del escrito, la publicación y las producciones manuscritas.

- ▶ ¿Cuál es la idea principal del párrafo?
- ▶ ¿A qué contexto crees que se refiere?
- ▶ ¿Ofrece información relevante? ¿Por qué?
- ▶ Conforme a los pasos de lectura mencionados anteriormente realiza una evaluación y representación del párrafo.
- ▶ El texto antes leído, ¿te facilita la comprensión del capítulo en general?

Ejercicio 4

Busca sinónimos o analogías para expresar con tus palabras lo dicho en el siguiente párrafo de *El jinete y el dragón*, de la alemana Cornelia Funke.

Lung no estaba preocupado. Dormía profunda y apaciblemente. Fuera el calor del sol aumentaba pero la gruta seguía fresca y el dragón soñaba con las montañas, con enanos de las rocas que ascendían trepando por su cola, y con el canal sucio que fluía a través de la gran ciudad humana.

De repente, alzó la cabeza. Algo le sobresaltó sacándolo de su sueño. Un hedor espantoso llegó hasta su nariz, derramándose sobre él como el agua sucia con la que soñaba momentos antes. El zarzal de la entrada de la cueva dejaba colgar las hojas marchitas.

¹ Chartier, Roger. “Escritura, Oralidad e imagen en el Siglo de Oro” en *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, UIA/Depto. de Historia, México, 2005, p.117.

Ejercicio 5

De acuerdo con lo leído hasta ahora, por qué consideras importante la lectura para la vida y para tu formación.

Antes de empezar con la lectura, el profesor debe asegurarse de haber explicado por qué es relevante el texto y cómo beneficiará y enriquecerá el conocimiento de sus alumnos. Lo ideal es que el profesor logre que lean no sólo textos que él pide, sino también bibliografía anexa. Para motivarlos, el maestro puede proponer resúmenes o comentarlas en clase y así obtener participaciones extra.

5.2 ¿Cómo leer literatura?

5.2.1. ¿Qué es la literatura?

Es el arte de la palabra, construcción de la vida desde la representación metafórica del mundo. Una obra nos habla de nosotros, toca nuestras conciencias, las fibras sensibles de nuestro ser, responden al universo de la ficción; en ese cosmos inventado por el creador, nos vemos representados, ahí subyacen los deseos, los sueños y las búsquedas humanas. La escritura se alimenta de las diferentes formas del discurso: la narración, la descripción, el diálogo y el monólogo. Con estas formas el autor construye historias, crea parlamentos, los espacios o ambientes de la trama, así como los personajes que nos comunican ideas y sentimientos universales. El autor también hace uso de los diferentes recursos estilísticos que enriquecen los textos: tropos, figuras del pensamiento y figuras de las palabras. Así, la literatura es creación humana que con palabras reproduce nuestro universo y crea mundos imaginarios.

5.2.2. El lector activo y co-creador

En la decodificación o lectura de la obra literaria, el papel del receptor es vital, pues él debe participar activamente en el juego de la representación al ser un ejercicio de la imaginación productiva que demanda el texto, complicidad que otorga presencia y vida a las cosas evocadas. Las enormes posibilidades de transformación de la obra de arte literaria aguardan la co-creación del lector, ya que es él quien pone en acción los objetos que se representan (Ingarden, 1998, p. 39), quien recrea las acciones, escucha los diálogos, observa los ambientes, proyecta su inteligencia hacia el entendimiento, comprensión y gozo. Pero ¿cómo llegar a ese espacio de diálogo con el texto? ¿Qué ruta nos permite no perder el rumbo de la lectura placentera? ¿Cómo leer una obra literaria?

En primer lugar, no debemos olvidar que leer es un acto personal y solitario, por lo que los intereses y los gustos tienen mucha importancia. Lo que se dice en el texto debe tener sentido y significado para el receptor, sólo así lo hará suyo y lo disfrutará. Un buen intermediario, sea éste el profesor, el bibliotecario o un lector experimentado, deberá orientar adecuadamente al interesado en la lectura tomando en cuenta su formación, sus búsquedas personales y los libros que ha leído con anterioridad. Esto es, debe hacer un

primer diagnóstico del repertorio, de sus competencias o habilidades lectoras (si ha leído obras sencillas o complejas), así como del tipo de libros que le gustan: temas, géneros, etc. Se trata de ir de lo conocido a lo desconocido o, si se quiere ver de otra manera, de desarrollar poco a poco las habilidades de lectura de la persona, empezando con textos sencillos; porque llega a suceder que los textos complejos confunden o aburren al receptor cuando no está preparado para ellos. Por esta razón, es importante que los intermediarios hagan una primera evaluación del grupo antes de fijar las lecturas definitivas y los métodos de trabajo.

5.2.3 Los géneros literarios

El concepto de géneros literarios en Occidente es muy antiguo y tiene que ver con los diferentes modelos de creación que nos permiten clasificar las obras y distinguirlas. No es lo mismo un poema que una novela o una obra de teatro. Podríamos decir que los géneros marcan las líneas generales de la creación: la forma, la organización o estructura de sus elementos, la temática que desarrolla y también su recepción. Su origen está señalado por las ideas aparecidas en *La República* de Platón y la *Poética* de Aristóteles de donde pasan al periodo Renacentista. Desde el S. XVI se ha institucionalizado la clasificación tripartita de los llamados “géneros mayores”, también conocidos como “géneros naturales, teóricos o universales” que son tres: la lírica, la épica y el drama. Estos géneros se distinguen por el modo de imitación o representación que utilizan (Aristóteles, 1996, p. 132), de esta manera tenemos los sentimientos y emociones del poeta en la lírica, las acciones o aventuras de terceras personas en la épica y la representación de las acciones humanas en el drama.

Los géneros clásicos, “naturales”, “teóricos” e “ideales”, fueron considerados durante mucho tiempo como reglamentarios, normativos o preceptivos para el escritor, en función de la llamada “pureza de los géneros”. Un escritor tenía que someterse a los lineamientos establecidos para que su texto tuviera validez literaria. Ideológicamente también marcaban un marco social, pues la épica y la tragedia trataban de asuntos de reyes y nobles, mientras que la comedia era considerada un género menor que desarrollaba tramas concernientes a la gente común.

Con el movimiento romántico del siglo XIX la cuestión de los géneros puros se modifica y éstos se ven como categorías históricas que se modifican con el tiempo y los usos, como la épica que cede su puesto a la narrativa en prosa. Otros aspectos que los románticos hacen notar tienen que ver con el genio de los artistas y la creación de obras únicas que revolucionan la escritura. De esta manera, los géneros dejan de ser normativos o preceptivos y se considera su evolución o transformación.

Actualmente, la teoría de los géneros cumple una función descriptiva (Wellek y Warren, 1974, p. 282), no limita el número a tres, no dicta reglas o preceptos, acepta la existencia de nuevas variedades y búsquedas, cuestiona la idea de superioridad de los modelos clásicos y acepta que cada cultura tiene sus formas características.

El género es considerado, en este momento, como una categoría instrumental convencional que se modifica y transforma históricamente, ligada a la recepción pues es uno de los tópicos contemporáneos en el debate

ya que “[...] los géneros se manifiestan como horizontes de expectativa para los lectores” (Arenas, 1999, p. 134). Los géneros son parte del repertorio del lector, le envían señales de reconocimiento que le permiten identificar lo conocido y sorprenderse ante lo desconocido.

García Berrio y Huerta Calvo, especialistas en el tema, proponen una tipología para solucionar los vacíos que dejaban otras propuestas, uno de ellos, el de la representación en el drama, así como el tema de los géneros ensayísticos contemporáneos como el artículo o la crítica literaria. De esta manera establecen la siguiente división:

- a) Géneros poético-líricos
- b) Géneros épico narrativos
- c) Géneros teatrales
- d) Géneros didáctico-ensayísticos

Cada uno de estos géneros se compone de subgéneros que tienen rasgos específicos y cada uno apela a una forma de leer.

5.2.4. ¿Cómo leer la poesía lírica?

Ya se había señalado que la poesía lírica manifiesta los sentimientos y las ideas de su creador; parte de lo más íntimo del autor y se torna universal porque toca las fibras sensibles de la humanidad. La poesía nace del instante poético, de la inspiración del artista que sigue el curso señalado por ese momento privilegiado de revelación. Existen diversos subgéneros líricos. A continuación presentamos algunos ejemplos aunque no se pretende dar una lista exhaustiva:

Poemas líricos mayores

El himno: “composición solemne destinada al canto [...] expresa sentimientos o ideales religiosos, patrióticos, guerreros, políticos, etc., de una colectividad” (Lapesa, 1979, p. 141).

La oda o canto: canciones de diversos temas, sobre todo amorosos, de índole popular.

Elegía: “poema lírico extenso que expresa sentimientos de dolor, bien sea ante una desgracia individual, bien ante una calamidad de tipo colectivo” (Lapesa, 1979, p. 142).

Poemas líricos menores

Conforme a las formas de versificación, tenemos los siguientes formatos:

El soneto: un poema construido por catorce versos endecasílabos y divididos en dos cuartetos y en dos tercetos. Riman el primer verso y el cuarto, y el segundo verso con el tercero.

Madrigal: composición breve amorosa en donde se intercalan versos de siete y once sílabas.

A fines del siglo XIX nació **el verso libre**, la poesía se renovó y comenzó con nuevas búsquedas. Implicó romper con el verso tradicional, el ritmo, la rima y el número de sílabas para dejar a la palabra un campo amplio de exploración.

Una regla importante para leer por primera vez poesía es que no hay reglas. Así como el poema brota de lo más íntimo del artista, busca la complicidad del lector. Podríamos decir que cada persona tiene su poeta o su tipo de poesía, tiene que ver con sentirse representado en la voz y en la verdad del verso. Por eso, la primera lectura siempre debe ser gozosa, placentera y sin análisis. Lo que el poema nos dice irá surgiendo poco a poco, con lecturas repetidas. El segundo paso es el análisis, para una mejor comprensión y un mayor placer. En esta profundización se ve a qué subgénero pertenece, el tipo de rima que utiliza, el número de versos y los recursos literarios que se manejan. Sugerimos, otra vez, ir poco a poco, el análisis al principio puede ser breve, tratemos de identificar sólo algunos aspectos que nos revelen riquezas del poema, sin tratar de agotarlo.

5.2.5 ¿Cómo leer narrativa?

Éste es el género más popular y tiene como rasgo fundamental contar algo, narrar o relatar una o varias historias. Tiene los siguientes subgéneros importantes:

Las leyendas. Son relatos populares que pretenden surgir de un origen real, histórico o verídico a partir del cual ofrecen una explicación fuera de lo normal, asombrosa o sobrenatural. Las leyendas pueden ser tradicionales o literarias y resultan muy atractivas para los lectores de todas las edades. En todos los poblados, grandes o pequeños, podemos encontrar un buen número de leyendas.

Los mitos. Se trata de la explicación narrativa de fenómenos importantes de la naturaleza o de la vida humana y sus culturas. Muchos de estos mitos han sufrido adaptaciones para adecuarlos a formatos narrativos distintos como el cuento y la leyenda.

Las fábulas. Historias de sencillez estructural, brevedad y concisión que guardan una moraleja, tienen una intención moralizante y pueden utilizar animales antropomórficos que representan un valor, virtud o falla del carácter humano. La Fontaine adaptó para la infancia las fábulas tradicionales.

El cuento. El cuento es una narración en prosa cuyas características principales son la economía, el interés y la intensidad. Dentro de la economía está la brevedad: “el cuentista aprieta la materia narrativa hasta darle una intensa unidad tonal; vemos a unos pocos personajes -uno basta- comprometidos en una situación cuyo desenlace rápido aguardamos con impaciencia... el cuentista abruptamente, pone fin a un momento decisivo” (Omil, s/f p. 13). El cuento contiene esa unidad de tono, de totalidad, de interés. Para lograrlo Edgar Allan Poe dice que hay que tener en mente el final y el efecto antes de combinar los incidentes, porque desde la primera frase se apunta hacia ese resultado preconcebido: “Resulta clarísimo que todo plan o argumento merecedor de ese nombre debe ser desarrollado hasta su desenlace antes de comenzar a escribir en detalle. Sólo con el plan a la vista podremos dar al argumento su indispensable atmósfera de consecuencia, de causalidad, haciendo que los incidentes y, sobre todo el tono general tiendan a vigorizar la intención” (Poe, 1980, p. 27). El buen cuento nace como una totalidad, el autor conoce el final, e irá dosificando el interés y seleccionando las palabras, etcétera.

En el cuento no hay tiempo para las distracciones que pueden provocar las descripciones morosas o los diálogos extensos y si existen sólo será en función de la estructura. La creación psicológica, por ejemplo, deberá ser rápida y al servicio de la narración. Una de las cualidades básicas del cuento es su capacidad de sugerencia. Todo cuento debe presentar la visión del mundo del autor, en tanto que es una forma de estar en el mundo, de sentirlo y vivirlo, y aporta autenticidad a la historia.

Novela y novela corta. Muestran la cosmovisión del mundo del autor, son textos que manejan varias historias, en su construcción hay una mayor libertad genérica y narrativa. La novela corta puede confundirse con el cuento largo pero se distingue gracias a que el cuento mantiene la historia centrada en un hecho digno de ser contado. La novela es una narración extensa en prosa, presenta la cosmovisión del autor y forja un mundo en el que se mueven personajes en ambientes y tiempos diversos. Forster señala que “la base de toda novela es una historia, y esa historia consiste en una narración de hechos organizados en una secuencia temporal” (Foster, 1983, p. 36).

En la narrativa, como en todos los géneros, debemos promover una primera lectura placentera y después pasar al análisis y comentario. Este análisis toma en cuenta el qué se dice y el cómo se dice, esto es la historia que se cuenta, el ambiente, la época, el manejo del tiempo, los personajes, el punto de vista del narrador, la estructura narrativa, las ideas y sentimientos que se expresan, los recursos literarios que se manejan. Un buen análisis nos llevará a un buen comentario.

5.2.6 ¿Cómo leer teatro?

El teatro consta de dos partes fundamentales: el texto dramático y la representación escénica. De hecho, se ha señalado que sólo se puede hablar de verdadero teatro cuando cumple con los dos momentos, pues la puesta en escena es la cumbre del fenómeno. No obstante, por lo general, deberemos contentarnos con la lectura del escrito dramático ya que es muy difícil ver la representación de todas las obras que nos interesan. La escritura dramática se compone de diálogos, monólogos y acotaciones. Quizá el elemento más relevante

sea el diálogo porque imprime el movimiento, puede suplir al narrador y contarnos aspectos de la peripecia que nos servirán para comprender el desarrollo. Con diálogos también podemos conocer a los personajes cuando escuchamos hablar de sus virtudes y defectos; pero “el que más propiamente podemos considerar como diálogo teatral es el que se produce entre personajes que, con sus réplicas y contrarréplicas, hacen que el conflicto dramático alcance momentos sucesivos de tensión y distensión” (Moreira, 1996, p. 186). Algunos de los subgéneros son:

La Tragedia: en este tipo de obras aparece un héroe que vive la adversidad y lucha pero, al final, sucumbe y tiene un final funesto.

La Comedia: representa escenas y situaciones cotidianas, con un desenlace cómico o feliz.

El Drama: presenta un conflicto de la vida no necesariamente trágico, pero sí doloroso.

Leer el texto dramático nos exige utilizar la imaginación de manera activa para dar vida a las anotaciones del autor, así como a los demás elementos de la escritura. Como representación de las acciones humanas nos permite la catarsis, una experiencia purificadora a partir de la exposición de las pasiones humanas. Debemos analizar personajes, ambientes, la peripecia que es la situación presentada y el cambio que provoca en la historia. Ver teatro conlleva, además, estar ante el fenómeno vivo en donde hay que leer el movimiento actoral, la iluminación, el escenario y la música.

5.2.7 ¿Cómo leer ensayo?

Este género es contemporáneo, nació en el siglo XVI a partir de la obra titulada *Essais* (1580), de Michel de Montaigne, por lo que se le considera el padre del género. En sus textos, Montaigne, resalta la subjetividad, la reflexión, y el conocimiento personal que procura este tipo de creación literaria. El término ensayo significa “prueba, experimento, intento, acto de pesar, meditar, examinar la propia mente” (Skirius, 1981, p. 9) porque nace de la duda. El ensayista cuestiona lo establecido y ofrece una nueva interpretación, un enfoque diferente que modifica lo anterior.

El ensayo busca probar una hipótesis que se sustenta en la argumentación enterada y lógica del escritor, por lo que se le considera un género híbrido ya que, por un lado está sustentado en la ciencia o en la investigación y, por el otro, debe utilizar el lenguaje literario y se centra en el interés subjetivo del creador. Literatura ancilar, “centauro de los géneros”, lo llamó Alfonso Reyes, porque los recursos literarios se utilizan para temas no literarios. “El centauro, aquí, de acuerdo con Reyes, es la literatura mitad lírica, mitad científica” (Skirius, 1981, p. 11).

Actualmente, es un género que tiende a manifestarse de diversas maneras: como artículo periodístico, como tratado, como ensayo literario, como monografía, como tesis, como ponencia. Es, en general, literatura de ideas.

Skirius considera que el ensayista debe: “confesarse, persuadir, informar, crear arte: cierta combinación de estas cuatro intenciones básicas habrá de encontrarse en las obras de la mayoría de los ensayistas literarios de Hispanoamérica del siglo xx” (Skirius, 1981, p. 10).

Criterios para el comentario del género ensayístico, se sugiere que el análisis sea grupal:

1. Leer el texto completo e ir señalando con una marca en el margen aquellos párrafos o enunciados que nos provoquen alguna duda o tengan algún problema de sentido o redacción.
2. Antes de pasar al comentario ver si entendimos lo expuesto, podemos hacer preguntas como ¿qué quiso decir con esto? Las respuestas nos pueden clarificar la propuesta.
3. Verificar los rasgos claves del ensayo: la propuesta clara, la argumentación lógica con evidencias del estudio previo, un punto climático y una buena conclusión o cierre. Ver si es original, polémico y maduro.

Actitudes que se deben promover en el comentario:

1. Interés y atención.
2. Respeto por las opiniones de los demás.
3. Compromiso al hacer y recibir los comentarios.

5.3 Escritura

Desde que ingresamos a la escuela estamos en contacto con las letras, las aprendemos y nos enseñan sus usos. Así logramos identificar palabras, ideas y, más tarde, comprender textos. Al llegar a la universidad deberíamos ser buenos escritores, pero esto no siempre es así, depende no sólo del sujeto que emprende el reto de escribir, sino también del contexto en el que éste se desarrolla. En ocasiones se debe a que nos creemos incapaces o por muchas otras razones. Es importante saber que el contexto extraescolar también juega un papel relevante en nuestra formación. Los niños que desde pequeños escucharon cuentos o vieron a sus padres leer y escribir tendrán un mayor conocimiento sobre las estructuras narrativas. Sabrán que las historias generalmente empiezan con “había una vez” o que ocurrieron en el pasado, que cuentan con un inicio, un desarrollo y un desenlace, proceso en el cual todos los elementos están de alguna forma conectados. “Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante), y

niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en “habilidades básicas”. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto” (Ferreiro, 2001, p. 27).

El hecho que no todos tengamos la misma aproximación a las letras no determina la relación que podamos construir con ellas, ya que hay una serie de actividades y estrategias que permiten desarrollar las habilidades de escritura. Por dicha razón, es necesario entender que escribir es un gran viaje, un viaje de significados y un juego continuo con palabras que puede ejercitarse por medio de la práctica y la lectura.

5.3.1 ¿Qué es escribir?

La escritura tiene muchas ventajas. A diferencia de otros tipos de comunicación como la oral, permite regresar a lo dicho cuantas veces el autor o lector lo desee, va totalmente de la mano con la lectura, leemos lo escrito y escribimos usualmente con base en lo leído y en nuestra experiencia. Lo escrito representa un sin fin de veces lo mismo, varía conforme cambia el lector y quien escribe. Cuando escribimos lo hacemos desde un espacio determinado, el cual va evolucionando o mutando con el tiempo; por lo tanto, nunca escribimos igual, eso depende del objetivo de lo que queremos expresar. Entendemos así que **la escritura** es un proceso diferido y de representación; personifica el lenguaje y la palabra, así como la posibilidad de repetir y reiterar lo que el autor desee, completando de esta forma el juego de significaciones. Sin escritor no hay texto, pero sin lector lo escrito no trasciende y en consecuencia, no puede hacerse cognoscible a nadie más.

A escribir sólo se aprende escribiendo, por ello se deben poner en práctica las habilidades que lo permiten. Hay aspectos necesarios a tomar en cuenta para escribir mejor o al menos, para hacerlo con mayor facilidad; se relacionan con los hábitos de estudio y la manera en la tratamos de optimizar el tiempo. Por lo que es recomendable seguir ciertas estrategias de aprendizaje, como las mencionadas en el capítulo I.

Antes de empezar a escribir debemos tener claro si lo que escribimos es para nosotros o para que alguien más lo lea, también qué tipo de idea o información se transmitirá. No es lo mismo escribir una carta a un amigo que a tus padres.

5.3.2 Estilos de escritura

Cada persona escribe de cierta manera, con un estilo personal. Hay formas compartidas, pero dependen sobre todo del lugar desde el cual se sitúa el escritor; es decir, la disciplina que trabaja, su espacio de producción. Esto es lo que se conoce como género discursivo, dictado por el lugar social, tanto de la ciencia como con lo que ésta se relaciona. En suma, lo que se escribe responde no sólo al carácter de nuestra investigación y a lo que los lectores esperan, sino también a lo que esperamos que ellos entiendan, con relación al lugar en el que nos encontramos.

Escribir es más que transmitir datos, al hacerlo nos referimos a la manera en la que cada persona aprecia el mundo y la forma en la que como autores nos situamos y sentimos en él. La escritura trata temas relaciona-

dos a la experiencia práctica y el camino recorrido para llegar al lugar donde nos encontramos; y así sentir la confianza y certeza de comunicar algo sin miedo a juicios. Escribir con familiaridad o confianza no es fácil, significa sobre todo práctica; al escribir se aprenden, conocen y reconocen nuevas formas de entablar diálogos y, sobre todo, de ser claros y creativos.

5.3.3 Antes de escribir un trabajo académico

Antes de empezar a escribir el trabajo o texto que se requiera, es necesario tener cierta documentación o conocimiento del tema que se trabajará, pues las ideas que resultan al escribir provienen generalmente de un planteamiento al cual se llegó después de un trabajo de investigación. De acuerdo con el tipo de escrito que el profesor pida será el tiempo que se invierta en la investigación (como se menciona en el capítulo de Investigación Bibliográfica). Sin importar éste, propón a tus alumnos tomar en cuenta las siguientes preguntas sugeridas por Martha Boeglin (2007, p. 141):

| PREPARAR UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN |
|---|
| Tema: |
| ¿Qué me motiva a hacer el trabajo? |
| ¿Quién es mi destinatario? ¿Para quién escribo, a quién quiero explicarle el problema sobre el cual voy a investigar? |
| ¿Contra quién o qué escribo? |
| ¿Qué imágenes, qué ideas, qué asociaciones, qué frases, qué preguntas me vienen a la mente cuando pienso en mi tema? (lluvia de ideas). |
| ¿Qué relación personal y biográfica tengo con el tema? ¿Qué conozco ya partiendo de mi experiencia de vida? |
| ¿Qué conozco, qué ya sé del tema? |
| ¿Qué desconozco aún, sobre qué partes del tema debo buscar información? |
| ¿Qué aspectos no quiero tratar? ¿Por qué? |
| Haz un <i>asociograma</i> * ¿Cómo recopilar y profundizar ideas? |
| ¿Qué preguntas me vienen a la mente cuando pienso en mi tema? |
| ¿Qué preguntas quiero tratar en mi trabajo? |
| ¿Cuál es el problema científico propio de mi materia, qué quiero investigar? |
| ¿Bajo qué ángulo lo quiero investigar? |
| ¿Con qué objetivo? |

¿Qué experiencias personales, qué argumentos, qué teorías quiero utilizar en mi trabajo?

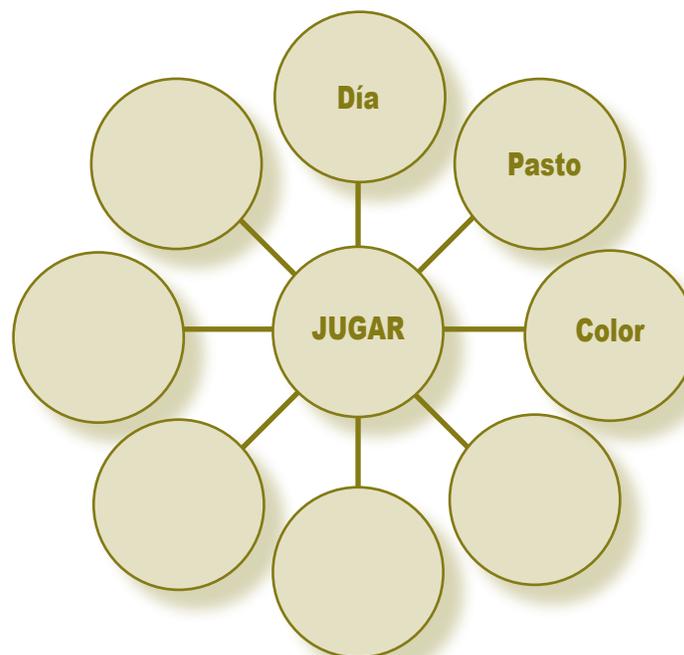
Diseña tu trabajo con un mapa mental y un esquema que te servirá de guía para tu trabajo.

* *Asociograma*: consiste en escribir palabras en relación a un tema, tantas como vengan a la mente y tantas como quepan en el papel partiendo de una palabra central, una vez escritas y con base en ellas, buscar la relación que juntas pueden tener o los elementos que permitan que tales palabras se unan, aunque cuando el asociograma esté terminado parecerá una gran telaraña de letras. El siguiente paso es descifrarlas y ver de qué manera pueden trabajar juntas, qué elementos faltan y qué de lo escrito de verdad funcionará. Los asociogramas son totalmente libres, no se debe buscar que las palabras se relacionen unas con otras, sino con la del círculo central).

A partir de lo antes mencionado es más sencillo empezar a escribir o al menos estar más cerca del reto.

Ejercicio 6

A continuación realiza un asociograma en torno a la palabra jugar, te dejo unas pistas y continúa como mejor te parezca. Al finalizarlo intenta escribir un párrafo con lo indicado en el asociograma.



El asociograma puede tener esa forma o la que desees, siempre y cuando la idea en torno a la cual girará el tema esté al centro.

5.3.4 Al escribir

Tomando en cuenta lo anterior es más sencillo pensar sobre lo que se quiere escribir, para lo cual necesitamos papel, lápiz, colores y paciencia. Usualmente es más sencillo decir qué es lo que se debe hacer y la extensión, no sólo porque sabemos quién lo pide, sino también porque conocemos sus expectativas. Es mejor escribir como si se hiciera para desconocidos que no saben de qué hablamos, por lo que la información que estamos a punto de brindar debe ser clara, dinámica y, lo más difícil, interesante. Si lo que escribiremos requirió de investigación, es necesario que contemos con los materiales a la mano, tanto los que citaremos, como las notas y subrayados.

Una vez listos los materiales, podemos iniciar con el primer esbozo o borrador. Para ello es preciso tomar el papel y planear, con base en lo que creemos necesario decir, objetivos-metas-logros. Se debe trabajar en un espacio que favorezca la concentración, que sea cómodo y libre de distracciones. Además, es importante tener presentes las seis preguntas base para la planeación de cualquier trabajo::

- ¿Qué?
- ¿Quién?
- ¿Dónde?
- ¿Cuándo?
- ¿Cómo?
- ¿Por qué?

Todos los puntos son importantes, pero enfatizar en el cuándo es central; con base en él podemos calcular el tiempo para investigar o para empezar a redactar, de esa forma se optimizará el tiempo, se evitarán ansias y nerviosismo. Si al escribir se le suma el factor motivación, preferentemente intrínseca (capítulo I), resultará un mejor trabajo.

Al fijar metas será más fácil llegar a un objetivo. En los esbozos puede parecer complicado, por ello es importante tener papel cerca, sin importar que estemos o no a punto de empezar la redacción. Muchas veces las ideas surgen en espacios distintos al área de estudio; en ocasiones, llegan muy buenos pensamientos relacionados con el tema de trabajo, mismos que podemos perder a la velocidad en la que aparecieron, por esta razón es importante tener un cuaderno para anotar todo lo que se nos ocurra. Sería algo similar a un diario de trabajo que debemos procurar tener cerca. Quizá se obtenga algo bueno después de una caminata, mientras estamos sentados o comiendo. Parece obsesivo, pero es útil.

Lo que aparentemente es un caos, donde el cuerpo es algo remoto, poco a poco se va concretizando al escribir y dar forma al pensamiento. Es importante tomar en cuenta las emociones y escuchar la manera en la que queremos avanzar, no copiando las formas de otros. Aunque parezca difícil iniciar, siempre será más sencillo hacerlo siguiendo lo que creemos y adaptándolo a nuestro tema.

Para escribir necesitamos material de apoyo organizado y acorde al tema; aunque no seamos “escritores” como tal, seremos autores. Probablemente nuestro trabajo no ofrezca una teoría distinta, pero quizá brinde algo nuevo o diferente; en él estarán nuestras perspectivas y puntos de vista, los cuales se verán fortalecidos por las fuentes consultadas o las herramientas que manejemos.

Hay muchos elementos que los lectores toman en cuenta, algunos no sólo tienen que ver con la melodía que forman las palabras, sino también con que éstas estén bien escritas (ortografía), que la puntuación sea correcta y que estemos concentrados en lo que hacemos; la dispersión, aburrimiento o falta de ganas se ven reflejadas en nuestro trabajo. Una vez que empezamos a escribir debemos tratar de plasmar lo más posible, no limitarnos ni autocensurarnos: las correcciones vendrán después. En el momento en que nos sintamos agotados o hartos de lo que hacemos debemos tomar un descanso, no tan prolongado para no salir del contexto; cuando nos despejemos, regresar y retomar el trabajo. A veces parece que no hay más ideas ni palabras, lo que lleva a un relativo pánico, no hay que preocuparse, es común. Podemos entonces escribir lo que sea que pensemos y tal vez nos reconectemos con la idea que hace falta, si no pasa, es momento de cambiar de actividad y no regresar hasta tener la mente fresca y renovada.

Al redactar hay que tener presente que nuestro trabajo es también para alguien más, las explicaciones nunca sobran a menos que sean redundantes. Prioriza formas de escribir con oraciones o frases más cortas, será mejor para la redacción. Busca sinónimos, antónimos y términos relacionados, emplea buen léxico. Muchos manuales de redacción sugieren que lo ideal es escribir en tercera persona del presente y no dejarnos ver en lo que hacemos, en lugar de decir “yo pienso” es adecuado decir “se piensa”, evitar el “yo creo” y más bien explicar por qué lo creemos. Lo anterior es así por un asunto de objetividad, aunque en realidad no hay una razón de peso que lo justifique. Sabemos que la objetividad es imposible y que no podemos separarnos de nuestras producciones sin plasmar lo que pensamos o sentimos, por ello la necesidad de argumentos precisos.

Como autores debemos conocer muy bien nuestro tema, por ello es necesario no dejar espacio a dudas. Si no sabemos algo, es importante ser honestos y decirlo, asimismo ser humildes y motivar al lector para que no deje el texto antes de concluirlo. Tales aspectos deben ser considerados constantemente, pero sabremos cómo lo hemos hecho al finalizar el trabajo, por lo que se deben releer y pulir.

Algunos aspectos a revisar pueden ser los siguientes:

- Lenguaje: que las palabras sean correctas y precisas.

- ▶ Extensión: si se puede decir lo mismo con menos palabras o frases, es mejor limitar la explicación y así no será repetitiva.

- ▶ Frases: cuidar extensión y forma de éstas.

Según Martha Boeglin estos puntos funcionan (Boeglin, 2007, 202-203):

| |
|--|
| Una frase, una idea. |
| Combinar frases cortas y largas, sin abusar de ninguna de ellas. |
| El principio de la frase es la posición más importante de la secuencia. Pregúntate ¿cuál es la información más importante de la frase y ponerla al inicio? |
| Suprimir lo superficial. |
| No sobrecargar las oraciones con adjetivos ni gerundios. |
| Evitar adverbios que terminan en mente, como recientemente o constantemente; mejor decir hoy, ahora, hoy día, etc. |
| No abuso de muletillas. |
| Evitar redundancias. |
| Vocabulario acorde al lector. |

5.3.5 Contenido del texto

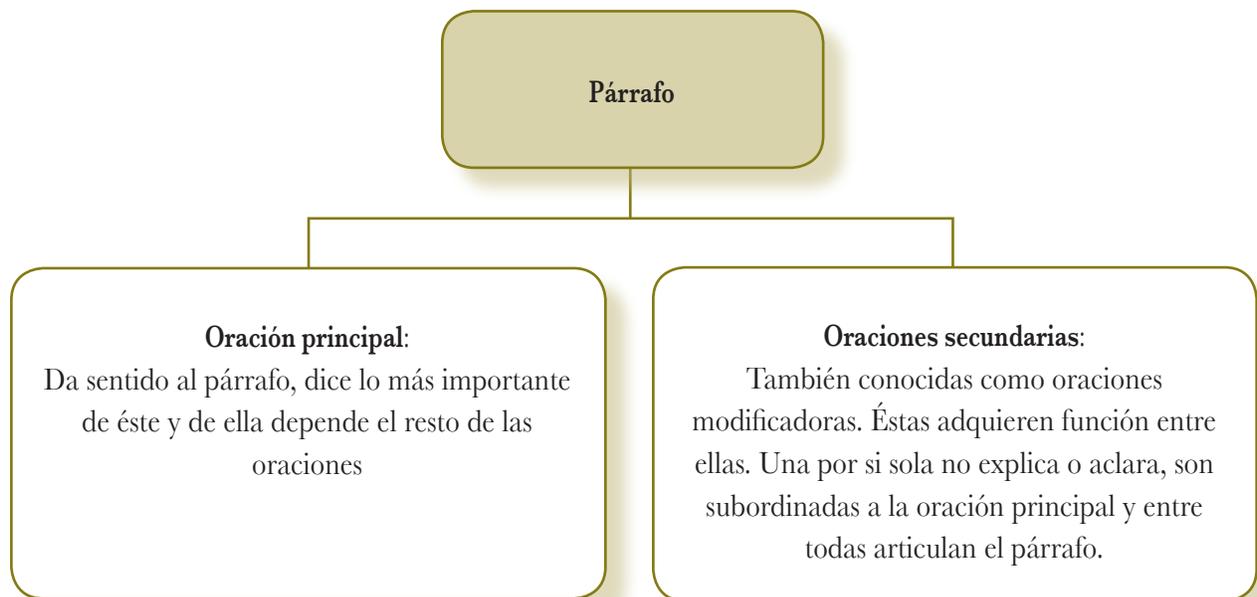
5.3.5.1 Párrafo

Todo texto está formado por pequeñas unidades de discurso llamadas párrafos, cuyas dimensiones varían de acuerdo al estilo o tema. En los párrafos se expresan ideas y argumentos; un párrafo se identifica fácilmente de los demás, pues inician siempre con mayúscula y terminan con punto y aparte para dar paso a un párrafo nuevo, o bien con punto final, para concluir el texto.

El párrafo está formado por oraciones que guardan relación entre sí y que, por lo tanto, le dan sentido y unidad. Se suele decir que es la unidad con sentido del texto. Con los párrafos creamos los documentos y cobran claridad, lógica y coherencia siempre a partir del engranaje y el cuidado de los párrafos.

5.3.5.2 Oración

La oración es el elemento de expresión más pequeño de un párrafo, comunica una idea completa, por lo que si es enunciada individualmente tiene sentido propio. Las oraciones se forman siempre por sujeto y predicado. Las hay de muchos tipos, por ejemplo: subordinadas, dubitativas, exclamativas, etc. Sin importar el tipo de oración, dentro del párrafo existe siempre una oración principal y varias oraciones secundarias.



Las oraciones secundarias complementan y dan información sobre el sujeto de la oración principal. Las oraciones deben tener unidad, la cual se logra únicamente si la oración principal y el resto de ellas se relacionan. La unidad da sentido global al párrafo y la coherencia depende de la forma en la que las oraciones se organicen.

Por ello, es esencial tener claro que aunque cada oración por sí misma expresa algo con sentido, cuando se encuentran en un párrafo deben referirse al mismo caso o hecho, para tener orden y luego expresar algo coherente, pues el párrafo es el resultado de un entramado de oraciones.

Los párrafos pueden ser narrativos, descriptivos, argumentativos o expositivos.

5.3.6 Narración y descripción

En los materiales escritos se hace uso de la **narración** y la **descripción**. La **narración** es un relato basado en hechos reales o imaginarios. Consiste en contar algo, referirse a un tema de forma oral, escrita o visual. Se

tratan sucesos ocurridos en un tiempo determinado, generalmente hay un “narrador” que es quien cuenta la historia y la conoce de principio a fin. Tiene tres partes fundamentales:

Inicio: contextualización espacio-temporal (es causal, un hecho conduce a otro).

Nudo/planteamiento: se explican los componentes de la historia. Se mencionan los personajes y la forma en la que éstos viven sus situaciones. En este punto se relatan los sucesos de la historia, los cuales deben seguir un orden cronológico.

Desenlace o resolución: es en este punto donde tras seguir una serie de acontecimientos determinados que dan sentido al texto, se revela la conclusión resolviendo los conflictos principales del tema.

Dentro de la narración hay aspectos centrales, los cuales la enriquecen y agilizan, como los siguientes:

Personajes: son los actores que el autor ha ideado, se dividen en protagonistas -son quienes tienen la participación más destacada-, secundarios y terciarios. Su nivel de protagonismo depende de las menciones en la narración o del impacto de su actuación en ella. El objetivo de la narración es colocar dentro de la historia a quien la escucha, por ello se deben cuidar las características de los personajes y la forma en la que el narrador cuenta la historia. Se puede hacer desde diferentes perspectivas, las más comunes son en primera o tercera persona. La narración en tercera persona es la voz del narrador omnisciente, aquel que conoce toda la historia de principio a fin y se encarga de informar al lector la progresión de los sucesos, la situación de los personajes, o cualquier otro aspecto que pueda verse. Cuando la narración es presentada en primera persona lo que observamos es el punto de vista del protagonista, quien cuenta su propia historia. Asimismo, podemos ver puntos de vista de personajes secundarios y marginales, quienes conocen de lo que se habla por tener dentro de la misma historia, contacto con el personaje principal.

Ambiente: es la manera en la que el tiempo y el espacio se desarrollan. Va desde lo escénico del momento, hasta la forma como el tiempo pasa y la atmósfera que el autor logra crear.

La **descripción** consiste en explicar y representar en forma detallada y minuciosa un tema, objeto o situación. El objetivo de la descripción es crear ambientes, escenarios, ver algo a través de las palabras de quien lo cuenta. La descripción contiene un punto de vista o perspectiva que mientras más completa y cuidadosa sea, resultará más sencillo para el auditorio crear una imagen de lo que se trata. Al describir es necesario:

- Observar con atención.
- Seleccionar detalles, organizarlos; partir de lo general a lo particular.
- Contextualizar (situar lo descrito en el espacio correspondiente).

Código escrito

Los escritores² poseen un código escrito con base en el cual trabajan, de ahí la diferencia entre lo que alguien dice para sí mismo y lo que espera sea apreciado por más personas. El código escrito posee algunas características básicas:

Adecuación: es la forma en la que el lenguaje se adapta al ámbito para el que se esté escribiendo. No puedes escribir en un trabajo o ensayo escolar hablando de *la onda* o *el rollo* para referirte a *la situación*. La adecuación consiste en ubicarnos en un contexto y escribir para éste.

Coherencia: pretende que lo que escribamos guarde relación entre sí. Supone escribir procurando que lo que se diga esté bien dicho y concuerde con el tema. Si escribimos sobre la hidrografía en un país, sobra decir en cuáles de los ríos mencionados hemos nadado.

Cohesión: es la unión de las ideas a lo largo del texto, por medio de nexos, sinónimos y/o signos de puntuación. La cohesión es la que permite que el texto pase de ser una lista de elementos, a la unión de ideas que dan sentido y permiten comprender al texto como algo global.

Corrección gramatical: alude a la ortografía y la forma en la que hablamos, se ve inmediatamente reflejada en la manera en la que el texto se escribe, por ejemplo: *la baca es un mamífero cuadrúpedo rumiante*. La palabra *baca* está bien escrita, sólo que en ese contexto no tiene sentido, por lo tanto significa que hay un error. De igual forma, la sintaxis es importante en este aspecto, no podemos decir *mamífero vaca rumiante la es cuadrúpedo*, pues entonces nuestra frase carecería de sentido y el lector se enfrentaría, más que a un significado concreto, a una inconexa sopa de letras.

5.3.7 El material escrito

El material escrito que los profesores piden a los alumnos, está generalmente integrado con la siguiente estructura:



² Considerándonos todos como escritores o autores, el objetivo es que hagamos de escribir una actividad constante que nos permita entablar comunicación.

Introducción: prepara y señala al lector en qué consistirá el texto. Es la que genera la primera impresión. Generalmente es de pequeña extensión, pues funciona únicamente como preámbulo, lo que en ésta se dice se desarrollará a lo largo del cuerpo.

Cuerpo o desarrollo: es la parte más amplia de nuestro trabajo, de hecho es ahí donde se encuentra la investigación desarrollada, generalmente es lo que escribimos primero. En el cuerpo se trata el tema a profundidad, para hacerlo dinámico se puede hacer uso de gráficas, ilustraciones o cualquier material de apoyo que el autor considere relacionado y de ayuda para el trabajo. Asimismo, se utilizan elementos que enfatizan la información que se brinda como las citas para darle seriedad, carácter y validez a lo que expresemos. Claro, sólo si se considera necesario, cada persona decide las armas de las que se valdrá, por lo tanto, sólo el autor sabe de qué puede echar mano. El cuerpo puede contener hipótesis, objetivos, método, antecedentes, etc.

Conclusión: en ésta se cierra el tema, puede contener un muy breve resumen de lo realizado, junto con una valoración del tema, la importancia de los resultados obtenidos y, quizá, algunas recomendaciones.

Bibliografía: es una enumeración en la que se registran *todas* las fuentes empleadas, por medio de éstas se pueden observar las aportaciones de otros autores; su elaboración debe ser honesta.

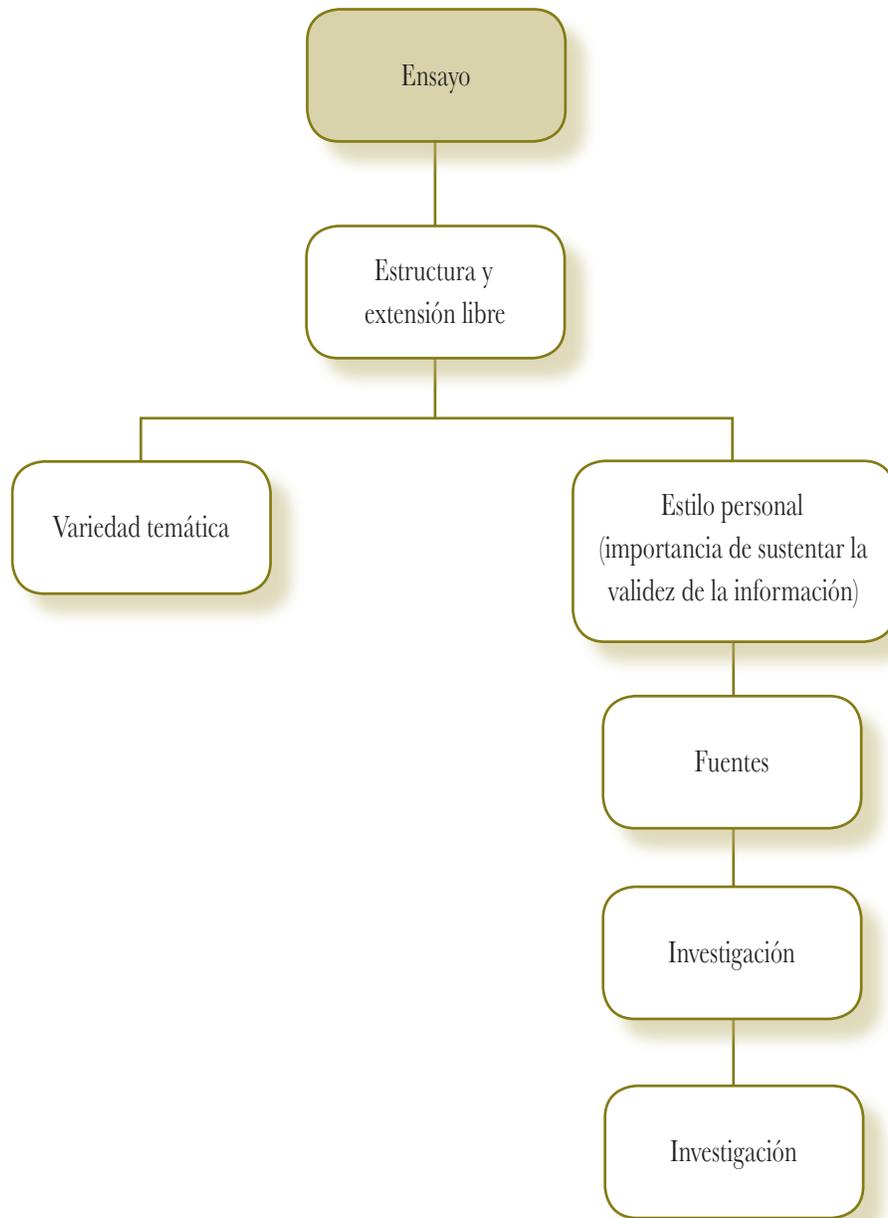
Usualmente la introducción y la conclusión se escriben al final, resulta más sencillo pues ya conocemos el tema, sabemos lo que tratamos y la mejor manera para presentarlo. La introducción debe ser interesante, pues ésta se hace pensando en los lectores, el por qué se eligió tal tema, proceso, intereses, etc. Debe desarrollar factores que la hagan atractiva y procurar que no parezca una lista o un informe, es importante que lo mencionado en ella sea lo que se tratará en el texto y no más.

5.3.8 Diferentes tipos de textos

Existen muchos tipos de textos escritos, en la universidad se presentan con mayor frecuencia el resumen, el ensayo y el artículo.

El **resumen** es un texto nuevo creado a partir de otro, presenta información concentrada y objetiva, así como las ideas más importantes del texto sin interpretación crítica.

El **ensayo** es un género breve, en él se trata de producir una idea con argumentación lógica y pertinente. Es el fruto de un proceso de reflexión, investigación y originalidad. En este tipo de trabajo, el autor trata de convencer al receptor de lo que plantea, por lo que debe cuidar el desarrollo y expresión de las ideas.



Cuando realizamos un ensayo es importante delimitar el tema, saber qué es lo que queremos decir y buscar información en torno a ello. Ideal es tener la bibliografía desde el inicio, para poder empezar a leer, subrayar o tomar notas; esto depende de quien investiga y el método es libre. Al iniciar la redacción es recomendable que se haga un esquema de cómo se organizará el texto, qué queremos decir en la introducción y en el resto de los puntos. El esquema es la guía que cada persona tiene para escribir, aunque sepamos cómo es, es recomendable hacernos un diagrama y guiarnos de acuerdo a él. Ubicar los subrayados o elementos que permitirán argumentar el trabajo. Si algo de dicha información se incluirá textual es necesario citarla, el capítulo V Investigación Bibliográfica explica en uno de sus apartados la manera de citar de acuerdo con diferentes asociaciones y también una forma de llevar a cabo una investigación adecuada.

Es importante que cuando se trabaje no haya juicios sin fundamento, poner ejemplos, evidencias o materiales que ayuden a sustentar la opinión para proporcionar seriedad al trabajo; en el capítulo VII se señalan diferentes formas de argumentación, así como la importancia de ésta; por lo que aquí sólo se menciona que la argumentación consiste en defender la opinión o punto de vista que se presente y querer convencer de ella al receptor de nuestro trabajo por medio de pruebas y razonamientos. Se relaciona con la lógica y la forma en la que el autor, en este caso el alumno, da cuenta de sus postulados. Los argumentos deben ser pertinentes y válidos, y pueden ser datos, hechos, razones, etc.

El **artículo**, también de extensión breve, muestra la posición del autor frente a un tema. Generalmente refiere hechos de actualidad, requiere decir con pocas palabras el tópico que se está tratando y su importancia, desde el título podemos inferir la postura del autor y es importante hacerlo atractivo y conciso. En él se emplean principalmente habilidades de síntesis y análisis.

5.3.9 Finalizar el texto

Se sugiere corregir con ayuda de diccionarios, ser lo más preciso posibles y confiar en la intuición. Como lectores autocríticos es necesario saber qué de nuestro trabajo funciona y qué podemos eliminar o aproximar a nuestro objetivo. Es recomendable que el texto sea leído después de corregido por una tercera persona, seguir las críticas y verificar si ha entendido las ideas expresadas, el sentido de las oraciones, objetivos, etc. De acuerdo con lo mencionado, hay que darle una última revisión en la que se incluya lo dicho por aquel lector y lo que hayamos percibido, cuidando también aspectos ortográficos y gramaticales. Una vez terminadas las correcciones, es necesario que se vuelva a leer, para luego dar una lectura final; si nos satisface está listo. Este último punto es complicado, en ocasiones creemos no haber dicho lo suficiente y necesitar de más páginas para explicar, pero si el trabajo cumple con el objetivo puede darse por cumplido. “Escribir supone tomar decisiones que a veces son dolorosas, y poner punto final es una de ellas” (Boeglin, 2007, p. 213). Es necesario saber cuando parar, convencernos que hemos hecho algo bueno y entregarlo.

Una vez que el trabajo ha sido entregado corresponde evaluarlo. Los siguientes puntos son de los más importantes a tomar en cuenta al momento de la revisión del texto, por ello deben ser mencionados a los alumnos, de manera que sepan qué es lo que se les evaluará y dónde deben destacar su redacción:

Criterios de evaluación

- **Coherencia:** secuencia lógica de las ideas. Conexión adecuada entre ellas. No debe saltar arbitrariamente de una idea a otra sin solución de continuidad.
- **Consistencia:** no contradicción. No se deben hacer dos afirmaciones opuestas con respecto al mismo objeto. Si acaso, se deben hacer salvedades.

- Claridad: se entiende. Se debe tener en cuenta la legibilidad. Es adecuado el texto en relación con el tipo de lector que se espera. Es redundante o no. Es suficientemente explícito.
- Concisión: decir lo justo, no más.
- Profundidad: desarrollo consecuente del tema. Se trata el problema con suficiente profundidad y se definen los términos esenciales.
- Pertinencia: el contenido desarrollado guarda estrecha relación con el tema planteado. No se sale del tema elegido.
- Argumentación: tratar de convencer al lector. Utiliza la demostración o la sustentación del problema. Cuando el problema no puede ser demostrado, se sustentan las razones que se tiene para plantear los puntos de vista propios.
- Presentación: está bien escrito y presentado. No tiene faltas de ortografía y la gramática es correcta.

Ejercicio 10

A continuación te proponemos algunos ejercicios gramaticales, ortográficos, de descripción y narración:³

Preposiciones: Por y para

Escribe dentro del espacio la preposición correcta “por” o “para”.

PRINCIPIO DEL FORMULARIO

.....

_____ un viejo, tiene ideas muy jóvenes.

Voy a mandar esta carta _____ avión.

El no pudo venir. Yo tuve que hacer la presentación _____ él.

_____ fin, después de mucho esperar, salimos del aeropuerto.

Necesito comprar un coche. Yo te doy mil dólares _____ el tuyo.

España es conocida _____ su historia tan interesante.

³ Tomado de <http://www.trinity.edu/mstroud/grammar/porpara1.htm>

Tengo que tomar la medicina cuatro veces _____ día.

Mi padre trabaja _____ IBM.

No tengo vasos _____ champán.

Nosotros aprendemos el español _____ poder hablar con más gente.

Generalmente no hago mucho los sábados _____ la mañana.

Hoy hace mal tiempo. _____ eso vamos a quedarnos en casa.

.....

FINAL DEL FORMULARIO

Preposiciones: A, con, de y en⁴

Escribe en el espacio la preposición a, con, de o en de acuerdo a la oración.

PRINCIPIO DEL FORMULARIO

.....

_____ veces yo no comprendo al profesor.

Soy solamente un hombre _____ carne y hueso.

Nosotros quedamos _____ ir mañana.

Ellos se parecen _____ su padre.

Ella no se fía _____ nadie.

Tú siempre te quejas _____ todo.

Este vino huele _____ vinagre.

Yo me arrepiento _____ haber venido.

El éxito consiste _____ trabajar.

⁴ Tomado de <http://www.trinity.edu/mstroud/grammar/porpara1.htm>

Sueño _____ ser presidente.

No me fijé _____ su llegada.

Tu sueldo depende _____ tu trabajo.

Ella aprende _____ nadar.

El profesor siempre está _____ buen humor.

Iba de casa _____ casa buscándola.

Ejercicio 11

Ponga el acento ortográfico a las palabras que lo lleven⁵

Aquel día todos los alumnos estudiaban con empeño.

Este libro es para mi y aquel para ti.

La única forma de decírselo es sin preámbulos.

El combate aéreo duro hasta el amanecer.

En el renacía la esperanza cada vez que veía a Elena.

Se esforzaron inútilmente, aun sabiendo que era imposible lograrlo.

El país continuó guerreando durante muchos años.

No se si esto se sostendrá o si se caerá.

Tu sabes que mi tío convenció a tu amigo.

Si no se lo pides, se lo cogerá.

Te dire que sí, que esto es lo que se necesita.

⁵ Tomado de la clase de Lectura y Redacción, impartida en el CEA=UIIA por la profesora Georgina García Crispín.

Para que le de una oportunidad, tendra que pedirmelo humildemente.

La lampara grande del salon no se encendera aun.

Creia ser inteligente, pero era muy estúpido.

Estamos reunidos para tomar una decision fundamental.

La imagen poseia un encanto impresionante.

Le daba vertigo asomarse desde el balcon del duodécimo piso.

Mas vale pajarero en mano que ciento volando.

Ejercicio 9

Instrucciones: completa el texto eligiendo para cada uno de los huecos una de las tres opciones que se te ofrecen.⁶

PRINCIPIO DEL FORMULARIO

'La importancia del desayuno'

Salir de casa _____ (a, de, en) ayunas o habiendo tomado sólo un café es una _____ (rutinaria, costumbre, hábito) cada vez más frecuente, pero los especialistas en nutrición parecen _____ (ser, estar, existir) de acuerdo en que el desayuno es la _____ (comida, alimento, nutrición) más importante del día, y que de él depende en _____ (gran, grande, grandes) medida nuestro rendimiento intelectual y físico.

Los _____ (iniciales, primeros, comienzos) alimentos que aportamos cada día a nuestro organismo _____ (son, están, conviene) determinantes para fortalecer nuestra salud y disfrutar _____ (en, por, de) una jornada llena de fuerza y vitalidad. Cuando no desayunamos _____ (igual, tal como) es debido, _____ (estamos, seremos, hemos) viviendo de las reservas de nuestro cuerpo, que _____ (dura, tarda, lleva) unas diez horas sin tomar ningún alimento.

Es aconsejable, por _____ (el, lo le) tanto, que el desayuno nos aporte por lo _____ (mínimo, menos, menor) una cuarta parte de la energía que necesitamos _____ (durante, cada, para) día. Para ello es conveniente que el desayuno contenga alimentos _____ (importantes, necesarios,

⁶ Tomado de http://www.auladiez.com/ejercicios/dele_basico_gramatica.html

ricos) en hidratos de carbono, _____ (si, pues, como) el pan o los cereales, zumos o frutas y lácteos como el yogur, la leche o el queso fresco.

Además, un buen desayuno contribuye _____ (a, de, no) no picar _____ (por, entre, sobre) horas, por lo que _____ (es, nos, se) convierte en un factor importantísimo en el control _____ (de él, del, el) sobrepeso.

.....

Ejercicio 12

Descripción

Observa bien la imagen, es una de las obras del artista callejero británico Banksy. Las siguientes preguntas pueden guiar tu descripción: ¿qué puedes observar?, ¿cuántos planos hay?, ¿qué puedes decir de las personas, objetos, calle, etc.?, ¿qué es para ti lo más interesante?, ¿te provoca algún sentimiento? A continuación escribe, puedes poner lo que creas haga de tu descripción una fotografía de palabras.



Si quieres ir más allá:

Sitios web

Diccionario sinónimos: www.wordreference.com/sinonimos

Página del idioma español: www.el-castellano.com

Periódico El Mundo: <http://diccionarios.elmundo.es>

Real Academia de la Lengua española: www.rae.es

Paul, Richard y Linda Elder (s/a). *Cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa. Cómo leer un texto que vale la pena leer y adueñarse de sus ideas importantes*. Recuperado en mayo de 2008. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf

Educar Chile. El portal de la educación. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=106581>

Sitios web de consulta:

Acedo, Bueno Ma. De Lourdes (s.a). *La lectura: información y/o aprendizaje*. Recuperado en abril de 2008. http://buenoacedo.homestead.com/files/Algunas_recomendaciones_para_la_lectura_comprehensiva.htm

Aula Diez español online, S.L.L. (s.a). *La importancia del desayuno*. Recuperado el 6 de mayo de 2008. http://www.auladiez.com/ejercicios/dele_basico_gramatica.html

Barria, Carlos (s.a). *Estrategias para la comprensión de lectura*. Recuperado en mayo de 2008. <http://tinyurl.com/23vc5gl>

Paul, Richard y Linda Elder (s/a). *Cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa. Cómo leer un texto que vale la pena leer y adueñarse de sus ideas importantes*. Recuperado en mayo de 2008. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf

Trinity University (s.a). *Spanish grammar exercises. Prepositions. Por y para*. Recuperados el 5 de mayo de 2008. <http://www.trinity.edu/mstroud/grammar/porpara1.htm>

Valley Middle School, (26/042003). *El proceso de escritura*; EDUTEKA, Edición 17, Recuperado en abril-mayo de 2008 <http://www.eduteka.org/ProcesoEscritura1.php>

Bibliografía:

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.

Boeglin, Martha (2007). *Leer y redactar en la universidad*. España: Eduforma.

Borda Crespo, M. Isabel (2006). *Cómo iniciar a la lectura*. España: Aguval.

Cassany, Daniel (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Cassany, Daniel (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós, Papeles de pedagogía.

Chartier, Roger (2005). *El presente del pasado. Escritura de lo escrito*, México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel. (1993) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Funke, Cornelia (1997). *El jinete del dragón*. México: Siruela/FCE.

García Madruga, J.A. et al. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo XXI editores.

Kundera, Milan (1978). *El libro de la risa y el olvido*. México: Seix Barral-Biblioteca Breve.

Investigación Bibliográfica

Alma Beatriz Rivera Aguilera, alma.rivera@uia.mx

Resumen

Dentro de la formación universitaria es de suma importancia saber realizar investigaciones, ya que investigar es un proceso que genera conocimientos y amplía la visión del tema que trate. Investigar va de la mano con los trabajos y tareas de la universidad, saber hacerlo bien abre panoramas y aclara dudas o malos entendidos. Permite conocer y si las estrategias y técnicas de investigación se emplean correctamente, el resultado será más preciso y habrá sin duda aprendizaje significativo.

6.1 ¿Por qué investigar?

Cuando nos referimos a la investigación, pensamos en individuos vestidos de bata blanca, distraídos y encerrados en un laboratorio. En realidad todos investigamos constantemente: cuando tomamos una decisión, compramos ropa, seleccionamos pareja, etc. Investigamos para resolver problemas y para contestar preguntas en la vida cotidiana y en el trabajo.

En la universidad, la investigación se lleva a cabo todo el tiempo: al realizar tareas, trabajos finales y proyectos. Los profesores también investigan para preparar una clase o un nuevo curso, o en el marco de un proyecto de investigación. La investigación puede hacerse individualmente, en grupos de especialistas de la misma disciplina o en equipos multidisciplinarios. Esta última genera productos muy valiosos, pero al mismo tiempo es la más difícil de llevar a cabo, pues implica abrirse a las ideas y lenguajes de otras disciplinas, defender las propuestas propias, generar sinergias¹ y lograr acuerdos de los que se obtengan resultados.

El trabajo de investigación que se hace en el mundo académico tiene la característica de referirse no sólo a nuestras inquietudes personales sobre un tema, sino también a las inquietudes de la sociedad sobre problemas urgentes, tales como: la cura del cáncer o del SIDA,

¹ Acciones que cuando se llevan a cabo por dos o más personas dan mejores resultados que si se suman los esfuerzos individuales.

la erradicación de la pobreza, la recuperación de las culturas originarias, etc.

Para que un problema o pregunta de investigación pueda ser considerado por un universitario se necesitan dos elementos (Menasche, 1984):

1. Que el problema sea de interés para el investigador. Es decir, que el individuo o equipo se sienta involucrado personalmente con el tema.
2. Que la investigación sea posible o viable, es decir, que el individuo o grupo tenga acceso a la información necesaria para llevar a cabo la investigación. Tiempo disponible, recursos para recolectar información primaria (encuestas, entrevistas, observación, etc.) o secundaria (bases de datos, bibliotecas, etc.). También es fundamental que las personas y los lugares a las que visitará, encuestará o entrevistará estén dispuestas a recibirlo y a darle información.

Investigamos porque queremos conocer más sobre algo y/o nos apasiona un tema. En ocasiones, urge el nuevo conocimiento porque necesitamos tomar decisiones o llevar a cabo propuestas de solución a problemas que nuestra comunidad o sociedad requiere resolver.

Ejercicio 1

Seleccionar un tema: piensa en un tema que te interese investigar y compártelo con tu grupo: ¿por qué crees que ese tema es importante para ti y tu comunidad?, ¿es posible realizar la investigación?

En la Figura 1 (que veremos en detalle a lo largo del capítulo) puede observarse el proceso de investigación bibliográfica, el cual inicia con la selección, delimitación de un tema y la consideración de su interés para el investigador y viabilidad (Walker, 2000, cap. 2).

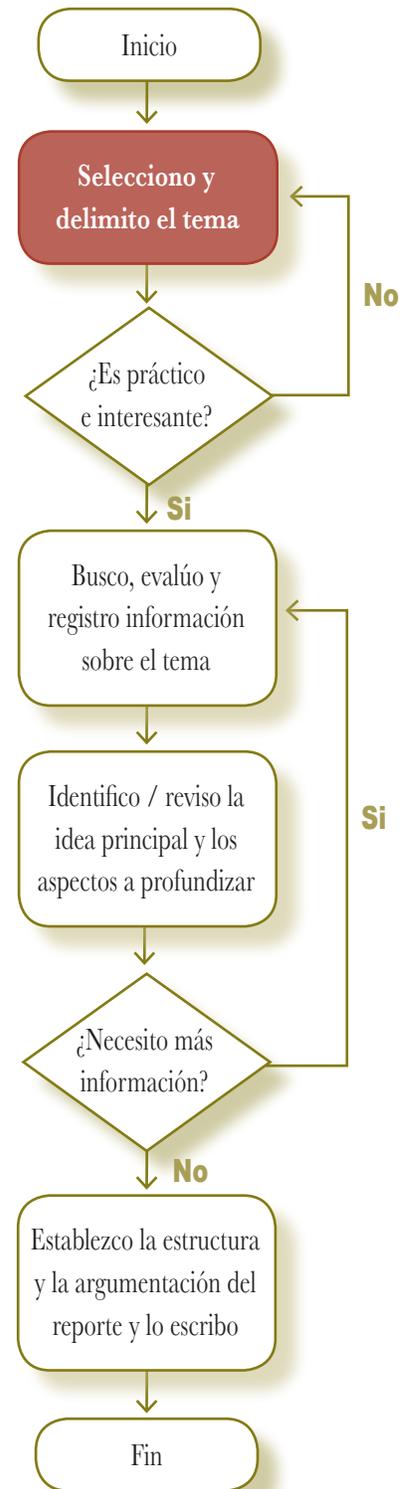


Figura 1. Proceso de investigación bibliográfica. Selección del tema. (Adaptado de Menasche, 1984)

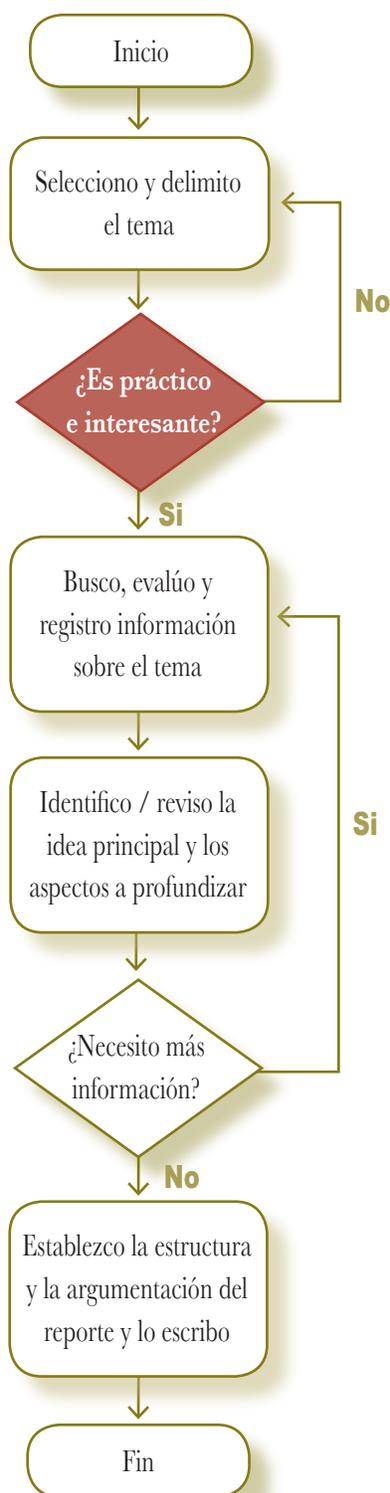


Figura 2. Proceso de investigación bibliográfica. Condiciones de posibilidad del tema (adaptado de Menasche, 1984).

6.1 ¿Qué investigar?

Una vez que se decide un tema general, deben establecerse las limitaciones y alcances del mismo. Los temas generales son casi imposibles de investigar por su amplitud, es por ello que el investigador debe delimitar el aspecto, tiempo cronológico, lugar geográfico, etc. que abordará en su investigación (Bell, 2002, cap. 2).

Ejemplo: Delimitar un tema: un grupo de alumnos del CEA tiene interés en conocer la viabilidad de establecer un restaurante en Jaltepec como idea de negocio. A partir del tema general: RESTAURANTES, los alumnos tendrán que delimitar su investigación las características de éste: menús, comida regional mixe, administración de restaurantes, etc.

Con esta primera aproximación al tema y su delimitación, se podrá hacer un acercamiento a la información sobre el mismo. El investigador visitará la biblioteca, entrará a Internet y preguntará a las personas que considere expertos en el tema, a fin de llevar a cabo una primera recolección de información. Lo anterior ayudará a evaluar si el tema seleccionado es posible, y a enriquecer los elementos del mismo. En este punto es muy importante señalar que quizás no encuentren información exacta sobre el tema delimitado, pero pueden encontrar datos relacionados. Si se retoma el ejemplo de un restaurante en Jaltepec, puede recabarse información general sobre: restaurantes en zonas rurales, gastronomía mixe, planeación de menús, número de restaurantes en la zona, etc.

Ejercicio 2

Delimita el tema que indicaste como de tu interés en el apartado anterior.

Una vez que contamos con un tema delimitado habrá que preguntarse nuevamente si es viable la investigación y si resulta interesante para el investigador (ver Figura 2). Conviene además considerar los beneficios sociales de la misma, a fin de justificar la pertinencia de llevar a cabo la investigación.

6.2.1 ¿Cómo Investigamos?

6.2.1.2 ¿Existen diferentes formas de investigar?

Los caminos para acercarse al conocimiento son diversos. La selección de la forma en que estudiaremos un tema, o *metodología*, depende de nuestra formación (médicos, administradores, comunicólogos, etc.). También influyen los ejemplos de investigación que conozcamos e incluso nuestra forma de ser, pero sobre todo el tipo de situación que pretendemos investigar. A pesar de que hay muchas maneras de analizar la realidad de forma científica (investigación cualitativa, investigación cuantitativa, investigación histórica, investigación bibliográfica, etc.) (Mardones y Ursúa, 1999), en estas orientaciones nos enfocamos a la *investigación bibliográfica* pues sirve, en cualquier disciplina o perspectiva epistemológica, como primer paso para realizar una investigación y nos acerca a lo que han dicho otros sobre el tema que nos interesa.

6.3 Investigación bibliográfica ¿Qué se ha dicho sobre el tema que me interesa?

Una vez que se ha decidido el tema a investigar, no importa cuál sea nuestro enfoque metodológico, se procederá a revisar lo que se ha dicho sobre nuestro tema de investigación (Bell, 2002, cap. 4). Cuando llevamos a cabo una revisión exhaustiva y completa de lo publicado sobre un tema, elaboramos *el estado del arte*, el cual implica una inversión importante de tiempo, y es una investigación por sí misma.

Los trabajos de investigación enfocados a un problema en particular, requieren una revisión bibliográfica general que permita identificar los conceptos, modelos y propuestas que servirán de *marco teórico* para el análisis concreto del tema (Hernández, Fernández y Baptista, cap. 4). Para elaborar un estado del arte y un marco teórico, se requiere llevar a cabo una *investigación bibliográfica*.



Figura 3. Proceso de investigación bibliográfica. Búsqueda, evaluación y registro de la información (adaptado de Menasche, 1984).

En el proceso de búsqueda (ver Figura 3) de información para una investigación bibliográfica, el investigador lleva a cabo los siguientes pasos:

1. Escribir en una frase el tema a investigar.
2. Identificar las palabras claves de contenido de la frase.
3. Seleccionar las fuentes de información (bases de datos bibliográficas, Internet, bibliotecas, personas expertas, etc.) (Walker, 2000, cap. 3).
4. Buscar en las diferentes fuentes seleccionadas utilizando las palabras claves. Expertos y colegas pueden ser también fuente de información sobre materiales para nuestra investigación bibliográfica. (Walker, 2000, cap. 4 y 5).
5. Evaluar los resultados de búsqueda (artículos, sitios *web*, libros, imágenes, etc.) y anotar (o guardar en su computadora o memoria) los datos que describan los materiales (autor, título, año de publicación, liga *web*, etc.) que estén relacionados con nuestra investigación: casos similares, teorías, ejemplos, directorio de expertos, etc. La evaluación se basará en el prestigio del autor y de la institución que lo representa, la pertinencia del contenido y en algunos casos la fecha en que se elaboraron. El almacenamiento debe hacerse de forma ordenada y completa. Estos resultados de búsqueda cuidadosamente seleccionados y registrados se convertirán en la bibliografía.
6. Vaciar en fichas (papel o en computadora) la bibliografía y las ideas principales, modelos, conceptos, etc. que cada autor incluido en la bibliografía expone en sus textos, impresos o digitales (Walker, 2000, cap. 6 y 7).

Un investigador que no quiere hacer el trabajo dos veces, irá recolectando la información a partir de fichas que le permitirán *resumir*, hará paráfrasis (decir lo mismo que el autor leído dice pero con las propias palabras del investigador) o citará textualmente la información recolectada (Bell, 2002, cap. 5).

Ejemplo. Fichas bibliográficas de resumen, paráfrasis y cita textual.

En base al documento: Cruz García, L. (2007). Los sentidos comunitarios y las competencias sistémicas en torno al uso sustentable del agua para el 2025. *Revista Electrónica de Psicología Política*. 5 (15):1-44. En línea. Disponible en http://www.psicopol.unsl.edu.ar/dic2007_notas8.pdf (consultado el 7 de febrero de 2008).

Cita de Resumen

Cruz García (2007) señala que el impacto del desperdicio de agua de las zonas económicas opulentas sobre las necesidades de abasto de las zonas económicas marginadas que se espera para 2025 se explica a partir de la teoría de las competencias sistémicas. Para analizar y proponer soluciones al problema del agua desde la teoría de las competencias sistémicas, el autor propone seis fases. La primera fase incluye la definición del contexto socio económico, político y ambiental que impide a la humanidad desarrollarse sostenidamente. La segunda fase, es la revisión las teorías antecedentes y la pertinencia de las variables exógenas y endógenas, moderadoras y mediadoras. La tercera fase modela dichas variables en seis trayectorias lógicas. La cuarta fase plantea la evaluación cuantificable del problema. La quinta fase analiza la confiabilidad y validez de los instrumentos que miden cuatro constructos: (1) situación ambiental, (2) competencias sistémicas, (3) sentidos comunitarios y (4) comportamientos sustentables. Finalmente, en la sexta fase, y a partir de los datos recolectados en las fases anteriores, el autor propone que se diseñe, aplique y evalúe una cotización, dosificación y reutilización del servicio de agua potable.

Cita de Paráfrasis

Cruz García (2007, p. 27) indica cómo los pobladores mencionan entre sus recuerdos más claros la forma en que se pusieron de acuerdo para traer agua a la comunidad. Con los otros servicios (luz, pavimentación, salud) no tienen una memoria tan exacta.

Cita Textual

“Es así como la historia comunitaria en torno al agua tiene cuando menos cinco momentos de uso sustentable: el abastecimiento, la potabilización, la dosificación, la donación y la reutilización de agua” (Cruz García, 2007, p. 27).

Los investigadores tienen mucho cuidado en citar sus fuentes, ya que si no lo hacen pueden ser acusados de robar ideas o datos. A la práctica de tomar ideas de otros y no darles crédito se le llama *plagio* y es un delito.

El investigador registra la bibliografía consultada, elabora los resúmenes necesarios y los organiza para no confundirse cuando llega el momento de elaborar su reporte de investigación bibliográfica.

Existen diferentes formatos en que se asienta o escribe la bibliografía. Las asociaciones profesionales (de psicólogos, sociólogos, ingenieros, etcétera) y las revistas en las que podemos publicar, nos indican en detalle cómo elaborar la bibliografía y las citas bibliográficas. Veamos aquí algunos ejemplos que pueden ayudarte.

Ejemplo de formatos para registrar bibliografías:

1. American Psychological Association, APA. (Asociación de Psicólogos Americana) nos dice que un libro se cita en la bibliografía de la siguiente manera:

Menasche, L. (1984). *Writing a research paper*. Pittsburgh: University of Pittsburg.

2. La Modern Language Association MLA (Asociación de Lenguaje Moderno) nos indica para libros el siguiente formato.

Menasche, Lionel. *Writing a research paper*. Pittsburgh: University of Pittsburg. 1984.

Los dos formatos del ejemplo registran la misma información (autor, título, editorial, año y lugar de publicación, etc.), sólo que con pequeñas diferencias en el orden o la puntuación. Si quieres conocer formas de registrar otros materiales como artículos de revista, sitios *web*, resúmenes, capítulos de libros, etc. visita la liga: <http://www.bib.uia.mx> y entra a la opción Biblioteca Digital y en ésta Recursos para el aula.

Ejercicio 4

Buscar información y elaborar fichas de resumen, paráfrasis y textuales. A partir de tu tema delimitado establece palabras claves, busca en la biblioteca o en bases de datos en Internet. Elabora un resumen, una paráfrasis y una cita textual.

6.4 ¿Qué idea principal voy a profundizar? ¿Cuáles serán los aspectos que me ayudarán a profundizar mi idea principal? Revisión de la idea principal y primer guión del trabajo.

A partir de la información recolectada podrá proponerse una *idea principal*. Las ideas principales a veces toman forma de afirmaciones (también llamadas *hipótesis*) o de preguntas (denominadas *preguntas de investigación*). Dicha idea eje se genera desde el tema de investigación delimitado por los propios intereses, de la lectura de materiales relacionados con el tema y del intercambio de ideas con colegas y expertos en el área.

Ejemplo. Idea principal: un restaurante de comida mixte sería un éxito en Jaltepec. O ¿Cuál es el procedimiento para determinar si un restaurante de comida mixte en Jaltepec tendrá factibilidad mercadológica y financiera?

La primera recolección de información también me permite identificar los diversos aspectos sobre los que deseo profundizar en relación al tema seleccionado, delimitarlo y guiarlo a partir de una idea principal.



Figura 4. Proceso de investigación bibliográfica. Idea principal y otros aspectos a profundizar (adaptado de Menasche, 1984).

Dichos aspectos me ayudarán a mostrar los subtemas necesarios para desarrollar mi idea principal, de los cuales necesito obtener más información.

Ejemplo. Profundizar la idea principal: gracias a las lecturas, he reflexionado que la factibilidad mercadológica y financiera de abrir un restaurante en la zona mixte puede ser analizada a partir de un plan de negocio. Recolectaré más información sobre la elaboración de planes de negocio, en especial en el sector de los restaurantes.

Ejercicio 5

Idea principal. Con relación al tema delimitado y la información recolectada, evaluada y registrada antes, establece una idea principal e identifica aspectos que te ayudarán a profundizar dicha idea.

Una vez identificada la idea principal y los aspectos a profundizar sobre dicha idea (ver Figura 4) se considerará si es conveniente recolectar más información o es suficiente con la disponible para comenzar a redactar el reporte.

6.5 ¿Cómo redactar el reporte?

Durante toda la investigación puedo integrar nuevas fuentes de información. Sin embargo, llega un momento en que es indispensable comenzar a escribir el reporte.

6.5.1 ¿Qué partes tendrá el reporte?

Todo reporte de investigación bibliográfica deberá contar con:

- ▶ *Portada:* con los datos del autor, la institución, materia o área de trabajo, fecha de entrega, etcétera.
- ▶ *Introducción:* en la cual se indica de forma resumida el tema, la idea principal, la justificación, un glosario de conceptos cuando sea necesario, la forma en qué se recolectó la información, las conclusiones y la estructura de reporte.

- *Justificación:* se argumentará de forma amplia el interés social, institucional y disciplinar del resultado.
- *Tema, la idea principal y los subtemas* desarrollados a *partir de los autores leídos:* este apartado puede desglosarse en varios capítulos si el contenido es muy extenso.
- *Conclusiones:* en relación al tema y la idea principal.

Ejemplo. Guión: Investigación sobre Radio Estatal (en parte basado en Cortés Romero, 2005)

I. INTRODUCCIÓN

Describir el contenido del documento e integrar la idea principal del trabajo. En este caso: la radio como factor de desarrollo comunitario.

II. JUSTIFICACIÓN

1. Importancia para la institución (si hubiese alguna involucrada).
2. Importancia para la región mixe.
3. Importancia para las ciencias de la comunicación.

III. LA RADIO Y SUS POSIBILIDADES COMO FACTOR DE DESARROLLO COMUNITARIO

1. El desarrollo comunitario
 - a) Concepto
 - b) Características en la zona mixe
 - c) El reto comunitario en la zona mixe
2. La escena de la Radio
 - a) Radio Comercial
 - b) Radio Estatal
 - c) Radio Permissionada
 - d) Radio Universitaria
 - e) Radios Indigenistas
 - f) Radio Comunitaria
 - g) Radio Pirata
 - h) Radio en Internet

IV. CONCLUSIONES

V. BIBLIOGRAFIA

Ejercicio 6

Guión del reporte. Proponga un guión de reporte.

6.5.2 ¿Cómo se ordenan las partes y convenzo al lector que lo que digo es válido?

La argumentación en relación a la idea principal puede llevarse a cabo a partir de la fundamentación que ofrecen los autores revisados. Es conveniente mostrar autores con diferentes opiniones y aportar nuestra propia visión a partir de la discusión o crítica de lo que otros proponen (Bell, 2002, cap. 6). Algunas de las secuencias de argumentación que pueden usarse se basan en:

1. Revisión *cronológica* de los autores sobre un tema o subtema.
2. *Comparación* de posturas diferentes en relación al tema o subtema.
3. *Contraste* de los aportes de los diferentes autores sobre el tema o subtema.
4. *Secuencia de hipótesis* fundamentadas en datos o autores seleccionados.

Algunos aspectos generales de redacción que deben cuidarse son: la *ortografía*, la *claridad* y *corrección gramatical* y el uso de *encabezados* y *numerales* para facilitar al lector identificar la estructura del reporte. Se sugiere la *revisión* de los textos escritos al menos una vez antes de ser entregados, llevar a cabo *lecturas en voz alta*, elaborar *guiones antes de escribir* y *volver a realizarlos una vez escrito* el reporte, a fin de identificar repeticiones o secuencias no adecuadas. De ser posible solicite a un colega, amigo o familiar que *lea su texto* para corroborar la claridad del mismo. Todo buen texto debería ser entendido por personas no expertas en el tema (Walker, 2000, cap. 8, 9 y 10).

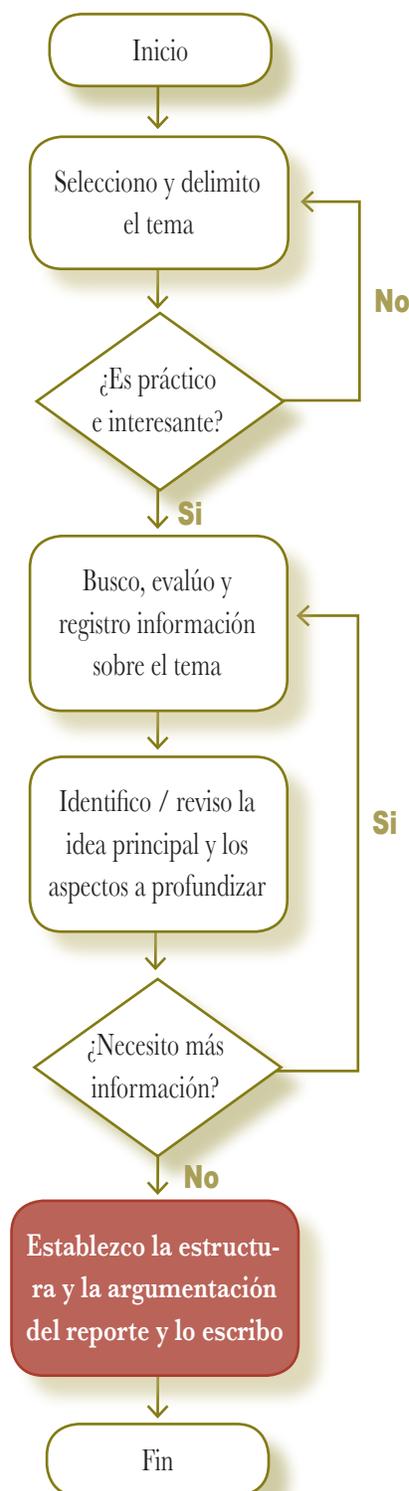


Figura 5. Proceso de investigación bibliográfica. Guión, argumentación y redacción (adaptado de Menasche, 1984).

Ejemplo. Borrador de subtema

Ver Cortés Romero, Edith. *“La voz que articula y los oídos que imaginan: el perfil de contenido que construye la radio informativa, deportiva e infantil en el Valle de Toluca”*. Tesis Universidad Iberoamericana, 2005. Disponible en <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014595/014595.pdf> pp. 1-30. Bibliografía pp. 138-143.

Ejercicio 7

Borrador de Reporte. Redacte el borrador de uno de los subtemas del reporte.

Una vez satisfecho con la redacción se ha llegado al fin del proceso de investigación bibliográfica (ver Figura 5), el cual será el registro y diálogo con los autores relacionados con nuestro tema y el referente previo para diseñar la metodología y el análisis de una investigación posterior que pretenda recolectar datos primarios u originales, es decir que nadie más haya reportado.

Ejercicio 8

Ponte en el lugar del alumno y simula con otro colega que tome el rol del docente la tarea de llevar a cabo una investigación bibliográfica de acuerdo a los siguientes pasos:

Ejercicio 9

Selecciona un tema que te interese y del que puedas tener información en tu biblioteca y/o por acceso a Internet, preguntas a conocidos, etc. Delimita el tema, de forma que no sea general y puedas efectuar una investigación realista. Describe el tema en un párrafo y entrégalo por escrito a tu profesor(a), comenta con él o ella sobre la pertinencia de este tema a la materia que cursas.

Ejercicio 10

Una vez hayas seleccionado el tema y te resulte práctico e interesante comienza una primera búsqueda de información. Escribe las fichas bibliográfica de al menos 10 fuentes de información (libros, artículos de revista, reportes en la web, comunicaciones personales sobre el tema – mail, entrevistas, conferencias, blogs, etcétera) recuerda que hoy día existen muchos materiales académicos (libros, revistas, informes) publicados en texto completo en la web además de los que puedes encontrar en la biblioteca. Para cada ficha escribe un pequeño resumen sobre los asuntos más importantes en relación a tu tema que contiene el material. Entrega a tu maestro(a) la fichas con los resúmenes y pídele retroalimentación al maestro sobre los materiales seleccionados.

Ejercicio 11

A partir de la lectura de las fuentes y recolección de información diversa, revisa tu tema y establece cuál será la idea principal, y lista los aspectos dentro del tema y la idea principal que quieres abordar. Entrega este material a tu profesor(a) y discute con él o ella si la idea principal es novedosa y/o importante y evalúen juntos si los aspectos identificados en torno al tema son adecuados.

Ejercicio 12

Evalúa si necesitas recabar más información, en su caso haz una segunda recolección. Toma en cuenta que durante todo el proceso puedes necesitar o encontrar más información. Evita, delimitando el tema, la tentación de buscar demasiada información que a fin de cuentas no podrás leer, comprender, analizar y sintetizar. Si integras más información mantén a tu profesor informado por escrito.

Ejercicio 13

Establece la estructura de tu reporte final. En este punto considera que los datos y afirmaciones de otros autores que aporten a tu idea principal deben fortalecerla. Sin embargo, no caigas en la tentación de mostrar sólo los datos que apoyan tu idea, ya que mostrar las dos caras de la moneda en un tema da fuerza y seriedad académica al planteamiento de tu tema; al final puedes establecer tu posición personal a favor de alguna de las posturas. No olvides citar a los autores de los que has tomado citas textuales, resúmenes o paráfrasis. Discute el guión o índice de tu trabajo con tu profesor(a).

Ejercicio 14

Redacta el primer borrador de tu reporte, léelo en voz alta y corrige detalles de ortografía, gramática, de dedo, etc. Pide a tu maestro(a) que lo lea y te haga correcciones, sobre todo en relación a la claridad de las ideas.

Ejercicio 15

Deja reposar el texto un par de días y retoma la corrección en base a tu propia autoevaluación y a los comentarios de otras personas. Corrige y entrega una versión final.

Si quieres ir más allá:

Library workshop manual. Long Island University. En línea. Recuperado el 3 de mayo de 2008 <http://www2.liu.edu/cwis/cwp/library/workbook/workshop.htm>

Qué es APA. Tecnológico de Monterrey. En línea. Recuperado el 3 de mayo de 2008 http://serviciosva.itesm.mx/cvr/formato_apa/categorias.htm

Bibliografía:

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación.* Barcelona: Gedisa.

Cortés Romero, Edith (2005). “La voz que articula y los oídos que imaginan: el perfil de contenido que construye la radio informativa, deportiva e infantil en el Valle de Toluca”. Tesis Universidad Iberoamericana.

Cruz García, L. (2007). Los sentidos comunitarios y las competencias sistémicas en torno al uso sustentable del agua para el 2025. *Revista Electrónica de Psicología Política.* 5 (15):1-44. Recuperado el 7 de febrero de 2008 http://www.psicopol.unsl.edu.ar/dic2007_notas8.pdf

Davis, D. (2001). *Investigación en administración para la toma de decisiones.* México, International Thompson.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación.* 4ª Ed. México: MacGraw Hill.

Mardones, J. M. y N. Ursúa. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales.* México: Ediciones Coyoacán.

Menasche, L. (1984). *Writing a research paper.* University of Pittsburgh Press: Pittsburgh.

Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación.* Barcelona: Gedisa.

Tecnologías de Información y Comunicación como Herramientas para el Trabajo Universitario

Alma Beatriz Rivera Aguilera, alma.rivera@uia.mx |

Melisa Esquivel Peña, ljm94@yahoo.com

Resumen

Las TICs son hoy día una de las herramientas centrales de la comunicación y de una nueva, y cada vez más arraigada, forma de interacción humana. Su comprensión y adaptación a la vida es central, tanto para el desarrollo, como para ser parte activa de una sociedad que demanda su uso y migra hacia los canales por éstas propuestos. Conocer y aprender dichas tecnologías es importante para el aprendizaje y el estudio, a partir de éstas se accede a información casi ilimitada, de ahí la necesidad de comprenderlas y emplearlas adecuadamente.

Al final del estudio de este capítulo el lector será capaz de:

1. Identificar los antecedentes, características y contradicciones del papel de la tecnología en la sociedad contemporánea y específicamente en el ámbito de la educación superior.
2. Listar los elementos de la competencia de uso, responsable y seguro, de las tecnologías de información y comunicación para obtener, organizar, evaluar, crear información y comunicarla a otros en el ámbito universitario, así como propiciar la integración de dicha competencia a la docencia.
3. Nombrar los principales elementos tecnológicos que pueden utilizarse en la docencia universitaria y planear estrategias de implementación adecuadas al contexto del propio desempeño docente.

El primer apartado de este capítulo plantea el rol de las TICs en nuestro mundo, y está basado en las propuestas de Manuel Castells (1997). El segundo apartado nos propone una reflexión histórica del papel de la tecnología en la sociedad, basada en las ideas de Roger Chartier (2005). El tercer apartado nos presenta las competencias básicas que los alumnos necesitan para interactuar, de forma pensante con y a través de la tecnología, en la sociedad contemporánea. Finalmente, el cuarto apartado nos ofrece elementos para el aprovechamiento de las tecnologías en la promoción del aprendizaje.

7.1 Las tecnologías de información y comunicación en nuestro mundo

Dentro del mundo de la tecnología existen diferentes campos de acción, algunos muy específicos; es decir, aquéllas que sólo funcionan para el trabajo en un área o con temáticas particulares, por ejemplo: el Microkératome Hansatome ZCH. Un instrumento ocular que se aplica a pacientes o para quienes investigan en áreas relacionadas con problemas visuales. Es probable que anteriormente no nos hubiéramos enterado de este aporte, a no ser porque alguien cercano lo comentara, o porque fuéramos miembros de aquéllos pequeños grupos que leen un muy particular tipo de revista científica. Por otro lado, acceder a este tipo de información requiere de poco tiempo y esto es gracias a los avances tecnológicos y al impacto de los mismos en la sociedad actual.

Actualmente el conocimiento y la información han permitido el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), éstas juegan un papel central y determinante; gracias a ellas el intercambio de ideas y la propagación de mensajes han cambiado rápidamente. En estos tiempos, para estar informado no se requiere pertenecer a una élite o encontrarse en un espacio determinado a la producción de que se trate, sino más bien tener acceso a una computadora con Internet, para así formar parte de la cultura global que nos permite, por ejemplo, ver cómo será el clima en Gabón, revisar un correo electrónico, tomar una clase con alguien que podría encontrarse en otro continente o incluso en la Luna. En consecuencia, se produce un cambio de los actores y de los medios de transmisión de la información, así como nuevos espacios y modalidades de formación. Las TICs son, entonces, el conjunto de tecnologías que permiten acceder, producir y trabajar información a través de medios electrónicos, por ende las fuentes no son físicamente necesarias y pueden ser vistas desde cualquier lugar, siempre y cuando se tenga acceso a la red.

Estas tecnologías representan grandes retos y, al mismo tiempo, permiten ingresar a casi cualquier tipo de información, lo que elimina distancias, trámites y, en algún sentido, democratiza el conocimiento. Las TICs pueden emplearse en diferentes espacios, es decir, con ellas se puede dinamizar la enseñanza de una clase y al mismo tiempo complementar una tarea, por lo que su uso no puede ni debe jamás reducirse al espacio académico o al periodo de escolaridad. Si la tecnología es ahora parte del día a día, pueden buscarse diferentes formas de emplearla en ámbitos diversos. Pues su impacto es definitivo y las ventajas que ofrece muy amplias, su manejo y acceso no deberían resultar complicados; es indispensable tener cierta alfabetización electrónica y así hacer de su uso algo óptimo.

Las TICs funcionan si la recepción es activa, de hecho la interacción va implícita en su uso. Es importante que los usuarios tengan presente el abanico de posibilidades y realidades que la tecnología ofrece, por lo tanto, es necesario ser agentes críticos, perceptivos y activos, como con el resto de las fuentes y con el aprendizaje en general.

Las TICs permiten:

- Estar en contacto al mismo tiempo con diferentes personas en diferentes espacios.
- Trabajo colaborativo.
- Nuevos lenguajes y formas de expresión.
- Accesibilidad a la información.
- Editabilidad y publicabilidad de lo realizado.
- Aprendizaje y creación de nuevas comunidades.

Internet es fundamental como medio y fuente generadora de información; se debe, en este caso, adaptar la computadora como herramienta de aprendizaje, pues ambas causan una revolución tanto en la estructura de la educación y aprendizaje como en las formas de relación humana. Los usuarios tienen dos opciones: aprender y aprender creando (aprendizaje activo), tanto para obtener conocimiento, como para globalizar el mensaje.

En un mundo ideal donde todos tenemos acceso a las mismas oportunidades, las TICs funcionarían perfectamente pues no sólo informan, sino que abren panoramas, referencias contextuales y, por lo tanto, conocimientos culturales/identitarios; lo que entre otras cosas reconfigura nuestra percepción. Pero al contrario, en una sociedad global desigual, es probable que estas tecnologías que son oportunidad para ciertos grupos desfavorecidos, al mismo tiempo, abran o aumenten brechas, ubicándonos nuevamente en una sociedad dual: la sobreinformada que por medio de la “nueva comunidad” tiene oportunidad a un sin fin de información y la sociedad del antiguo paradigma, con limitado acceso al mundo tecnológico.

Un ejemplo del uso de la tecnología son grupos como el EZLN o el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra de Brasil, que han alcanzado mayor impacto gracias a dichas tecnologías, logrando vincularse con grupos y fundaciones del mundo sin siquiera haberse visto, a través de mensajes transmitidos por medios electrónicos.

En el mundo escolar, las TICs son una gran opción, más no la clave para solucionar los problemas educativos sin que antes exista una concepción clara de linealidad y activación en el aprendizaje. Funcionan como com-

plementos de acuerdo con el contexto en el que se inserten. Cada vez con mayor rapidez, se ven reflejadas en prácticas tanto de docentes como de alumnos. Aunque es importante siempre tener en cuenta el contexto desde donde nos desenvolvemos y las ventajas y repercusiones que su aplicación tiene en nuestro entorno.

Tanto las tecnologías como el sistema pedagógico deben buscar un punto de encuentro en el que ambas sean posibles, por lo que es necesaria la alfabetización digital. De esa forma, la tecnología podrá emplearse adecuadamente para no volvernos dependientes de ésta y evitar, entre otras cosas, responder únicamente a lo que podemos ver por medio de la computadora, generando entonces un sistema pedagógico “alternativo, vigente y abierto”.

Ejercicio 1

Responde las siguientes preguntas:

1. *¿Recuerdas cuándo llegaron la TICs a tu comunidad?*
2. *¿Cómo o de qué manera han influido en tu vida?*
3. *¿Qué ventajas y desventajas presentan para ti?*

7.2 Antecedentes y perspectivas

Hablar de tecnología puede resultar confuso, ya que en ocasiones nos remite a las tecnologías relacionadas con la electricidad y la comunicación, las tecnologías del siglo XX y XXI. La tecnología ha estado alrededor de los seres humanos desde hace ya tiempo, la palabra viene del griego *tekne* que significa arte, oficio o técnica; y *logos* que refiere al conjunto de saberes.

La tecnología abarca un universo amplio, no puede ser reducida o aplicada a un sólo aspecto. Debemos tener claro que la tecnología se relaciona con las innovaciones técnicas y prácticas en diferentes ámbitos. En siglos anteriores los avances tecnológicos giraron en torno a técnicas de navegación, agricultura, armamento; en ocasiones, también a avances o creación de instrumentos mecánicos para las artes como la música o la escultura. Dentro de dichos progresos podemos hablar sólo de unos cuantos que de verdad determinaron y a la fecha siguen influyendo la vida, como lo fue la imprenta y como lo son hoy día la computadora y el Internet. La imprenta revolucionó los sistemas de comunicación, como para los medios de producción fueron las máquinas del XVIII y XIX. A diferencia de los siglos anteriores, muchos de los avances tecnológicos del siglo XX pasaron a formar parte casi total de la cotidianidad: como la radio, la televisión, las computadoras y un sin número de elementos que forman parte tangible del mundo en el que nos desenvolvemos; ellos, sólo por mencionar algunos de los más usuales, pues hay ámbitos muy reducidos a los que la mayoría de las personas no tienen acceso. Fue en el espacio de la investigación donde se creó el Internet o su antecedente ARPANET, a finales de los sesenta en Estados Unidos.

Las tecnologías de la comunicación no hubieran sido posibles sin el trabajo experimental de diferentes grupos. Se trabajó para hacerlo público e inicialmente eran sólo pequeñas redes, algunas de investigadores y otras de estudiantes relacionados con el tema tecnológico, quienes no sólo fueron capaces de obtener información, sino a su vez, de crear nueva información a partir de ella, es decir, conocer creando y reconfigurando lo existente.

Un aspecto interesante de las tecnologías electrónicas es que su desarrollo se dio de dos formas: la privada o secreta, que fue patrocinada por los Estados Unidos y de la que aún hoy día pocos tienen conocimiento completo, y la que en realidad está impactando al mundo diariamente, la hecha por todos, donde los autores son muchos y los financiadores, a diferencia de revoluciones anteriores, son principalmente empresas privadas; la revolución cambió de espacio.

Al estar conectados, los contenidos siguen transformándose, ese es uno de los objetivos principales. Si no hay cambio en lo que se transmite, el mensaje se rezaga y entonces no tendría sentido. Las reglas para ser actor se crean y transforman constantemente, y cada usuario es capaz de determinarlas.

Con las TICs se consolida la idea de una educación audiovisual, que es una forma de aprendizaje que se plantea desde 1920 como parte de la promoción educativa. Se sostiene que por medio de la tecnología se accede a lo audiovisual más fácilmente y se logran mejores complementos, que no se reducen a las TICs antiguas (como serían el rotafolio, mapas, monografías, etc.), sino a materiales de menor precio y constantemente actualizados, conociendo así otras formas de lenguaje, intercambio y expresión.

La comunicación tecnológica es información potenciada a tantas páginas como existan; con un click se encuentran cientos de ellas. En ocasiones el problema de dicha información es que es acumulativa, repetida, las ediciones no son siempre serias, etc. Por ello, el usuario debe ser consciente tanto de lo que busca como de los sitios a los que accede. Hay gran diferencia en la materialidad, por lo tanto, existe un cambio importante en torno a las prácticas y las formas de socialización, a las que debemos adaptarnos y acostumbrarnos; lo importante radica en la manera en que dicha información sea percibida, por ende, debemos tener presente qué queremos, cómo lo obtendremos y procesaremos y de qué forma lo emplearemos.

Ejercicio 2

Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué usos crees poder dar a las TICs?
2. ¿De qué manera benefician tu aprendizaje?
3. Si tuvieras que elegir las para una actividad lúdica, qué crees poder construir a partir de estas tecnologías.

7.3 La competencia en el uso de las tecnologías de información y comunicación

Dado que vivimos en una sociedad marcada por las tecnologías digitales, es necesario que los docentes y estudiantes universitarios desarrollen la competencia en el uso de las TICs. Para poder integrar el desarrollo de esta competencia en nuestras materias, primero se revisará la definición de la misma y los elementos que la componen.

La definición de la competencia TICs aquí presentada se basa en el trabajo del Consejo Técnico de la prueba COMTIC (Competencias en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación) que se trabajó en Ceneval (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) en 2005 y 2006 (Ceneval, 2005 y Verdejo, Orta y Saade, 2006), la cual es una variación de la propuesta contenida en las especificaciones técnicas planteadas por el Panel de Expertos para la evaluación del uso de las TICs en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment –Progama Internacional para la Evaluación de Estudiantes) 2006 y se conforma de la siguiente manera:

La capacidad eficaz de los individuos para utilizar, de manera responsable y segura, las tecnologías de la información y comunicación para obtener, organizar, evaluar, crear información y comunicarla a otros, con la finalidad de participar efectivamente en la sociedad.

Por **obtener información** se entiende localizar y extraer de un medio digital la información requerida.

Organizar información se considera el registro y administración de la información obtenida, utilizando o proponiendo un esquema de clasificación.

Evaluar información se entiende como deliberar y elaborar juicios sobre la calidad, relevancia, actualidad, cobertura, fidelidad y seguridad de la información obtenida en términos de la posibilidad de sustentar en ella conclusiones válidas, así como determinar el grado en que la necesidad inicial ha sido satisfecha.

Crear información se refiere a generar un producto o una actividad particular comunicable mediante la aplicación, interpretación, transformación o adaptación de la información obtenida.

Finalmente, **comunicar información** se considera sistematizar la información obtenida y diseñar formas de presentarla mediante programas, lenguajes o formatos electrónicos adecuados para una población determinada.

Como ejemplo de un docente que posee la competencia de comunicación podríamos señalar el caso de un profesor de administración que al preparar su clase:

BUSCA. Establece que necesita información sobre el tema de su próxima clase: empresas agroindustriales con enfoque de desarrollo sustentable. Define qué palabras claves utilizará en su búsqueda: empresas,

agroindustriales, desarrollo y sustentable. Selecciona las fuentes donde buscará: el catálogo en línea de la biblioteca de su universidad y en el Internet. Lleva a cabo la búsqueda y obtiene cerca de 47,000 resultados.

EVALÚA. Selecciona los resultados que más le dan confianza, como son los sitios *web* que pertenecen a gobiernos, a universidades o a organismos como la FAO.

ORGANIZA. De los materiales que encuentra y evalúa como útiles, organiza los datos bajando los archivos en carpetas nombradas con los subtemas que encuentra y en un archivo de texto escribe los datos principales del material: autor, título, año de publicación, editorial/institución responsable y la liga en Internet de donde los sacó.

CREA. A partir de los materiales guardados genera una tabla resumen con los aspectos más importantes sobre el tema, los cuales permitirán elaborar una presentación para la clase. Dicha presentación llevará texto y gráficos. Cuando se utilicen textos o gráficos tomados de lo recuperado en la *web*, se deberá citar la fuente.

COMUNICA. Una vez elaborada la presentación, y utilizada como apoyo a la exposición en clase, se enviará a los alumnos por correo electrónico para que les sirva de apoyo sobre el tema y de material de repaso.

Ejercicio 3

Selecciona una clase, busca material en Internet y elabora una presentación para ésta a partir de los elementos de la competencia de comunicación. Al final del proceso, escribe una breve reflexión sobre los problemas y aciertos que tuviste al llevar a cabo este ejercicio.

7.4 La tecnología educativa, el diseño instruccional y la tecnología en la educación

El concepto de tecnología educativa se ha asociado tradicionalmente con la preparación de materiales usando diversas tecnologías. Cabe aclarar que la *tecnología educativa* se refiere a “todas las herramientas intelectuales, organizativas y artefactuales a disposición de o creadas por los distintos implicados en la planificación, puesta en práctica y evaluación de la enseñanza” (Sancho, 2001, p. 8). A partir de la definición de Sancho, puede verse el alcance integral de la tecnología educativa, que si bien engloba a los materiales o artefactos en un proceso educativo en línea, los enmarca en las acciones de planeación, ejecución y evaluación de la enseñanza/aprendizaje.

El concepto de tecnología educativa se ha asociado al uso de tecnologías digitales, como anteriormente se asoció a formatos concretos como audiovisuales, radio, televisión, *web*, etc. Lamentablemente, en ocasiones el medio desdibuja las necesarias consideraciones que la tecnología educativa implica en relación con las teorías del aprendizaje, el currículo, el diseño instruccional (De Pablos Pons, 2001) y las didácticas particulares.

Otro término muy utilizado en relación con la tecnología educativa, presencial y a distancia, es el de *diseño instruccional*. Gagné *et al.* (2005) definen la instrucción como un conjunto de eventos integrados en las actividades que tienen como propósito facilitar el aprendizaje. El proceso de aprendizaje se compone de elementos externos e internos al individuo; por ello, el diseño instruccional aplica los conocimientos acerca de los procesos cognitivos internos a un individuo al diseñar los eventos externos al mismo y, a esto último, lo llama instrucción. Aunque algunos autores refieren el diseño instruccional al diseño de materiales, para Gagné *et al.* (2005) los modelos de diseño instruccional pueden ser aplicados a diversos niveles: para planificar una lección, un taller de tres días, un curso semestral o desarrollar un currículo completo.

El diseño instruccional puede ser una tarea individual o involucrar a muchos individuos y, de acuerdo con Reigeluth (2000, p. 19), se basa en dos grandes pilares:

A. *Situaciones*: resultados deseados en términos de eficacia, rendimiento, generación de interés en los estudiantes y condiciones educativas referidas a los aprendizajes deseados, a los alumnos, al ambiente educativo y a las limitaciones existentes.

B. *Métodos de diseño instruccional*: existen diferentes metodologías para el diseño instruccional pero todos se inspiran en los procesos básicos de diseño. El modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), se ha convertido en la representación prototípica de los modelos de diseño instruccional (Gagné *et al.*, 2005, p.40); aunque existen otras propuestas que resaltan la interacción necesaria entre las fases, mayores detalles en cada una de las etapas, etc.

Un ejemplo de aplicación de ADDIE al ámbito de desarrollo de materiales es el método de diseño instruccional ASSURE (Heinich *et al.*, 2002) que propone: analizar las características de los alumnos, establecer objetivos educativos, seleccionar métodos, medios y materiales para promover el aprendizaje, utilizar los medios, métodos y materiales para producir el nuevo material, requerir la participación de los estudiantes en el proceso de pilotaje, evaluar los resultados y revisar los materiales a fin de mejorarlos.

Sin importar si se va a usar tecnología digital o de otro tipo, la tecnología educativa y el diseño instruccional nos ayudan a planear los procesos para promover el aprendizaje.

Dado que en este apartado nuestro principal interés son las TICs, o tecnologías de información y comunicación, te compartimos algunas experiencias en el uso de medios digitales en la labor docente a partir de la tabla 7.1:

| Tipo de actividad de aprendizaje | Procesos mentales básicos y complejos que se desea promover | Características principales | Recursos en línea | |
|----------------------------------|--|--|---|--|
| | | | Síncronos | Asíncronos |
| Exposición | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar | <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento al conocimiento a través de un material didáctico y por varios canales (ver, oír, sentir) • Lecturas, material didáctico, relatos, conferencia | Whiteboard aplicación (meeting, ubiquitous presenter) Chat/audio/video (Messenger, Skype, iChat) | Presentación (Power Point, Flash) Lectura de documentos (Word, PDF, Postscript) Películas Audio |
| Demostración | <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas | Presentación y ejemplificación del conocimiento <ul style="list-style-type: none"> • Uso del artefacto pedagógico | Whiteboard aplicación (meeting, ubiquitous presenter) Chat/audio/video (Messenger, skype, iChat) | Presentación (Power Point, Flash) Interactivos (Flash, Director, Sitio Web, Java) |
| Discusión | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar • Ordenar • Conceptualizar • Pensar críticamente | Interacción con otros alrededor del conocimiento <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta, respuesta • Debate • Generación de preguntas | Chat/audio/video (Messenger, Skype, Ichat) | Foro de discusión (LMS) Grupo de noticias (Mayordomo, Google) Wiki, Blog |
| Ejercicio | <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar, clasificar • Resolver problemas • Pensar críticamente • Tomar decisiones • Crear, etc. | Con base en conocimientos previos desarrollar habilidades a través de la práctica <ul style="list-style-type: none"> • Tareas, práctica profesional, trabajo de campo | Whiteboard aplicación (meeting, ubiquitous presenter) | Cuestionarios (Blackboard, Moodle, HotPotatoes) Edition de audio, video y texto |
| Tutorial | <ul style="list-style-type: none"> • Observar • Relacionar • Conceptualizar | Presentación de información y práctica con el conocimiento adquirido | Cif: Demostración | Interactivos (Flash, Director, Sitio Web, Java, HotPotatoes) o Word |
| Aprendizaje en colaboración | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar • Resolver problemas • Crear, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje en equipo • Facilitación y motivación • Desarrollo generativo | Edición de audio, video e interactivos en línea, Wiki, Blog | Wiki, Blog |

Tabla 7.1. Actividades didácticas, cognición y recursos digitales (elaborada por Luis Miguel Martínez y Alma Rivera)

| Tipo de actividad de aprendizaje | Procesos mentales básicos y complejos que se desea promover | Características principales | Recursos en línea | |
|----------------------------------|---|---|--|---|
| | | | Sincrónicos | Asíncronos |
| Simulación | <ul style="list-style-type: none"> • Generalizar • Conceptualizar • Resolver problemas, etc. | <p>Uso de herramientas de computo como aproximaciones a la realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelado | <p>Laboratorios remotos</p> <p>Entornos virtuales (Second, Life, Croquet)</p> | <p>CAD</p> <p>Simulaciones</p> |
| Descubrimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Generalizar • Conceptualizar | <p>Analizar y comparar, inferir y evaluar la información en acervos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapeo de conceptos • Práctica profesional • Trabajo de campo | <p>Mapa conceptual (C:MAP, Freemind)</p> <p>Diagramación (DIA, Power Point)</p> | <p>Webquest</p> <p>Mapa conceptual (C:MAP, Freemind)</p> <p>Diagramación (DIA, Power point)</p> |
| Estudio de caso | <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas • Pensamiento crítico • Toma de decisiones | <p>Inferir conocimiento a través del análisis, síntesis y evaluación de problemas de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Preguntas claves y detonantes | <p>Lectura de documentos (word, PDF, postscript)</p> <p>Películas</p> <p>Audio</p> | <p>Lectura de documentos (word, PDF, postscript)</p> <p>Películas</p> <p>Audio</p> |

Tabla 7.1. Actividades didácticas, cognición y recursos digitales (elaborada por Luis Miguel Martínez y Alma Rivera)

Ejercicio 4

Identifica un objetivo de aprendizaje que integre aspectos cognitivos y valorales, y establece qué actividad de aprendizaje puede ayudarte a alcanzarlo. Una vez que decidas qué actividad de aprendizaje promoverás, selecciona una tecnología que te ayude a potenciar el aprendizaje. Cuando tengas la tecnología seleccionada, reflexiona si es la adecuada para las características de los alumnos y si tienes una infraestructura tecnológica que la posibilite. Si lo consideras necesario, reconsidera el diseño de la actividad y comparte la experiencia con otros docentes.

En este capítulo hemos revisado la tecnología desde varios puntos de vista: de dónde viene y su papel en la sociedad, las competencias necesarias en los alumnos y docentes para su uso eficiente, responsable y seguro, y algunos elementos básicos de su inserción para promover el aprendizaje. El tema de las tecnologías digitales, si bien es muy actual en muchas ocasiones se convierte en algo que puede generarnos mucho estrés y angustia como docentes, sobre todo, a aquellos que no aprendieron utilizando estos medios digitales. Sin embargo, un punto importante es construir el uso de las mismas alrededor de las estrategias didácticas con las que estamos familiarizados y asumir el reto de que nuestros alumnos llegan con nuevas formas de comunicación e interacción social utilizándolas y, por lo tanto, quizás se nos vayan ocurriendo maneras creativas de utilizar las TICs en clase, presencial o a distancia, en formas totalmente nuevas. Esta paradoja y de integrar nuestros métodos de promoción del aprendizaje tradicionales, pero al mismo tiempo, abriéndonos a probar nuevas formas de enseñar apoyadas con medios, se puede convertir en una metodología de diseño instruccional con medios que nos permite ir al mismo tiempo promoviendo el aprendizaje y aprendiendo, a veces de nuestros propios alumnos, en este afán de desarrollar la gran competencia de aprendizaje autónomo.

Si quieres ir más allá:

A continuación se presentan algunos ejemplos de actividades o información que sólo se logra a través de las TICs:

El rincón del profesor. En línea. Disponible en <http://rincondelprof.googlepages.com/> (Recuperado el 3 de mayo de 2008). Contiene ligas a sitios con material didáctico digital y ejemplos de planeación de clase.

Eduteka: *Tecnologías de información y comunicación para la enseñanza básica y media*. Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. En línea. Disponible en <http://www.eduteka.org/> (Recuperado el 3 de mayo de 2008).

Gómez-Hernández, J.A. y Pasadas-Ureña, C., (2007). “La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo”. *Information Research*, 12(3) paper 316. En línea. Disponible en: <http://InformationR.net/ir/12-3/paper316.html> (Recuperado el 3 de mayo de 2008).

Licencia internacional para conducir computadoras. Fundación Chile. En línea. Disponible en: www.icdl.cl (Consultado el 3 de mayo de 2008). Competencias para convertir la información digital en conocimientos, búsqueda, selección, procesamiento, comunicación. Certificación Internacional Licencia Digital (ICDL).

Bibliografía:

Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

Chartier, Roger (2005). “Lenguas y lecturas en el mundo digital” en *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: UIA.

Ceneval (2005). COMTIC. *Prueba para el diagnóstico de la competencia en el manejo de las tecnologías de información y comunicación*. Documento de trabajo.

De Pablos Pons, J. (2001). “Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa”. En J.M. Sancho (Coord.). Cuadernos para el análisis: 7. *Para una tecnología educativa*. (3ª. ed., pp. 39-60). Barcelona: Horsori.

Gagné, R.M. et al. (2005). *Principles of Instructional Design* (5ª ed.) Belmont, CA: Thomson.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D, Smaldino, S.E. (2002). *Instructional Media and Technologies* (7ª ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.

Sancho, J.M. (Coord.) (2001). *Para una tecnología educativa* (3ª ed.) (Cuadernos para el análisis, 7). Barcelona: Horsori.

Reigeluth, C. M. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I. Madrid: Aula Santillana.

Verdejo, P., Orta. M. y Saade, A. (2006). Prueba COMTIC para medir la competencia en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación En *Métodos y prácticas de evaluación: Ceneval 2002 - 2006*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), pp. 211 - 231.

Sitios web:

EduTEKA. (2007). *El por qué de las TIC en educación*. Recuperado en abril de 2008. <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>

EduTEKA (2003). *Un modelo para integrar las TIC al currículo escolar*. Recuperado en abril de 2008. <http://www.eduteka.org/Tema17.php>

Ibañez, José Emiliano (2004). *Educación transformadora*. Recuperado en abril de 2008. <http://www.pangea.org/jei/edu/index.html>

OEI (s.a.). TIC: Nuevas tecnologías y educación. Recuperado en abril de 2008. <http://www.oei.es/tics.htm>

Romo, F. (2004). Educación audiovisual. Revista Digital. 5. En línea. Recuperado el 3 de mayo de 2005. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art71/int71.htm>

Romo, Fabián (2004). *Educación audiovisual*. Recuperado en abril de 2008. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art71/int71.htm>

Rosario, Jimmy. (s.a.). *La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual*. Recuperado en abril de 2008. <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>

Pensamiento Crítico

María José Athié Martínez, athie.mj@gmail.com |

Yazmín Costopoulos de la Puente, yazmin_c@hotmail.com |

María Teresa de la Garza, teresa.garza@uia.mx

Resumen

El pensamiento crítico es una forma de generar conocimientos con fundamentos sólidos. El criterio central para desarrollarlo está en la capacidad de argumentar y poder ofrecer buenas razones de lo que se está diciendo o escribiendo. Es necesario considerar la relevancia, confiabilidad y fuerza de los argumentos y criterios para el pensamiento crítico. También deben responder al contexto para que sean pertinentes. Es importante identificar qué puede fungir como criterio, por eso, presentamos las perspectivas, principios, valores, precedentes y reglas de los criterios necesarios para tener un pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es un medio para convertir el aula en una comunidad de aprendizaje e investigación, en la que sus participantes tienen la oportunidad de dar y recibir crítica constructiva que ayude a todos a auto-corregirse y fundamentar mejor sus argumentos. Todo esto se lleva a cabo a través del diálogo, la participación y la escucha.

En este capítulo se pretende dar algunas herramientas para que los docentes fomenten y desarrollen el pensamiento crítico en las distintas actividades académicas, ya sea al interior del aula o en otros espacios. En este capítulo presentaremos qué es y cómo funciona el pensamiento crítico (qué son los criterios, los tipos de criterios y cómo utilizarlos), seguido de las razones por las cuales es importante fomentar el pensamiento crítico como docentes, y finalizaremos con razones y actividades de cómo fomentar el pensamiento crítico en la actividad docente.

8.1 ¿Qué es y cómo funciona el pensamiento crítico?

El pensamiento crítico se ha definido de varias formas. A continuación se presentan algunas:

- ▶ Pensamiento reflexivo encaminado a decidir sobre qué se debe pensar o hacer.

- ▶ Pensamiento que analiza una creencia para descubrir en qué está basada y determinar sus consecuencias.
- ▶ Proceso intelectual disciplinado para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información reunida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento, la creatividad o la comunicación, como guía de la creencia o la acción.

Pensar críticamente es ser capaz de resolver problemas, tomar decisiones y elaborar juicios basados en evidencias como resultado de un razonamiento cuidadoso. El pensamiento crítico es aquella forma de pensar que cuestiona la información (datos, conceptos, textos, etc.), a su vez es capaz de discriminar información, entenderla y encontrar presupuestos subyacentes.

Para Lonergan (1988, pp. 21-26), el proceso de pensamiento implica:

- ▶ Atender o tomar datos externos e internos relacionados con el asunto de interés
- ▶ Entender los datos
- ▶ Juzgar si lo entendido es verdadero
- ▶ Decidir o valorar

La criticidad es la capacidad de una persona para establecer juicios de verdad y de valor.

El pensamiento crítico es un tipo de razonamiento que nos ayuda a identificar qué tiene fundamento y qué no lo tiene. Además, nos permite saber si se están diciendo cosas sin importancia o falsas. El pensamiento crítico es la **actividad mental sistemática** por medio de la cual **se comprende y evalúa información, ideas o argumentos** de los otros y los propios. A través del pensamiento crítico realizamos **juicios basados en criterios fundamentados y sensibles al contexto**, que nos permiten tomar una postura y apoyar una decisión (Crispín, 2004, p. 35).

Un buen juicio es el resultado de actos o procedimientos apropiados que resaltan los aspectos más relevantes de algo. El pensamiento crítico genera juicios sobre las cosas, experiencias, teorías, etc. Un ejemplo de un buen juicio sería el que emite un profesor cuando, basado en el conocimiento de sus alumnos, elige los materiales y ejercicios adecuados para que mejoren su aprendizaje sobre algún tema.

Entre las destrezas y habilidades propias del pensamiento crítico podemos citar las siguientes: formular hipótesis, definir términos, desarrollar conceptos, descubrir supuestos subyacentes, formular explicaciones causales, generalizar, demostrar, comprender relaciones parte-todo y medios-fin, reconocer diferentes perspectivas, entender los vínculos entre los argumentos como la contradicción y construir analogías.

El pensamiento crítico es el proceso mental mediante el cual se hacen razonamientos fundamentados en argumentos y valoraciones previas, para poder formular juicios, afirmaciones o tomar decisiones con base en la valoración que hacemos, a partir de ciertos criterios, de la información con la que contamos.

Nos permite pensar y actuar con fundamentos. A través del pensamiento crítico podemos ser capaces de explicar las razones por las cuales decimos y/o hacemos algo.

Para que haya pensamiento crítico en nuestra actividad docente es necesario que tanto maestros como estudiantes puedan dar respuestas y hacer valoraciones razonadas y fundamentadas en información previa, criterios y argumentos.

La formación universitaria debe capacitar al estudiante para que afirme sus juicios con fundamento en la realidad, de modo que sepa conferirles un significado verdadero, para que sepa por qué lo ha formado y hecho suyo y cuál es el alcance de los mismos.

En resumen las principales características del pensamiento crítico son:

- es una habilidad que se desarrolla
- no es algorítmico
- es complejo
- ofrece diversas soluciones
- implica juicios e interpretación, incertidumbre, auto-control del proceso de pensamiento, encontrar una estructura en un desorden aparente, esfuerzo mental, y necesariamente la voluntad de utilizar esta forma de pensamiento
- se aplican diversos criterios que están en conflicto

Habilidades involucradas en él son:

- identificar conceptos o ideas centrales
- reconocer suposiciones subyacentes

- evaluar la evidencia en que se basan los argumentos, para reconocer estereotipos
- reconocer los factores emocionales que pueden afectar su comprensión y/o juicio
- buscar datos verificables o no verificables si los datos son adecuados
- busca información que le ayude a comprender la situación o problema
- verifica si los hechos permiten una generalización, si los datos son consistentes para llegar a conclusiones válidas
- tomar decisiones informadas
- dejar de lado prejuicios

Las operaciones mentales relacionadas con el pensamiento crítico son:

- comparar
- resumir
- observar
- clasificar
- interpretar
- descubrir suposiciones
- coleccionar y organizar datos
- resolver problemas
- tomar decisiones

8.1.2 El pensamiento crítico se basa en criterios

“Un criterio es todo aquello que permite la ejecución de las operaciones que nos facilitan el logro de conclusiones”.

Matthew Lipman

Como ya lo mencionamos, el pensamiento crítico es una actividad mental organizada, estructurada y fundamentada que se basa en criterios. Los **criterios son reglas o principios utilizados que dirigen los juicios**, mismos que deben ser defendibles y convincentes.

Por ejemplo: Uno de los **criterios** para determinar si un profesor es bueno o no, es el resultado del aprendizaje de sus alumnos. Esto lo podemos identificar haciendo una prueba en la que se midan los conocimientos y las habilidades adquiridas por éstos.

Para poder realizar juicios defendibles y convincentes, es recomendable hacernos preguntas como las siguientes:

- ¿por qué decimos lo que decimos?
- ¿en qué nos basamos?
- ¿cómo podemos argumentar lo que pensamos?

Intentar responder preguntas como éstas hace que busquemos razones válidas que reflejan los **criterios** que orientan nuestro juicio. Es importante que el grupo de personas con las que estemos trabajando conozcan los criterios que utilizamos para evitar confusiones y, así, poder dialogar y debatir sobre los criterios empleados.

Si los profesores hacen explícitos los criterios que utilizan al hacer un juicio, están invitando a los alumnos a hacer lo mismo. De esta forma, los maestros propician que los alumnos sean responsables de su aprendizaje y de las afirmaciones que hacen.

El desarrollo del pensamiento crítico depende de lograr fundamentar nuestros juicios, opiniones, afirmaciones y acciones en criterios y razones válidas

8.1.3 Los criterios como bases de comparación

Cuando confrontamos dos cosas utilizamos criterios, aunque a veces sea de manera inconsciente, por lo cual es importante explicitar el criterio con el que hacemos cierta comparación para no crear confusiones o malos entendidos. Las comparaciones que están fuera de contexto o que no explicitan los criterios en los que se basan pueden generar desconcierto. Por ejemplo, cuando decimos “María es mejor que Tania”, no sabemos en qué es mejor o por qué. Esta afirmación puede llegar a generar un conflicto si no son claros los criterios que fundamentan en qué o por qué es mejor María que Tania.

Por ello, es importante dejar claro cuáles son los criterios que fundamentan la comparación. Existen dos tipos de criterios generales o metacriterios que fundamentan las comparaciones:

- ▶ *Criterios formales*: Son considerados referentes o base de comparación convencional.

Por ejemplo: Cuando observamos la altura de una persona bajo los términos del metro, estamos utilizando una unidad de medida implementada por las normas de medición, es una medida institucionalizada y estandarizada que se convierte en un criterio de comparación.

- ▶ *Criterios ideales*: Son considerados referentes o bases de comparación de acuerdo con cierta idea de cómo *debería ser* aquello que estamos comparando.

Por ejemplo: En natación podemos diferenciar los distintos tipos de brazadas y contrastarlas con la brazada ideal.

8.1.4 Los criterios, las relaciones y los juicios

Los juicios están orientados por criterios que articulan relaciones entre distintas cosas. Por ejemplo:

- ▶ **Juicio:** Canadá es geográficamente mayor que México.
- ▶ **Criterio orientador del juicio:** superficie o área de estos países.
- ▶ **Relación:** *mayor que* (relación de comparación entre la superficie territorial de ambos países).

Es importante que maestros y alumnos sean conscientes de los criterios que utilizan y las relaciones que generan con ellos, para poder empezar a identificar la relevancia, confiabilidad y fuerza de los mismos. “Los juicios pueden ser conocidos mediante el tipo de relaciones que les acompañan”, para buscar tipos de juicios “lo más fácil sería empezar por una clasificación de las relaciones implicadas en dichos juicios, tal como ilustraremos en los siguientes ejemplos” (Lipman, 1998, p. 191):

| Tipo de relación | Frases que expresan la relación |
|--|---|
| <i>Causa – efecto</i> : es la causa de | <ul style="list-style-type: none"> • Es el resultado de ... • Ello nos lleva a ... • Ello supone... |
| <i>Medios – fines</i> : está diseñado para | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene la intención de ... • Sirve para... • Está hecho para... |
| <i>Partes – todo</i> : es la parte de | <ul style="list-style-type: none"> • Participa en ... • Está implicado por ... • Pertenece a ... |
| <i>Los valores</i> : es mejor que | <ul style="list-style-type: none"> • Es superior a ... • Vale más que ... • Es más barato que ... • No es mejor que ... |

(Adaptado de Lipman, 1998, pp. 191-192).

8.1.5 ¿Qué podemos utilizar como criterio?

Los criterios pueden ser de distinta naturaleza. El siguiente diagrama muestra algunos aspectos que generalmente tomamos en cuenta a la hora de apelar a criterios (Lipman, 1998, p. 194).

- **Valores compartidos:** Utilizar criterios que apelan a nociones ideales. Algunos ejemplos de criterios, que son valores compartidos, pueden ser: justicia, respeto, solidaridad, equidad, empatía, etcétera.

- **Precedentes y convenciones:** Utilizar criterios relacionados con aquello que sea considerado como la norma, o lo “normal”. Estos criterios tienen que ver con lo convencional. Hay que tener cuidado al hacer juicios basados en criterios fundamentados en convenciones porque corremos el riesgo de formular juicios débiles; todo depende de la relevancia, confiabilidad y fuerza del criterio por precedente o convención.

Por ejemplo: Si vamos a formular un juicio basado en criterios como los sistemas de medición, éstos, aunque son convenciones, son criterios fuertes porque han perdurado en el tiempo y son aceptados y utilizados por todo el mundo, en otras palabras, es un criterio confiable. Pero si el criterio es apelar que la edad en la que los adolescentes deberían poder ir a centros nocturnos es a los 14



años, porque a esa edad normalmente empiezan a ir, estamos utilizando un criterio débil, con poca relevancia y confiabilidad.

- **Bases comunes para la comparación:** Utilizar criterios que compartan aquello que estamos comparando. Algunos criterios comunes para la comparación pueden ser las semejanzas o las diferencias comunes entre aquello que comparamos. Por ejemplo: “No se pueden comparar peras con manzanas”, es una frase muy conocida y que nos indica que hay cosas que sólo son comparables entre sí. Sin embargo, las manzanas y las peras se pueden comparar en peso o en que ambas son frutas, o en que ninguna de las dos tiene espinas.
- **Requisitos:** Utilizar criterios que son necesarios para que algo se cumpla. Por ejemplo: Si se realiza un proceso de selección de candidatos para ingresar a la universidad, un requisito sería contar con el diploma de bachillerato.
- **Perspectivas:** Utilizar criterios que cumplen con cierto punto de vista sobre un tema. “Diferentes perspectivas consolidan la realización de distintos juicios” (Lipman, 1998, p. 196). Por lo que, depen-

diendo de la perspectiva con la que se emita un juicio o criterio, será el resultado de ese juicio. Las perspectivas representan el aspecto de la cuestión que queremos resaltar.

Por ejemplo: Si yo elaboro un juicio acerca de una acción, desde la perspectiva ética, uno de los criterios vinculados a esta perspectiva sería la bondad o maldad del acto en cuestión. Si yo elaboro un juicio sobre la misma acción, desde la perspectiva de la ganancia económica, los criterios serían diferentes.

- ▶ **Principios y reglas:** Utilizar acuerdos establecidos (ya sea consensados o impuestos) como criterios para un juicio. Los principios y reglas no son absolutos, por lo tanto, pueden ser modificados o completados. Los principios pueden funcionar como criterios en un juicio, siempre y cuando estén bien fundamentados. Las reglas siempre son específicas a un campo y contingentes a consideraciones del contexto. Por ejemplo: Tomás tiene una mala conducta en clase porque siempre interrumpe a los demás. El criterio de este juicio responde a la regla de esperar a tener el turno para hablar durante la clase.

8.1.6 El pensamiento crítico desarrolla la sensibilidad al contexto

Los juicios y criterios parten de una realidad o de una situación dada, es decir, parten de un contexto, mismo que debe ser considerado al formular y evaluar un juicio. Para poder formular juicios orientados por criterios, el pensamiento crítico debe ser sensible al contexto al cual se está haciendo referencia. Esto implica reconocer las particularidades propias del contexto en cuestión, además de ser capaz de establecer relaciones entre distintos contextos. Al hacer este tipo de relaciones, es muy importante dejar claro cuáles son nuestros criterios para no causar desconcierto, confusión o conflicto.

Este tipo de pensamiento debe ser consciente de que, al referirnos a contextos distintos, muchas veces no contamos con la información suficiente para utilizar criterios relevantes y confiables. También hay que saber, que en ocasiones, ciertos significados no pueden traducirse de un contexto a otro.

Por ejemplo: El profesor Rodríguez está a punto de reprobar a Xóchitl basándose en que siempre tiene mala ortografía, no sabe formular bien sus respuestas y distrae a sus compañeros preguntándoles todo. Los juicios del profesor son que: no le importa mejorar su ortografía, que no estudia lo suficiente, por lo que nunca sabe contestar directamente lo que se le está preguntando y porque no quiere estar quieta.

Los criterios que utiliza el profesor Rodríguez no son relevantes, ni confiables. No está tomando en cuenta que Xóchitl es una niña náhuatl y que el español es su segundo idioma. Esto podría explicar que tenga mala ortografía y que probablemente le cueste trabajo entender lo que se le está preguntando. Lo que no significa necesariamente que tenga un problema de aprendizaje, ni falta de interés por aprender, sino que seguramente es un problema de comprensión del lenguaje. El profesor Rodríguez tampoco ha tomado en

cuenta que ella viene de una cultura más oral que escrita y que tal vez por eso sea más fácil entender si los compañeros le explican, lo cual no quiere decir que siempre los quiera estar distraendo.

Para que el profesor Rodríguez elabore juicios críticos sensibles al contexto, debería de tomar en cuenta las particularidades del contexto de Xóchitl.

Para elaborar juicios a través de un pensamiento crítico sensible al contexto, es necesario que nuestros procesos mentales sean:

- Pertinentes: tomar en cuenta las particularidades del contexto.
- Autocríticos: preguntarse que tanto sabe sobre el contexto particular. Si quien está haciendo un juicio cuenta con información suficiente, o si debe admitir que no tiene evidencias suficientes para utilizar criterios confiables.
- Autocorrectivos: estar dispuestos a examinar nuestro propio pensamiento, nuestros propios juicios y a que los demás también los examinen; debemos estar abiertos a descubrir las propias debilidades y los propios errores.

8.1.7 Pensamiento crítico y toma de decisiones

Hemos visto que el pensamiento crítico es la actividad mental sistemática de comprender y evaluar información, ideas o argumentos de los otros y los propios, realizando juicios basados en criterios fundamentados y sensibles al contexto que permiten tomar una postura y apoyar una decisión. Juzgar la credibilidad de determinadas afirmaciones, sopesar pruebas, valorar la solidez lógica de distintas deducciones, discurrir argumentos e hipótesis alternativas.

Formar pensadores críticos implica favorecer el ejercicio de las habilidades de razonamiento y de diálogo, de manera que logren llegar a una verdad desconocida a partir de otras ya conocidas.

El pensamiento crítico requiere de las habilidades del pensamiento lógico, donde es necesario verificar la consistencia y veracidad de los juicios. La persona brinda razonamientos que consideran la evidencia, el contexto, las teorías, los métodos y criterios para formar juicios propios y autorregulados.

Hemos visto que el pensamiento crítico:

- Implica razonar de forma ordenada y lógica.
- Se basa en criterios.

Los criterios sirven de base para la comparación:

- Criterios formales: cuando son considerados referentes o bases de comparación convencional.
- Criterios ideales: cuando son referentes o bases de comparación de acuerdo con cierta idea de los que debería ser.

Los criterios pueden ser de distinta naturaleza:

- Valores compartidos
- Principios y reglas
- Precedentes y convicciones
- Bases comunes para la comparación
- Requisitos
- Perspectivas

El pensamiento crítico es sensible al contexto requiere, por lo tanto, de un proceso de valoración que implica hacer un juicio orientado por criterios y que sea sensible al contexto, de esta forma puede orientar nuestras decisiones a través de un proceso de valoración.

- Llevar a cabo un proceso de valoración implica:
- Contar con información suficiente que permita comprender el problema o situación en su contexto.
- Distinguir lo que son hechos de inferencias.
- Realizar un razonamiento cuidadoso.
- Estar abierto a escuchar y o comprender los argumentos del otro.
- Ser capaz de dialogar.
- Hacer un juicio basado en criterios.
- Sopesar las razones y distinguir las posibles consecuencias.

- Fundamentar una decisión.

PROCESO DE VALORACIÓN

| ACCIONES A REALIZAR: | CRITERIO: | CONTEXTO: |
|---|--|--|
| Habilidades de cognitivas y socioafectivas. | Regla o principio base de comparación. | Ubicar las circunstancias en las que se sitúa el hecho. |
| Razonar | ¿Conviene o no conviene? | ¿Cuál es la situación? |
| Discernir | ¿Qué es preferible, esto o aquello? | ¿Cuáles son las circunstancias concretas del hecho sobre el cual tengo que tomar una decisión? |
| Sopesar | ¿Cuáles son las posibles consecuencias? Responde a la pregunta: ¿por qué es mejor esto que aquello? | |

Para hacer el juicio, se necesitan tener ciertos parámetros, normas, valores o principios que te servirán de referencia. Asimismo, es necesario conocer las circunstancias en las que se sitúa el hecho sobre el cual vas a tomar una decisión.

Por ejemplo: supongamos que tienes que elegir a un portavoz para que te represente en un cuerpo colegiado de la universidad. Los delegados de profesores tendrán que tomar decisiones importantes que afectarán la vida académica. Tú tienes un amigo que sabes que le gustaría participar, sin embargo, sabes que no es muy bueno para eso. Por otra parte, otro compañero tuyo que no te cae muy bien pero sabes que haría muy buen papel, tiene mejores cualidades para lo que se requiere y es muy responsable. Por un lado pensarás que si eligen a tu amigo, él se pondrá muy feliz y eso te dará gusto a ti también. Por otra parte pensarás, quién realmente podrá hacer mejor las cosas en beneficio de la universidad.

¿Por quién votarías? ¿Por qué?

Si elegiste votar por tu amigo, el parámetro que tomaste en cuenta para realizar tu juicio fue la amistad, probablemente porque en esas circunstancias particulares eso era lo más importante para ti. En cambio, si decidiste votar por el compañero que no te simpatiza, tu criterio para decidir fue quién iba a ser la mejor persona para realizar el papel de representante de profesores. En este caso pensarías que primero estaba el bien de la universidad, que el tuyo propio y el de tu amigo.

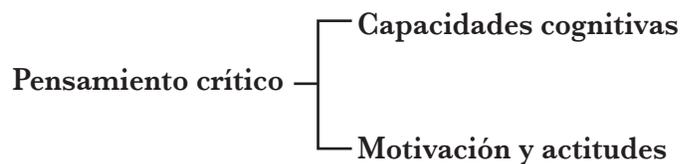
Cuando realizas un juicio y tomas una decisión siempre intervienen varios elementos; por una parte tus sentimientos, tus experiencias previas y tus necesidades, por otra, tu razonamiento. Para razonar y entender la situación necesitas informarte y tratar de conocer adecuadamente la realidad. A veces al tomar la decisión, aunque nuestro raciocinio nos llevó a una conclusión determinada, optamos por otra cosa, porque en esas circunstancias preferimos eso, en otros casos nos dejamos llevar más por nuestras emociones, necesidades o afectos que por nuestra razón. Cuando hacemos esto, a veces no conlleva mayores consecuencias, pero en otras ocasiones sí. Es por esto importante que procuremos hacer un balance y, antes de tomar una decisión, pensemos que va a ser realmente lo mejor, tanto para nosotros mismos, como para los demás y actuar de manera congruente con lo que pensamos que es lo mejor.

8.2 ¿Por qué fomentar el pensamiento crítico en nuestra labor como docentes?

Como hemos visto, el pensamiento crítico es un proceso mental complejo que articula conocimientos, habilidades y actitudes. No es una habilidad limitada a cierto campo específico, sino que aplica a distintas ramas del conocimiento, además de que es una herramienta que nos ayuda en la resolución de problemas y al debate constructivo. La implementación transversal del pensamiento crítico en el currículum nos promete un reforzamiento académico tanto del docente como del estudiante.

El pensamiento crítico es:

- Un proceso complejo que interrelaciona:



- Una forma de acercarse al conocimiento con fundamentos sólidos.
- Un modo de generar conocimiento formal que ayuda a tener argumentos fundamentados.
- Una manera de crear conocimiento, ya que al cuestionarse y plantearse distintos criterios cada vez más complejos, surgen nuevas preguntas y el reto de utilizar criterios adecuados para fundamentar nuestros juicios.
- Una manera de ampliar nuestro conocimiento sobre otros contextos y situaciones distintas a la nuestra.

- Una habilidad para el diálogo y el debate fundamentado y constructivo.

Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico tanto en docentes como en alumnos:

- Fortalece los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento a nivel individual y colectivo.
- Nutre y fundamenta la argumentación y el debate.
- Amplía el conocimiento sobre otros contextos.
- Corrige el pensamiento erróneo y los juicios elaborados a través de prejuicios o carentes de información suficiente.

Para darnos una idea no sólo de la complejidad del pensamiento crítico, sino de los procesos que se desarrollan a partir de este proceso, veamos el siguiente cuadro:

Componentes del pensamiento crítico

| Motivación y actitud | Habilidad | Transferencia de unos contextos a otros | Supervisión metacognitiva |
|--|--|--|---|
| Disposición para el esfuerzo mental prolongado. | Análisis y síntesis. | Detectar la similitud entre los ejemplos conocidos y los nuevos problemas a resolver. | Valoración consciente de las propias habilidades cognitivas. |
| Compromiso con la búsqueda de soluciones y razones que van a la raíz de los problemas. | Resolución de problemas. | Aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas de la vida. | Adecuada valoración de lo que se conoce y no se conoce. |
| Actitud de control que permita suprimir la impulsividad. | Toma de decisiones. | Utilizar el conocimiento de forma flexible y adaptarlo al tipo de problema y al contexto al que pertenece el problema. | Valoración de lo que se necesita conocer y de los medios para conseguirlo. |
| Tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad. | Razonamiento formal e informal. | | Distinguir cuándo se tiene suficiente información y cuándo no. |
| Apertura mental. | Capacidad para generar alternativas múltiples. | | Anticipar el resultado de las propias acciones como ciertos, probables o improbables. |

(Elaborado a partir de: http://www.ugr.es/~economia/documentos/Documentos/definitivos/anexo_c.pdf)

Como podemos observar, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, puede potenciar de manera significativa, tanto en docentes como en alumnos, el trabajo integral.

8.3 ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en la actividad docente?

El pensamiento crítico se desarrolla de distintos modos y se expresa en distintos momentos. Puede ser un proceso individual o colectivo y puede manifestarse de manera escrita, oral y en la coherencia entre lo que decimos y hacemos. Cada maestro es libre de utilizar su creatividad para generar procesos que fomenten el pensamiento crítico tanto en sí mismo, como en sus alumnos.

Una manera mediante la cual se fomentan los distintos modos y expresiones del pensamiento crítico al interior del aula, es en la consolidación de una *comunidad de investigación* o de *manera individual mediante la lectura y escucha crítica*.

8.3.1 Comunidad de investigación

Una comunidad de investigación significa convertir el salón de clases en una colectividad, en donde todos se apoyen exigiendo la formalidad en el pensamiento, la relevancia, confiabilidad y fuerza en los criterios que utilicemos. Para ello, debemos desarrollar y fomentar actitudes como la apertura, el respeto, la disposición al diálogo, la capacidad de escucha y la habilidad de realizar crítica constructiva y propositiva.

Si como profesor se logra crear una comunidad en el salón de clase, donde entre todos se cuestionen los criterios que rigen los juicios, su validez, relevancia, pertinencia y confiabilidad, poco a poco, se construirá un espacio en donde el razonamiento y el pensamiento sólido y bien fundamentado sean una prioridad. Dicha comunidad crecerá en conjunto y se exigirá a sí misma generar juicios cada vez más sólidos. Esa comunidad será un espacio de confianza en donde el conocimiento se geste de manera tanto individual como colectiva, y el pensamiento crítico deje a un lado los juicios erróneos, prejuiciosos y débiles. Para alcanzar tal comunidad de investigación es necesario crear un ambiente de confianza y respeto.

Es diferente preguntar para entender, que preguntar para evidenciar a otro. Es diferente preguntarse juntos, que ser inquisitivo con los otros. Si los estudiantes observan y piensan juntos sobre un mismo problema, necesitan escucharse con atención unos a otros, y entonces surgirá una gran riqueza en las posibles explicaciones que se dan respecto a un tema. Probablemente surjan desacuerdos, sin embargo es importante que éstos se traten razonablemente, es decir, tratando de indagar sobre la fundamentación y los argumentos de cada postura, no para devaluar la participación de otros, sino en un auténtico esfuerzo por entender. (Velasco, 2000)

Por lo regular, una comunidad de investigación trabaja a través del diálogo y debate en torno a un tema en común. Está compuesto por un moderador y los participantes que conforman la comunidad de investigación quienes, desde un principio, acuerdan las reglas que se deben respetar durante el debate. Algunos ejemplos de éstas son:

- La duración del debate y de las participaciones
- Si se designa a un responsable de llevar cuenta del tiempo
- Si se designa a un responsable de otorgar la palabra a los participantes¹

Es necesario que el tema de la discusión sea conocido por todos sus participantes. Por lo que se puede partir de una o varias lecturas que estén relacionadas a cierto tema, un video, una imagen o una grabación de audio. Por ejemplo, un punto de partida puede ser el tema visto la clase anterior.

¹ Se recomienda que no sea el moderador quien se encargue de dar la palabra o contabilizar el tiempo, pues esto puede interferir con la fluidez de la discusión.

Una vez que los participantes compartan cierta información común puede comenzar el diálogo y el debate. Por lo general, es el docente quien cumple la función de ser el moderador, ya que de él depende que la discusión no se desvíe y es quien puede ir guiando las participaciones, de tal manera que se desarrollen las habilidades necesarias para el pensamiento crítico. En el siguiente cuadro se presentan algunas preguntas que, tanto el moderador como los demás participantes, pueden utilizar para desarrollar las habilidades requeridas por el pensamiento crítico.

| Habilidades | Preguntas |
|------------------------------------|---|
| Brindar puntos de vista | ¿Cuál es tu postura sobre este tema? ¿Qué piensas sobre esto? ¿Alguien tiene otro punto de vista? |
| Brindar alternativas | ¿De qué otro modo puede pensarse esto? ¿Se te ocurre otra manera de pensar sobre este tema, aunque no sea tu propio punto de vista? |
| Clarificar | ¿Puedes aclarar un poco más lo que quieres decir? ¿Alguien puede aclarar un poco más lo que él/ella está diciendo? |
| Reformular | ¿Puedes decir eso mismo, pero con otras palabras? ¿Alguien puede decir esto de una forma diferente para ver si lo podemos entender mejor? |
| Inferir | De lo que estás diciendo ¿te parece que sigue esto...? Si fuera así, ¿no tendría que ser verdad también esto otro? |
| Definir | Después de todo lo que hemos discutido, ¿alguien podría decir qué es ...? ¿Puedes decir qué entiendes por...? |
| Detectar supuestos | ¿Estás suponiendo que...? Para poder decir eso, ¿no necesitas primero decir que...? |
| Dar razones | ¿Por qué piensas eso? ¿Qué te hace pensar eso? ¿Por qué te parece que eso está bien? |
| Proyectar ideales de yo | ¿Te gustaría ser siempre de ese modo? ¿Cómo te gustaría ser cuando seas grande? |
| Proyectar ideales del mundo | ¿Cómo te gustaría que fuera el mundo en el futuro? ¿Te gustaría vivir en un mundo que fuera...? |
| Desarrollo de la empatía | ¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de esa persona? ¿Cómo te parece que verías el mundo si fueras...? |
| Detectar falacias | ¿Te parece que lo que dices se apoya realmente en una razón? Si otra persona te contestara de esa manera, ¿lo aceptarías? |

| | |
|--|---|
| Brindar ejemplos | ¿Por ejemplo? ¿Alguien puede dar un ejemplo de lo que él/ella está diciendo? |
| Brindar contraejemplos | ¿Puedes mencionar alguna situación en la que eso no se cumpla? ¿Alguien puede dar un ejemplo de lo contrario de lo que él/ella está sosteniendo? |
| Detectar ambigüedad y vaguedad | ¿Puedes decir con más claridad qué entiendes por esa palabra? ¿Esa palabra no tiene más de un significado? |
| Considerar medios y fines | Para lograr eso, ¿conviene hacer esto? ¿Es la mejor manera de lograr esto? |
| Prever consecuencias | Si pasara eso, ¿qué más pasaría? Si le dices eso, ¿qué va a pasar? |
| Tener coherencia entre creencias y acciones | ¿Realmente crees que eso que dices es lo mejor? ¿Tú haces eso que estás diciendo? |
| Emplear analogías | ¿En qué se parecen los mamíferos de los ovíparos? |

(Extraído del curso “El adolescente como pensador crítico”, impartido por el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, San Cristóbal de las Casas, enero 2008)

8.3.2 Lectura crítica

La lectura crítica es una de las capacidades más importantes que se deben desarrollar en la educación superior. Es particularmente importante en la época actual donde existe una abundancia de información y es necesario seguir aprendiendo durante toda la vida. En este sentido es importante saber recoger información de diversidad de fuentes que aporten distintos puntos de vista, y es el lector el que deberá comprender y seleccionar aquellas fuentes y autores que realicen aportes fundamentados y verdaderos. En este proceso entran en juego las habilidades del pensamiento crítico.

Una definición ampliamente citada sobre lectura crítica es la del “Diccionario de Lectura y Términos Relacionados” de Harris y Hodges: Lectura Crítica es:² “(1) el proceso de hacer juicios en la lectura: evaluar la relevancia y la idoneidad de lo que se lee...”, (2) un acto de lectura que utiliza una actitud interrogadora, el análisis lógico y la inferencia para juzgar el valor de lo que se lee de acuerdo a un estándar establecido. Entre las habilidades identificadas para hacer juicios en la lectura crítica están las que tienen que ver con la intención o propósito del autor; con la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito; y con las formas literarias, partes constitutivas y los recursos de la trama identificados por medio del análisis literario.

En otras palabras, la lectura crítica se refiere a entender lo que el autor está diciendo, haciendo el seguimiento a su argumento y buscando la evidencia que soporte su punto de vista. Lo más importante es no

² Nombre del documento, Eudeteka, Fundación Gabriel Piedrahita 23 de junio del 2004 <<http://www.eduteka.org/Lectura-CriticaPensamiento1.php>>

creer todo lo que se lee, se debe verificar que sea lógico y que las premisas en las que se basa sean verdaderas.

El profesor puede dar a los estudiantes una guía para realizar una lectura crítica, por ejemplo la siguiente:

- ¿Cuál el problema o tesis principal del autor?
- ¿Cuáles son las conclusiones del autor?
- ¿Cuáles son las razones o argumentos principales que el autor expone y en los cuales basa sus conclusiones?
- ¿El autor presenta hechos u opiniones? Elabora una tabla y distingue entre hechos y opiniones.
- ¿Estás razones siguen una lógica? ¿Las ideas son coherentes entre sí?
- ¿Con qué argumentos estás de acuerdo?, ¿por qué? Justifica tus razones, trata de hacerlo de manera clara y coherente.

Escucha activa y crítica

La capacidad de escuchar es una de las habilidades más importantes para ejercer el pensamiento crítico. Si no escuchamos no podemos dialogar, conversar y comprender al otro. En el contexto académico se vuelve indispensable porque en el aula gran parte de los aprendizajes se dan en los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí.

Bickel (en Lomas, 1999, p. 297) identifica distintos modos de escucha más o menos eficaces:

- Escucha atenta: Es la escucha suscitada por la motivación que favorece el prestar la atención al mensaje porque lo considera útil, interesante o divertido.
- Escucha dirigida: Es la escucha que presupone no sólo la motivación, sino también la finalidad por la cual es necesario prestar atención.
- Escucha creativa: Además de la motivación y la percepción de la finalidad, prevé una participación mental activa escuchado con sus conocimientos y experiencias previas; lo que se escucha pasa a formar parte de las vivencias y de la estructura mental del que escucha, enriqueciendo los conocimientos ya existentes.

- Escucha crítica: Este nivel se realiza cuando se tiene el hábito de implicarse creativamente en la situación y se tiene además un conocimiento concreto del tema que se está tratando, de modo que es posible percibir y valorar lo que se escucha para adherirse o refutar las ideas que escucha.

El profesor puede:

- Tener una actitud receptiva, abierta, procurar no hacer juicios, dar oportunidad de que el otro exponga sus argumentos, ideas o conocimientos.
- Prestar atención a lo que dice el orador y a su expresión corporal.
- Poner atención en la persona que habla, concentrarse en el tema.
- Tomar algunas notas para seguir sus principales puntos o argumentos.
- Anotar sus dudas o preguntas.
- En el momento adecuado exponga sus preguntas u opiniones, procurando iniciar con un resumen de los puntos claves, de esta manera podrá comprobar si comprendió bien.

En resumen, un pensador crítico es capaz de:

- Explicar las razones por las que llegó a determinadas conclusiones.
- Deducir consecuencias a partir de ciertas premisas.
- Analizar hechos y prever posibles consecuencias.
- Demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico, formulando y razonando con argumentos, justificando y validando sus respuestas.
- Enfrentarse a un conflicto y procurar conocer las peculiaridades de las situaciones concretas, tratar de encontrar medios correctos de aplicar los criterios y valores generales a las situaciones particulares, considerando las posturas diversas de los implicados en el conflicto a través de un diálogo razonado.
- Es capaz de mirar más allá de lo inmediato o de lo obvio al enfrentarse a situaciones problemáticas o nuevas.

- ▶ Abstractar los rasgos más importantes que describen una situación, de encontrar las relaciones de causalidad, de visualizar los elementos más sensibles cuya variación produce como resultado un mejoramiento o un empeoramiento de la situación; así como la capacidad de comunicar dichos rasgos e interacciones en forma escrita, gráfica o a través de planteamientos matemáticos.
- ▶ Realizar un producto del análisis de un texto y reorganizar las ideas más relevantes en un nuevo documento.
- ▶ Comprender un problema, analizarlo en partes, y probar las posibles soluciones.
- ▶ Determinar el origen o causa del problema y dar un diagnóstico de la situación, sirve para comprender la realidad y no explicar los hechos por el azar o las malas intenciones.
- ▶ Encontrar el mayor número de soluciones a un problema dado y encontrar salidas creativas para resolverlo.
- ▶ Establecer hipótesis y comprobarlas aceptando o rechazando la hipótesis previamente establecida. Puede establecer todo tipo de relaciones y descartar el ensayo - error y las respuestas al azar.
- ▶ Realizar operaciones hipotético-deductivas y, entre diversas alternativas, elegir la más válida o rechazar las no relevantes.
- ▶ Es capaz de pensar con otros en interacción (pensamiento colegiado o compartido).

Ejercicio 1. Inferencias

Objetivo: Ejercitar la capacidad de observación y pensamiento crítico, considerando el contexto de lo que sucede en la fotografía.

Observa la imagen con atención, lee el texto en el que se describe lo que sucede en ella y responde a las siguientes preguntas:

Fotografía de Guillermo Estrada Jaques.



Éste es el techo de una de las aulas del Insitituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), “una institución privada de acceso público para los jóvenes indígenas del pueblo ayuujk y del Estado de Oaxaca” (<http://www.isia.edu.mx/institucional/acerca-del-isia>). Es una institución educativa de nivel superior, la cual ofrece formación intercultural para los jóvenes, en particular a los indígenas. Está ubicada en la comunidad indígena Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca, y es parte de Sistema Universitario Jesuita (SUJ).

El ISIA ha sido construido con trabajo de tequio de la comunidad en donde se ubica. Las aulas fueron levantadas en correspondencia con la forma tradicional de edificación de casas Ayuuk, es decir, tenían techo de palma. Dicha construcción es relevante en la zona, ya que el ISIA se localiza en una zona de clima tropical en donde hace calor la mayor parte del año. El techo de palma permite la salida del aire caliente y la entrada del frío, regulando la temperatura y facilitando, en este caso, la enseñanza.

Cuando el ISIA solicitó la revalidación oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se atuvo a las sugerencias de la misma, entre ellas la de quitar los techos de palma de las aulas. Por este motivo, en esta fotografía se ve a a comunidad moviendo el techo de palma de uno de los espacios de usos múltiples en el ISIA.

¿Qué piensas de la fotografía? ¿Cuáles son los detalles que observas? ¿Cómo crees que lograron mover el techo de palma? ¿Qué imaginas que hicieron con las aulas que se quedaron sin techo?

Ya que cuentas con algunos antecedentes de lo que sucede en la fotografía, ¿conducen con lo que piensas al observar por vez primera la imagen?

Ejercicio 2. Análisis de perspectivas

Lee el siguiente texto, basándote en el análisis de perspectivas trata de responder las preguntas que están al final de éste:

El 11 de noviembre de 2002 denunciemos aquí cómo una joya natural del estado de Coahuila se encontraba en peligro: Cuatrociénegas, cuya ecología no ha cambiado en más de 35 mil años ni ha tenido alteraciones geológicas en millones más. En 1984 el gobierno federal declaró Área Natural Protegida a las más de 80 mil hectáreas que integran el valle por tratarse de un humedal muy frágil de extraordinaria riqueza biológica, único en el mundo que alberga 77 especies que sólo allí existen: peces, invertebrados, tortugas, reptiles, virus, algas y bacterias. El ambientalista Francisco Valdés Perezgasga afirma que las pozas de Cuatro ciénegas son especiales por mantener una cadena alimenticia análoga a la de hace 550 millones de años, porque sus microorganismos tienen afinidades con especies marinas que posiblemente sean descendientes directos de los

antiguos mares someros de la zona. Además, se adaptan para vivir en condiciones extremas, como la carencia casi total de fósforo en sus aguas y la alta incidencia de radiación solar. Por eso la NASA considera a Cuatrociénegas uno de los pocos ecosistemas modelo' que permiten entender la evolución de la Tierra primitiva y diseñar estudios en torno a la posibilidad de vida en otros planetas, como Marte. Dada esa riqueza, Cuatrociénegas equivale en tierra a lo que son las islas Galápagos, según revela el investigador Luis E. Eguiarte, pues ambos lugares son un laboratorio sobre la evolución de las especies. En las Galápagos, las aves, los reptiles y las plantas se adaptan con el tiempo a diversas condiciones y dan lugar a nuevos linajes y especies. Fue allí donde Darwin pulió su teoría de la evolución. En el tesoro mexicano, en cambio -explica Eguiarte- existen pozas, ríos y lagunas aisladas entre sí por el desierto, donde habita enorme variedad de organismos acuáticos y se localizan los rastros vivientes más antiguos de la vida sobre el planeta: los estromatolitos. Pero en 2000 se comenzó a extraer agua de una zona aledaña a Cuatrociénegas, Valle Hundido, y de áreas vecinas, como Ocampo-Calaveras, entre otras, para sembrar alfalfa destinada a la ganadería y se eliminó su vegetación original para nivelar los terrenos y cultivar forraje. La extracción, promovida por empresarios de La Laguna, está causando daños incontables como bien detalló la maestra Valeria Souza el sábado pasado a nuestra reportera Angélica Enciso (La Jornada, 12/8/06). Entre otras cosas, sostiene, el nivel del agua en el área natural desciende notablemente, se secaron ya humedales y canales que contenían especies únicas y hay agrietamientos por falta de agua en el subsuelo. Pero el gobierno federal en vez de defender el área natural protege a los empresarios del grupo lechero Lala (responsable de abatir el manto freático de La Laguna) y dice que el acuífero de la región es ilimitado. De 30 pozos de extracción en funcionamiento hace tres años, hoy son 80, y pronto serán muchos más. No sólo los empresarios y sacar agua para poblados situados a decenas de kilómetros afectan a Cuatrociénegas. Según advierte Eguiarte, a lo anterior hay que agregar los daños de un turismo depredador y la propuesta de utilizar el glifosato -plaguicida para controlar el crecimiento desmedido del carrizo gigante que invade áreas y acaba la fauna acuática endémica, mientras se reproducen sin control especies invasoras, como la carpa y el pez joya. Para colmo, se proyecta explotar el yeso en plena área natural, de lo cual dio cuenta en estas páginas Enciso (La Jornada, 7/8/06). Ese negocio fue autorizado por la directora del área y ex presidenta municipal de Cuatrociénegas, Susana Moncada. Kafka en acción. Este sexenio ha sido de lucha de los centros de investigación, científicos y organizaciones sociales para salvar a Cuatrociénegas de la destrucción total y que sea ejemplo de la política de conservación del país. Pero las autoridades no han cumplido su tarea por ignorancia, desprecio a lo que realmente vale en el país y por responder a intereses particulares. Valdés Perezgasga invita a impedir que desaparezca esa joya natural única; lo contrario, a su decir, sería elevar la avaricia, distintiva de este sexenio, a rango de virtud pública.

¿Qué piensas sobre lo que ocurre en Cuatro Ciénegas?

¿Qué tipo de fauna existe?

¿Por qué crees que la fauna de la zona puede extinguirse?

¿Cuál de las partes (biólogos, ambientalistas, presidenta municipal) involucradas crees que tiene razón y por qué?

¿Qué opinas sobre lo que leíste?

¿Cómo crees que podrías enriquecer tu opinión?

Ejercicio 3. Lectura crítica

Objetivo: Poner en práctica algunas de las pautas para la lectura crítica.

Campo de aplicación: Cualquier carrera

Desarrollo

Escoge una lectura sobre la que vayas a trabajar en tu clase. Entrégala a tus alumnos con las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema o tesis principal del autor?
- ¿Cuáles son las conclusiones del autor?
- ¿Cuáles son las razones o argumentos principales que el autor expone y en los cuales basa sus conclusiones?
- ¿El autor presenta hechos u opiniones? Elabora una tabla y distingue entre hechos y opiniones.
- ¿Estas razones siguen una lógica?, ¿las ideas son coherentes entre sí?
- ¿Con qué argumentos estás de acuerdo y por qué? Justifica tus razones, trata de hacerlo de manera clara y coherente.

Una vez que hayas realizado el ejercicio en clase, responde las siguientes preguntas: ¿Cuál fue la reacción de los alumnos? ¿Lograron todas las preguntas? ¿Bajo qué criterios argumentan sus opiniones? ¿Alcanzaron una mayor comprensión del texto? ¿Crees que este ejercicio fomenta una lectura crítica? Si no, ¿por qué?

Ejercicio 4. Comunidad de investigación

Objetivo: Desarrollar la capacidad de diálogo a través del trabajo colaborativo tomando en cuenta las habilidades y preguntas tratadas en este capítulo.

Lleva a cabo una comunidad de investigación entre un grupo de personas y contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál fue el tema en común?
2. ¿Cómo comenzaron la discusión en torno a la temática común?
3. ¿Cómo fue la participación de los miembros de la comunidad?
4. ¿Qué habilidades del pensamiento crítico se manifestaron durante la discusión y cuáles hicieron falta?

Ejercicio 5

Objetivo: Fomentar la comprensión crítica, el diálogo y la toma de acuerdos en equipos de trabajo.

Desarrollo

Formas equipos de 3 o 4 personas, indicar que lleven a cabo la siguiente lectura.

“La educación intra e intercultural”

La **Educación Intercultural** (EI) busca educar para **convivir** en un marco de **respeto, igualdad, solidaridad y diálogo**, tomando en cuenta que los alumnos vienen de culturas diferentes y tienen una identidad cultural propia.

La educación intercultural es para todos, porque todos los mexicanos debemos aprender a apreciar y valorar la diversidad cultural que existe en nuestro en nuestro país.

La educación intercultural ha de lograr que “el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones”, haciendo óptimamente posible una “educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo’ (Sarramona, 1993, pp. 34-35)” (en Merino, José y Muñoz, Antonio, 1998).

En el contexto donde la mayoría de la población pertenece a alguna de las culturas originarias de nuestro país, se debe ofrecer una educación que conduzca a un bilingüismo pleno y a un conocimiento y valoración de la cultura propia, en diálogo con otras las culturas. Todos los niños, niñas y jóvenes deben lograr los objetivos nacionales de la educación básica; pero, para que esto sea posible, es necesario contextualizar la educación que se ofrece, es decir, el programa debe adecuarse a las necesidades particulares de los niños y niñas, considerar la forma como aprenden y los recursos, posibilidades y expectativas de la comunidad en donde está inserta la escuela. Además se deben incorporar contenidos culturales, de manera que se fortalezca la identidad cultural y el sentido de pertenencia. A partir de esto, los niños y las niñas aprenderán más porque su autoestima se verá fortalecida. La educación que se ofrezca, por lo tanto, debe ser relevante y pertinente culturalmente.

Algunos autores plantean que para que exista una educación intercultural primero es necesaria una educación **intracultural**, Benjamín Maldonado (2005) expresa: “para que la interculturalidad[...] sea posible se tiene que trabajar en construir la intraculturalidad, es decir un diálogo entre las comunidades que confirman cada grupo etnolingüístico, un diálogo en el seno de la cultura para que se fortalezca”.

La educación intracultural implica el fortalecimiento de la identidad y de la lengua indígena, se debe estudiar la historia y la cosmovisión propia como acervo cultural que define y da fuerza a la cultura de origen de los estudiantes. Implica, por lo tanto, incluir en las distintas áreas el curriculum los saberes culturales que las comunidades consideran importantes y poner en diálogo estos conocimientos con los contenidos nacionales.

La **Educación Intercultural implica también reconocer la diversidad**, esto significa proporcionar a cada estudiante lo que necesita para que todos logren los objetivos educativos y de esta manera propiciar la igualdad de oportunidades.

Es necesario resaltar que cada alumno es una persona única y que, si bien el origen cultural es un ingrediente básico, existen otras variables que interactúan, como su **situación social**, su **entorno familiar** y su **personalidad**, lo que se traduce en **intereses, capacidades y motivaciones diferentes**.

Al finalizar la lectura, responder las siguientes preguntas. Deben de llegar a acuerdos para presentar ante todo el grupo.

- ¿Cuál es la diferencia entre educación intracultural e intercultural?
- ¿Es necesaria la educación intracultural para que se dé una educación intercultural? ¿Por qué si o no? Argumenta tu respuesta.
- ¿Consideras que la educación intercultural es para todos? ¿Por qué si o no? Justifica tu respuesta.

Indique que sólo cuentan con media hora, el equipo deberá nombrar a un representante para que presente las conclusiones. En el pizarrón se deberán anotar las conclusiones y fomentar los comentarios de los integrantes del grupo.

La jerarquía de los valores está determinada socialmente.

Problema # 1

Objetivo: Ejercitar el pensamiento crítico a través de la toma de decisiones, donde se tienen que explicitar los criterios que sirven de base para tomar la decisión.

Campo de aplicación: Ingenierías, administración.

Una compañía tiene dificultades en decidir qué hacer respecto a la producción del producto “A” a través de tres procesos diferentes. Cada uno de los procesos presenta ventajas y desventajas.

El proceso “A” es el más avanzado disponible. Requiere una inversión de un millón de pesos y dejará una utilidad de \$400,000 al año. El proceso es automatizado y se requieren pocos obreros. No se toma en cuenta el problema de contaminación, así que el tratamiento de desechos no está incluido en la inversión indicada.

El proceso “B” requiere una inversión de un millón y una utilidad de \$450,000 al año. Tiene el inconveniente de causar una gran contaminación. Por otro lado, uno de los proveedores está dispuesto a darte un automóvil de lujo último modelo y una comisión anual si eliges este proceso.

El proceso “C” requiere de 1.5 millones de pesos de inversión y genera \$300,000 al año. No causa contaminación y generará más empleos que “A” o “B” pues es un proceso menos automatizado.

Tú eres el que debe tomar la decisión.

¿Con qué criterios puedes tomar la decisión?

¿Tú cuál usarías? ¿Por qué?

Problema # 2

Según un estudio reciente, la lluvia ácida, los cambios de clima y la contaminación vehicular deterioran la fachada de la célebre catedral parisina de Notre-Dame. Además, el humo de 1, 200,000 velas que se queman anualmente en su interior, dañan las esculturas y otras obras de arte. No obstante, el mayor daño lo causa la respiración de los visitantes, que representa un grado de humedad comparable a 700 litros de agua, cantidad nociva para las piedras del interior.

Identifica el problema.

Propón cinco opciones para resolver el problema.

Indica que criterios están subyacentes a las diversas opciones.

¿Cuál te parece la mejor y por qué?

Si quieres ir más allá:

EduTEKA. (2007). *El pensamiento crítico en el aula*. Recuperado en febrero de 2008. <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=6>

EduTEKA. (2006) *¿Por qué pensamiento crítico?* Recuperado en febrero de 2008. <http://www.eduteka.org/PensamientoCritico1.php>

Sitio de explicaciones y ejercicios complementarios

The Critical Thinking Community (2009) Recuperado en enero de 2009. <http://tinyurl.com/2g9bmvv>

Critical Thinking (2009) Recuperado en enero de 2009. <http://www.criticalthinking.org.uk/>

Rompecabezas de pensamiento crítico.

Drexel University. (1996). *Pyramide Passage*. Recuperado en enero de 2009. <http://mathforum.org/k12/k12puzzles/critical.thinking/index.html>

Bibliografía:

Crispín, María Luisa (2004). *Competencias Genéricas: Una contribución a sus fundamentos teóricos y conceptuales*. Programa de Diseño Curricular y Evaluación. (Documento inédito)

De la Garza, María Teresa (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.

Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lomas, Carlos (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I y II. Barcelona: Paidós.

Loneragan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca: Ediciones Sígueme, pp. 21-26.

Maldonado, Benjamin (2005) *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y use de experiencias y saberes comunitarios en la aula indígena intercultural de Oaxaca*, México: Centro de Estudios Ayuuk, Oaxaca.

Merino, José y Muñoz, Antonio (1998). *Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural*. Revista Iberoamericana de la Educación. Número 17. Recuperado el 5 de Agosto de 2009 de <http://www.rioei.org/rie17a07.htm>

Velasco, Mónica, (2000). Documento de trabajo: Centro de Filosofía para niños de Guadalajara.

Sitios *web*:

Ludwing von Mises Institute. (2008). On Mises's Ethical Relativism. Recuperado en mayo de 2010. <http://mises.org/daily/2968>

Resolución de Problemas

Ma. del Carmen Doria, carmen.doria@uia.mx

Resumen

El pensamiento de alta calidad se distingue por la inclinación y habilidad para realizar una amplia variedad de operaciones cognitivas -incluyendo las complejas y de orden superior de forma rápida, exacta, experta, autocrítica y autocorrectiva, en una gran variedad de contextos.

La calidad del proceso de razonamiento de los estudiantes necesita mejorarse, ya que muchos jóvenes no piensan a la altura de sus capacidades, en especial cuando hay una tarea compleja involucrada. La calidad del razonamiento está relacionada con los siguientes aspectos:

- Preocupación por la veracidad y comprensión de los hechos y relaciones de un problema.
- El uso de un procedimiento sistemático por el cual se lleva a cabo el proceso de pensamiento, incluyendo el descomponer el problema en secciones más sencillas.
- Atención cuidadosa a las instrucciones, datos y procedimiento, con una evaluación continua de lo que se está haciendo, usando y produciendo.
- Esfuerzo activo que incluye usar un conjunto de ayudas (diagramas, modelos, imágenes mentales) al llevar a cabo el proceso de razonamiento.
- Confianza en la propia habilidad de realizar el proceso de forma exitosa.

Este capítulo pretende que los estudiantes desarrollen la habilidad para aplicar una estrategia de resolución de problemas, la metacognición al expresar verbalmente su proceso de pensamiento en la resolución de problemas y reflexionar sobre los hábitos que deben fortalecer y los que deben evitar para mejorar la calidad de su pensamiento racional.

9.1 ¿Qué es la calidad del pensamiento racional?

La calidad del proceso de razonamiento de los estudiantes necesita mejorarse. Ésta es una afirmación que no se discute. Nuestros estudiantes no razonan tan bien como deberían. La necesidad

IX Capítulo

de mejorar el proceso de pensamiento de los estudiantes no se presenta porque no piensan, ya que aun los muy jóvenes pueden seguir un razonamiento complejo. Todos los seres humanos son capaces de desarrollar y comprometerse con un pensamiento más complejo a partir de una edad temprana.

El problema es que muchos jóvenes y adultos, no piensan como deberían y a la altura de sus capacidades, en especial cuando hay una tarea compleja involucrada. Pueden considerar sólo una de varias alternativas relevantes para tomar una decisión importante. Muchos pueden ver una situación problemática desde un sólo punto de vista, en lugar de considerar varios. Otros aceptan sus propias conclusiones apresuradas y las de otras personas sin analizarlas; no siguen una estrategia, no planean, no son atentos, no evalúan las opciones, ni clarifican las metas que persiguen. No están conscientes de su proceso mental, no se dan cuenta de los errores que cometen durante su razonamiento.

Estos errores no ocurren porque su razonamiento sea deficiente; más bien porque los humanos tendemos a razonar de esa manera. El razonamiento poco eficiente es natural; mejorarlo puede lograrse con un poco de atención y esfuerzo. Como profesores, podemos ayudar a nuestros estudiantes a razonar y superar sus habilidades naturales. Las actividades que se proponen en este capítulo pretenden ayudar a lograr estos objetivos.

La calidad, en este sentido, significa el grado en que las características esenciales del pensamiento están presentes de forma efectiva. Si no hay buena calidad de pensamiento, tales características estarán ausentes o serán incompletas y erróneas.

Arthur Whimbley y Jack Lockhead (1999) consideran que el pensamiento de alta calidad se distingue por lo siguiente:

- Preocupación por la veracidad y comprensión de los hechos y relaciones de un problema.
- Procedimiento sistemático, paso a paso por el cual se lleva a cabo el proceso de pensamiento, incluyendo el clasificar el problema en secciones más sencillas.
- Cuidadosa atención a las instrucciones, datos y procedimiento, con una evaluación continua de lo que se está haciendo, usando y produciendo.
- Esfuerzo activo que incluye usar un conjunto de ayudas (diagramas, modelos, imágenes mentales) al llevar a cabo el proceso de razonamiento.
- Confianza en la propia habilidad de llevar a cabo el proceso de forma exitosa.

Otros educadores aseguran que el pensamiento de alta calidad tiene los siguientes atributos:

- Intencional.
- Persistente.
- No impulsivo.
- Preciso.
- Consideración de una variedad de puntos de vista.
- Deseo de estar bien informado.
- Buscar, dar razones y evidencias.
- Mente abierta, detener el juicio.
- Objetividad.
- Deseo de cambiar de posición cuando la evidencia y las razones lo sugieren.
- Juzgar en términos de situaciones, datos, propuestas, metas y consecuencias más que en términos de dogmas, interés personal o buenos deseos.

Claramente, todos estos atributos indican un pensamiento hábil y de alta calidad. Pero existen otras características, por ejemplo:

- Velocidad a la que se piensa.
- La elegancia y economía del procedimiento y el esfuerzo realizado.
- El grado de automaticidad.
- La inclinación y habilidad para el pensamiento metacognitivo.
- La práctica para llevar a cabo simultáneamente la metacognición y las operaciones cognitivas.
- Llevar a cabo una lluvia de ideas de forma eficiente cuando el proceso de pensamiento se atora.
- Autocrítica continua.

- Aplicación persistente de una amplia gama de procedimientos alternativos.
- Uso de un amplio repertorio de procedimientos cognitivos.
- Conocimiento, inclinación, disposición y habilidad de ejecutar operaciones cognitivas apropiadas a cada tipo de problema.

En resumen, el pensamiento de alta calidad se distingue por la inclinación y habilidad para llevar a cabo una amplia variedad de operaciones cognitivas –incluyendo las complejas, de alta cualidad, de orden superior– de forma rápida, exacta, experta, autocrítica y autocorrectiva, en una gran variedad de contextos, incluyendo los de contexto no familiar. El pensamiento que incluye estas características está en demanda actualmente y se espera que sea una habilidad que los estudiantes desarrollen durante sus años escolares.

Mejorar la calidad de pensamiento de los estudiantes es importante, no sólo en el contexto académico, sino también en el de la vida personal y en la vida social. Esto, supone ayudarlos a ser más hábiles en su proceso de razonamiento y a estar dispuestos a involucrarse en el pensamiento complejo cuando sea necesario.

9.2 ¿Qué es la resolución de problemas?

La resolución de problemas es el proceso utilizado para obtener la mejor respuesta a una incógnita planteada, o para tomar una decisión ante una situación con base en algunas limitaciones. Un problema es una situación nueva para quien intentará resolverla, por lo que el algoritmo o procedimiento empleado es poco claro y requiere intensa actividad mental. En cambio, cuando ya conocemos la situación y sabemos cómo resolverla, no nos enfrentamos a un *problema*, sino a un *ejercicio* que servirá para practicar la resolución.

Los problemas tienen cuatro componentes: las metas, los datos, las restricciones y los métodos:

- a) Las metas constituyen lo que se desea lograr en una situación determinada. En un problema puede haber una o varias metas, las cuales pueden estar bien o mal definidas.
- b) Los datos consisten en la información numérica o verbal disponible para comenzar a analizar la situación problema. Al igual que las metas, los datos pueden ser pocos o muchos, estar bien o mal definidos, o estar explícitos o implícitos en el enunciado del problema.

Entonces, según el **grado de definición**, los problemas pueden incluir:

- Datos y metas bien definidos.
- Datos bien definidos, metas vagas.

- Datos poco definidos, metas claras.
- Están mal estructurados.

c) Las restricciones son los factores que limitan la vía para llegar a la solución. De igual manera, pueden estar bien o mal definidos y ser explícitos o implícitos.

d) Los métodos se refieren a los procedimientos que se siguen para resolver el problema y que dependiendo de su naturaleza, pueden ser variados. Algunos autores los clasifican en algorítmicos y heurísticos. Los procedimientos algorítmicos, entendidos como procedimientos ordenados y definidos, aseguran que en un número finito de pasos se logre una solución óptima. Los heurísticos consisten en procedimientos paso a paso, que aseguran que se logrará una solución satisfactoria, pero no necesariamente óptima del problema. Se suelen utilizar en problemas mal estructurados y muchas veces la solución se va descubriendo en el mismo camino, enfrentando una serie de incertidumbres. Sin embargo, es un método que implica el descubrimiento, la evaluación, nueva búsqueda, reaprendizaje y reevaluación (Fernández, J.A., 1995, pp. 8-12).

Otros autores hablan también de estrategias como la de “ensayo y error”, que puede ser útil cuando las posibilidades para su solución son limitadas.

Algunos investigadores han analizado **la actividad** de resolución de problemas y señalan que tal actividad es un proceso que involucra una serie de etapas:

1. La preparación, es la fase en la cual el resolvidor analiza el problema, intenta definirlo en forma clara y recoge hechos e información relevante al problema.
2. La incubación, es la fase en la cual el resolvidor analiza el problema de manera inconsciente.
3. La inspiración, es la fase en la cual la solución al problema surge de manera inesperada.
4. La verificación, es la fase que involucra la revisión de la solución.

La resolución de problemas requiere de habilidades verbales y del conocimiento específico relacionado con la naturaleza del problema. Lo primero es comprender de qué se trata el problema y relacionarlo con los conocimientos y experiencias previas.

Cuando el problema está bien definido, y existen soluciones claras y probadas, se utiliza el pensamiento convergente, porque se busca una sola respuesta correcta y su solución necesita de un análisis lógico, lineal y sistemático. En cambio, en problemas mal estructurados, con diversidad de alternativas, se necesita del pensamiento divergente, propio de la creatividad, para dar soluciones originales.

9.2.1 ¿Qué se requiere para resolver un problema?

- Conocimientos previos.
- **Estrategia.**
- Capacidad de análisis.
- Capacidad de comunicación.
- Motivación.
- Habilidad para el trabajo interpersonal.
- Madurez mental.
- Conocimiento de uno mismo.

9.2.2 ¿Qué es una estrategia para resolver problemas?

Una estrategia es una secuencia de pasos o etapas que se siguen para resolver un problema.

Es importante trabajar con una estrategia explícita, pues la resolución de problemas es más eficiente si elegimos una y la aplicamos de forma consciente, ayuda a ser metódico y cuidadoso, ya que aumenta nuestra confianza en que podemos resolver problemas y permite identificar los malos hábitos y combatirlos. Además, si un grupo de trabajo utiliza una estrategia común, es más sencillo comunicarse.

La investigación educativa ha demostrado que los “resolvedores” de problemas expertos utilizan con eficiencia una estrategia, en tanto que los novatos no son conscientes de la estrategia que utilizan.

En la literatura educativa se han propuesto muchas estrategias, pero elegiremos una que incluye pocos pasos y que es flexible.

9.2.3. ¿Cuáles son los pasos de la estrategia que se propone?

1. Quiero y puedo

El paso inicial es la motivación para enfrentar la nueva situación que implica el problema que se va a resolver.

2. Evaluación del problema

- ▲ Las actividades de esta etapa son:
- ▲ Leer con atención.
- ▲ Entender todas las palabras.
- ▲ Identificar los datos relevantes.
- ▲ Identificar las incógnitas o metas.

3. Exploración del problema

- ▲ Identificar si es un ejercicio o un problema y qué tipo de problema es.
- ▲ Recordar el significado de los conceptos involucrados.
- ▲ Identificar las ideas principales, leyes y principios que deben utilizarse para resolverlo.
- ▲ Recordar conocimientos y experiencias previas pertinentes.
- ▲ Transformar el problema expresado en lenguaje común a una expresión matemática, un bosquejo, un diagrama, una gráfica, etc.
- ▲ Determinar las restricciones del problema.
- ▲ Determinar si hay datos que faltan y que deben saberse por experiencia o pueden deducirse, calcularse, investigarse, etc.
- ▲ Generar alternativas de solución en función de las restricciones.
- ▲ Determinar si hay varios métodos posibles de solución y decidir cuál puede ser el más conveniente.

4. Planear

- ▲ Simplificar válidamente el problema para resolverlo en el tiempo disponible.
- ▲ Reunir la información necesaria.

- ▲ Diseñar el procedimiento que se utilizará: dividir en pasos sucesivos.
- ▲ Resolver las ecuaciones involucradas con símbolos.

5. Implementar

Llevar a cabo los cálculos necesarios para llegar a una solución.

6. Revisar

- ▲ Analizar tus resultados para determinar si se resolvió el problema que pedía el enunciado, si el resultado es razonable, si hay errores, si se satisfacen los criterios, etc.

A continuación se indican las habilidades y actitudes necesarias en cada etapa de la estrategia:

| Habilidades Mentales | Etapas | Actitudes |
|---|-----------------------|---|
| | Quiero y puedo | Control de la ansiedad y tensión nerviosa (stress) Motivación Sin miedo a cometer errores |
| Análisis | Evaluación | Habilidad para tolerar la ambigüedad Atento Sistemático |
| Creatividad Capacidad para generalizar y simplificar Extraer información relevante Análisis Habilidad de transformar información de un lenguaje a otro Administración de recursos (tiempo) | Exploración | Capacidad de posponer juicios Mente abierta Curiosidad intelectual Capacidad para tolerar el estrés Sin miedo a cometer errores |
| Análisis Toma de decisiones Administración de recursos | Planeación | Cuidadoso Persistente Tenaz Disposición a tomar decisiones |
| Análisis | Implementación | Cuidadoso Sistemático Atención a los detalles |
| Comunicación Creatividad Generalización Análisis | Evaluación | Objetividad intelectual Honestidad Persistencia Disposición a tomar decisiones Motivación |

Ejercicio 1

Metodología para desarrollar la habilidad de resolver problemas.

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR

Los estudiantes deben conocer lo que es un problema, una estrategia y los pasos de la estrategia que se proponen.

Actividad 1. Consiste en que los alumnos reflexionen sobre esto, por lo que deben responder las siguientes preguntas:

Auto-evaluación previa

Una estrategia es una secuencia de pasos o etapas que se aplica para resolver un problema o para completar una tarea. Un ejemplo es:

1. Motivación (quiero y puedo)
2. Evaluación
3. Exploración
4. Planeación
5. Implementación
6. Revisión

¿Qué tan consciente eres de la estrategia que sigues al resolver un problema?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

| | | |
|--|--|---|
| No me doy cuenta de la estrategia; sólo resuelvo el problema | Sigo una estrategia, pero no la conozco con claridad | Sigo una estrategia y puedo describir cada paso |
|--|--|---|

¿Qué tan hábil eres para aplicar una estrategia?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

malo regular bueno excelente

Actividad 2. Los estudiantes resuelvan problemas siguiendo la estrategia propuesta. Los problemas que se proponen no están asociados a una materia específica y algunos requieren conocimientos de física, álgebra o geometría sencillos. Sin embargo, si no son adecuados para su grupo, puede proponer otros más apropiados para el contexto del grupo, que no incluyan conceptos de la materia que imparte y que permitan la práctica de la estrategia propuesta.

Se utilizará el método propuesto por Whimbley, que favorece la metacognición, y que se describe a continuación:

Los alumnos forman parejas. Deben acomodarse, uno frente a otro, en una mesa de trabajo con papel, lápiz, calculadora y cualquier otra herramienta de trabajo necesaria. Cada grupo de trabajo debe hacer dos problemas, como mínimo, para que cada persona actúe como resolvidor y como interlocutor.

Actividad 3. Después de esta experiencia, se mostrará a los alumnos la siguiente tabla para que comparen su forma de actuar como novatos comparada con la de los expertos.

Comparación de los hábitos de resolución de problemas de un novato y un experto

| Novato | Experto |
|--|--|
| Comienza a resolver un problema antes de entender claramente lo que se desea o cuál sería un camino hacia una solución. | Repasa todos los pasos de la estrategia, explora mentalmente diferentes caminos de solución y entiende claramente qué resultado se desea obtener. |
| Se concentra en un conjunto de problemas conocidos, que ya ha resuelto antes, y trata de hacer que el problema corresponda a uno de los de ese conjunto. | Se concentra en las similitudes y las diferencias respecto a problemas conocidos; utiliza principios genéricos en lugar de la imitación de problemas. |
| Escoge un procedimiento sin explorar las alternativas. | Examina varios procedimientos en serie o en paralelo. |
| Da gran importancia a la rapidez de resolución, sin percatarse de sus equivocaciones. | Da debida importancia a la cautela y a la exactitud de la solución. |
| No sigue un plan de ataque organizado; salta de un lado a otro y mezcla la resolución de problemas. | Sigue el procedimiento de resolución de problemas paso a paso, verificando, reevaluando y abandonando caminos sin salida para tomar otros caminos válidos. |
| No se da cuenta de que faltan datos, conceptos, leyes. | Sabe cuáles principios pueden estar implicados y donde obtener los datos faltantes. |
| Da muestras de escaso juicio, hace suposiciones injustificadas. | Evalúa cuidadosamente las suposiciones necesarias. |
| Renuncia a resolver el problema porque no sabe lo suficiente. | Sabe en qué consisten las dificultades y está dispuesto a aprender más para obtener la información necesaria. |
| Renuncia a resolver el problema porque no es capaz de abandonar una estrategia que no lo lleva a la solución. | Se da cuenta de que un procedimiento podría conducir a ningún sitio y ha planeado procedimientos alternativos por si se presenta esa situación. |
| Es incapaz de hacer aproximaciones o hace aproximaciones indebidas. | Hace aproximaciones adecuadas. |
| No se atreve a disentir. | Puede o no estar de acuerdo con otros expertos. |
| Sigue al pie de la letra las instrucciones; se guía por el “libro”. | Rompe las reglas y hace excepciones. |
| No sabe cómo manejar datos cualitativos. | Puede manejar datos cualitativos. |
| Hace caso omiso de las posibles restricciones. | Reconoce las limitaciones. |
| Desperdicia el tiempo en cosas sin importancia. | Administra bien su tiempo. |

Después de compartir esta información y de la reflexión de los estudiantes sobre su desempeño en la resolución de los problemas, se puede repetir el proceso con dos problemas más, para que los estudiantes practiquen el uso de la estrategia.

Actividad 4. Es recomendable que los estudiantes respondan la auto-evaluación nuevamente, pues esto ayuda a reflexionar sobre su desempeño.

Auto-evaluación final

Después de aplicar una estrategia para resolver problemas, responde a las siguientes preguntas:

¿Qué tan consciente eres de la estrategia que sigues al resolver un problema?

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| No me doy cuenta de la estrategia; sólo resuelvo el problema | | | | Sigo una estrategia, pero no la conozco con claridad | | | Sigo una estrategia y puedo describir cada paso | | | |

¿Qué tan hábil eres para aplicar una estrategia?

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---------|---|---|-------|---|---|----|-----------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| malo | | | | regular | | | bueno | | | | excelente |

Comentarios:

Actividad 5. Finalmente, es recomendable que los alumnos reflexionen sobre las dificultades que enfrentan al resolver problemas, por lo que la siguiente lista de verificación puede ser muy útil:

Hábitos que se deben EVITAR al resolver problemas

Marca cuál de los siguientes hábitos has detectado que debes evitar:

| | |
|-----|--|
| ___ | Cuando no logro resolver un problema, no reflexiono sobre lo que hice mal. |
| ___ | Cuando me enfrento a un problema complejo, no desarrollo una estrategia ni averiguo exactamente en qué consiste el problema. |
| ___ | Hago caso omiso de las palabras que no conozco. |
| ___ | Si mis primeros esfuerzos por resolver un problema fracasan, siento desconfianza en mi capacidad para resolverlo (¡o me entra el pánico!). |
| ___ | No puedo pensar en caminos alternativos para resolver el problema. |
| ___ | Cuando me confundo con un problema, no trato de formalizar ideas o sensaciones vagas expresándolas en términos concretos. |
| ___ | Cuando enfrento un problema, tiendo a intentar lo primero que se me ocurre para resolverlo. |
| ___ | Con frecuencia no me detengo a pensar el problema; simplemente procedo como mejor puedo. |
| ___ | Cuando trato de pensar en las posibilidades técnicas para resolver un problema, no se me ocurren muchas alternativas. |
| ___ | No trato de predecir el resultado de emprender un curso de acción específico. |
| ___ | Cuando enfrento un problema novedoso, no siento confianza en que puedo resolverlo. |
| ___ | Cuando trabajo sobre un problema, siento que divago o que me aferro a cualquier cosa sin tener una buena idea de qué debo hacer. |
| ___ | Hago juicios sin pensar (y luego me arrepiento). |
| ___ | A veces me pongo tan nervioso que no puedo abordar el problema. |
| ___ | Me adentro tan rápidamente en el problema, que resuelvo el problema equivocado. |
| ___ | Dependo totalmente de los problemas de muestra equivocados y los tomo como modelos de otros problemas. |
| ___ | No planeo cómo utilizar mi tiempo. |

Los alumnos deben resolver problemas utilizando este método con frecuencia para que desarrollen la metacognición y el uso eficiente de la estrategia. Eventualmente, no será necesaria la ayuda de un interlocutor.

INFORMACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES

Actividad 1. Responde al cuestionario de auto-evaluación que te entregará tu profesor, donde reflexionarás si sigues una estrategia al resolver problemas, y qué tan hábil eres para seguirla.

Actividad 2. Metodología para desarrollar la habilidad de resolver problemas.

Practicarás con tus compañeros la resolución de problemas, asociados a situaciones generales, a fin de desarrollar las habilidades necesarias para resolverlos con eficacia. Utilizarán el método propuesto por Whimbley que favorece la metacognición y que se describe a continuación.

1. Formen grupos de trabajo de dos personas.
2. Siéntense uno frente a otro en una mesa de trabajo con papel, lápiz, calculadora y cualquier otra herramienta de trabajo necesaria.
3. Cada grupo de trabajo debe hacer dos problemas como mínimo, para que cada persona actúe como *resolvedor* y como *interlocutor*.

Las instrucciones para cada uno son las siguientes:

Para el que resuelve el problema:

Debes adquirir la habilidad de darte cuenta de qué estás haciendo al resolver problemas, debes ser capaz de identificar en dónde te encuentras en el proceso de resolución de un problema y describir a otros qué has hecho y qué obstáculos has enfrentado. Estas habilidades generalmente tienen que desarrollarse. Una forma para tratar de desarrollarlas es hacer el proceso más lento y describir a alguien más y en voz alta lo que estás haciendo. Tu compañero servirá como un “espejo” para ti, para ayudarte a observar qué estás haciendo; no te dará pistas de cómo resolver el problema, sólo te ayudará a describir lo que haces.

Después de que el profesor te indique el problema que debes resolver:

1. Lee el problema en voz alta.
2. Empieza a resolver el problema por ti mismo. **Debes también tratar de identificar en cuál de las seis etapas de la estrategia estás.** La persona que escucha puede preguntarte: ¿todavía estás en la etapa de evaluación?, o algo semejante. El o ella te recordará continuamente que, además de expresar tu proceso mental en voz alta, debes ser capaz de identificar a qué etapa corresponde.

3. Pensar en voz alta no es fácil. En un principio puedes encontrar dificultad para encontrar las palabras correctas: no las busques, di lo primero que venga a tu mente. Nadie te está evaluando. Tú y tu compañero se están tratando de ayudar mutuamente.
4. Regresa y repite cualquier etapa de la estrategia que quieras, si es necesario.

Trata de resolver el problema, no importando que tan trivial parezca. La mayoría de las personas no se imaginan las grandes ventajas que ocurren cuando trabajan con este tipo de ejercicios. Será difícil para ti ver el éxito en ti mismo. Por esta razón, cuando hayas completado el problema, puede ser útil que anotes qué aprendiste acerca de la resolución de problemas, a partir del problema que acabas de resolver. Hazlo por ti mismo. Después de esto, tu compañero te puede dar más ideas acerca de lo que has aprendido.

Antes de empezar, repasa con la persona que te escuchará los pasos de la estrategia.

Para el interlocutor

Tú tienes que jugar un papel clave y con muchos retos:

1. Debes ayudar al resolvidor del problema a mejorar su proceso de pensamiento. Esto requiere que lo estimes para que hable constantemente de lo que está haciendo y pensando. También debes monitorear su progreso para que obtenga la respuesta correcta, sin embargo, no debes dar pistas. Nunca debes darle la respuesta correcta. Serás un planteador de preguntas y no un crítico.
2. Favorecerás la verbalización con preguntas y comentarios como: “Por favor elabora”, “¿me puedes decir qué estás pensando ahora?”, “no te preocupes de cómo suena, sólo dame la idea, no necesita ser una frase completa”, “por favor, déjame escuchar en qué estás pensando ahora”, “¿te parece correcto?”, “¿qué sigue?”, “¿puedes rectificar eso?”, “¿en qué etapa de la estrategia te encuentras?”
3. Promoverás que tu compañero esté activo, sea cuidadoso y preciso. Sin embargo, **NO INTERFERAS**. No corrijas. No digas “¡Estás en la etapa de exploración!”. Es mejor preguntar: “¿sigues en la etapa de evaluación?”

NO LE INDIQUES LA ETAPA EN LA QUE ESTÁ, sólo recuérdale que él debe ser consciente de ello y decírtelo.

- Cada vez que el resolvidor del problema cambia de etapa en la estrategia, regístralo en la tabla siguiente, indicando el tiempo que tarde en cada una.
- No dejes que el resolvidor de problemas continúe si no entiendes lo que está haciendo. Si crees que ha cometido un error, haz un comentario como: “Revisa esto” o “¿esto te parece correcto?”, “¿estás

seguro?”. Si el resolvidor de problemas aún no ve el error, entonces señálalo, pero no corrijas el error.

Tabla de registro de las etapas de la estrategia seguidas por el resolvidor respecto al tiempo

Resolvidor: _____ Interlocutor: _____

Problema 1

| | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Quiero y puedo | | | | | | | | | | |
| Definición | | | | | | | | | | |
| Exploración | | | | | | | | | | |
| Planeación | | | | | | | | | | |
| Llevar a cabo | | | | | | | | | | |
| Evaluación | | | | | | | | | | |
| minutos | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 | 12 | 14 | 16 | 18 | 20 |

Resolvidor: _____ Interlocutor: _____

Problema 2

| | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Quiero y puedo | | | | | | | | | | |
| Definición | | | | | | | | | | |
| Exploración | | | | | | | | | | |
| Planeación | | | | | | | | | | |
| Llevar a cabo | | | | | | | | | | |
| Evaluación | | | | | | | | | | |
| minutos | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 | 12 | 14 | 16 | 18 | 20 |

*Problemas propuestos***1. El caso del accidente falso**

El detective López se había volteado soñoliento en su bolsa de dormir, cuando vio un automóvil grande que circulaba por el camino polvoriento que desembocaba en la carretera, y que desaparecía tras el peñasco.

Un hombre alto iba corriendo tras el auto. Se detuvo a la orilla del peñasco, se acostó en el suelo y empezó a quejarse y a gritar “¡Auxilio! Auxilio! ¡Mi espalda!”

Cuatro campistas se acercaron al hombre antes de que lo hiciera el pensativo detective.

López pasó al lado de los campistas y se acercó al auto. Estaba volteado y casi totalmente destruido. La única parte intacta eran las cuatro llantas gastadas que todavía giraban.

Dos días después, López recibió la visita de Carlos, el agente de seguros, que le comentó sus dificultades.

“El Sr. González asegura que se quedó dormido al volante y despertó justo a tiempo para salir del auto antes de que cayera por el peñasco. Al principio pensamos que necesitaba dinero y quería cobrar el seguro del auto. El vehículo era nuevo y había sido comprado cinco días antes del accidente”.

“Ahora reclama que no puede trabajar pues se lastimó la espalda. Ya sabes cómo son las contusiones en esa zona. Tiene una póliza de ingresos mensual grande y creemos que nos está engañando”.

“Tú eres el único testigo”, concluyó Carlos. “El abogado del Sr. González aprovechará el hecho que era de noche y tú estabas medio dormido, y por lo tanto no viste los hechos claramente”.

“No necesitarás mi testimonio”, dijo el detective López. “El Sr. González planeó el accidente del auto. Es obvio”.

¿Por qué?

2. Un cinturón alrededor de la Tierra

Se coloca una cinta, como si fuera un cinturón, perfectamente ajustada alrededor del diámetro de la Tierra, que se supone que es una esfera perfecta de 40,000 km de circunferencia. Si a esta cinta se le agregan 10 m, ¿qué distancia separaría esta cinta de la superficie de la Tierra?

3. La distancia que recorre la abeja

Dos ciclistas, uno en México y otro en Toluca (60 km. de distancia) salen con una velocidad de 15 km/h a encontrarse por el camino. Simultáneamente, una abeja sale de México a 30 km/h y cuando alcanza al ciclista que salió de Toluca se regresa a encontrar al ciclista que salió de México, y regresa al otro ciclista. Así continúa hasta que los dos ciclistas se alcanzan. ¿Qué distancia recorre la abeja? Considera que la velocidad de los ciclistas y la abeja son constantes.

4. La causa de la desaparición de los dinosaurios

Se ha propuesto que la Tierra sufrió el impacto de un asteroide hace aproximadamente 65 millones de años. La hipótesis es que el polvo que se generó en el impacto subió a la atmósfera superior y permaneció alrededor del planeta, donde evitó el paso de la luz solar por varios meses. Las condiciones de oscuridad y frío que resultaron, causaron la desaparición de muchas formas de vida, entre ellas los dinosaurios.

Hay evidencia de que el 20% de la masa del asteroide se convirtió en polvo, que podría cubrir a la Tierra con una concentración de $0.02\text{g}/\text{cm}^2$.

Si el asteroide tenía una densidad de $2\text{g}/\text{cm}^3$, calcula la masa en toneladas del asteroide y su radio en metros, suponiendo que fuera una esfera.

El área de la Tierra es de $5.11 \times 10^{14} \text{ m}^2$

1 libra = 453.6 g.

5. Los vecinos

¿Cuál será la nacionalidad de la persona que tiene peces como mascotas, qué bebida consume, cuál es el color de su casa y qué deporte practica?

La información es la siguiente:

1. El británico vive en la casa roja.
2. El sueco tiene perros.
3. El danés toma té.
4. La casa verde está a la izquierda de la blanca.

5. El que vive en la casa verde toma café.
6. El que dueño de las aves practica polo.
7. El dueño de la casa amarilla practica jockey.
8. El que vive en la casa del centro toma leche.
9. El noruego vive en la primera casa.
10. El que practica baseball vive junto al que tiene gatos.
11. El dueño de caballos vive al lado del que practica jockey.
12. El que practica billar bebe cerveza.
13. El alemán practica football.
14. El noruego vive al lado de la casa azul.
15. El que practica baseball es vecino del que bebe agua.

Después de que cada persona haya actuado como resolvedor y como interlocutor:

1. Analizarás la comparación de los hábitos de resolución de problemas de un novato y un experto, lo que te permitirá darte cuenta de los aspectos que debes mejorar.
2. Te auto-evaluarás respecto a tu habilidad para seguir una estrategia al resolver problemas y qué tan hábil eres para hacerlo, después de la experiencia de la actividad.
3. Identificarás los hábitos que debes evitar al resolver problemas.

Si quieres ir más allá:

Newell, A. and H. A. Simon (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Poggioli, Lisette (2004). “Serie “Enseñando a aprender” *Fundación Polar Comprometida con Venezuela*. Marzo 21, <<http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>>

Sanz de Acedo Lizarraga, María Luisa (1998). *Inteligencia y Personalidad en las Interfases Educativas*. España: Editorial Descleé de Brouwer.

_____. (1997). *Psicología Mente y Conducta*. España: Editorial Descleé de Brouwer.

Bibliografía:

Fernandez, J.A. (1995). *La educación y el futuro inmediato. Entre lo previsible y lo deseable*. Cuadernos de Pedagogía, pp. 8-12.

Whimbley, A. y Lockhead J. (1999). *Problem Solving and Comprehension*. Routledge. P. 325.

El material para los profesores y alumnos fue traducido y adaptado del que utiliza la Universidad McMaster en Ontario, Canadá, en su programa de Desarrollo de Habilidades de Resolución de Problemas, con su autorización.

El programa de trabajo y los resultados alcanzados de este programa pueden consultarse en los siguientes documentos:

Woods, D.R., Crowe, C.M., Taylor P.A., Wood P.E. (1984). *The MPS Program for Explicitly Developing Problem Solving Skill*. Proceedings, (1984) ASEE Annual Conference, ASEE, 1984, pp. 1021-1035.

Woods, D.R., Hrymak A. N., Marshall, R.R., Wood, P.E., Crowe, C.M., Hoffman, T.W., Wright, J.D., Taylor, P.A., Woodhouse K.A., Kyle Bouchard, C.G. (1997). *Developing Problem Solving Skills: The McMaster Problem Solving Program*. J. Engineering Education, 86 (2) 75-90.

Creatividad

Salvador Carrillo, salvador.carrillo@uia.mx

Resumen

La creatividad nos permite enfrentar la vida con una perspectiva más amplia y resolver problemas, puesto que debemos romper nuestros esquemas, cuestionar nuestros supuestos y evaluarlos desde diferentes puntos de vista. Así, nos permite respetar y entender otros intereses, culturas y costumbres.

La creatividad es la producción de una idea, un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil y que satisface alguna necesidad. La creatividad también se aplica al crear algo bello o estético: una obra musical, una pintura, una escultura, etc.

Todos los individuos tienen potencial creador y pueden desarrollarlo con diversa intensidad. Debemos promover y ayudar a que se desarrolle la creatividad en los individuos, en el salón de clase, en la comunidad y en nuestra sociedad, con la finalidad de promover el bien común.

10.1 ¿Qué es la creatividad?

En esta sección se mostrarán los distintos niveles o categorías en el proceso creativo, se presentarán algunas características que debemos desarrollar para estimular la creatividad, se listarán algunos componentes del pensamiento creativo y se enfatizará en el conocimiento y desarrollo de nuestra creatividad, con algunos ejercicios recomendados.

Creatividad es el acto y la capacidad de dar existencia a algo nuevo y original, además de explorar posibilidades, para así aplicarlas a los problemas técnicos, científicos, ecológicos, lógicos, artísticos, etc. En el proceso creativo el individuo encuentra, define o descubre una idea o problema no predeterminado por la situación o tarea que enfrenta, introduciendo algo novedoso.

Capítulo X

La creatividad puede verse como uno de los principios básicos para el progreso de la sociedad: desarrollo tecnológico, industrial, artístico, etc. Es un proceso que se desarrolla en el tiempo, se caracteriza por la singularidad, adaptabilidad y por sus posibilidades de realización concreta. Creatividad es la producción de una idea, un concepto, una creación o un descubrimiento diferente y útil que satisface alguna necesidad. La creatividad se aplica en distintos ámbitos, desde la ciencia a las artes plásticas.

Todos los individuos tienen potencial creador y pueden desarrollarlo con diferentes intensidades.

10.2 Niveles o categorías en el proceso creativo

Existen varios modelos para describir el proceso creativo, uno de los más conocidos es el expresado por Graham Wallas¹ en 1926 en “El arte del pensamiento” (*The art of thought*). Este modelo está dividido en cuatro fases principales:

- *Fase de preparación:* en esta fase se define el problema, se busca toda la información relevante y se define un conjunto de criterios de evaluación para la solución final. Es en esta fase en la que el individuo aplica el proceso llamado de asociación (consciente) de Koestler.
- *Fase de incubación:* en esta fase, el individuo pasa por un proceso latente de razonamiento sobre el problema y la información recopilada en la fase anterior. Es en esta fase en la que el individuo aplica el proceso de disociación (subconsciente) de Koestler.

Arthur Koestler, señala que durante el periodo de incubación (periodo de tiempo durante el cual la persona no está reflexionando conscientemente en un problema, pero en el que trabaja inconscientemente), el inconsciente combina ideas activadas a lo largo de un trabajo consciente previo sobre el problema. Recibe el nombre de asociación, porque alude al proceso por el cual las ideas antes no relacionadas son puestas en contacto y combinadas.

- *Fase de iluminación:* en esta etapa, las ideas surgen para dar solución al problema, el individuo sufre el efecto sorpresa llamado “fenómeno Ajá” y asume un punto de vista de “un todo”.

“Fenómeno Ajá”: se basa en el apoyo del proceso de incubación en el inconsciente y el proceso de iluminación, genera en la persona un efecto sorpresa de deslumbramiento repentino por la realidad nueva que se le ofrece tras la etapa de incubación.

¹ Tomado de: http://docs.google.com/RawDocContents?docID=dcr6m2ds_1dmwmngcn&justBody=false&revision=_latest×tamp=1223265539252&editMode=true&strip=true#sdfootnote1sym

- Fase de verificación: en esta última etapa se recuperan los criterios de evaluación definidos en la primera fase, para demostrar si la solución los satisface.

El proceso creativo puede clasificarse en varios **tipos de creatividad**:

- › *Expresiva* o desarrollo de una idea única, sin tomar en consideración su calidad.
- › *Técnica* o eficiencia al crear un producto con una habilidad consumada, sin mucha evidencia de una espontaneidad expresiva.
- › *Inventiva*, que se refiere al empleo ingenioso de materiales para desarrollar nuevos usos de partes antiguas o nuevas formas de ver viejas cosas.
- › *Innovadora* o habilidad de penetrar en los principios fundacionales de escuelas de pensamiento, formular desviaciones y ramificaciones. Así, innovar es aportar una modificación original que brinda un beneficio material o cultural.
- › *Emergente*, que alude a una calidad muy superior que se presenta en raras ocasiones, ya que genera los principios abstractos o suposiciones que son la base de una disciplina o escuela.

10.3 La personalidad creativa

Utilizaremos los aspectos que Mauro Rodríguez (2009, cap. 9, pp. 60-64) ha destacado de la personalidad creativa y de los componentes del pensamiento creativo, como punto de partida para nuestra siguiente reflexión, destacando su importancia en el proceso creativo.

Si nos enfocamos en la personalidad, podemos destacar tres aspectos o ejes:

- Cognoscitivo
- Afectivo
- Volitivo

Desde estos ejes podemos destacar características particulares que juegan un papel en el proceso creativo.

Debemos permitir que las siguientes características se desarrollen, desenvuelvan o emerjan de manera natural, algunas sin criticar, dentro de nosotros, para permitirnos una actitud cada vez más creativa.

1. Características cognoscitivas

Fineza de percepción: la percepción “fina” provee la materia para el trabajo del pensamiento. Tiene un componente de crítica que en conjunto con la observación, puede destacar los puntos clave o aristas de una idea.

Capacidad intuitiva: la intuición es una especie de percepción completa, íntima e instantánea tanto de realidades complejas como sencillas. Nos permite prever la intención o finalidad, sin que esté explícita, el manejo de los datos es más inconsciente que consciente.

Imaginación: puede partir de una percepción sensorial, remodela nuestros pensamientos, les da una estructura o secuencia nueva.

Capacidad crítica: [Más detallada en el capítulo de Pensamiento crítico] evalúa, no da por seguro presupuestos, confronta la información y la fuente de ésta (es el polo opuesto del denominado “conformismo intelectual”). Es útil en las etapas finales de la creatividad: las ideas nuevas que han surgido deben ser evaluadas para considerarse como factibles o no. Sin embargo, puede ser un impedimento en el momento en que fluyen o emergen nuevas ideas. Debe ser receptiva a nuevas ideas y con humildad intelectual permitir al sujeto estar abierto a un nuevo aprendizaje que le permita cambiar o rectificar.

Curiosidad intelectual: considerada como “natural” en los humanos, alude a la apertura de la experiencia y a la flexibilidad del pensamiento. Puede ayudarnos a no permanecer encerrados en nuestra rutina, en la que nos sentimos confiados y seguros.

2. Características afectivas

Autoestima: refiere a la autovaloración que la persona hace de sí misma, tomando en cuenta sus características en comparación con otros y con su ideal de persona. Debe ser positiva para que nos dé confianza en intentar y explorar nuevas rutas.

Soltura, libertad: dejar irrumpir libremente las ideas, no separar drásticamente trabajo y juego. Es muy importante en las primeras etapas del proceso creativo.

Pasión: para ser creador hay que ser capaz de entusiasmarse, comprometerse y luchar; enfrentar nuevos retos desde diferentes perspectivas. Debe ser alentada y mantenida a pesar de los tropiezos. Nos permite disfrutar y gozar del proceso en sí.

Audacia: es la capacidad de afrontar los riesgos. Nos ayuda a apartarnos de los caminos conocidos, a dar el primer paso fuera de la ruta establecida.

Profundidad: es la facilidad para ir más allá de la superficie y sumirse en recónditas reflexiones.

3. Características volitivas

Tenacidad: implica constancia, esfuerzo, disciplina y trabajo arduo. Debemos cultivarla y desarrollarla de manera que sea un factor positivo que desarrolle nuestra creatividad y que no la limite.

Tolerancia a la frustración: capacidad de resistir, respetar y enfrentar aquellos elementos que producen discrepancia entre lo que queremos y lo que realmente está disponible o es posible. Nos permite aprender de los errores y nos debe incitar a buscar nuevas opciones, nuevos caminos, a buscar la salida cuando todo parece cerrado.

Capacidad de decisión: aptitud para resolver, para permitirnos finalizar y concluir un paso; nos permite establecer una pausa y concluir un proceso. Implica definición en condiciones de incertidumbre, oscuridad y riesgos.

Podemos concluir que la creatividad nos ayuda a enfrentar la vida con una perspectiva mayor y nos permite resolver problemas. Implica romper esquemas, cuestionar nuestros supuestos y evaluarlos desde diferentes puntos de vista; de igual modo, nos permite respetar y entender otras culturas y sus costumbres.

10.4 Componentes del pensamiento creativo

Cualquier pensamiento es potencialmente creativo

Mauro Rodríguez

J. P. Guilford (1975) introduce las siguientes componentes:

La Fluides: es la facilidad con la que una persona puede proveer soluciones, aportar ideas o considerar alternativas para un problema dado, en un tiempo determinado.

La flexibilidad: es la capacidad de abordar los problemas desde diferentes perspectivas. Es la variedad y mezcla de las ideas producidas y se mide su cantidad de clases y categorías. Nos permite importar técnicas o herramientas nuevas a nuestro proceso educativo.

La originalidad: es la novedad relativa de las ideas producidas; abre nuevos caminos por explorar. Como se dice comúnmente: “la creatividad a menudo hay que buscarla, no precisamente en el qué, sino en el cómo”.

La viabilidad: es la capacidad de producir ideas y soluciones realizables en la práctica. Es la que permite que de un conjunto de nuevas ideas que teóricamente son acertadas, cuáles resultan difíciles o imposibles de realizar.

Para las diferencias entre creatividad y hábitos, Mauro Rodríguez (2009, cap. 7, p. 50) destaca:

- ▶ El hábito es repetición, la creatividad es cambio.
- ▶ El hábito es lo conocido, la creatividad es lo nuevo.
- ▶ El hábito es la seguridad, la creatividad es el riesgo.
- ▶ El hábito es lo fácil, la creatividad es lo difícil.
- ▶ El hábito es la inercia, la creatividad es el esfuerzo.

Podríamos concluir que:

- ▶ El hábito es no querer cambiar, la creatividad es desear el cambio.

Si suprimimos la creatividad, permanece la rutina, el conformismo, la inercia, la monotonía, el estancamiento y la mediocridad. No obstante, si desechamos el hábito, encontramos el cambio, la tensión constante, la falta de estructura, el esfuerzo y el riesgo.

1. Conoce tu creatividad

Aparte de nuestra vocación, es importante buscar una **ORIENTACIÓN CREATIVA** para descubrir en que área debemos desarrollarnos, para maximizar nuestra producción y poder sobresalir.

“La vida del hombre es demasiado breve como para pretender abarcar varios campos dispares y florecer en cada uno de ellos.” (Mauro Rodríguez, 2009, cap. 4, p. 28)

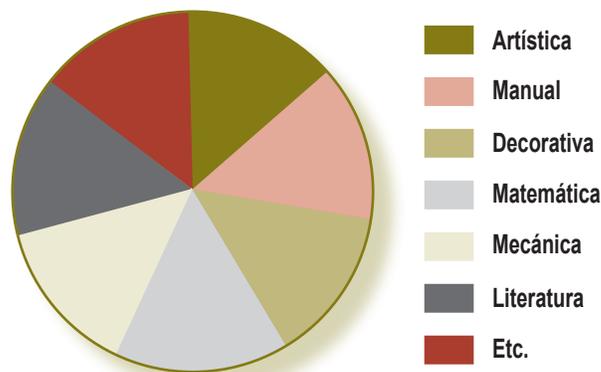
En relación con los centros de interés de una persona, Mauro Rodríguez (2009) esquematiza cuatro puntos cardinales (este ejemplo es sencillo, no implica la totalidad de los puntos cardinales):

Si su interés está en:

- a. **Conocer y entender**, entonces, su campo puede ser la ciencia, la filosofía, la historia, etc.

- b. **Sentir y expresar**, entonces, su campo puede ser las bellas artes, la estética, la música, etc.
- c. **Actuar sobre las cosas**, entonces, su campo puede ser la tecnología, la manufactura, la industria, etc.
- d. **Actuar sobre las personas**, entonces, su campo puede ser el de las relaciones humanas, la docencia, la medicina, etc.

En general muchos de nuestros intereses se mezclan y dan una compleja vocación que es única y distinta en cada individuo. Podemos compartir deseos, generalmente con los seres que más nos relacionamos. Las culturas tienen y muestran diversas inclinaciones que no siempre concuerdan, por lo tanto, es necesario hacer un esfuerzo para ser más tolerantes, críticos y abiertos a nuevas perspectivas. En la siguiente figura pretendemos mostrar, de una manera sencilla, que la creatividad abarca diversos campos y gustos, así para cada cultura, para cada individuo, tendremos una gráfica de sus intereses que variará en ponderaciones de acuerdo con los gustos de cada uno de ellos.



2. El Pensamiento lateral y pensamiento vertical en el proceso creativo

De Bono clasifica los problemas en tres categorías:

1. Problemas que requieren más información de la que se posee, sabiendo que tal información puede conseguirse por algún medio.
2. Problemas que no requieren más información, sólo una reordenación o reestructuración de la información disponible.
3. Problemas que se caracterizan por la incapacidad para reconocer la existencia del problema. Para estos casos, lo importante es darse cuenta de que existe una dificultad, reconocer que podemos solucionarla y definirla de manera concreta.

El primer tipo puede resolverse por el pensamiento *lógico o vertical* que se caracteriza por el análisis y el razonamiento. La información se usa con su valor intrínseco para llegar a una solución mediante su inclusión en modelos existentes. Sin embargo, el Dr. De Bono encontraba una gran limitación de posibilidades cuando se trataba de buscar soluciones a problemas nuevos que necesitan de ideas nuevas y creativas: son los problemas del segundo y tercer tipo. “La mente tiende a crear modelos fijos de conceptos, lo que limitará el uso de la nueva información disponible, a menos que se disponga de algún medio de reestructurar los modelos ya existentes, actualizándolos objetivamente con nuevos datos”.

Como consecuencia, De Bono acuñó el término **Pensamiento Lateral** para diferenciarlo del **Pensamiento Vertical**, que otros autores han llamado lógico, racional o convencional. El pensamiento lateral es libre y asociativo. La información se usa no como un fin, sino como medio para provocar una disgregación de los modelos y su consiguiente re-estructuración en nuevas ideas. El pensamiento lateral actúa liberando a la mente del efecto polarizador de las viejas ideas y estimulando nuevas a través de la perspicacia, la creatividad y el ingenio, procesos mentales con los que está íntimamente unido. Ahora bien, en lugar de esperar a que la perspicacia, creatividad e ingenio se manifiesten espontáneamente, De Bono propone el empleo del pensamiento lateral de manera consciente y deliberada. El primer paso es conocer sus características:

| Pensamiento vertical | Pensamiento lateral |
|--|---|
| Es selectivo. | Es creador. |
| Importa la corrección lógica del encadenamiento de las ideas. | La esencial es la efectividad. |
| Se mueve en una dirección determinada. | Se mueve en una dirección, pero deambula sin rumbo. |
| Es analítico. | Es provocativo. |
| Sigue una secuencia de ideas. | Puede efectuar saltos. |
| Se desecha toda idea que no tenga una base sólida. | Todas las ideas son válidas. |
| Cada paso ha de ser correcto. | No se rechaza ningún camino. |
| Se excluye lo que parece no estar relacionado con el tema. | Se explora incluso lo que parece ajeno al tema. |
| Sigue los caminos más evidentes. | Sigue los caminos menos evidentes. |
| Es un proceso finito: siempre se piensa llegar a una solución. | Es un proceso probabilístico; no siempre se llega a una solución, pero se tiene más posibilidad de alcanzar una solución. |
| Importa la calidad. | Importa la cantidad. |
| Es necesario para enjuiciar ideas y para aplicarlas. | Es necesario para generar ideas. |

El pensamiento lateral es útil para generar ideas y nuevos modos de ver las cosas, mientras que el pensamiento vertical es necesario para seleccionar las más adecuadas y su aplicación práctica. Así, el pensamiento lateral aumenta la eficacia del pensamiento vertical, pero sólo es útil en la fase creadora de ideas y de los nuevos enfoques de problemas y situaciones.

Aspectos que el docente debe considerar:

- D El profesor debe desempeñarse creativamente y así ser un guía para desarrollar la creatividad a través de mensajes, lenguaje abierto, forma de desarrollar la clase, etc. Esto debe hacerlo de manera consciente para que los alumnos observen las ventajas de dicha capacidad.
- D Estar dispuesto a tomar riesgos, ir más allá de los límites, ser capaces de inventar nuevas formas. Esto indica una autoeficacia elevada.

- Proponer formas alternativas de efectuar tareas, ya que cada sujeto posee maneras diferentes y propias de decir las cosas y de trabajar. Supone estimular las capacidades creativas sin miedo a los resultados, cuidando siempre que la creatividad sea benéfica.
- Permitir a cada alumno pensar por sí mismo, el profesor debe dar tiempo para pensar individual y creativamente, antes de dar conclusiones. Es mejor que el profesor exponga menos contenidos y el alumno elabore más.
- Aceptar los errores y aprender de ellos, de esta manera no se temerá al fracaso y podrá aprender de éste, de tal forma que resolver los problemas no será sinónimo de frustración.
- Saber cómo y qué preguntar.
- Trabajar con “racionalidad” creativa, es decir, por muy creativos que seamos, nuestros productos deben presentar una base argumentativa y ética, de manera que el trabajo pueda defenderse y no resulte un obstáculo para el progreso de los demás. La creatividad personal no debe interferir ni en el proceso creativo de otros.

INFORMACIÓN PARA EL PROFESOR:

Antes de comentar con sus alumnos sobre la creatividad y el proceso creativo, haga las siguientes preguntas para que reflexionen sobre este tema con base en sus ideas previas.

Ejercicio 1

¿Te consideras una persona creativa?

Al ver la palabra CREATIVIDAD escribe lo primero que asocies con ella.

Utiliza las palabras anteriores para formular una definición personal.

Menciona tres áreas en los que se utiliza la creatividad, pueden ser campos diferentes.

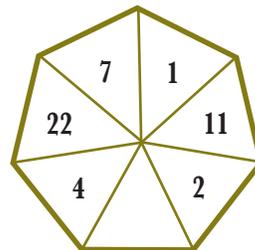
Ejercicio 2

Resuelve los siguientes problemas para practicar el pensamiento lateral.

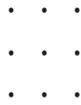
1. Inserta los números faltantes en los cuadrados vacíos:

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 18 | 25 | 2 | 9 | 16 |
| 24 | 6 | 8 | 15 | 17 |
| 5 | 7 | 14 | 21 | 23 |
| 11 | 13 | 20 | 22 | 4 |
| | | | | |

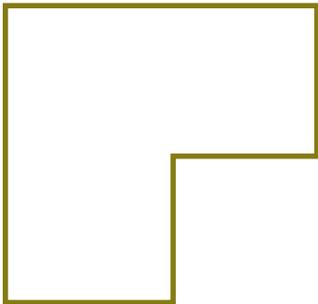
2. Inserta el número faltante en el cuadro vacío:



3. Une los siguientes puntos con 4 líneas sin separar el lápiz de la hoja de papel (De Bono, 2009, p. 107):



4. Cuatro hijos heredaron un terreno que debe repartirse en secciones que tengan la misma superficie e igual forma geométrica. La forma el terreno es la siguiente (adaptado de De Bono, 2009, p. 145):



¿Cómo lo repartieron?

5. Moviendo solamente un palito (raya), haz verdadera la siguiente igualdad:

$$V \parallel \parallel = \parallel$$

6. Supón que se te cae una pelota de ping-pong dentro de un tubo de diámetro de 10 cm y 1.5 m de altura. ¿Cómo le harías para sacar la pelota del tubo?

7. Tienes 12 monedas aparentemente idénticas, si te dice que una es falsa (puede pesar más o puede pesar menos). Cómo le harías para que con solamente tres pesadas en una balanza de dos platos, determine cuál es la falsa y si pesa más o si pesa menos.

8. ¿Qué edad crees que tenía Pancho en el año 2000 sabiendo que esa edad era igual a la suma de las cuatro cifras o dígitos de su año de nacimiento?

9. Partiendo de seis cadenas de cuatro eslabones cada una, debes formar una sola cadena de 24 eslabones. Tienes que hacerlo al menor costo posible, sabiendo que cada corte cuesta 10 pesos y cada unión 5 pesos.



10. De viaje, lejos de su oficina, un comerciante inglés advierte que necesitará más dinero para cumplir con su proyectada gira y escribe a su socio un escueto mensaje SEND MORE MONEY. Pero como no desea que nadie se entere de la cantidad que solicita, dispone su texto de forma que sólo su socio lo entienda (Mauro Rodríguez y Juan Antonio Fernández 2005, cap. 7, p. 102):

$$\begin{array}{r}
 \text{S E N D} \\
 + \text{ M O R E} \\
 \hline
 \text{M O N E Y}
 \end{array}$$

Se trata de sustituir cada letra por una determinada cifra (letras diferentes implican dígitos diferentes). ¿Qué cantidad de dinero ha solicitado? _____

11. ¿Cuánto es la mitad de trece? (piensa bien y vuelve a intentarlo)

12. Esta mañana se me cayó un pendiente en el café y, aunque la taza estaba llena, el pendiente no se mojó. ¿Cómo pudo ocurrir esto?

13. En una cafetería un cliente se encontró una mosca en el café. Llamó al mesero e hizo que le trajera una taza nueva. Al tomar el primer sorbo de ella, el cliente gritó irritado: ¡este café es el mismo que me trajo usted antes! ¿Cómo pudo saberlo?

14. Un granjero tiene 20 cerdos, 40 vacas y 60 caballos. Pero si llamamos caballos a las vacas, ¿cuántos caballos tendrá?

15. A un examen departamental se presentan 32 alumnos. Se sabe que todos los alumnos del profesor Martínez aprobaron, y que su número era exactamente el 5% del total de los aprobados. ¿Cuántos alumnos aprobaron? ¿Cuántos eran del profesor Ferguson?

16. Estás de pie sobre un piso de mármol. ¿Cómo dejas caer desde un metro arriba del piso, un huevo crudo sin que se le rompa la cáscara?

17.



es a 24



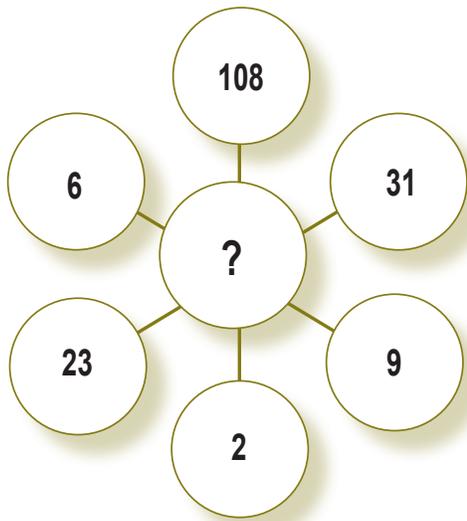
es a 28

como



es a

18.



Ejercicio 3

Distribúyanse en pares y comenten uno a otro sus datos generales: nombre, dirección, intereses principales y en general, lo más importante de cada persona (5 minutos). No deben ver las siguientes preguntas hasta que estén de espaldas entre sí.

Ahora, pónganse de espaldas y conteste individualmente:

¿Cómo viene vestido tu compañero(a)?

¿Qué deporte practica?

¿Dónde vive?

¿Qué automóvil utiliza y de que marca?

Describe la pared que queda a tu espalda.

Ejercicios 4

Tenacidad

Para de canto una moneda sobre la paleta del escritorio o la mesa de trabajo. Intente poner otra moneda sobre la anterior. Tome el tiempo necesario para hacerlo. Conteste:

a) ¿Qué pensaste al terminar de leer la instrucción?

b) ¿Cuánto tiempo tardaste en lograrlo o en decidir que no lo lograrías?

c) ¿Cómo te sentiste al terminar el ejercicio?

En resumen, ¿qué puedes concluir de tu actuación al concluir esta actividad?

Ejercicio 5

Imaginación (Mauro Rodríguez, 2009, cap. 9, p. 90)

Para cada par de las siguientes actividades elabora una lista de todo lo que tienen en común (2 incisos):

a) un libro y una casa

b) una pasta de dientes y un lápiz

c) una carta y un himno nacional

d) un reloj y un avión

e) un país y un escritorio

f) un perro y una lámpara

Para desarrollar la capacidad de **pensar en metáforas**, completa las siguientes frases:

La risa de un niño feliz es como...

La sonrisa de un niño pobre y maltratado es como...

Un rico petulante es como...

Un vendedor insistente e inoportuno es como...

Un chiste cruel contra los ancianos es como...

Una mujer envidiosa es como...

Un profesor dogmático e infalible es como...

Una anciana pobre, enferma y sola es como...

Una escuela muy grande y sucia es como...

Busca alguna respuesta a estas preguntas enigmáticas (Mauro Rodríguez, 2009, p. 58):

¿De qué color es la felicidad?

▶ ¿De qué color es el lunes?

▶ ¿De qué color es diciembre?

▶ ¿Cómo huele el color verde?

▶ ¿Cómo suena un cacahuete al abrirlo, al comerlo?

▶ ¿Cuál es el sabor del rojo?

▶ ¿Cuál es la temperatura del azul claro?

▶ ¿Cuál es el sabor del mármol?

Enumeren todas las cosas que quisieran hacer pero que no hacen por miedo. Analice dichos miedos inhbidores:

Ejercicio 6

1. Escribe un área en la que seas más creativo y una en la que no lo seas. Explica el cómo y el por qué.

| Creativo | No creativo |
|-----------|-------------|
| | |
| ¿Cómo? | ¿Cómo? |
| | |
| ¿Por qué? | ¿Por qué? |
| | |

Describe uno de los siguientes puntos a su elección.

(Mauro Rodríguez, 2009, cap. 4, p. 29)

- a. Un animal fantástico.
- b. La organización ideal para la vida civil.
- c. La organización ideal en el terreno religioso.
- d. El invento técnico más necesario para la humanidad.

En base a los resultados, reacomode sus respuestas agrupándolas entre los cuatro valores: la verdad (ciencias), las bellas artes y la estética (la belleza), las relaciones humanas (la bondad moral y social) y la tecnología (la utilidad).

| La ciencia | La belleza | La bondad moral | La utilidad |
|------------|------------|-----------------|-------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

¿Qué concluyes?

Ejercicio 7

Test de consecuencias

Escribe todas las consecuencias que puedas imaginar:

1. Si nadie necesitara comer para vivir.

2. Si la humanidad perdiera su tendencia gregaria y todos prefirieran vivir solos.

3. Si todos los Estados situados al sur de México repentinamente se tornaran áridos y desérticos.

4. Si repentinamente todo el mundo perdiera el sentido del equilibrio, y fuera imposible estar de pie un solo momento.

5. Si el hombre perdiera la capacidad de seguir reproduciéndose.

6. Si de pronto toda la Tierra se cubriera de agua, a excepción de unas cuantas montañas.

7. Si toda la gente perdiera de improviso la capacidad de leer y escribir.

8. Si la vida humana sobre la Tierra fuera eterna.

9. Si la fuerza de la gravedad se redujera repentinamente a la mitad.

Agrupar las consecuencias en categorías o clases.

Clase 1

Clase 2

Clase 3

Clase 4

Si quieres ir más allá:

Te recomendamos por ejemplo las Fábulas de Esopo (<http://edyd.com/>) y las Fábulas de Lafontaine <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/fabulas/lafontaine.asp>, en especial ver la Fábula clásica del “Ratón de campo y el ratón de ciudad”; la mayoría de las fábulas de Lafontaine son una ampliación y adaptación de las de Esopo.

Revisar problemas curiosos en: <http://www.librosmaravillosos.com/hombrecalculaba/capitulo36.html>

Uno de los problemas que enfrenta la humanidad desde hace tiempo es el del Desarrollo Sustentable o Sostenible, se requiere de mucha creatividad y compromiso para encontrar una solución viable. Las Naciones Unidas han creado un documento “Cumbre para la Tierra” de la Agenda o Sección 21. Puedes consultarla en: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21sptoc.htm>.

Recomendamos la Sección III, número 26 “Reconocimiento y fortalecimiento del papel de las poblaciones indígenas y sus comunidades”, en: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21spchapter26.htm>

Bibliografía

Agradecemos al Mtro. Humberto Mondragón del Depto. de Física y Matemáticas de la Universidad Iberoamericana, quien adaptó el material original de este capítulo con base en el curso sobre Desarrollo de Habilidades de Resolución de Problemas del Dr. Woods *et al.* en la Universidad McMaster, en Ontario, Canadá.

De Bono, Edward (2005). *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción*. Buenos Aires: Granica, p. 98.

De Bono, Edward (2009). *El pensamiento lateral manual de creatividad*. México: Paidós-Plural.

Rodríguez Estrada, Mauro (2009). *Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Trillas.

Rodríguez Estrada, Mauro y Fernández Ortega, Juan Antonio (2005). *Creatividad para resolver problemas principios y técnicas*. México: Editorial Pax.

Bibliografía complementaria

Paniagua Arís, Enrique (2001). La creatividad y las tecnologías de información y las comunicaciones. *Anales de documentación*. 4: 179-191 pp. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/635/63500410.pdf>

García Vergara, Evelyn Patricia, Jara Oyarzún, Carolina Andrea y Rodríguez Contreras, Loreto Andrea (2005). *Exploración de estrategias creadoras empleadas por niños de 4 y 5 años en la resolución de problemas en el área de la plástica*. Tesis no publicada. Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile.

Cómo tomar decisiones responsablemente

María Teresa de la Garza, teresa.garza@uia.mx |

Hilda Patiño Domínguez, hilda.patino@uia.mx | Jorge Martínez Sánchez,

jorge.martinez@uia.mx

La educación moral o, como algunos la llaman, educación en valores ha cobrado gran importancia en los últimos años. Esto puede deberse a una crisis moral causada por los acelerados cambios en las sociedades contemporáneas. La ética que se ocupa de descifrar cuál es el modo propio de actuar como ser humano y cómo debemos orientar nuestra vida en el uso responsable de la libertad, cobra especial importancia en la educación de nuestras sociedades.

De los diferentes modelos de educación moral, en este capítulo se revisan el modelo propuesto por Lawrence Kohlberg para el desarrollo del juicio moral y el de José María Puig Rovira y Xus Martín García referente a la construcción de la personalidad moral. Si bien difieren en algunos aspectos, ambos coinciden en el objetivo de ayudar a los estudiantes a tomar decisiones de una manera más informada, libre y responsable.

El capítulo también ofrece algunas estrategias didácticas que promueven la formación de la personalidad moral, para la toma de decisiones de forma autónoma y crítica, tales como la discusión de dilemas morales, ejercicios de autorregulación y conocimiento de sí mismo, dramatización, estudio de caso y método de proyectos.

Capítulo XXI

Quiénes somos hoy depende en gran medida de las decisiones que hemos tomado. De aquí viene la importancia de analizar cómo hemos tomado nuestras decisiones, al menos aquellas que han significado un cambio importante en la vida. Para preparar la reflexión moral sobre nuestras decisiones, antes de seguir leyendo responda el cuestionario que aparece al final de este capítulo.

El proceso para tomar una decisión importante puede ser largo; desde considerar la situación, las posibles formas de actuar y sus implicaciones previsibles, advirtiendo más o menos conscientemente el papel de unos u otros sentimientos, hasta optar por la acción que quere-

mos llevar a cabo. En muchas ocasiones, no tenemos el tiempo de seguir calmadamente este proceso, pues la decisión es urgente y nos apresuramos. En cualquier caso, la pregunta fundamental sobre el valor moral de nuestras decisiones es si, al ir tomando la decisión, el deseo que tiene más peso es el de alguna satisfacción inmediata y meramente egoísta, o aquél otro que busca convertirnos cada vez en mejores personas. Tenga en mente el resultado del análisis de sus respuestas al cuestionario al continuar la reflexión de este capítulo.

Pasemos ahora a considerar los posibles significados de la educación moral en una institución de Educación Superior.

11.1 La formación moral en la universidad

La formación moral es un proceso de autoconstrucción que involucra todas las capacidades de la persona humana, el razonamiento, la sensibilidad, la voluntad libre. Este proceso no se detiene nunca, por el contrario se vuelve más complejo a medida que nuestros conocimientos, nuestra experiencia y nuestras habilidades se desarrollan. De este modo, es indudable que la dimensión ética no debe ser descuidada en la formación universitaria. No se trata sólo de incluir una materia más en los planes de estudio, sino de un cambio de perspectiva sobre lo que la formación universitaria debe ofrecer.

Desde sus orígenes, la universidad ha sido un centro de transmisión y creación de cultura. En nuestras sociedades, inmersas en un proceso de globalización, que enfrentan los retos la pluralidad y la diversidad cultural, los avances tecnocientíficos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el proceso de formación moral en la universidad debe propiciar la formación de profesionistas responsables y comprometidos con la realidad social y natural en la que están inmersos. Capaces de elaborar buenos juicios morales que den lugar a decisiones que contribuyan al desarrollo propio y de las sociedades en las que viven.

La universidad enfrenta el reto de formar profesionistas críticos y creativos, capaces de contribuir al avance del conocimiento y de participar activamente en la solución de los problemas de la sociedad en el área de su competencia; y, al mismo tiempo, formar ciudadanos responsables, libres y comprometidos, capaces de poner en práctica sus habilidades de manera responsable moralmente.

“Si la tarea educativa y formativa consiste en crear condiciones para el logro de unos determinados aprendizajes, la tarea pedagógica y ética, también en el ámbito universitario, debe consistir en identificar y generar las condiciones que garanticen aprendizajes éticos, es decir, orientados a la optimización de la persona en su dimensión individual y como miembro de una comunidad, para sea capaz de alcanzar mayores niveles de felicidad y equidad su vida profesional, personal y ciudadana” (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002)

Para lograr que los jóvenes puedan hacer mejores elecciones, hay que fortalecer su capacidad de pensamiento autónomo. Si podemos aprender a pensar críticamente no estaremos indefensos frente a los intentos

de adoctrinación; si aprendemos a escuchar cuidadosamente a los otros, aprenderemos a respetar otras perspectivas y apreciar las ventajas de la objetividad.

La educación moral debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de elaborar juicios morales (decisiones moralmente responsables). Para ayudarlos en esta tarea de construirse a sí mismos, la tradición filosófica nos proporciona elementos que transformados en herramientas de investigación moral nos orientan en la decisión.

11.2 Enfoques de la educación moral

Diversos autores, al analizar la práctica de la educación moral, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, indican cuatro modelos distintos, que no resultan enteramente ajenos unos de los otros.

a. La inculcación de valores

Este modelo parte de la existencia de algunos valores que todos deberíamos seguir, como pueden ser el respeto a la dignidad de las personas, o la coherencia entre lo que pensamos y hacemos. Se busca entonces explicar cuáles son estos valores y por qué son importantes. También se pretende motivar a los demás para que se apeguen a ellos.

b. La clarificación de valores

Algunos pedagogos consideran que, a partir de la adolescencia, una persona ya tiene consolidados sus valores pero no ha reflexionado lo suficiente sobre ellos para tener claridad en sus decisiones. Proponen que realicemos una variedad de ejercicios, para que los estudiantes analicen, clarifiquen y jerarquicen sus valores, los que éstos sean, para alcanzar esta mayor claridad. “Cayendo en la cuenta” de cuáles son los criterios que uno utiliza para valorar las posibles acciones en una situación y qué tan importantes son unos y otros criterios, se resolverán, afirman estos estudiosos de la educación moral, los problemas de las decisiones equivocadas.

c. El desarrollo del juicio moral

A partir de una profunda investigación psicológica, se ha desarrollado la propuesta que se centra en un paso previo a la decisión: la valoración sobre qué es lo que conviene hacer, cuál es la acción moralmente correcta en las circunstancias dadas. Éste es el juicio a partir del cual decidimos comprometernos con una acción moral o, en ocasiones, preferimos no llevarla a cabo a pesar de que hemos juzgado que es la correcta. La propuesta de desarrollar el juicio moral, se analizará en detalle en el siguiente apartado, a propósito de la teoría de Lawrence Kohlberg.

d. El desarrollo de virtudes

Tener una adecuada comprensión de los valores y llegar a un juicio moral correcto, no basta para ir construyéndonos como mejores personas. Algunos autores insisten en la necesidad de fomentar el hábito de realizar lo que consideramos moralmente bueno, fortaleciendo, en relación con nuestra comunidad, la capacidad de llevar a cabo ese compromiso con lo que juzgamos correcto. Esta es la llamada “educación del carácter”, algunos programas de educación cívica y otros de formación religiosa pretenden llegar al desarrollo de estos buenos hábitos, de estas virtudes. La virtud más importante, en este sentido, es la que nos permite tomar decisiones dejándonos llevar por el mencionado deseo de convertirnos gradualmente en mejores personas. Algunos filósofos, psicólogos y pedagogos han propuesto, como el mejor camino para lograr esto, el de reflexionar sobre la manera en la cual tomamos nuestras decisiones. Esto involucra aclarar los criterios que seguimos (es decir, nuestros valores), la manera en la cual juzgamos una acción como “buena” (es decir, el juicio moral) y, en definitiva, el hábito de ir convirtiéndonos en mejor persona llevando a buen término lo que decidimos hacer. Como ejemplo de este enfoque, estudiaremos más adelante la propuesta de Josep Puig.

Saber cuál es el enfoque adecuado en cada situación, si se trata de educar niños pequeños o mayores, ya sea dentro o fuera de una institución educativa, es un asunto que va más allá de una mera técnica; exige del docente destrezas que superan al conocimiento didáctico. Comprender las propuestas didácticas servirá de fundamento para ir desarrollando, en la práctica, este tipo de destrezas pedagógicas. Veamos dos propuestas de educación moral que corresponden, la primera, al enfoque del desarrollo del juicio moral y, la segunda, al desarrollo de virtudes.

11.2.1 Lawrence Kohlberg y el desarrollo del juicio moral

Kohlberg ha afirmado que desarrolló su propuesta a partir de tres influencias fundamentales: el enfoque cognitivo de John Dewey, el desarrollo de la conciencia moral según Jean Piaget y la ética formal de Emmanuel Kant, que defiende la idea de autonomía moral del individuo frente a la moral heterónoma.

Apoyado en estudios experimentales, Kohlberg (1984) sostiene que la conciencia moral es el resultado de un proceso de desarrollo cognitivo a través de estadios progresivos que van desde la percepción concreta y singular, individualistamente centrada, hasta la percepción abstracta y universal, descentrada o alterocéntrica. La conciencia moral autónoma es el nivel más elevado, en el que el juicio moral se basa en principios universales de justicia y equidad y, así como en la afirmación de la dignidad inalienable de la persona humana.

Kohlberg afirma que nuestra capacidad de juzgar moralmente una situación puede clasificarse en distintos niveles de conciencia moral, proponiendo tres en orden jerárquico ascendente: preconvencional, convencional y postconvencional. Además, en cada nivel se distinguen dos fases o estadios. A grandes rasgos, estas son las características de los niveles:

I. Nivel Preconvencional: Nos situamos en este nivel de desarrollo moral cuando nos apegamos a las reglas establecidas movidos básicamente por la idea de ganar un premio o de evitar un castigo y cuando al hacer un juicio moral nos basamos solamente en nuestras conveniencias egocéntricas.

II. Nivel Convencional: En este nivel ubica Kohlberg la conciencia moral de la mayoría de la población adulta. Según esta conciencia, algo es bueno si se conforma, en un primer estadio, con las expectativas de la familia o grupo al que se pertenece; y en un segundo estadio de desarrollo, si la conducta se conforma al orden establecido en la sociedad por la costumbre y la ley. En este nivel se detecta ya un sentido del otro, tanto particular (el vecino, el prójimo) como general (la sociedad, la comunidad).

III. Nivel postconvencional, autónomo o basado en principios: En este nivel se encuentra un porcentaje menor de la población estudiada por Kohlberg. Se trata de individuos en quienes se detecta un claro esfuerzo por basar sus decisiones en valores morales y principios que tengan validez, independientemente de la autoridad, las leyes, el grupo social e inclusive los propios intereses. Las personas en este nivel están orientadas hacia principios éticos universales tales como el imperativo categórico de Kant (trata a las personas como fines en sí mismas, no como medios) y la búsqueda de la justicia. En la base de estas formulaciones está la convicción de la igualdad básica de los seres humanos entre sí y el respeto a la dignidad humana, que se aplican a situaciones concretas.

Desde el punto de vista educativo, para Kohlberg el ideal sería promover en los alumnos el desarrollo de la autonomía de su juicio moral basado en principios de justicia, que es el tercer nivel de desarrollo de la conciencia moral. Un modo privilegiado para lograrlo es a través de la puesta en común, y la discusión en el aula, de **dilemas morales** que el profesor puede elegir o bien confeccionar él mismo a partir de su propia experiencia. En términos generales, un dilema moral es una situación en la que un sujeto debe tomar una decisión entre dos opciones que representan valores en conflicto y donde ambas tienen repercusiones positivas y negativas.

Se trataría de presentar asuntos éticos preferentemente relacionados con el campo profesional al que los alumnos universitarios podrían enfrentarse algún día. La discusión de dilemas morales tiene la ventaja de promover de manera natural el razonamiento crítico, a la vez que pone sobre la mesa los valores y principios morales que subyacen en las decisiones, así como toma de postura libre y responsable del estudiante.

En términos educativos, las condiciones importantes para que esta estrategia obtenga resultados parecen ser:

1. Que el dilema sea lo suficientemente interesante, realista y actual como para promover el razonamiento reflexivo de los alumnos y la toma fundamentada de decisiones.
2. Que exista una atmósfera de confianza que permita el intercambio y diálogo entre los alumnos, a fin de que los puntos de vista moralmente conflictuados puedan compararse de manera abierta y respetuosa y los alumnos puedan llegar a su propia decisión sin sentirse coaccionados.

La evidencia recabada por Kohlberg y su equipo de investigadores, ha probado que la técnica de la discusión de dilemas puede elevar el nivel de juicio moral de los alumnos. En ella, las reglas para la discusión (pedir la palabra, escuchar al otro, no monopolizar la voz, etc.) no son fines en sí mismas, sino vehículos que facilitan la interacción y hacen emerger el sentido de comunidad, que constituye la base del proceso democrático de acuerdo con el cual cada quien tiene derecho a exponer sus puntos de vista; de modo que el profesor no es quien dice la última palabra, ni tiene todas las respuestas, sino quien modela y modera la discusión.

En síntesis, el enfoque del desarrollo del juicio moral busca promover en los estudiantes su capacidad para juzgar moralmente sin basarse en el principio de autoridad del profesor.

Ejercicio 1: Indagando dilemas morales de los profesionistas

Objetivos: Sensibilizarse con respecto a los dilemas reales que se enfrentan en el mundo profesional. Desarrollar la capacidad de juzgar moralmente.

Campo de aplicación: Todas las licenciaturas.

Desarrollo:

- a. Solicite a los alumnos como tarea que entrevisten, de manera individual, a algún profesionista egresado de la carrera que ellos estudian con la finalidad de que les relate un problema ético (dilema moral) al que él o ella haya tenido que enfrentarse en el ejercicio de su profesión y la manera en que lo resolvió.
- b. En clase forme pequeños grupos para que los alumnos compartan los dilemas que indagaron de tarea y seleccionen aquél que les haya parecido más interesante, detectando los valores y principios que estaban en juego para tomar la decisión. Solicíteles que hagan una valoración de la decisión tomada por el profesionista en función del valor que eligió y el principio ético que lo guió.
- c. En plenaria, solicite que cada grupo comparta el dilema moral que seleccionó y organice una discusión con preguntas guía como las siguientes:

¿Qué factores entran en juego cuando tomamos una decisión de carácter ético (sentimientos, intereses, conveniencias, reglamentos, sentido de justicia, conciencia moral, presiones sociales, consecuencias de la acción, etc.)?

¿Todas las decisiones son igualmente valiosas? ¿Qué pistas tenemos para saber que una decisión es éticamente mejor que otra?

¿Es fácil tomar decisiones de carácter ético?

¿Por qué es importante tomar decisiones éticamente correctas?

¿Cuáles son los problemas éticos que más frecuentemente te imaginas encontrar en el ejercicio de tu profesión?

- d. Para cerrar la actividad, pida a sus alumnos que redacten individualmente un párrafo sobre las conclusiones generales a las que llegaron.

Ejercicio 2: Solucionando algún dilema moral.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de juzgar moralmente.

Campo de aplicación: Cualquier licenciatura.

Desarrollo:

- a. Elabore alguna situación imaginaria o hipotética¹ en la que una persona tuviera que tomar una decisión entre dos alternativas en conflicto, sin presentar la solución. Una vez que haya elegido el o los dilemas, solicite a sus alumnos, primero de manera individual, que detecten los valores que están en conflicto en esa situación, las consecuencias que se derivarían de tomar una u otra alternativa y, que después de reflexionar sobre ello, tomen una decisión.

A continuación presentamos, sólo a manera de ejemplo, un dilema que podría trabajarse para el área de turismo y hotelería (Tomado de: Delgado Araceli, 2001, p. 170):

CHIAPAS

El Estado de Chiapas en la República Mexicana captó la curiosidad del mundo entero a partir de la guerra de 1994. Desde entonces, muchísimos organismos nacionales e internacionales se han interesado por lo que ahí sucede, dando lugar a diversos fenómenos de todo tipo. Paradójicamente, uno de ellos ha sido el incremento de la demanda turística de los extranjeros por conocer tan bello estado. Patricia está consciente de lo anterior, ya que en la agencia de viajes donde trabaja atiende a más personas y organizaciones que se interesan no sólo por las ciudades chiapanecas, sino por saber cómo se pueden llegar a las aldeas lacandonas para conocer directamente su cultura y bellezas naturales.

¹ También se pueden encontrar dilemas morales ya hechos en el libro de Araceli Delgado Fresán *Formación valoral a nivel universitario*. México: Universidad Iberoamericana, 2001. Ahí se explica con mayor detalle la estrategia del dilema para la formación ética de los estudiantes universitarios.

Ella ha tratado de dar un buen servicio a los clientes, además de que está segura de que al promover el turismo en la zona lacandona contribuye a su desarrollo económico y social. No obstante, también se da cuenta de que el repentino crecimiento de la industria turística en esta zona es una seria amenaza para la ecología de la región, ya que se requiere crear cierta infraestructura para atender a los visitantes. El problema es que este desarrollo implica no sólo el riesgo de acabar con los recursos naturales del Estado de Chiapas, sino quizá también de lesionar seriamente la cultura de los indígenas que lo han habitado desde hace tantos años.

Precisamente ahora, el Departamento de Desarrollo Urbano de una prestigiosa universidad extranjera le ha pedido que elabore una serie de propuestas de excursiones para varios grupos de estudiantes que quieren aprovechar sus vacaciones para adentrarse en la selva lacandona y conocer de cerca de los indígenas que la habitan. Patricia les ha explicado que la infraestructura turística en esa zona no está muy desarrollada y eso implica que tendrán que soportar una serie de incomodidades. Consciente de ello, la universidad le ha respondido que de momento, con eso será suficiente, pero que si la visita resulta suficientemente interesante, la misma universidad emprenderá una campaña de donación de fondos para fortalecer la infraestructura turística de esa región y facilitar así que sus estudiantes viajen a Chiapas, para conocer su curiosa forma de vida.

¿Qué debe hacer Patricia?

Valores en conflicto:

- La *cultura* y la *ecología*: de los grupos lacandones (sistema).
- El *desarrollo económico*: de los grupos lacandones (sistema).

DILEMA: Si Patricia elabora el plan de viaje, estará propiciando el desarrollo de la industria turística de Chiapas, con el consiguiente riesgo para la cultura y la ecología lacandona; si no lo hace, estará desaprovechando una oportunidad para el desarrollo económico de la región.

- b.** Una vez que cada estudiante haya resuelto el dilema, solicite que comparta su decisión en pequeños grupos para explicar a sus compañeros en qué principios y valores se basó.
- c.** Realice una plenaria siguiendo los lineamientos del ejercicio anterior.
- d.** Para cerrar, solicite que cada alumno por escrito rectifique o sostenga su decisión señalando los argumentos que la justifican.

11.2.2 Puig Rovira-Martín García y el desarrollo de la personalidad moral

Esta propuesta parte de la idea fundamental de que cada persona es la responsable última de la construcción de su propia vida, por lo que, insiste en que la educación moral debe lograrse a partir del diálogo res-

petuoso, tanto de los puntos de vista individuales y el derecho que cada persona tiene a expresarlos, como el respeto de las diferentes culturas, tradiciones o costumbres de las otras personas. Los autores definen la educación moral como aquella que “pretende colaborar con los alumnos y alumnas para que desarrollen su inteligencia moral y adquieran la cultura moral necesaria para enfrentarse autónoma y dialógicamente a aquellas situaciones que suponen un conflicto de valores o controversia moral de forma que les sea posible vivir de modo justo, solidario y feliz” (Puig Rovira y Martín García, 1998, p. 25).

A diferencia de Kohlberg, que se centra casi exclusivamente en el desarrollo del juicio moral, Puig Rovira y Martín García reconocen en la personalidad moral nueve dimensiones que debe atender la educación, a saber:

- los sentimientos y emociones morales
- el mundo de los valores
- los hábitos y las virtudes
- la apertura al sentido (el por qué y para qué de la existencia)
- el control de uno mismo
- el autoconocimiento y autoestima
- la empatía y la toma de perspectiva social
- el juicio moral
- la conciencia moral

El desarrollo de estas nueve dimensiones da como resultado la personalidad moral. A partir de ellas, los autores proponen cuatro grandes criterios operativos para una educación moral: a) considerar situaciones que planteen conflictos de valor; b) considerar a la comunidad; c) fomentar la implicación personal en proyectos cívicos y d) considerar la actitud del educador. El siguiente cuadro presentado por ellos nos muestra sintéticamente la manera en que estos cuatro criterios guían un programa de educación moral:

| | | |
|---|--|---|
| 1. Considerar situaciones que planteen conflictos de valor | Razones y factores | <ul style="list-style-type: none"> • La moral se construye a través de la propia experiencia. • El individuo se cuestiona sus puntos de vista, razonamientos y manera de actuar. |
| | Niveles de conflictos | <ul style="list-style-type: none"> • Microéticos: problemas que el sujeto tiene consigo mismo. • Macroéticos: Su naturaleza trasciende a los sujetos individuales. |
| | Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia moral: procedimientos de deliberación y acción. • Cultura moral: guías y recursos que sirven de punto de referencia para resolver conflictos. |
| | | |
| 2. Considerar a la comunidad | Razones | <ul style="list-style-type: none"> • Fuente de la conducta moral. • Instrumento para la formación de la personalidad moral. |
| | Rasgos que definen una comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones abiertas y frecuentes, y que favorecen vivencias emocionales intensas. • La comunidad es algo más que el conjunto de personas que la componen. • Existencia de prácticas operativas. |
| | La escuela, comunidad democrática | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de que la escuela sea una comunidad democrática. |
| | | |
| 3. Fomentar la implicación personal en proyectos cívicos | Razones | <ul style="list-style-type: none"> • Se generan sentimientos de afecto, solidaridad, empatía, etc. • Despiertan actitudes de compromiso y responsabilidad. |
| | Sus características y eficacia formativa | <ul style="list-style-type: none"> • Pretenden mejora de algún aspecto de la realidad. • Suponen planificación y actuación coordinada. • Facilitan el contacto directo con la realidad. • Están abiertos a otras dimensiones de la personalidad. • Se trata de actividades complejas. • Suponen un proyecto formativo en sí mismas. |
| | Pasos de un proyecto | <ul style="list-style-type: none"> • Preparación, detección de necesidades, elección de la actividad, planificación, seguimiento, evaluación. |
| | | |
| 4. Actitud del educador | Neutralidad o compromiso | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios: tipo de valores, grado de implicación personal, grado de compromiso personal, nivel de dependencia, demanda explícita. |
| | Respeto y calidez | <ul style="list-style-type: none"> • Aceptación, congruencia, confianza, autenticidad. |

Los recursos para trabajar educativamente el desarrollo de la personalidad moral son muy variados. Además de los dilemas morales pueden utilizarse las dramatizaciones (*role playing*), el método de proyectos, el estudio de casos, además de diversos ejercicios de comunicación, conocimiento de sí mismo, autorregulación, cooperación y conocimiento de los demás, por nombrar unos cuantos. A continuación se proponen algunos ejemplos que pueden ser de utilidad:

Frases inacabadas

Generalidades: Ésta es una estrategia muy utilizada para la clarificación de valores. Como su nombre lo indica, consiste en presentar el inicio de una sentencia u oración que el alumno tendrá que completar de acuerdo con sus sentimientos, preferencias, pensamientos, etc. Generalmente las frases inconclusas son breves (no más de una línea) y se construyen en primera persona para facilitar la apropiación del mensaje, permitiendo aclararse la visión propia y, así, conocerse un poco más.

Ejercicio 4. Frases inacabadas: Si yo fuera un árbol...

Objetivo: Promover el autoconocimiento y la percepción de los demás sobre sí mismos.

Favorecer el intercambio de puntos de vista y el trabajo colaborativo.

Áreas de aplicación: cualquier licenciatura.

Desarrollo:

- a. Solicite que cada alumno, de manera individual, complete las siguientes frases:
 - ▲ Si yo fuera un árbol, mis raíces serían...
 - ▲ Mi tronco sería...
 - ▲ Mis ramas serían...
 - ▲ Mi follaje sería...
 - ▲ Mis frutos serían...
- b. Pida al grupo que se reúna en pequeños equipos, de no más de cinco personas, para compartir sus frases. Tratando de encontrar los elementos comunes a todos ellos, pídale que en una hoja de rotafolio dibujen un “árbol del grupo” y anoten en el dibujo esos elementos comunes. Péguenlo en las paredes del aula.

- c. Una vez terminada la fase anterior pida a todo el grupo que haga un recorrido por los diferentes dibujos en el salón para conocer los diferentes elementos y perspectivas de ajenos.
- d. Para cerrar la actividad, solicite en plenaria a algunos alumnos que expresen las conclusiones a las que llegaron con este ejercicio.

Autobiografía

Generalidades: Es una estrategia útil para promover el conocimiento de uno mismo, la conciencia histórica (nuestro pasado, presente y futuro) y de manera incipiente la búsqueda de sentido, además de promover habilidades de comunicación. Consiste en solicitar que los alumnos redacten brevemente la historia de su propia vida enfocada a algún aspecto, tal como la relación con sus padres, abuelos, hermanos o familia en general, su vida escolar, sus aficiones deportivas o artísticas, etc., y que la compartan con sus compañeros en pequeños grupos.

Ejercicio 4. Autobiografía: Mi elección de carrera

Objetivo: Promover la conciencia sobre las razones por las cuales se eligió una carrera. Reflexionar sobre los factores que inciden en la toma de decisiones.

Áreas de aplicación: cualquier licenciatura.

Desarrollo:

- a. Solicite que de manera individual, los alumnos escriban el proceso que siguieron en su vida para elegir la carrera que actualmente cursan: qué los motivó, qué hicieron para decidirse, quién o qué influyó en ellos, cómo se sintieron al elegir, etc.
- b. Forme pequeños grupos, de cinco personas máximo, para que cada quien lea su texto. (También puede trabajarse en parejas).
- c. En plenaria, solicite que se pongan en común las diversas historias, solicitando voluntarios para leer algunos textos, y guíe la discusión con preguntas como las siguientes:

¿Qué factores influyeron en tus decisiones?

¿Qué papel jugaron tus padres, hermanos u otros familiares?

¿Fue una decisión fácil o difícil?, ¿por qué?

¿Cómo te sentiste antes, durante y después de haber tomado la decisión?

¿Consideras que ésta ha sido una decisión importante en tu vida?, ¿por qué?

Si hoy volvieras a tomarla ¿decidirías igual?, ¿qué factores tomarías en cuenta hoy que antes no hayas tomado?, ¿qué otras decisiones importantes has tomado en tu vida?

Actividades de autorregulación

Generalidades: Son todas aquellas actividades que tiene como objetivo ayudar a las personas a desarrollar la competencia de manejo de sí, es decir, a desarrollar habilidades que les permitan tomar decisiones de manera autónoma y comportarse de acuerdo con los parámetros que ellas mismas hayan establecido. Delimitar contratos, metas específicas o planes de acción concretos, elaborar bitácoras para darse seguimiento a uno mismo sobre el avance en la consecución de metas, son todos ejemplos de actividades de autorregulación. Los ejercicios de regulación son más efectivos entre más acotadas y concretas se delimiten las metas a alcanzar, de modo que, por ejemplo, en lugar de proponerse “leer más” se debe estipular “leer por lo menos un libro al mes” o bien: “cumplir con todas las lecturas asignadas en la materia en los tiempos establecidos por el profesor”. Esta precisión permite saber de manera más objetiva si logra una mayor capacidad de autorregulación. El profesor tiene aquí una función de acompañamiento para evaluar y reforzar a los alumnos.

Ejercicio 6. Actividad de autorregulación: Elaborando un contrato

Objetivo: Desarrollar la capacidad de establecer metas propias y actitudes de compromiso y responsabilidad para cumplirlas en el ámbito de la clase.

Campo de aplicación: Todas las licenciaturas.

Desarrollo:

- a. Al inicio del curso, y después de la presentación general de la asignatura que se imparte, solicite a sus alumnos que elaboren individualmente, y por escrito, un contrato en el cual estipulen los compromisos que están dispuestos a asumir en la materia durante el tiempo que dure. En este contrato:
 - ▲ Pídale que hagan énfasis en aquellos aspectos actitudinales en los que *consideran que deben hacer un esfuerzo para mejorar como estudiantes*, tales como poner más atención, cumplir con las tareas, leer más, participar en clase o no acaparar la palabra, etc. En otras palabras, el contrato debe hacerse teniendo en mente la finalidad de superar debilidades o deficiencias muy particulares.

- ▲ Una vez que han establecido aquellas zonas en las que quisieran mejorar como estudiantes, deben buscar una *formulación lo más específica posible* de modo que les permita a ellos mismos medir sus propios resultados. Así, por ejemplo, “poner más atención” debe traducirse en expresiones más observables, como “permanecer en silencio mientras habla el profesor” o “no abrir mi *laptop* para chatear durante las sesiones” o “hacer por lo menos una pregunta al profesor en cada clase respecto del tema que aprendemos”, etc. Cada quien debe traducir personalmente el significado de lo que quiere mejorar en términos lo más mensurables posible.
 - ▲ Asimismo, solicite que establezcan por un lado, los estímulos a los que creen que deberían hacerse acreedores al final del semestre si cumplieran, y por el otro, las sanciones que merecerían de no hacerlo.
 - ▲ Pida que dejen un espacio para que tanto usted como ellos firmen el contrato.
- b. Una vez que lo han hecho, recoja los contratos y llévelos a casa para revisarlos uno por uno. Esto le permitirá ir conociendo las áreas débiles de la mayoría del grupo y planear sus clases en consecuencia. Cuide que los compromisos que hayan establecido los alumnos sean específicos, y revise el tipo de reconocimientos y sanciones que ellos le proponen.
 - c. Si hay cuestiones en las que no está de acuerdo, dialogue en la siguiente sesión sobre ello, llegue a un acuerdo para reformular los aspectos en controversia y entonces firme cada uno de los contratos. Si no es posible llegar a acuerdos con algún alumno, no firme ese contrato.
 - d. Conserve una copia de los contratos y utilícela como instrumento de evaluación formativa para dar seguimiento a sus alumnos durante el semestre, si lo considera pertinente.
 - e. Al finalizar el semestre revise con cada alumno su contrato para premiarle o sancionarle de acuerdo con lo estipulado ahí.

La dramatización o *role playing*

Generalidades: La dramatización consiste en escenificar brevemente una situación que permita a los actores ponerse en el lugar del otro y a los espectadores elaborar una reflexión sobre el tema. Los ejercicios de dramatización se desarrollan en cuatro fases: creación de un clima favorable, preparación, dramatización y debate grupal. El uso de la dramatización es aconsejable cuando ya se ha establecido un clima de confianza en el grupo.

Ejercicio 7. Dramatización: Solicitando empleo

Objetivo: Promover el desarrollo de la empatía; situarse en la perspectiva del otro. Sensibilizar respecto de la inequidad de género.

Campo de aplicación: Puede utilizarse en cualquier licenciatura, en aquellas materias o temas que tengan que ver con derechos humanos, género, justicia y equidad, mundo laboral, etc.

Desarrollo:

- a. Solicite a tres alumnos voluntarios para representar los siguientes papeles: jefe varón, hombre joven recién egresado que busca empleo y mujer joven recién egresada que busca empleo. Explique a los actores, sin que el resto del grupo se entere, que los roles de género de los dos jóvenes en busca de empleo estarán invertidos: el hombre jugará el papel de la mujer y viceversa. Se tratará de escenificar la siguiente situación: los jóvenes en busca de un puesto de trabajo están en la sala de espera de una oficina, aguardando su turno para entrevistarse con el jefe. Estudiaron la misma carrera, nunca han trabajado y acaban de salir de la universidad; él con promedio de 7 y ella con promedio de 9. Indique al que juega el papel de jefe que al entrevistar a cada uno de ellos tiene que mostrar actitudes de discriminación hacia la mujer respecto del sueldo que ofrece, las preguntas sobre si está casada y piensa embarazarse, o si trae consigo su prueba de embarazo; el prejuicio de que las mujeres son menos hábiles o inteligentes, o los que a ellos se le ocurra, indicándoles a los tres que traten de exagerar un poco para crear el efecto de una caricaturización.
- b. Otorgue tiempo para que elaboren su “sketch” y después solicíteles que actúen frente al grupo.
- c. En plenaria, guíe la reflexión sobre la experiencia con preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué sentimientos experimentó cada uno de ustedes en esa situación?
 - ¿Qué valores se ponen en juego en esta situación?
 - ¿Creen que esta situación es real, que podrían experimentar en su vida?
 - ¿Qué debería hacer la joven para defenderse?
 - ¿Qué situaciones similares se les ocurre que podríamos escenificar?
 - ¿Han sido víctimas de discriminación alguna vez? ¿cómo se han sentido?
 - ¿Han discriminado a alguien alguna vez? ¿cómo se han sentido?

¿Por qué se da la discriminación? ¿qué factores creen que la propicien?

¿Qué podríamos hacer para combatir este problema entre nosotros?

- d. Cierre el ejercicio solicitando que algunos compañeros digan en voz alta las conclusiones que obtuvieron a partir de esta experiencia.

Estudio de caso

Generalidades: El estudio de caso, como estrategia didáctica, se caracteriza por plantear una situación de la vida real en la que tenga que tomarse una decisión (o serie de decisiones) para resolver un problema, generalmente dentro de una organización. Los casos permiten que los estudiantes aprendan haciendo cosas y aprendan de otros y les dan la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones. Si bien esta estrategia se ha utilizado principalmente en las escuelas de negocios, también es útil en otros campos, como la medicina, la abogacía, la ingeniería, el diseño, la mercadotecnia, la pedagogía, la psicología, etc.

Este método favorece en general las habilidades de razonamiento, de comunicación oral, la creatividad, las habilidades para interactuar con otras personas y generar trabajo en equipo, por lo que influye el desarrollo de muchas áreas de la personalidad moral.

Para construir un caso es necesario tomar un ejemplo lo más apegado posible a la vida real. Para ello es importante que responda a las siguientes interrogantes: quién, qué, cuándo, así como establecer claramente la problemática a resolver, sus síntomas y causas, las alternativas de solución y los criterios que ayuden a tomar una decisión.

Una vez elaborado, el caso debe ser analizado y resuelto de manera individual y después consensuarse en pequeños grupos, a fin de que cada equipo llegue a una solución única. El último paso es la realización de la plenaria en donde se comparten las diferentes decisiones de los equipos de trabajo, guiados por la reflexión del profesor.

Ejercicio 9. Estudio de caso: Juego de niños

Objetivo: Desarrollar la capacidad de toma de decisiones para resolver problemas complejos.

Campos de aplicación: Administración de empresas, ingeniería industrial y afines.

Desarrollo:

- a. Reparta el siguiente caso y solicite que los alumnos lo resuelvan de manera individual:

Juego de niños²

Una empresa muy grande, fabricante de una amplia línea de diversos productos de vidrio, está teniendo un constante excedente de vidrio que necesita aprovechar para no generar desperdicio. Dicho excedente no sirve para los artículos que actualmente se producen porque no tiene la suficiente calidad para ello, así que les ha pedido a los directivos que sugieran ideas al respecto.

Al Director de Producción se le ocurre que ese vidrio podría usarse para fabricar canicas, que no requieren un vidrio de demasiada calidad y se venden muy fácilmente. El problema es que en la localidad hay algunos pequeños productores de canicas, que ya están cubriendo el mercado con bastante buena calidad, de donde tendrían que pensar en ofrecer un producto no sólo de igual o mejor calidad, sino tendrían que darlo a menor precio.

La calidad no es problema para el Director de Producción, pues cuentan con la posibilidad de utilizar un equipo automatizado muy eficiente, en comparación con los otros fabricantes que aún utilizan mucha mano de obra. Sin embargo, la cuestión del precio no es tan sencilla, pues para poder competir con ellos tendrían que vender las canicas prácticamente al precio de costo, por lo menos hasta quedarse con el mercado y sólo así lo podrían aumentar [el precio] después. Aunque el beneficio económico no sería inmediato, la fábrica puede compensar la situación hasta que los otros productores se retiren del mercado, gracias a los ingresos que generan los otros productos.

El Director de Producción está muy satisfecho con la alternativa que ha encontrado y se la ha propuesto a su Consejo de Administración, *pero este Consejo quiere escuchar otras posibles alternativas. Si tú fueras el director de otra área de la empresa ¿qué alternativa distinta propondrías al Consejo de Administración para solucionar el problema del desperdicio de vidrio? ¿en qué razones te apoyarías para proponerla?*³

Especifica en la alternativa que propongas:

- ▲ el objetivo general
 - ▲ las ventajas y desventajas de tu propuesta en comparación con la propuesta del Director de Producción.
- b.** Una vez que cada alumno resolvió el caso de manera individual, organice pequeños grupos de trabajo para que compartan su solución y armen una propuesta integral por grupo.

² Tomado de Delgado, Araceli, 2001, p. 174. En el libro está planteado como *dilema*; aquí se ha modificado el párrafo final para presentarlo como *estudio de caso*.

³ El fragmento en cursivas ha sido modificadas del original.

- c. En sesión plenaria, solicite que cada equipo exponga la estrategia que le pareció más sensata. Modere la discusión con preguntas como las siguientes:

¿Qué conflictos identificas en el caso de esta empresa?

¿Qué valores se ponen en juego aquí?

¿Cuáles de esos conflictos son de carácter ético y por qué?

¿Qué clase de consecuencias tendrá la estrategia que proponen?

¿Qué elementos nos ayudan a juzgar una estrategia como mejor o peor que otra (consecuencias, grado de dificultad de aplicación, beneficio a mayor o menor número de personas, etc.)?

- d. Cierre la actividad pidiendo a cada alumno que responda por escrito la siguiente pregunta: Independientemente de la solución que dio tu equipo al problema del desperdicio de vidrio en la empresa, ¿cuál de las estrategias presentadas en el grupo te parece mejor y por qué?

El método de proyectos

Generalidades: Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permite desarrollar en el alumno habilidades para realizar actividades complejas, aplicar herramientas y conocimientos relevantes e interdisciplinarios, aprender por cuenta propia y colaborativamente, administrar tiempo y recursos, investigar, realizar procesos de análisis, síntesis, reflexión y desarrollar la competencia de comunicación, entre las más sobresalientes.

En el método de proyectos el proceso de aprendizaje se da en acción, es decir, el alumno “aprende haciendo”, a la par que adquiere una metodología para afrontar los problemas que se le presentarán en su futura práctica profesional, fomentando la responsabilidad, innovación y conciencia, así como la relación e interdependencia entre las diferentes disciplinas para solucionar un problema.

El proyecto es un problema abierto al cual se necesita encontrar una solución en equipo, fijando límites de tiempo, y que resulte interesante tanto para los alumnos como para los profesores. Existen dos grandes tipos de proyectos:

- **Prácticos:** Son proyectos orientados al diseño y/o construcción de un modelo o solución concreta en la que se sintetizan conocimientos de diferentes disciplinas. La pregunta relevante es ¿cómo?
- **Teóricos:** Son proyectos orientados a solucionar problemas mediante la profundización del conocimiento en una o varias disciplinas. La pregunta relevante es ¿por qué?.

Para elaborar un buen proyecto, se requiere de una planeación detallada que especifique las fases de avance, considerando un tiempo suficiente para el arranque, integración de equipos, planeación, capacitación, recopilación de información, solución y presentación. De ahí que los proyectos normalmente sean de una duración más prolongada (a veces, semestres o años) que las otras estrategias de aprendizaje. Asimismo, un buen proyecto debe ser apropiado para trabajar en equipo (3-8 estudiantes) y propiciar el autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo.

Un proyecto debe formularse de manera concreta e indicar con claridad lo que se desea, tanto del procedimiento como de la solución, para contar con criterios de evaluación de resultados.

En el proyecto, el papel del profesor debe centrarse en ayudar a que los estudiantes aprendan, fundamentalmente asesorando, monitoreando o supervisando. También debe fungir como conciliador en caso de que surja algún conflicto de intereses en el equipo.

En el campo de la educación moral, Puig Rovira y Martín García proponen el trabajo por proyectos para fomentar la autonomía e iniciativa personales. En el siguiente cuadro se muestra las fases de un proyecto de investigación (2007, p. 145):

| | |
|--|---|
| Detectar los temas que interesen al grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Proponer temas de interés. • Buscar argumentos para defender las propuestas. • Elegir un tema mediante consenso y votación. |
| Formular interrogantes | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar hipótesis de trabajo. • Plantear preguntas sobre el tema y definir los ámbitos de estudio. • Formar grupos de trabajo. |
| Elaborar información | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar la tarea de los grupos y distribuirse responsabilidades. • Buscar y seleccionar la información de fuentes diversas. • Comenzar a elaborar la información seleccionada con el fin de responder los interrogantes planteados. |
| Sintetizar la información | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar la síntesis del trabajo hecho en grupo. • Preparar las actividades para dar a conocer los conocimientos adquiridos. |
| Evaluar y comunicar los aprendizajes | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar a los demás los aprendizajes hechos en cada grupo. • Discutir las conclusiones del proyecto. • Evaluar los aprendizajes y las vivencias que ha generado el proyecto. |

Como estrategia para desarrollar conciencia y deliberación moral, el método de proyectos es una buena oportunidad para tratar los temas transversales del currículo, que son justamente aquellos que atraviesan varias disciplinas o materias, permitiendo que los profesores trabajen colaborativamente. Ejemplos típicos de estos temas transversales son: la educación para la paz, la equidad de género, la educación ambiental, la educación moral y cívica o la educación intercultural.

Si quieres ir más allá

Wikipedia. “Educación ética”. En http://es.wikipedia.org/wiki/Educacion_etica

<http://www.filosofia.org>

Bibliografía

Crispín, María Luisa (s.a.). *Formación de profesores: el aprendizaje autónomo y colaborativo para el desarrollo de la personalidad moral*. México.

Garza, María Teresa De la. (1995). *Educación y democracia*. Madrid: Visor.

Guisán, Esperanza (1995). *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra.

González, Juliana (1986). *Ética y libertad*. México: UNAM.

----- (s.a.). *El poder de eros*. México: Paidós/UNAM.

Kohlberg, Lawrence (1984). *The Psychology of Moral Development. Essays on Moral Development*, vol. 2. San Francisco: Harper & R.

Lipman, Matthew (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.

Martínez, Buxarrais y Esteban (2002). “La universidad como espacio de aprendizaje ético”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17-42.

Nussbaum, Martha (1990). *Love’s Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.

Puig Rovira y Martín García (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: EDEBE.

Puig Rovira y Martín García (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.

Splitter and Sharp (1996). *La otra educación*. Buenos Aires: Manantial.

UNA DECISIÓN IMPORTANTE

Antes de contestar las siguientes preguntas, piense en la última decisión **importante** que haya tomado. Algo que significó un **cambio** trascendente en su vida.

Seleccione lo que mejor corresponda a la manera en la cual tomó esa decisión, entre las dos posibilidades extremas que se presentan.

1. Para tomar la decisión, consideré detenidamente mi proyecto de vida:

No tengo claro mi proyecto de vida
o casi no pensé en eso

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

 Fue lo que más influyó en mi decisión

2. En mi decisión influyó el deseo de ser aceptado(a) por los(las) demás:

Casi no influyó en nada

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

 Fue lo que más influyó en mi decisión

3. Al tomar la decisión:

Prevalció mi razonamiento
intelectual

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

 Prevalcieron los sentimientos

4. Tomé en cuenta lo que opinan mis familiares o mis amigos:

Para nada

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

 Totalmente

5. Al tomar la decisión, atendí sobre todo:

A satisfacer un deseo inmediato

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

 A mi deseo de ser una buena persona

6. Tomé la decisión sabiendo lo que necesitaba saber:

No sabía lo suficiente

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

 Sabía todo o casi todo lo que se necesitaba saber

7. Al tomar esta decisión, reflexioné en todos los factores:

| | | | | | |
|----------|---|---|---|---|--------------------|
| Muy poco | 1 | 2 | 3 | 4 | Muy cuidadosamente |
|----------|---|---|---|---|--------------------|

8. Una vez que tomé la decisión, sentí:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| Que los condicionamientos y obstáculos externos iban a ganarme | 1 | 2 | 3 | 4 | Que iba a lograr lo que decidí sin importar los obstáculos |
|--|---|---|---|---|--|

9. Una vez que tomé la decisión:

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| No tenía idea de cómo iba a hacerlo | 1 | 2 | 3 | 4 | Sabía perfectamente cómo lo iba a hacer |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|

10. Para tomar la decisión:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| No alcancé a considerar bien sus implicaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | Consideré cuidadosamente todas sus implicaciones |
|--|---|---|---|---|--|

Una vez contestado el cuestionario, siga las instrucciones.

PARA ANALIZAR SUS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

Antes de analizar aritméticamente sus respuestas, recupere su experiencia al contestar el cuestionario: ¿Se sintió cómodo al hacerlo? ¿Se dio cuenta de algo en lo cual no había pensado antes? Si en el futuro tuviera que tomar una decisión parecida ¿lo haría de manera diferente?

Se deberá hacer algo de aritmética, según se indica.

1. En cada renglón, sume las respuestas a las preguntas que se indican en la segunda columna y anote el resultado en la tercera. Por ejemplo, en el renglón A, si hubiera usted contestado “3” en la pregunta 6, “4” en la pregunta 7 y “1” en la pregunta 9, sumaría $3+4+1$ y anotaría 8 en la suma.

| Renglón | Preguntas | Suma | Suma 12 | Porcentaje |
|---------|-----------|------|---------|------------|
| A | 6, 7, 9 | = | = | = % |
| B | 2, 4, 8 | = | = | = % |
| C | 1, 5, 10 | = | = | = % |

- Ahora, divida estas sumas entre 12 y anote el resultado con dos decimales en la siguiente columna. Por ejemplo, si en el renglón A escribió 8 en la suma, divida $8 \div 12 = 0.67$
- Por último, multiplique por 100 y anote el resultado en la columna de porcentaje. En el ejemplo que estamos siguiendo, anotaría 67 en la columna de porcentaje.

Una decisión equilibrada utiliza el razonamiento en tanto ayuda a entender la situación, analizar las posibilidades y su coherencia con nuestros valores y deseos. Pero no es un asunto meramente intelectual. Los sentimientos están involucrados desde que percibimos la situación inicial hasta que captamos las ventajas de cada acción posible. Si la razón pretendiera controlar o aun suprimir los sentimientos, el proceso sería ficticio. Toda decisión es tanto intelectual como emocional y, en definitiva, es plenamente personal, aun cuando se tome dentro de una comunidad.

Cada renglón de la tabla que acaba usted de llenar, corresponde a una característica de su decisión, como indicamos en seguida:

- El renglón “A” se refiere al uso de la inteligencia. Más del 65% significa que usted utilizó mucho el razonamiento, quizá aun más de lo conveniente.
- El renglón “B” indica qué tanto sintió usted que el asunto quedaba fuera de su control y, por lo tanto, se apoyó en los demás para tomar la decisión. Más del 65% pudiera sugerir que necesita confiar más en sí mismo.
- El renglón “C” manifiesta su grado de responsabilidad al tomar la decisión. Más del 65% indica que buscó usted ser cuidadosa(o) y responsable.
- Por último, relea su respuesta a la pregunta 3. Esta pregunta habla del balance entre la inteligencia y los sentimientos. Si respondió usted 4 ó 3, está indicando que los sentimientos contaron más que su inteligencia; 2 ó 1 indica lo contrario. Esto pudo depender de la situación, o de su manera de ser, o de muchos otros factores. Lo importante es que haya analizado usted su proceso de decisión.

¿Cómo se siente después de este trabajoso ejercicio? ¿Está de acuerdo con que el resultado refleja la manera en la cual tomó esa decisión?