

Aprender **a** aprender

LUISA GUIDO WILLIAMSON

Red Tercer Milenio

APRENDER A APRENDER

APRENDER A APRENDER

LUISA GUIDO WILLIAMSON

RED TERCER MILENIO



AVISO LEGAL

Derechos Reservados © 2012, por RED TERCER MILENIO S.C.

Viveros de Asís 96, Col. Viveros de la Loma, Tlalnepantla, C.P. 54080, Estado de México.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio, sin la autorización por escrito del titular de los derechos.

Datos para catalogación bibliográfica

Luisa Guido Williamson

Aprender a aprender

ISBN 978-607-733-180-3

Primera edición: 2012

DIRECTORIO

Bárbara Jean Mair Rowberry
Directora General

Rafael Campos Hernández
Director Académico Corporativo

Jesús Andrés Carranza Castellanos
Director Corporativo de Administración

Héctor Raúl Gutiérrez Zamora Ferreira
Director Corporativo de Finanzas

Ximena Montes Edgar
Directora Corporativo de Expansión y Proyectos

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	5
<i>Mapa conceptual</i>	8
UNIDAD 1	
1. ¿Para qué aprender?	9
Mapa conceptual	10
Introducción	11
1.1 Ejercicio grupal: resistencia al cambio	18
1.2 Ejercicio grupal: el ciego	19
1.3 ¿Por qué ser críticos para aprender?	20
Autoevaluación	22
UNIDAD 2	
2. Diagnóstico grupal sobre técnicas y actitudes del aprendizaje	27
Mapa conceptual	28
Introducción	29
2.1 Expectativas del grupo con respecto a la materia y compromisos con la misma	31
2.2 Exploración sobre técnicas, hábitos y actitudes hacia el aprendizaje	34
Autoevaluación	37
UNIDAD 3	
3. ¿Qué es el aprendizaje?	40
Mapa conceptual	41
Introducción	42
3.1 ¿Qué significa aprender?	44
3.2 ¿Para qué es útil el autoaprendizaje?	52
3.3 Motivación para el aprendizaje	59
Autoevaluación	63

UNIDAD 4	
4. Primeros auxiliares en el aprendizaje	67
Mapa conceptual	68
Introducción	69
4.1 Concentración	70
4.2 Factores externos e internos de la concentración	83
4.3 Técnicas de relajación física y mental	84
4.4 Planificación del tiempo: estableciendo prioridades	86
Autoevaluación	89
UNIDAD 5	
5. Estrategias de estudio	94
Mapa conceptual	95
Introducción	96
5.1 El resumen y la síntesis	98
5.2 Cuadro sinóptico	100
5.3 Mapa conceptual	103
Autoevaluación	109
UNIDAD 6	
6. Sistematización de la información	114
Mapa conceptual	115
Introducción	116
6.1 ¿Qué es la sistematización de saberes?	117
6.2 Categorización, códigos y codificación	120
6.3 Construcción de matrices de análisis	129
Autoevaluación	144
UNIDAD 7	
7. Tipos de lectura	146
Mapa conceptual	147
Introducción	148
7.1 Tipos de lectura	149

7.2 Buenos y malos hábitos de lectura	151
7.3 La lectura de comprensión y la crítica	156
Autoevaluación	161
UNIDAD 8	
8. Principios básicos para aprender a difundir mis ideas	171
Mapa conceptual	172
Introducción	173
8.1 Para qué aprender a redactar	174
8.2 Repasando los conceptos básicos	175
8.3 El ensayo	178
8.4 Reporte o informe de lectura o trabajo	181
Autoevaluación	185
UNIDAD 9	
9. Cierre del curso	186
Mapa conceptual	187
Introducción	188
9.1 Retroalimentación pre y postest	190
9.2 Realización del FODA	190
9.3 Dinámica: la hoja de la verdad	191
<i>Bibliografía</i>	193
<i>Anexo 1. Técnicas grupales para utilizar con los alumnos</i>	196

INTRODUCCIÓN

Ya decía el profesor Einstein: “No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bendito afán por investigar.” Investigar es aprender, es *aprehender* el conocimiento para poder luego hacer algo con él, aportar con claridad las ideas propias a partir de la aplicación de técnicas que, a más de proporcionar claves para poder estudiar, permite, lo que en última instancia son sólo herramientas para lo que es más importante: permitir la creatividad del alumno para darle la libertad (y la oportunidad) de ir construyendo su propio conocimiento, y, en última instancia, tener claras las ideas; cómo ligarlas; descubrir hipótesis, armar estrategias para ver cómo se comportan éstas, y llegar, finalmente, a escribir las ideas propias y los hallazgos de nuestra investigación de manera que otros puedan leerlos de la manera en que queremos, para así hacer avanzar el conocimiento (y, por ende, la carrera que escogimos).

Esta materia, como bien dice su nombre, se llama “Aprender a aprender”: No es otra materia sobre investigación. Más bien, trata de proporcionar al alumno las técnicas y estrategias para que pueda aplicarlas en su diario quehacer como educando, con el fin último de saber cómo transmitir su propia construcción del conocimiento. Como atinadamente escribió Paulo Freire:

Lo que me interesa ahora, repito, es enumerar y discutir algunos saberes fundamentales para la práctica-educativo-crítica o progresista y que, por eso mismo, deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente. Contenidos cuya comprensión, tan clara y lúcida como sea, debe ser elaborada en la práctica formadora. Es preciso, sobre todo, y aquí ya va uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde e principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza

definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.¹

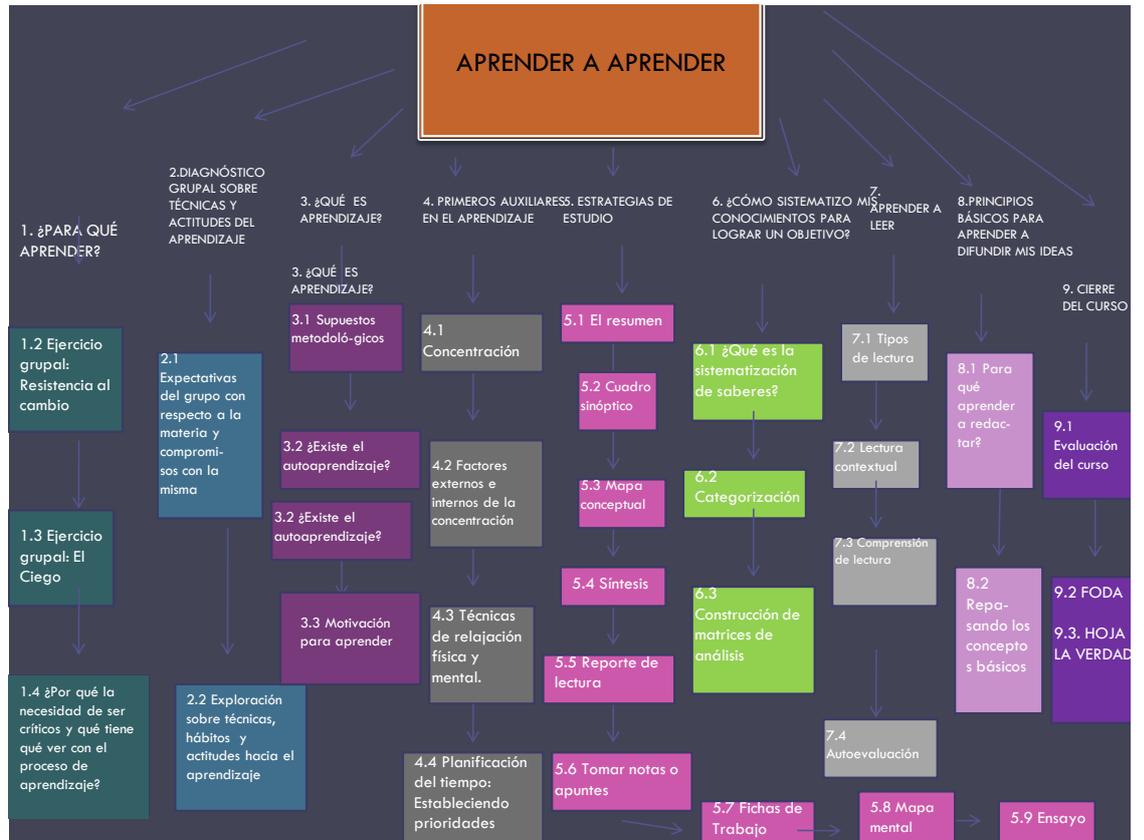
Con todo, no deja de ser una paradoja la frase inicial, que habla (y ya desde la época de Einstein) de que son, precisamente, los métodos de enseñanza, que deberían tener el objetivo de servir únicamente como herramientas, se constituyen como un fin último de la educación, lo que no garantiza que el alumno se valga de ellos para apuntalar su propio conocimiento y, tomándolos como base, pueda construir su propio conocimiento, se recalca, en cualquier carrera que haya escogido, para aprender a aprender efectivamente. Si el estudiante los toma como una más de las materias que está obligado a cursar y a la que sólo interesa pasar, su trayectoria profesional se verá trunca pues no va a encontrar mucho sentido a las herramientas proporcionadas en esta materia, y si acaso utiliza una o muchas, pero sin encontrar sentido. Es por eso que en este curso se proporcionarán las técnicas y herramientas, pero como una base para que el alumno pueda aprovecharla para expresarse con claridad, y así avanzar en la construcción de su propia experiencia profesional.

Este curso está dividido en nueve Unidades, comenzando por un diagnóstico acerca de cómo está el alumno en relación con las herramientas que se le van a proporcionar y dándole la oportunidad de expresarse con relación a estas ideas que se presentan. El docente tendrá que interpretar estas expectativas y conocimientos, así como las dudas, dentro de su propio programa de trabajo. En virtud de que cada grupo es único, es imposible dar técnicas y herramientas como recetas de cocina sin tomar en cuenta las verdaderas necesidades del grupo. Para que el docente pueda tomar decisiones, se ofrecen las herramientas, recordando que el objetivo de la materia es, precisamente, aprender a aprender. Al final del curso, el estudiante será capaz, en la medida de sus posibilidades, de aplicar estas herramientas para producir, dentro del ámbito de su formación como profesional, conocimientos a partir de la correcta aplicación de estas técnicas.

¹ Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*, p. 24.

El docente también contará (véase Anexo 1) con distintos tipos de ejercicios grupales, hacer de la clase, lejos de la mera exposición repetitiva ante el grupo, el hacer que los mismos estudiantes sigan construyendo su propio conocimiento, aunque esto se deja a la libertad de cátedra de cada docente.

MAPA CONCEPTUAL



UNIDAD 1

¿PARA QUÉ APRENDER?

OBJETIVO

- El alumno conocerá la finalidad del curso.
- El alumno realizará ejercicios grupales de integración como parte de las actividades educativas del curso.
- El alumno conocerá la importancia del aprendizaje crítico para su formación como profesional.

TEMARIO

1.1. EJERCICIO GRUPAL: RESISTENCIA AL CAMBIO

1.2. EJERCICIO GRUPAL: EL CIEGO

1.3 ¿POR QUÉ SER CRÍTICOS PARA APRENDER?

MAPA CONCEPTUAL

1. ¿PARA QUÉ APRENDER?

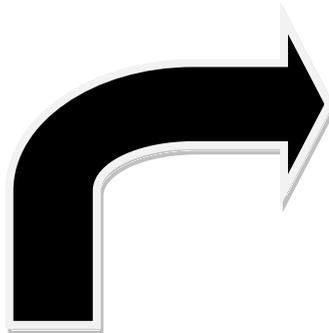
Introducción al tema



1.2 Ejercicio grupal: Resistencia al cambio



1.3 Ejercicio grupal: El Ciego



1.4 ¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE SER CRÍTICOS Y QUÉ TIENE QUE VER CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE?

INTRODUCCIÓN

La enseñanza, como tal, ha perdido mucho de su solemnidad. Estamos dejando atrás el modelo estático en donde el profesor –considerado una especie de Dios, y un Dios punitivo, valga la afirmación es el que derrocha sabiduría: de ahí su superioridad, y toda duda merecía la desaprobación, cuando no la descalificación, del que se atreviera a hacerlo. Los estudiantes, que eran el eslabón más débil, debían escuchar, tomar apuntes (como sea, pues a nadie se le ocurrió darles una formación para eso y aprenderse todo de memoria hasta que llegaba el temido examen).

Todo eso, afortunadamente, está cambiando. El profesor no tiene que soportar la carga de ser semidiós (aunque algunos, supongo, han de extrañar el poder); pero ese poder se ha transformado. Sin entrar en anarquías, o hacer revueltas, el papel que el estudiante tiene en su propia enseñanza es vital, por la simple razón de que son éstos -los alumnos- los que van a aprender, y no textos para repetirlos de memoria, y olvidados una vez que pasen el examen.

El proceso de educación de adultos se ve sumamente favorecido al basarse en la dinámica grupal, ya que de esta forma se crean las condiciones adecuadas para el surgimiento del diálogo con otras personas, la confrontación de ideas y del diálogo con uno mismo, con las propias experiencias y conocimientos. La dinámica de grupos, de acuerdo con lo manifestado por Anzieu y Martin, se manifiesta como la técnica democrática del cambio social, eficaz para romper las resistencias a la innovación y al conocimiento y manejo de nuestros afectos.

Es por esto que la primera Unidad tiene el propósito de conocer esta metodología para aplicarla dentro del proceso de aprender. La Unidad está compuesta por varias dinámicas grupales para que, de manera *experiential*, el estudiante pueda comprender -para luego ejercer- esta metodología.

El grupo es un espacio comunicativo donde la discusión y la reflexión se ven favorecidas. El trabajo en grupo facilita el manejo de elementos afectivos, axiológicos y de interacción.

En el grupo cada miembro asume un rol determinado, en función de su propia historia, al mismo tiempo que se le asignan roles por los otros miembros del grupo. El intercambio de roles permite que se dé un aprendizaje de relaciones o de interrelaciones que llevan a una conciencia de situación, en el sentido de aprender a lograr el rol que concuerde con los otros que existen dentro del grupo en ese momento (Bauleo).² El profesor participa activamente en la “repartición” de roles, por tanto, también participa en su propio aprendizaje; generalmente a éste le será asignado un rol de “madre” o “padre” que guía al grupo a lo largo de una tarea o como el “hermano mayor” que conduce a los hermanos en la resolución de un problema.

Papel del profesor de un grupo de alumnos. La función del profesor de grupo es fundamental para lograr la meta del aprendizaje dentro del grupo. De acuerdo con Anzieu y Martin, cumple funciones que se reparten en tres áreas principales. La primera tiene que ver con el contenido de la reunión; en este caso, el profesor debe exponer el tema a tratar y el objetivo o meta a alcanzar. Debe promover la reflexión de los participantes; hacer que se respete el tema cuando la discusión gira en otra dirección (sin desmotivar la plática espontánea de los participantes) y señalar a los participantes cuando se ha logrado algo, ya que esto da satisfacción y aliento a los participantes.

La segunda área es con respecto a los participantes como individuos; esto quiere decir que el profesor debe intentar hacer participar a los menos participativos (ayudándolos a vencer el miedo a mostrarse tal y como son) y contener o tranquilizar a aquellos que quieren acaparar hacia sí mismo toda la atención. Cada participante tiene algo distinto que aportar, ya que su historia es distinta y sus experiencias significan conocimientos nuevos

² Bauleo, A., *Ideología, grupo y familia*.

posibles para los demás; por tal motivo, el profesor debe equilibrar la participación, logrando así un mayor enriquecimiento de la reunión.

La tercera área es la que se refiere al grupo como una entidad completa, lo cual quiere decir que el grupo se concibe y comporta como un solo ser; la labor del profesor es mantener las condiciones de ánimo óptimas para alcanzar el objetivo de la reunión.

El papel del profesor puede resumirse como el que favorece las condiciones adecuadas para la comunicación en el grupo. Bleger señala también la importancia de que no se convierta en un especialista de la materia que resuelva problemas, sino alguien que sepa identificar problemas y que conozca estrategias y fuentes de información que lleven a resolverlos.

Ahora bien ¿cómo se concreta el trabajo con afectos en actitudes y conductas concretas?

*Comunicación y construcción del conocimiento*³

En concordancia con la concepción ecológica⁴ que simultáneamente estudia e interviene en diferentes niveles, es importante describir brevemente la

³ En términos generales puede hablarse de tres grandes enfoques dentro de las teorías constructivistas: la primera de ellas se refiere al desarrollo de la inteligencia como resultado de la interacción del individuo con su medio y la adaptación biológica resultante (Piaget, por ejemplo); la segunda es más de tipo sociológico en donde la cultura influye en mayor medida que el desarrollo individual (Berger y Luckman, por ejemplo); el último -que es el empleado aquí- media la relación entre el individuo y la sociedad a través del lenguaje: concibe más plásticamente a la cultura y brinda al individuo mayor margen de intervención en la construcción de su proyecto de vida y el de su sociedad. Entre los antecedentes de este punto destaca Vigotsky, aunque también se ha desarrollado en la escuela de psicología social francesa (Moscovici, por ejemplo) y en la cognitiva inglesa (Edwards y Mercer, entre otros).

⁴ El Modelo ecológico, realizado por primera vez por Bronfenbrenner, consiste en la atención e interrelación de las distintas variables que determinan la vida de un individuo. Estos niveles son:
El nivel individual de las personas. Se refiere a los antecedentes personales que influyen en el comportamiento del individuo y en sus relaciones.

El nivel familiar/relacional. Es el contexto de las relaciones más cercanas del individuo en el que la relación tiene lugar, generalmente la familia u otra relación de trato íntimo, la pareja, las amistades. Se refiere a las relaciones familiares, de los bienes y de la toma de decisiones dentro de la familia, y a los conflictos conyugales.

El nivel de la comunidad. Se refiere a la influencia de valores, usos, costumbres y dinámicas de organización comunitaria que establecen y refuerzan conductas que pueden ser o no para el bien del individuo, la familia o la comunidad. En este nivel se encuentran las instituciones y estructuras sociales en las que se desarrollan las relaciones sociales y las características que incrementan el desarrollo de conductas. Las instituciones son el medio de reproducción de las creencias, normas sociales y estereotipos prevalecientes sobre las mujeres y los hombres, por ejemplo, la escuela, los medios de comunicación, la Iglesia, el ámbito laboral, las instituciones recreativas, los organismos judiciales y de seguridad, etcétera. La pobreza y el desempleo son también factores que inciden en condiciones que favorecen la presencia de diversos problemas.

forma en que la cultura se genera y se transforma, para luego poder explicar lo que sucede al interior de un grupo de estudiantes, al analizar y actualizar sus pautas y prácticas de aprendizaje.

La cultura está organizada mediante el vínculo cognitivo que es el lenguaje, en él se encuentra el capital cognitivo colectivo, así como la parte mítica o afectiva de la sociedad.⁵ Es a partir de ella que la sociedad puede organizarse y tener cierto control sobre los comportamientos individuales y su interrelación. Cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua, porque los individuos (portadores de cultura) regeneran a la sociedad, que simultáneamente transforma la cultura. El cuadro se complementa cuando el capital cognitivo se ejerce en la praxis de la vida cotidiana.

La cultura abre las posibilidades de conocimiento porque brinda a los individuos el saber acumulado, su lenguaje, sus paradigmas y su lógica, pero al mismo tiempo las limita e inhibe con sus normas.

Existe una unidad primordial en las fuentes de la organización social y en ideas, creencias y mitos; de ahí que el concepto de cultura no se refiere exclusivamente al conocimiento, sino también a las fuerzas de unión social, entre las que se encuentra la afectividad.

Es importante mencionar también que, según esta postura, toda cultura se encuentra abierta a su mundo exterior, que de él extrae conocimientos y valores, que emigran de cultura a cultura. En este sentido, el proceso de globalización no se restringe sólo a los procesos económicos, sino a las formas de vida de los grupos humanos, al enfrentamiento de puntos de vista, a la colonización y a la violencia que enfrenta resistencia, notoria especialmente en nuestro país entre algunos grupos de alumnos, quienes reclaman su derecho a conservar su identidad.

El nivel de la sociedad. Es el contexto más amplio y se refiere a factores relativos al medio económico y social, a las formas de organización de la sociedad, a las normas culturales y a las creencias que contribuyen a crear un clima en el que se propicia o inhibe diferentes conductas. Está relacionado con los mecanismos de socialización, formales y no formales, que articulan y refuerzan las relaciones de poder; que pregonan los esquemas de autoridad y subordinación para hombres y mujeres, respectivamente; que toleran, evitan o propician rasgos conductuales y creencias sociales y culturales, como por ejemplo el castigo físico a las mujeres y a las niñas; que estimulan y aceptan conductas tanto positivas como negativas como medio para resolver los problemas.

⁵ Marín, E., *El método*.

El trabajo pedagógico en grupos y la construcción del conocimiento que ahí se realice, es también un proceso social. Mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en una base contextual para la comunicación posterior. El “contexto” del diálogo es básicamente un fenómeno mental; es el conocimiento común que los habitantes invocan en su discurso. Este contexto se refiere a todo aquello que se sobrentiende, lo que se da por obvio entre dos o más personas; por ejemplo, el significado de las palabras, pero también de ideas, mitos, expectativas y formas de vida. Gran parte de este contexto es ignorado por quien no habita la localidad, quien puede compartir varios significados, por ejemplo el idioma, pero no necesariamente todos, de ahí que sea identificado rápidamente como alguien ajeno a la comunidad.

Gran parte del conocimiento que se recrea en los espacios educativos responde a la relación que se establece en el contexto que se crea entre quienes “aprenden” y quien “enseña”; entre la búsqueda de aprobación y el poder y control que se maneja en las relaciones sociales;⁶ entre la diferente valoración que se hace del conocimiento popular y el “científico”. Parte de las dificultades que enfrenta la educación de adultos, según los mismos autores, es que el marco referencial dentro del que se desarrolla su enseñanza es erróneo. La mayor parte de los adultos han tenido experiencias escolares previas... Un espacio educativo les hace pensar que se les va a enseñar algo que ellos no conocen y la idea de partir de lo que ellos ya conocen no siempre concuerda con las expectativas que ellos tienen. Algo parecido sucede cuando la gente misma demanda certificados de estudio, con la idea de que el símbolo avale su conocimiento y su valor personal. Los autores antes citados recomiendan emplear un buen tiempo inicial en el establecimiento de reglas y significados antes de entrar en materia.

Por último, se podría resumir con la idea de Zemelman, quien dice que el objeto de conocimiento es también un contenido de la conciencia del

⁶ Edwards, D.; Mercer, N., *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.*

que conoce, ya que ésta es el instrumento de construcción de la realidad...“no solamente hay una aprehensión de la realidad, sino también una aprehensión de sí mismo por parte del sujeto”. En otras palabras, los alumnos y maestros que se ponen en contacto con el tema de conocimiento (información) y las experiencias de las personas que le dan sentido (valores, actitudes y afectos), toman conciencia de la realidad en la que viven y de quiénes son en relación con tal realidad.

Al trabajar simultáneamente con información y con afectos no sólo se proporcionan consejos útiles para el desarrollo propio y el de los profesores, sino que la información nueva se ajusta al universo de significados de los padres; es decir, que se asegura que esa información tenga relación y coherencia con la realidad de la comunidad. Pero ¿qué tipo de programa se ajusta a los diferentes contextos de significados de las localidades?

*Curriculum flexible*⁷

Varios de los elementos que en esta sección han sido señalados, antes parecen conjugarse en una propuesta tendiente hacia un curriculum flexible. Su base de partida es de tipo constructivista y lingüístico, pues se busca en los educandos la elaboración de sistemas interpretativos distintos a los existentes y más adecuados a la realidad

Esta tendencia concibe como necesaria una preocupación idéntica por el producto que por el proceso; es decir, los contenidos y la forma en que se les enfrenta. La enseñanza en este enfoque es una práctica resultante de un proyecto curricular que delimita el saber *enseñable* y se desarrolla en ámbitos de relativa autonomía, en los que los lineamientos institucionales, los marcos organizacionales, sus condiciones, sus actores y los medios del conocimiento se definen de manera general, pero acaban definiéndose por las condiciones concretas de la realidad de quienes experimentan el proceso educativo, según Carbone. Coincide Molina en señalar como limitados aquellos intentos de mejorar la educación al cambiar contenidos y no las interrelaciones.

⁷ La investigación educativa en España nombra el término como *transversalidad*, y algunos de sus avances más recientes pueden consultarse en internet.

Llevado a la práctica, el currículum flexible es lo suficientemente adaptable a las necesidades concretas de los grupos particulares como para establecer la lógica de la secuencia de sus contenidos, la profundidad con que se les trate, la estrategia pedagógica de su tratamiento y la sensibilidad sobre la relevancia que representa como para evitar ciertos puntos y ampliar algunos otros. La participación de maestros en la gestión curricular se torna necesaria, así como la de los alumnos en su concreción. Evidentemente, este tipo de prácticas favorece procesos como la descentralización y autogestión educativas.

En términos administrativos, subordina la cuestión burocrática a la pedagógica, estableciendo límites más flexibles para el cumplimiento de trámites, sin que ello represente un caos.

El resultado no es un conocimiento estático, sino un proceso de aprendizaje en donde se introduce a las personas a un sistema lingüístico y de conocimientos que evolucionan y del cual pueden participar, cuestionando y construyendo a partir de su experiencia.

Así pues, se propone, para comenzar el curso, dos dinámicas o ejercicios grupales, cuyo objetivo es, en primer lugar, que el alumno aprenda que todo aprendizaje lleva a un cambio, y ese cambio, por el hecho de serlo, conlleva resistencias las que, una vez vencidas permiten incorporar lo aprendido a los quehaceres cotidianos, como es el caso de la materia que nos ocupa. Por otro lado, aprenderá, uno, a ver que el trabajo en equipo es más eficaz, en la mayoría de los casos, que el esfuerzo de uno solo, y dos, a confiar y revisar sus emociones y pensamientos como parte de su aprendizaje. En todo momento, el profesor deberá estar atento a lo que sucede entre las parejas, para que posteriormente pueda emitir una retroalimentación acerca de lo que vio y escuchó. Por lo general, estos ejercicios se realizan comenzando el curso, y propician un ambiente agradable pues todos se empiezan a conocer.

1.1 EJERCICIO GRUPAL: RESISTENCIA AL CAMBIO

Ejercicio grupal: venciendo el temor al cambio

Se iniciará este apartado con el ejercicio Temor al cambio. La finalidad de esta actividad es demostrar que todos tenemos ese temor al cambio. Este ejercicio está tomado del Tao Te King, y es muy sencillo. Todos de pie, comienzan a girar uno de sus brazos, ya sea a la izquierda o la derecha. Una vez que estén familiarizados con ese movimiento, se les pedirá que usen el otro brazo para producir un movimiento contrario al que estaban realizando antes (es decir, lo contrario) sin equivocarse, de tal manera que el movimiento de ambos brazos sea revolvente. Transcurridos cinco minutos se detienen, y verán que muy probablemente pocas personas lo lograron.

Con este ejercicio se observa a través de una demostración física cómo nos afectan los cambios a nosotros, pero con la debida práctica van a aprender a dominarlo. Ese es el temor al cambio, y sólo la práctica y la experiencia van a hacer que puedan dominar el ejercicio.

El hecho de no dominar el movimiento del ejercicio anterior refleja el temor al cambio porque al hacer el primer movimiento con el brazo elegido, se siente uno cómodo pues lo está haciendo prácticamente sin pensar. Sin embargo, cuando se introduce un cambio (el usar el otro brazo en dirección contraria) surgen sentimientos, pensamientos y sensaciones que no estaban contempladas. Se hace un esfuerzo mayor para coordinar el movimiento, y viene la frustración pues no se puede lograr tan rápido como quisiéramos. Si seguimos practicando, nuestro cerebro se acostumbrará y empezaremos a hacerlo como queremos, venciendo, efectivamente, el temor al cambio, ya que sabemos que éste puede provenir de cualquier lugar y debemos hacerle frente preparados y relajados. Finalmente, la recompensa será el aprendizaje (y la relajación, si seguimos este ejercicio).

A manera de explicación

El cambio, dice Bleger, genera en todos los participantes del grupo - incluyendo al facilitador- un cierto nivel de ansiedad, debido a que se abandona una cierta forma de pensar con respecto a algo y/o una conducta

realizada siempre igual durante algún tiempo. La ansiedad surge porque se abandona algo conocido y se avanza hacia lo que no se conoce, hacia algo nuevo. Lo contrario es que el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual tiene la ventaja de que *no hay cambios*, ni cosas nuevas y así se evita la ansiedad, sin embargo, se bloquea el aprendizaje y todo lo que suceda en el grupo quedará almacenado como información desvinculada de la realidad que se vive. La ansiedad y la confusión son ineludibles en el proceso del pensar compartido y, por lo tanto, del aprendizaje.

El objetivo de un grupo no es contar con un marco acabado de información sino adquirir la habilidad de problematizar elementos de su vida que puedan abarcar con un marco conceptual plástico, susceptible de enriquecerse. Los padres deben caer en la cuenta de que no existe *una* forma de criar correctamente a sus hijos, pero que tienen mucho en sus manos para ayudarles a desarrollarse mejor, aun en las condiciones tan adversas de la pedagogía mexicana.

1.2. EJERCICIO GRUPAL: EL CIEGO

Este ejercicio refuerza el anterior. En este caso, se va a vivir una experiencia concreta utilizando todos los sentidos menos uno, (con lo que se facilita el aprendizaje de que no sólo con la vista se puede aprender, sino que este concepto -el aprendizaje- debe ser vivido con todos los sentidos) y con plena autonomía pues lo único con lo que contarán son las instrucciones de quien toma el papel de guía. La experiencia es importante para desarrollarla más tarde, cuando utilicen las herramientas de aprendizaje y en donde se genere ansiedad. Lo importante es que con esta actividad empieza a disiparse la ansiedad al confiar más en uno mismo. La idea es que en este breve lapso empiecen a ver cuáles son sus experiencias en cuanto a confianza, tanto en sí mismos como en el compañero, así como, y más importante, que comprendan cuántas cosas se pueden aprender para poder llegar al final del ejercicio con pocos (o tal vez muchos, pero sobresaltos al fin) errores; es decir, que solamente aprendiendo es cómo pueden entrar en confianza y

aprender cosas nuevas con los otros sentidos disponibles (olores, texturas, ruidos, etc.).

Instrucciones: se forman parejas. A una se le va a dar el papel del ciego y a la otra de lazarillo. Al que le toque ser primero ciego se le vendan los ojos con un paliacate o con una mascada, de tal forma de impedir que vea. El objetivo es el que el lazarillo guíe al ciego por todos los lugares que quiera (excepto donde pudiera haber peligro de que se pueda lastimar). La regla es que no se pueden tocar; sólo en casos extremos. Se realiza el ejercicio por 10 minutos, y luego se cambian los roles.

Posteriormente se hace una plenaria con las experiencias recogidas. ¿Qué les causó desconfianza? ¿En qué confiaron más? ¿Es difícil seguir indicaciones cuando no podemos tocar al lazarillo?

1.3. ¿POR QUÉ SER CRÍTICOS PARA APRENDER?

¿Qué conclusiones se sacaron de los ejercicios anteriores? Alguien que permanece incólume, ajeno al sentir y pensar de los demás y, sobre todo, consigo mismo, no deja más que un universo sumamente limitado, pues no sale de unos pocos saberes, y, más aún, accionares. Es decir, no puede avanzar, no puede evolucionar, no puede *crecer*. Y si no se crece, la única posibilidad es seguir mirando todo para arriba, en el sentido tanto sensorial como intelectual, no solamente las limitaciones físicas). Quien no se desarrolla, no se conoce; no sabe cuáles son sus límites y, por tanto, es incapaz de transformar nada. Es un campo estéril.

Si no somos críticos, no tenemos dudas ni curiosidad para satisfacerlas, y así uno se estanca. El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica crítica, sino que sabe también que sin él ésta no se funda. La práctica encierra un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica espontánea o casi espontánea “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza la curiosidad epistemológica del sujeto.⁸

⁸ Tomado de Freire, *Pedagogía de la autonomía*.

A partir de lo anterior, ¿podríamos suponer qué significa ser crítico? Póngase un ejemplo. En la pedagogía tradicional, el maestro, que se suponía saber todo, se paraba frente al grupo de estudiantes (que se suponía eran como recién nacidos, es decir, no sabían nada, como la hoja en blanco de Locke). El maestro hablaba y transmitía el conocimiento, lo cual era afanosamente -no en todos los casos- seguido por apuntes de los alumnos, y leer los libros que el profesor dejaba como parte de las actividades extra aula.

El verdadero aprendizaje surge, en este caso, de que los alumnos aprendieran prácticamente de memoria los conceptos, las lecciones, etc. Y, si lo hacían bien, eran premiados con buenas calificaciones. Sin embargo, tal idea es completamente estática, pues no toma en cuenta que: *a)* el maestro tiene su propia experiencia personal y profesional, obligándose necesariamente a actualizarse constantemente; *b)* que también el alumno trae sus propias experiencias. Aquí el resultado no es un aprendizaje estático, sino uno completamente dinámico en donde el alumno está en plena libertad de confiar en sí, sus dudas y pensamientos, y expresarlos, de tal manera que su experiencia y conocimientos puedan enriquecer el conocimiento común, incluido el profesor. Sin ansiedad por quedar mal o porque cree que lo que piensa y siente no es valedero pues es “sólo” un alumno, puede explayarse dentro de la dinámica grupal (por eso ésta es tan importante), siendo el profesor el que guía como en el ejercicio del ciego. Así, cada curriculum se vuelve tan flexible como el entorno en que está sujeto el grupo y las experiencias que éste obtenga de la materia serán mucho más provechosas para sus carreras pues no va a estar estático repitiendo de memoria, sino que, con la praxis, va a incidir efectivamente como profesional en su entorno.

AUTOEVALUACIÓN

Qué supones que quiso decir el profesor Einstein con la cita: “No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bendito afán por investigar.”

Investigar es aprender, es *aprehender* el conocimiento para poder luego hacer algo con él, aportar con claridad las ideas propias a partir de la aplicación de técnicas que, a más de proporcionar claves para poder estudiar, permite, lo que en última instancia son sólo herramientas para lo que es más importante: permitir la creatividad del alumno para darle la libertad (y la oportunidad) de ir construyendo su propio conocimiento, y, en última instancia, poder tener claras las ideas; cómo poder ligarlas; descubrir hipótesis, armar estrategias para ver cómo se comportan éstas, y llegar, finalmente, a escribir las propias ideas y los hallazgos de nuestra propia investigación de manera que otros puedan leerlos de la manera en que queremos, para así hacer avanzar el conocimiento (y, por ende, la carrera que escogimos).

1. ¿Qué opinas acerca de ella?, con tus propias palabras
2. ¿Qué tan cierta es para ti?
3. ¿Qué le cambiarías?
4. ¿Por qué la educación con adultos se facilita más atendiendo a la dinámica grupal como un todo?

El proceso de educación de adultos se ve sumamente favorecido al basarse en la dinámica grupal, ya que de esta forma se crean las condiciones adecuadas para el surgimiento del diálogo con otras personas, la confrontación de ideas y del diálogo con uno mismo, con las propias experiencias y conocimientos. La dinámica de grupos, se manifiesta como la técnica democrática del cambio social, eficaz para

romper las resistencias a la innovación y al conocimiento y manejo de nuestros afectos.

5. Relaciona las columnas

<p>¿Cómo se relaciona la cultura con el aprendizaje?</p> <p>(c)</p>	<p>a) Esta concepción debe llevar necesariamente a considerar el aprendizaje como un producto de varios subsistemas, como se afirmó al principio, que van desde el nivel macro social (formas de cultura, condiciones sociales, geográficas, demográficas y económicas), hasta la comunidad, la familia y las características y el papel del sujeto considerando la mutua reciprocidad de los subsistemas en una integridad que se está retroalimentando constantemente.</p>
<p>¿A qué llamamos curriculum flexible? (d)</p>	<p>b) Esta tendencia concibe como necesaria una preocupación idéntica por el producto que por el proceso; es decir, los contenidos y la forma en que se les enfrenta. La enseñanza en este enfoque es una práctica resultante de un proyecto curricular que delimita el saber <i>enseñable</i> y se desarrolla en ámbitos de relativa autonomía, en los que los lineamientos institucionales, los marcos</p>

	<p>organizacionales, sus condiciones, sus actores y los medios del conocimiento se definen de manera general, pero acaban definiéndose por las condiciones concretas de la realidad de quienes experimentan el proceso educativo</p>
<p>¿En qué consiste el modelo ecológico de Bronfenbrenner? (a)</p>	<p>c) Mediante el vínculo cognitivo que es el lenguaje, en él se encuentra el capital cognitivo colectivo, así como la parte mítica o afectiva de la sociedad. Es a partir de ella que la sociedad puede organizarse y tener cierto control sobre los comportamientos individuales y su interrelación. Cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua, porque los individuos (portadores de cultura) regeneran a la sociedad, que simultáneamente transforma la cultura. El cuadro se complementa cuando el capital cognitivo se ejerce en la praxis de la vida cotidiana. Abre las posibilidades de conocimiento porque brinda a los individuos el saber acumulado, su lenguaje, sus paradigmas y su lógica, pero al mismo tiempo las limita e inhibe con sus normas. Existe una unidad primordial en las fuentes</p>

	<p>de la organización social y en ideas, creencias y mitos; de ahí que el concepto no se refiere exclusivamente al conocimiento, sino también a las fuerzas de unión social, entre las que se encuentra la afectividad.</p>
<p>¿Cómo es el proceso de construcción del aprendizaje' (b)</p>	<p>d) Esta tendencia concibe como necesaria una preocupación idéntica por el producto que por el proceso; es decir, los contenidos y la forma en que se les enfrenta. La enseñanza en este enfoque es una práctica resultante de un proyecto curricular que delimita el saber <i>enseñable</i> y se desarrolla en ámbitos de relativa autonomía, en los que los lineamientos institucionales, los marcos organizacionales, sus condiciones, sus actores y los medios del conocimiento se definen de manera general, pero acaban definiéndose por las condiciones concretas de la realidad de quienes experimentan el proceso educativo(</p>

6. ¿Para qué nos sirve aprender a ser críticos?

“Si no somos críticos, no tenemos dudas ni curiosidad para satisfacerlas, y así uno se estanca. El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica crítica, sino que sabe también que sin él ésta no se funda. La práctica... encierra un

movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica... espontánea o casi espontánea 'desarmada', es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza la curiosidad epistemológica del sujeto."

EVALUACIÓN SUMATIVA (PARA TODAS LAS UNIDADES)

Al término de la clase, el alumno escribirá en un cuaderno que sólo contendrá sus impresiones, contestando las preguntas:

¿Qué fue lo que aprendí hoy?

¿Qué dudas me quedaron?

¿Cómo puedo aplicar este aprendizaje de hoy en mi vida diaria?

¿Cómo puedo aplicar este aprendizaje de hoy en la carrera que elegí?

Al final del curso, estos cuadernos van a ser revisados en plenaria, formando parte de la calificación total.

UNIDAD 2

DIAGNÓSTICO GRUPAL SOBRE TÉCNICAS Y ACTITUDES DEL APRENDIZAJE

OBJETIVO

- El alumno explorará, junto con sus compañeros y el docente, sus expectativas para el curso y la incorporación de éstas en el programa de trabajo de la materia
- El alumno leerá y discutirá las lecturas proporcionadas en el texto de este tema, llegando a conclusiones.

TEMARIO

2.1 EXPECTATIVAS DEL GRUPO CON RESPECTO A LA MATERIA Y COMPROMISOS CON LA MISMA

2.1.1 ¿Qué es un grupo?

2.1.2 Supuestos metodológicos generales

2.2 EXPLORACIÓN SOBRE TÉCNICAS, HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE

MAPA CONCEPTUAL

2. DIAGNÓSTICO GRUPAL SOBRE TÉCNICAS Y ACTITUDES DEL APRENDIZAJE

Expectativas del grupo
con respecto a la
materia y compromisos
con la misma.

Exploración sobre
técnicas, hábitos y
actitudes hacia el
aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El diagnóstico grupal es un proceso de análisis que permite la identificación de problemas, recursos y potencialidades, a partir de los intereses y conocimientos de los alumnos. Es decir, propicia la participación activa de los grupos en la identificación y resolución de problemas. Posteriormente, el grupo analiza el diagnóstico y va comprendiendo mejor su situación identificando los problemas y obstáculos que impiden su desarrollo y determinando las prioridades. El diagnóstico se utiliza, además, para planificar y activar distintos proyectos, según los resultados arrojados.

La utilidad del diagnóstico grupal, como en cualquier otro sector, cobra sentido en la medida en que sirve para conocer la realidad, la contextualiza, la planea y se puede programar de acuerdo con ella. Con esta guía se quiere dar una orientación que será útil para cualificar este proceso; supone apropiarse de herramientas de la investigación, actualizarse, articularse con otros sectores, de modo que se identifiquen situaciones problemáticas, recursos, situaciones, que como unidad sean un referente para la planeación y la programación grupal.

Este diagnóstico se basa en el autoconocimiento por parte del estudiante de aquellas cualidades que pueden favorecer o entorpecer su desempeño profesional y sus potencialidades. Este conocimiento sobre sí mismo, permite regular su actuación y facilitar la incorporación de nuevos elementos que optimicen su comportamiento.

El diagnóstico grupal se elabora con los propios integrantes de éste, a partir de sus proyecciones, de la forma en que interactúan, el sentido de pertenencia, el desarrollo del liderazgo, el clima emocional, etc. Se utilizarán como técnicas: la Dinámica de Grupos y las Técnicas Participativas.

Esta *caracterización* no es sólo para constatar las características fundamentales del estudiante y su grupo, sino para promover el cambio y fomentar el desarrollo y crecimiento personal de los estudiantes, lo que se logra con el trabajo educativo a efectuar.

Tanto la caracterización como el *proyecto educativo* constituyen parte de la estructura de una investigación-acción, la que se inicia con el

diagnóstico y deriva en la intervención, que tiene como finalidad la modificación y transformación de las principales deficiencias detectadas y la posible reformulación de nuevos objetivos de trabajo.

Se hace énfasis en el uso de las técnicas grupales y participativas por su valor en las tareas educativas, fundamentalmente por la involucración afectiva-cognitiva de los estudiantes, recuérdese que ningún contenido, que no provoque emociones, mueve al cambio. El uso de estas técnicas permite la utilización del propio evento educativo que tiene el grupo.

2.1 EXPECTATIVAS DEL GRUPO CON RESPECTO A LA MATERIA Y COMPROMISOS CON LA MISMA

2.1.1 ¿Qué es un grupo?

Un grupo es una experiencia de *trabajo activo*. La participación de cada uno de los integrantes -aportando sus experiencias, argumentando, discutiendo, escribiendo, comprometiéndose- es fundamental para el éxito. Las actitudes pasivas, exclusivamente receptoras, de “aprendizaje silencioso”, no deben fomentarse en un grupo.

Un grupo es una experiencia de *trabajo colectivo*. El intercambio - hablar y escuchar, dar y recibir, argumentar y contraargumentar, defender posiciones y buscar consensos- es propio de un grupo. Las actitudes dogmáticas, individualistas o intolerantes, no ayudan al logro de sus objetivos.

Un grupo es una experiencia de trabajo creativo. Las experiencias sumadas, los elementos conceptuales, la reflexión y las discusiones grupales, ayudan a generar puntos de vista y soluciones nuevas y mejores que las existentes en el momento de iniciación. Así, ni las personas ni los problemas deberán permanecer invariables después de un grupo.

Un grupo es una experiencia de trabajo vivencial. Su materia prima son las experiencias propias, y sus productos son planes de trabajo que influirán en la vida de quienes participan. Un grupo debe generar identidad, apropiación de la palabra, sentido de pertenencia a un grupo o a más y compromiso colectivo. En un grupo, no se puede ser neutral o simple espectador. Un grupo es una experiencia de trabajo concreto, como se anotó antes, su producto final debe ser siempre un compromiso grupal de ejecutar acciones. Un grupo debe desembocar en planes de trabajo o, por lo menos, en tareas realizables a corto y mediano plazo. En esto consiste la diferencia entre un grupo y una conferencia, un panel o un encuentro.

Un grupo es una experiencia de trabajo sistemático. La precisión es clave al poner por escrito los puntos de vista propios y al sistematizar y presentar los trabajos de grupo; igualmente, es indispensable la claridad al exponer los acuerdos y los compromisos, así como la autodisciplina del grupo para cumplir las reglas del juego. Muchos grupos fracasan en la sistematización, en las plenarias, en los compromisos finales y en el manejo del tiempo.

Un grupo es una experiencia de trabajo puntual en un proceso institucional, que ni comienza ni termina con el grupo. Un grupo es un momento especial de reflexión, sistematización y planeación, pero *no* debe entenderse como sustituto de estos mismos procesos en el desarrollo diario.

2.1.2 Supuestos metodológicos generales

La verdad no está dada, se construye

Sobre la mayoría de los problemas en los cuales se va a trabajar en los grupos, o sobre los que constituyen la realidad diaria de los participantes, no existe una verdad absoluta. ¿Cómo deben criarse mejor a los hijos?, ¿Cuál es la situación que realmente viven las mujeres frente a los hombres en un grupo?, ¿En qué consistiría una orientación que distribuyera equitativamente, entre todos los participantes de un grupo, los beneficios de un proyecto?, ¿Qué objetivos estarían en pro de mejorar las relaciones intra e inter grupales? Ninguna de estas preguntas tiene una respuesta fija. Es necesario investigar, proponer, discutir, arriesgarse a dar una interpretación, construir una respuesta y trabajar para que se convierta en verdad.

Nunca se parte de cero

Todas las personas, sin excepción, tienen experiencias, imágenes, prejuicios y conocimientos, relacionados con los temas que se trabajan en este tipo de capacitación. Como es obvio, los funcionarios y las personas de un grupo, tienen la experiencia de ser hombres o mujeres, de haber cursado

bachillerato tal vez en diferentes sistemas, y de haberse relacionado entre sí, entre otras características.

Todo ser humano tiene creencias y prejuicios sobre lo que deben hacer los demás, y sobre lo que debe llevar a cabo uno mismo; cada quien conoce su situación y sus necesidades, y sabe en qué se parecen a las de los otros y en qué se diferencian. Es fundamental utilizar este bagaje en los grupos, como punto de partida para la reflexión y para crear la posibilidad de cambio.

Nadie ignora todo, nadie sabe todo

La posibilidad de construir interpretaciones y soluciones más adecuadas a cualquier problema, depende de la capacidad para integrar los diferentes saberes. De la misma manera que en la experiencia diaria de cualquier institución, también en un grupo es importante promover que se expresen y se valoren por igual las interpretaciones hechas desde diferentes profesiones, desde diferentes experiencias de vida, desde distintas experiencias institucionales, desde diferentes niveles educativos y, por supuesto, desde los dos géneros y la familia.

La información es sólo un apoyo

Si, como se ha dicho, el objetivo de la capacitación es transformar actitudes y formas de trabajo, lo más importante en un grupo es recoger la experiencia de los diferentes participantes y fomentar la reflexión, el intercambio de puntos de vista y la búsqueda de acuerdos que puedan traducirse en planes de trabajo concretos; la información “científica” debe ser utilizada sólo para apoyar y cualificar los procesos descritos.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

(grupal)

Discutir en plenaria lo leído en los textos, teniendo cuidado, el docente, de anotar las respuestas más significativas y las contradictorias. Posteriormente, se realiza el siguiente cuestionario, para ser contestado de manera individual:

1. ¿Qué es lo que pienso acerca de los textos que he leído?
2. ¿Cómo aplicaría este aprendizaje a la carrera que he elegido?
3. ¿Para qué me sirve aprender a aprender?
4. ¿Han cambiado en algo mis ideas a partir de la lectura de estos textos?

2.2. EXPLORACIÓN SOBRE TÉCNICAS, HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE

Esta sección será más de índole práctica que teórica. Se pide al profesor que forme equipos.

Por equipos, cada uno habla (y escribe en hojas de rotafolio) sobre lo que espera del curso mediante la respuesta a dos preguntas: “¿Qué es lo mejor que me podría pasar en esta clase?, y ¿Qué es lo peor que me podría pasar en el esta clase?”

Se presentan los textos al grupo. El profesor puede ir apuntando las ideas en el pizarrón, dividido en dos columnas: “LO MEJOR” y “LO PEOR” omitiendo las repetidas (pero apuntando el número de veces que se repiten). Posteriormente, se hace un análisis en plenaria. Esta guía puede ayudar:

1. ¿Qué columna “ganó” (por el número de respuestas).
2. ¿Por qué creen que ganó?
3. Entre todos, ¿qué respuestas podemos dar a estas inquietudes?
4. ¿Hay algo de lo que vamos a ver en el curso que les gustaría que se agregara?

5. ¿Para qué creen que les servirá para sus carreras aprender a aprender?

Aprender a aprender quiere decir, apropiarse de las herramientas, tanto conceptuales, teóricas, metodológicas y, en última instancia, cuáles son las herramientas físicas que van a permitir conocer, averiguar, ordenar y, finalmente, ser capaces de aportar ideas, pensamientos y acciones que marquen una diferencia tanto en sus vidas como en sus carreras.

Tercera Parte. Diagnóstico de necesidades de aprendizaje (pretest).

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

(grupal)

Individualmente

El docente aplicará el cuestionario siguiente a cada estudiante formado:

1. ¿Para qué sirve la motivación para aprender?
2. ¿Qué entiendo como concentración?
3. ¿Cuáles son los factores externos e internos de la concentración?
4. ¿Cómo planifico mi tiempo?
5. ¿Cómo hago una ficha de resumen?
6. ¿Cómo hago un cuadro sinóptico?
7. ¿Cómo hago un mapa conceptual?
8. ¿Cómo hago una síntesis?
9. ¿Cómo hago un reporte de lectura?
10. ¿Cómo tomo notas o apuntes?
11. ¿Cómo hago fichas de trabajo?
12. ¿Qué es un mapa mental?
13. ¿Qué es un ensayo?

14. ¿Qué elementos tengo que tomar en cuenta para realizar un ensayo?
15. ¿Qué es sistematización de la información?
16. ¿Cómo la sistematizo?
17. ¿Qué tipos de lectura hay?
18. ¿Para qué quiero aprender a redactar dentro del campo profesional que he elegido)?

Al finalizar, el profesor califica cada cuestionario y comenta los resultados con el grupo, indicando que es una prueba para ver cómo andan sus conocimientos sobre la materia y que se va a hacer un ejercicio similar al final del (semestre, cuatrimestre, etc.) para que puedan comparar lo que aprendieron. Es necesario que aclare que este ejercicio no contará para la calificación, pero el segundo sí. El profesor debe estar atento a los errores y lagunas más comunes, ya que esta actividad le servirá también a él/ella como retroalimentación para hacer hincapié en los temas con mayores problemas. También debe hacer énfasis en lo discutido en la primera unidad: nadie sabe todo, y todos saben algo, que, aunque pequeño en algunos casos, es valioso pues se aporta la experiencia personal, sólo que van a tener la ventaja que en el transcurso de la materia aprenderán cosas nuevas y valiosas, y podrán aportar su parte de conocimientos previos y experiencias para así aprendan a aprender y que este hábito les quede de forma tal que puedan avanzar en el conocimiento de cualquier cosa que quieran o necesiten aprender.

AUTOEVALUACIÓN

1. Escribe, con tus propias palabras, al menos tres afirmaciones de cada lectura (¿qué es un grupo?, y supuestos metodológicos generales).

R:

-Un grupo es una experiencia de *trabajo activo* (esta indicación se dio en la parte de arriba)- Un grupo es una experiencia de trabajo colectivo.

-Un grupo es una experiencia de trabajo creativo

- Un grupo es una experiencia de trabajo vivencial

-Un grupo es una experiencia de trabajo concreto

-Un grupo es una experiencia de trabajo sistemático

-Un grupo es una experiencia de trabajo puntual

R: *Supuestos metodológicos generales:*

La verdad no está dada, se construye.

Nunca se parte de cero.

Nadie ignora todo, nadie sabe todo.

La información es sólo un apoyo.

2. ¿Qué entiendes por “aprender a aprender”

R:- Esto quiere decir, apropiarse de las herramientas, tanto conceptuales, teóricas, metodológicas, y, en última instancia, cuáles son las herramientas físicas que van a permitir conocer, averiguar, ordenar y, finalmente, ser capaces de aportar ideas, pensamientos y acciones que marquen una diferencia tanto en sus vidas como en sus carreras.

3. ¿Qué es un diagnóstico grupal?

R: El diagnóstico grupal es un proceso de análisis que permite la identificación de problemas, recursos y potencialidades, a partir de los intereses y conocimientos de los alumnos. Es decir, propicia la participación activa de los grupos en la identificación y resolución de problemas. Posteriormente, el grupo analiza el diagnóstico y va comprendiendo mejor su situación identificando los problemas y obstáculos que impiden su desarrollo y determinando las prioridades. El diagnóstico se utiliza, además, para planificar y activar distintos proyectos, según los resultados arrojados.

4. ¿Para qué sirve un diagnóstico grupal? Explícalo con tus palabras

R: La utilidad del diagnóstico grupal, como en cualquier otro sector, cobra sentido en la medida en que sirve para conocer la realidad, contextualizarla, planear y programar de acuerdo con ella. Con esta guía se quiere dar una orientación que será útil para cualificar este proceso; supone apropiarse de herramientas de la investigación, actualizarse, articularse con otros sectores, de modo que se identifiquen situaciones problemáticas, recursos, situaciones, que como unidad sean un referente para la planeación y la programación grupal.

Se basa en el autoconocimiento por parte del estudiante de aquellas cualidades que pueden favorecer o entorpecer su desempeño profesional y sus potencialidades. Este conocimiento sobre sí mismo, permite regular su actuación y facilitar la incorporación de nuevos elementos que optimicen su aprendizaje.

5. ¿Por qué crees que en esta metodología se hace énfasis en las técnicas participativas?

R: Se hace énfasis en el uso de las técnicas grupales y participativas por su valor en las tareas educativas,

fundamentalmente por la involucración afectiva-cognitiva de los estudiantes, recuerden que ningún contenido, que no provoque emociones, mueve al cambio. El uso de estas técnicas, permite la utilización del propio evento educativo que tiene el grupo.

UNIDAD 3

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?

OBJETIVO

- El alumno conocerá el significado de aprender y para qué es útil esta acción.

TEMARIO

3.1 ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER?

3.1.1 Definición

3.1.2 Tipos de aprendizaje

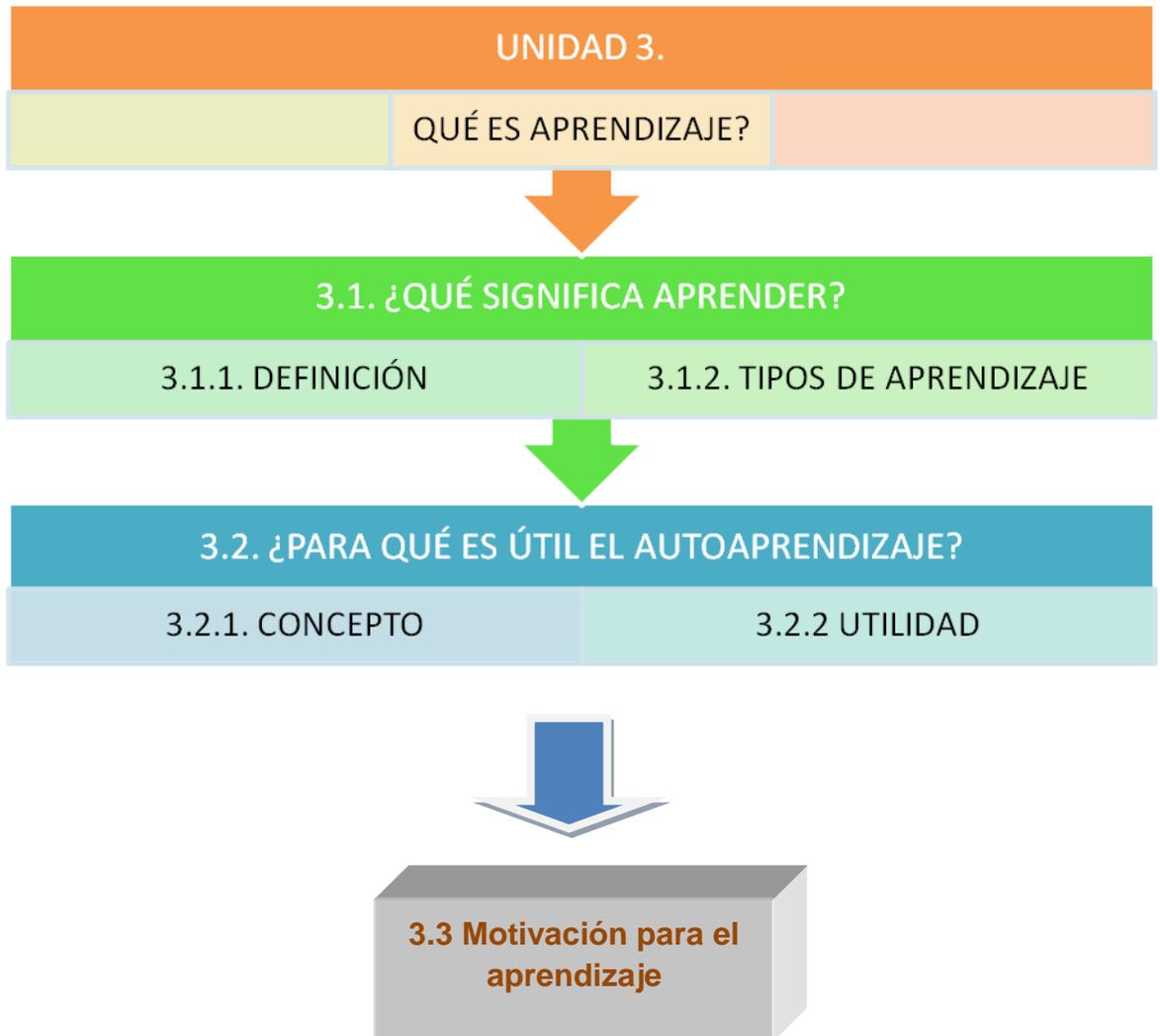
3.2 ¿PARA QUÉ ES ÚTIL EL AUTOAPRENDIZAJE?

3.2.1 Definición

3.2.2 Utilidad

3.3 MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

Tanto en la Introducción general como en las unidades pasadas, se vio la enorme importancia que es aprender a aprender, ya que en los sistemas tradicionales siempre se usó el, digamos paradigma, en que un maestro transmitía conocimientos y éstos eran aprendidos, muchas veces de memoria, por el maestro. Se vio que aprender es mucho más que eso, más que aprender de memoria los conceptos para pasar el examen y continuar más o menos igual. Al respecto, cabe mencionar la siguiente anécdota: en el octavo semestre de la carrera de Psicología de una institución, se impartió una materia denominada Psicopatología. El examen final fue oral, y el maestro había dejado una guía de estudio que comprendía todas las enfermedades mentales. Uno a uno, los alumnos fueron reprobados, pues sólo repetían los conceptos y no los aplicaban. Cuando se llegó al final de la lista, el maestro preguntó a una última estudiante, qué sabía. Le respondió que lo único que le habían dejado era el Principio de Von Domarus (uno de los síntomas de la esquizofrenia). Suspirando, preguntó de qué se trataba, y le respondió de acuerdo con el libro. Luego, con suma impaciencia, la retó: “sí, pero ¿para qué sirve eso? Y ahí se le ocurrió plantearle, según como lo había entendido, con un ejemplo: “Las escaleras sirven para subir; tú subes, por lo tanto, eres una escalera” (ya te diste cuenta que este principio se refiere al igualamiento de los sustantivos). El maestro exclamó: ¡vaya! Y le puso la máxima calificación en ese entonces: MB. Fue la única MB (si no la única aprobada) en ese curso.

¿Qué significa esto?, que aprender no es para nada mecánico. Y que esa clase de aprendizaje (se podría llamar “activo”, aunque para otros es “significativo” o “autogestivo”) no es privativo de unos cuantos: todos, y con todos se quiere decir absolutamente eso: puede utilizarse en nuestro provecho. No es mucho más que una herramienta, pero una herramienta en donde intervienen multitudes de factores, los que, sin embargo, pueden ser manejados al mismo tiempo, aun sin que se entere la persona. ¡Ah!, y por eso también se le llama “pensamiento lateral” pues no es del todo

consciente. Así que, vamos a ver en qué consiste el aprendizaje, primero, y después el pensamiento “activo”.

3. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER?

3.1.1 Definición

Para utilizar una definición convencional, se dirá que aprendizaje “es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y, por tanto, pueden ser medidos.”⁹

Otra definición, más completa, es la que ofrece Lizbeth Quintero: “...es un proceso que empieza cuando nacemos y concluye el día en que morimos; siempre aprendemos, independientemente de las circunstancias...”.

Así, pues, el aprendizaje se obtiene por medio de la *experiencia*. En realidad, sólo aprendemos verdaderamente aquello que *experimentamos* y que por lo tanto adquiere un *significado* para nosotros; lo demás se convierte en un cúmulo de conocimientos o palabras repetidas o memorizadas. Los teóricos del aprendizaje afirman que este proceso implica *necesariamente un cambio de conducta* explícito; es decir, observable, o implícito, que no se puede observar de manera directa, o implícita...¹⁰ (las itálicas son nuestras).

*Los productos del aprendizaje*¹¹

Los procesos de enseñanza y aprendizaje producen, necesariamente y por definición, cambios en los esquemas mentales y en las estructuras cognitivas de los estudiantes, las que actúan como un proceso metabólico; es decir, anaboliando, catabolizando para finalmente incorporar el producto o conocimiento nuevo a su construcción y visión del mundo.

¿Se ve, entonces, cuán complejo puede ser el aprendizaje? Y, sin embargo, con la metodología adecuada, todos podemos participar haciendo que nuestros aprendizajes en verdad tengan un significado para nosotros.

⁹ Papalia, D. E. *Psicología*.

¹⁰ Quintero Márquez, L., *Hábitos de estudio. Guía práctica de aprendizaje*.

¹¹ Tomado de Alonso, L., *¿Cuál es el nivel de dificultad de la enseñanza que se está eigiendo en la aplicación del nuevo sistema educaticvo?* p. 26.

Así mismo, existe la tremenda necesidad de trabajar atendiendo a los *procesos afectivos*, y la asunción de que las personas poseen un conocimiento y una actitud sobre los temas que le interesan, así como la experiencia particular de la propia niñez y la forma en que se les crió, dos aspectos cruciales del enfoque metodológico sobre *la construcción social del conocimiento (el enfoque constructivista del que vimos en lecciones pasadas)*, base sustentante del programa educativo propuesto.

Las implicaciones que tendría la primera aseveración apuntan en el sentido de no únicamente facilitar una cohesión más fuerte dentro del grupo, sino también porque los cambios de actitudes -y de comportamientos- se darían cuando los educandos están involucrados completamente en el proceso, así como porque esta área ha sido escasamente tratada en la elaboración de programas, siendo que es base indispensable en la construcción del conocimiento al ir recuperando las experiencias de los alumnos y la carga afectiva ligada a éstas. Igualmente, es conveniente acotar que el involucramiento afectivo no sólo concierne a los alumnos o, más precisamente, a los directivos, sino que debe ser extensivo a las personas que van a tomar el papel de facilitadores, o profesores, con lo que la formación y la supervisión de los conductores de grupo sería pieza fundamental para el resultado óptimo del programa. Independientemente del procedimiento y contenidos que se traten o supervisen, debe hacerse énfasis en que debe lograrse el involucramiento afectivo de los educandos, así como de los maestros; estimularlos para que expresen iniciativas y se sientan en confianza para preguntar sus dudas. Si esto se logra, es más probable lograr un entusiasmo, de que partirían bondades para el proceso, ya que la conducción de grupos es una actividad que se aprende en la práctica y que podría estimular el desarrollo de las potencialidades de los alumnos y conductores de grupos. Solamente así podrían propiciarse transformaciones efectivas y duraderas al estar atendiendo de manera integral todos los aspectos de la vida de los participantes. Es por eso indispensable que el proceso involucre a los alumnos (y los facilitadores o profesores) en su propio proceso de cambio, sensibilizándolos para que comprendan y sientan que el mejoramiento de ciertas condiciones en su vida

y en las de su entorno depende de su compromiso. La información acompañada de espacios de reflexión colectiva y de la experimentación de nuevas formas de expresar y manejar sensaciones se convierte en la parte esencial del proceso educativo. Se trabajaría entonces en forma *integral*, pues se trata de explicitar lo que los alumnos hacen; lo que sienten al hacerlo; lo que puede suceder como consecuencia y las causas por las que se procede de esa forma y no de otra.

Por otra parte, que en un primer paso los educandos (o los agentes educativos) sistematicen la forma en que aprenden clase con clase (de acuerdo con lo que este enfoque metodológico propone), conlleva a identificar certezas, contradicciones, lagunas y miedos. De acuerdo con la complejidad misma de los temas a tratar (dado no sólo a través de conocimientos, sino también de conductas, sensaciones, aspectos culturales, personales, etc.), traducirlas a un discurso no resulta tarea fácil. El papel del programa consistiría en facilitarles ese proceso junto con su análisis a partir de los aspectos que considere pertinentes; de esta forma, los alumnos y el instructor podrán identificar las coincidencias y las contradicciones entre el conocimiento “tradicional” y el “científico”, y evaluar la pertinencia de posibles cambios en el contexto cultural y axiológico (es, decir, valoral) del grupo. Una vez que los alumnos han logrado traducir sus pautas en un discurso, se abre la puerta a la reflexión sobre el mismo -y de ellos mismos por ende-; se fortalecen ciertas prácticas y se hacen obvias carencias que se intentarán cubrir de la misma forma (expresándolas; buscando información; tomando decisiones), lo que logra afianzar conocimientos y seguridad en los educandos; de esta manera comienza a modificarse el contexto que forma al alumno atendiendo al principio de flexibilidad en el curriculum. Según este orden de ideas, parece conveniente también atender al contexto del grupo; es decir, buscar una participación social por medio del trabajo grupal, ya que es relativamente común que en este tipo de poblaciones la gente se organice para satisfacer varias de sus necesidades. Que lo hicieran también para mejorar la propia vida, es deseable. En otras palabras, el proceso de educación de adultos debiera dirigirse a mejorar el ambiente de comunicación y formación propia, y la

organización en el grupo podría dar continuidad a los resultados que se obtuvieran.

De esta manera, el discurso que genera el programa (que incluye conocimientos, acciones y estados emocionales de quienes lo conforman; es decir, de los agentes educativos y los educandos) puede y debe enriquecerse con el conocimiento que se genera en otros programas, en la investigación y otras fuentes. Varios de los elementos mencionados han sido trabajados en el área de educación de adultos. En un principio puede no estar claro qué aspectos deben tomarse en cuenta para la propia educación; sin embargo, a medida que el proceso avance pueden llegar a simplificarse, siempre que mantengan un sentido claro para quien lo realiza y para quienes lo utilizan; por tanto, el procedimiento para que el programa pueda efectuarse es, igualmente, una construcción.

3.1.2 Tipos de aprendizaje

Para ver la enorme variedad de aprendizajes que se pueden clasificar, se verán sólo algunos, tomados de varios autores. Del lector dependerá ver qué aprendizajes ha hecho, cuáles le gustaría tener y cuáles no. Acuérdesse que el aprendizaje es un acto volitivo (que quiere decir a voluntad), no mecánico:

- *Aprendizaje receptivo*: el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual, la computadora...
- *Aprendizaje por descubrimiento*: el alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su *estructura cognitiva*. Este aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o tutorado por el profesor.
- *Aprendizaje memorístico*: surge cuando la tarea del aprendizaje consta de *asociaciones puramente arbitrarias* o cuando el sujeto lo hace arbitrariamente. Supone una memorización de datos, hechos o conceptos con escasa o nula interrelación entre ellos.
- *Aprendizaje significativo*: se da cuando las tareas están interrelacionadas de manera congruente y el sujeto decide

aprender así. En este caso el alumno es el propio conductor de su conocimiento relacionado con los conceptos a aprender.¹²

Y, sin embargo, hay autores que todavía pueden hacer más distinciones, aunque también incluyen en cierta manera las anteriores, como por ejemplo:

1. Asociativo.
2. Conceptual.
3. Creador.
4. Reflexivo.
5. Emocional y social.
6. Memorístico.

*Aprendizaje asociativo:*¹³

Consiste en adquirir tendencias de asociación que aseguren el recuerdo de detalles particulares en una sucesión definida y fija.

Memorizar es uno de los requisitos básicos para llevar a cabo este tipo de aprendizaje. En todos los niveles de edad y en todos los grados escolares, muchos aprendizajes requieren el establecimiento de asociaciones. Lo que el maestro debe realizar para fomentar este tipo de aprendizaje es lo siguiente:

1. Propiciar oportunidades de práctica para fijar, hechos, símbolos, nombres, diferencias perceptivas, etc.
2. Usar todos los medios adecuados para que el alumno capte el significado del material que va a memorizar.
3. Destacar las relaciones que existan entre una cosa y la otra. Al aprender un material nuevo es recomendable buscar la forma en que éste se relaciona con el material ya conocido.
4. El material se debe presentar en un orden lógico y sistemático.

¹² Tomado de: Valle Arias, A., *et al.*, "Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: el papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos", Revista de *Ciencias de la educación*, No. 156.

¹³ Tomado de www.uag.mx/secs/tipos_aprendizaje.pdf, se consideró dejarlo tal como se escribió, en aras de la claridad.

5. Dirigir la atención del alumno al material que memoriza.

Aprendizaje conceptual

Se logra mediante el proceso de desarrollar conceptos y generalizaciones. El elemento principal de dicho aprendizaje es la palabra tanto oral como escrita. El significado de hechos, conceptos y generalizaciones varía, pues estos no tienen un lugar fijo y absoluto en la escala de significados.

Los conceptos representan la comprensión que el individuo logra de los aspectos generalizados y abstractos de muchas experiencias.

Para llevar a cabo este tipo de conocimientos es necesario:

1. Al principio los conceptos constan de impresiones generales rudimentarias, sin mucha diferenciación y significado.
2. Se debe dar tiempo al alumno para que desarrolle sus conceptos.
3. La experiencia personal respecto al fenómeno en cuestión debe ser lo más variado posible.
4. Mediante la multiplicidad de las experiencias, el alumno gradualmente integra los rasgos comunes y aumenta así la complejidad de los conceptos.
5. La aplicación de los conceptos no sólo ayuda a que el discípulo los fije mejor, sino que además proporciona al maestro un medio para valorar el aprendizaje.
6. La presentación de nuevos conceptos debe hacerse en términos que el educando pueda usarlos con sentido.

Aprendizaje creador

Este tipo de aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta en el momento en que se presenta un problema en diferentes situaciones y se encuentran soluciones originales. La actividad creadora implica tres procesos mentales: experiencia, recuerdo y expresión. Se necesita recibir impresiones, pensar en ellas y actuar sobre la base de ellas. La manera en cómo se puede encauzar este tipo de aprendizaje, es proponerles un aula

diferente donde se les provee de oportunidades necesarias para la memoria emotiva y que exista una tranquilidad que exija en este nivel afectivo.

Aprendizaje reflexivo

Este tipo de aprendizaje se complementa con el aprendizaje creador pues implica también la solución de problemas, sólo que aquí se pretende fomentar la actitud de indagación frente a los problemas. Las condiciones que se requieren para fomentar este tipo de aprendizaje son las siguientes:

1. El docente debe de tomar en cuenta que lo que para él es un problema puede que no lo sea para el alumno.
2. El desarrollo de la conciencia respecto a los problemas puede conseguirse proporcionando al alumno un trasfondo adecuado de experiencias ricas y variadas.
3. Proporcionándoles la información y el conocimiento requerido de tal manera que pueda organizarse en generalizaciones significativas.
4. Orientar al alumno a conocer hechos o datos que guarden relación con el problema y a organizarlos significativamente.
5. Estimular la búsqueda de información y de evidencias que además critiquen posponiendo el juicio o las conclusiones hasta que se hayan reunido todos los datos del caso.
6. Orientarlos a formular posibles soluciones.
7. Valorar y seleccionar hipótesis.

Aprendizaje del ajuste emocional y social

Consiste en el tipo de aprendizaje que lleva al alumno a ajustarse a su medio físico y social de una manera satisfactoria permitiéndole un funcionamiento adecuado como persona.

¿Qué es lo que el docente puede hacer para desarrollar una adecuada salud mental en el alumno?

1. Fomentar el buen desarrollo emocional para vivir armoniosa y fructíferamente.
2. Adaptarlo a la convivencia de sus compañeros.
3. Formarle un concepto de autoridad no como una fuerza a la cual debe obedecer sumisamente, sino como un influjo justo y amistoso, esencial a la sana convivencia del grupo.
4. Ayudarlo a ajustarse a sus propias limitaciones para que desarrolle un sentido de confianza en sí mismo y sepa apreciar las capacidades de los demás.

Aprendizaje memorístico

Implica la capacidad de evocar ideas materiales y fenómenos. El alumno será capaz de recordar cifras, clasificaciones, nombres, fechas, medidas etc.... El maestro puede fomentarlo procurando que el estudiante recuerde información precisa y específica, como fechas, personas, acontecimientos etc.¹⁴

Hay que hacer énfasis en un punto importante: ningún aprendizaje es “malo” en sí y ningún aprendizaje es “el” aprendizaje sine qua non. De todos habremos de echar mano dependiendo de las circunstancias, nuestros objetivos, metas, etc. Pero es importante tener en consideración que no hay “uno” sino “muchos” tipos de aprendizaje. Un elemento muy importante a tomar en cuenta, dada la enorme variedad de contextos geográficos, históricos, comunitarios, etc., se pretende, por un lado, que los grupos sean conscientes de la importancia de su participación en el quehacer educativo. Sólo la propia gente puede compartir las costumbres, tradiciones y conocimientos que los identifican entre ellos; es importante que se den cuenta de que la riqueza en costumbres y conocimientos se encuentra en ellos mismos, independientemente de que puedan integrarse nuevos conocimientos venidos del exterior y traídos por el instructor o profesor y los libros de texto. Por otro lado, se pretende que sean concedores de las necesidades físicas y psíquicas, afectivas e intelectuales de los estudiantes;

¹⁴ Sánchez H, E., *Psicología educativa*.

que trabajen con los grupos y desarrollen acciones vinculadas con el aprendizaje que vayan teniendo; que se apropien de métodos de trabajo que propicien la reflexión (acerca de sus propios conocimientos) y donde el aprendizaje y la acción, en constante correspondencia, sean la base para desarrollar prácticas educativas en el aula. Eso sí, para determinados tipos, si no está involucrada la afectividad y la motivación personal para hacerlos, no podrán llevar a cabo. Se volverá a esto al tratar la motivación.

3.2 ¿PARA QUÉ ES ÚTIL EL AUTOAPRENDIZAJE?

3.2.1 Definición

La definición de autoaprendizaje puede ser tan fácil como la de ser éste un aprendizaje autodirigido. También algunos lo han llamado “autodidacta”: el que se da de manera individual, sin un tutor y/o asesor. Bajo estos conceptos, aquí se utiliza este aprendizaje prácticamente para todo, si nos ponemos a pensarlo bien. No es “instrucción por correspondencia”, sino el o los aprendizajes en que nos vemos envueltos debido a nuestras experiencias.

Para el adulto, el sentido práctico de la educación radica en dos puntos:

1. La concientización de la responsabilidad que tiene de la vida de los que conviven con él, así como las actividades que desempeña, lo mismo que sucede con los elementos con los que cuenta para optimizar su desarrollo.
2. El desarrollo de su propia persona y de su contexto, al incrementar su autoestima, revalorar su cultura y optimizar la dinámica de su grupo familiar para favorecer el desarrollo de todos sus integrantes.

Es importante señalar que esta concientización y desarrollo personal son procesos en los cuales participa el área afectiva del adulto. Esa es la razón por la cual el trabajo con adultos no puede ser meramente informativo. Debe experimentar, durante el proceso, momentos de reflexión sobre su

sentir y actuar cotidiano, identificando los valores y actitudes que detenta en su actuar con el medio en general.

Un grupo que posee una buena red de comunicación, que se desenvuelve eficazmente en su tarea, es un grupo operativo, en el que cada miembro tiene asignado un rol específico, pero con un grado de plasticidad (es decir, flexibilidad) tal, que le permite asumir otros roles funcionales.¹⁵ Lo anterior significa que el grupo es un medio a través del cual cada miembro aprende su rol social, una serie de conductas que son alentadas o toleradas por el propio grupo, además de que aprenden distintas formas para expresar sus ideas, manifestar sus deseos y sus sentimientos. Lo que se aprende al interior del grupo sirve como base para que cada miembro del mismo sepa después comportarse en sociedad y en la relación con otros miembros de su comunidad. Se aprenden formas de relacionarse con otros y también formas de experimentar y expresar sentimientos.

En grupos de alumnos se experimentan y comprenden las formas de relación cotidiana con los demás. En ese momento adquieren conciencia de la educación, y de lo que quieren repetir o evitar en su propio proceso.

Como se vio en lecciones pasadas, la ansiedad y la confusión son ineludibles en el proceso del pensar compartido y, por lo tanto, del aprendizaje.

El objetivo de un grupo no es contar con un marco acabado de información, sino adquirir la habilidad de problematizar elementos de su vida que puedan abarcar con un marco conceptual plástico, susceptible de enriquecerse. Los profesores/as deben caer en la cuenta de que no existe *una* forma de enseñar correcta a los alumnos, pero que tienen mucho en sus manos para ayudarles a desarrollarse mejor, aún en las condiciones más adversas.

En México, por mucho tiempo, las prácticas educativas estuvieron dominadas por una cultura de la enseñanza. En ella se esperaba todo del

¹⁵ Pichon-Rivière, E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.*

maestro. Éste se consideraba el principal protagonista del proceso educativo. Él tenía que definir los objetivos de aprendizaje, él debería iniciar el proceso de lo que el alumno debería aprender a partir de lo que tuviera que enseñarle, el estudiante esperaba aprender de lo que le enseñara el maestro o le propusiera como objeto de aprendizaje. Dentro de la cultura de la enseñanza el alumno tiene poca iniciativa para decidir qué aprender, cuándo iniciar el aprendizaje, cómo realizarlo y en qué momento decidir que terminó.

“El aprendizaje independiente exige el desarrollo de capacidades personales en los campos de las actitudes, habilidades, los saberes y los procedimientos. Querer aprender, tener iniciativa para aprender, definir qué aprender, buscar cómo y de dónde aprender, tener idea de qué se está aprendiendo y cuánto, saber evaluar o comprobar lo que se aprende y tener la iniciativa para transferir, para aplicar lo que se aprende a situaciones nuevas, son algunos de los indicadores de que se tiene control del proceso de aprender.”¹⁶

3.2.2 Utilidad

1. Saber hacer un autodiagnóstico para:
 - Reconocer e identificar las propias necesidades e intereses, para lograr una motivación intrínseca.
 - Reconocer la propia forma de aprender.
2. Reconocer los recursos con los que se cuenta: recursos materiales, informativos y de tiempo.
3. Identificar recursos de información y las tecnologías necesarias. para...
4. Ser disciplinado y saber autorregularse (para no perderse en el camino y poder lograr las metas establecidas). Esto implica contar

¹⁶ Tomado de www.desi.iteso.mx/.../autoaprendizaje/sintesisaprendizajeind.doc

con habilidades para el diseño y planeación de actividades con base en los objetivos propuestos y con compromiso para lograrlos.

5. Tener habilidades para evaluar constantemente el proceso, los productos y los resultados, por etapas, por objetivos y por productos esperados (identificar obstáculos y apoyos que han afectado lo hecho y lo conseguido).

Mediaciones de apoyo

En el aprendizaje independiente, como en cualquier aprendizaje, se requiere de algo, personas, materiales, procesos, trabajos, que faciliten, guíen o ayuden a lograr la relación cada vez más independiente entre los estudiantes y el objeto de aprendizaje. Tales facilitadores o ayudas de los procesos educativos se llaman también mediaciones *educativas*. Las mediaciones educativas, también, son asumidas como vehículos por conducto de los cuales circula el saber y se genera el aprendizaje (módulos o libros de texto hasta las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), constituyen un verdadero sistema de control para orientar o encauzar las acciones en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Una mediación importante es el asesor. Con su intervención, el asesor orienta o reorienta los procesos, esclarece el carácter de las dificultades o los problemas, da pistas de las acciones a seguir, ofrece alternativas de referencias para profundizar, completar o esclarecer los contenidos polémicos, oscuros, complejos o que requieren reflexión crítica, ubica en las situaciones de aprendizaje. A partir de la intervención del asesor, los estudiantes pueden reafirmar, modificar, desviar, neutralizar, resignificar o proponer cambios en sus estrategias, proyectos o planes de acción elaborados.

La computadora puede ser empleada como mediación educativa. Los avances en las aplicaciones de la computadora a la educación permiten la posibilidad real de diseñar procesos educativos en los que la computadora es parte constitutiva de los mismos y no meros

accidentes. La computadora es elemento formativo si se le emplea como mediación o como fuente de mediaciones. Para ello, es necesario tener definido el proyecto educativo en el que se ha de emplear como mediación, y las funciones formativas que la computadora ha de cumplir; por ejemplo:

1. Narración y referencia (comunicar, relacionar lo que acontece con el conocimiento, relacionar datos de referencia con objetos de referencia).
2. Mostrar cómo hacer (cursos de acción).
3. Observar (percibir, registrar y analizar).
4. Leer (captar, identificar, distinguir, relacionar, diferenciar, comprender, dilucidar).
5. Escribir (integrar, sintetizar representar y expresar).¹⁷

Los materiales de apoyo como los Programas de estudio, las Guías, los Manuales, los Materiales de referencia, los Tutoriales, los Ejercicios, Problemas, Actividades, Prácticas y Aplicaciones, y las Autoevaluaciones, pueden ser de gran ayuda para realizar un proceso de aprendizaje independiente, porque ofrecen facilidades al estudiante para gestionar su aprendizaje, tener autocontrol de sus actividades y del aprendizaje, desarrollar y ejercer su iniciativa personal.

1. Los programas de estudio esclarecen los objetivos de aprendizaje a lograr, las condiciones de operación de los mismos y el nivel de exigencia o de realización que se debe alcanzar en ellos. Ofrecen además un panorama del contenido de los objetivos desglosado en unidades de aprendizaje mediante las cuales se refieren los saberes o conocimientos a

¹⁷ Carlos Corrales Díaz, incorpora reflexiones y propuestas sobre el uso de la computadora como mediación presentada en el Primer Congreso Internacional de Multimedia Educativa, realizado en Guadalajara, Jal. en 1995. VI: El Cómputo Educativo, febrero 6 de 1995.
http://iteso.mx/~carlosc/pagina/inv_comunicacion/compuedu2.htm, febrero 10 de 2002

lograr, las habilidades o destrezas a desarrollar las actitudes o valores por generar y las competencias por alcanzar.

2. Las guías ayudan con sus explicaciones, sugerencias e indicaciones a lograr comprensión y claridad en lo que se debe hacer, cuándo hacerlo, y cómo hacerlo, a qué materiales recurrir, qué ayudas solicitar, a quién solicitarle ayuda, con qué características y requerimientos lograr los aprendizajes.
3. Los materiales de referencia contienen la información sobre los conocimientos formales por adquirir y que en los cursos tradicionales eran proporcionados por los docentes mediante clases magisteriales y lecturas. De estos materiales informan las guías y a ellos pertenecen los documentos, libros, textos, manuales, tutoriales o instructivos y sitios o páginas web.
4. Los manuales informan sobre perfiles de productos a realizar y de las operaciones que constituyen los procedimientos específicos para realizarlos, etapa por etapa, o fase por fases; así como de las actividades o prácticas productivas. Ofrecen información precisa de lo que se debe hacer y cómo se debe proceder para realizar algo.
5. Los tutoriales indican por medio de instrucciones, la forma de efectuar los algoritmos de aprendizaje, esto es, los patrones mediante los cuales se adquiere o logra el aprendizaje que requiere el desarrollo de un “saber hacer”.
6. Ejercicios, problemas, actividades, prácticas y aplicaciones sirven tanto para ayudar en el desarrollo del aprendizaje, como para probar los aprendizajes que se han alcanzado. Mediante ellos se logran diferentes niveles o grados de dificultad de los aprendizajes. Los ejercicios y las aplicaciones permiten dosificar el desarrollo de los aprendizajes.
7. Las autoevaluaciones ayudan a realizar una reflexión crítica, un reconocimiento y una organización de los aprendizajes y de las acciones y procesos realizados para alcanzarlos. Permiten

identificar las dificultades y problemas para aprender, los aspectos confusos, difíciles y débiles, a descubrir dónde se requiere asesoría, a identificar el desempeño realizado y evaluar los productos del desempeño.

8. Las herramientas para el manejo de información son claves en las relaciones e interacciones que se requieren para lograr un estudio independiente. La generación de evidencias de los aprendizajes que se logran y su disposición para efectos de acreditación, el intercambio de información con otros, de interrogantes, cuestionamientos, inquietudes, la realización de diálogos, discusiones, puestas en común y reformulaciones conceptuales, son necesarias en el desarrollo del aprendizaje y el uso de diferentes herramientas para manejar información facilitan las operaciones anteriores. Igualmente facilitan la producción de documentos, de reportes, de informes, de evaluaciones y el envío de los mismos a los asesores
9. “El *estudiante* es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Para ello debe identificar sus necesidades e intereses, formular sus propios objetivos y planear su proceso. Debe estructurar sus propias actividades, llevarlas a cabo e integrar su propio conocimiento”.¹⁸

Evaluación y resultados

Es necesario que los alumnos entiendan el sentido de la evaluación, sobre todo de la autoevaluación, y que reconozcan y asuman la diferencia entre criterios de evaluación de carácter subjetivo¹⁹ y aquéllos de carácter objetivo.²⁰ Esto sólo se da en forma de conductas que antes no se tenían. Y esto puede constituirse en un buen parámetro, pues la palabra “conducta” alude a una gran cantidad de quehaceres. Otra forma de evaluación es por medio de los productos concretos que el estudiante vaya generando.

¹⁸ Tomado de www.desi.iteso.mx/.../autoaprendizaje/sintesisaprendizajeind.doc

¹⁹ Esfuerzo, empeño, interés, dedicación, proceso.

²⁰ Resultados a partir de los objetivos, productos.

3.3 MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Artículo I. Motivación para el aprendizaje

Observa con cuidado el mapa conceptual incluido en esta Unidad. Al final, se hace referencia por medio de una flecha doble a la motivación en relación con el (los) aprendizajes. Podríamos ponerla al principio, pero era necesario desarrollar algunas partes, dado que la motivación es una palabra muy, pero muy grande en el proceso de aprendizaje. Podremos memorizar, pero si esto no tiene un significado afectivo para nosotros, eso no nos podría servir de mucho para ser mejores personas.

Además de proporcionar información a los alumnos, es necesario que el programa de trabajo de cualquier materia se sustente en el trabajo en el área afectiva, no sólo porque facilitaría una cohesión más fuerte dentro del grupo, sino también porque los cambios de actitudes -y de comportamientos- se dan cuando los alumnos están involucrados completamente en el proceso, así como porque esta área ha sido escasamente tratada en la elaboración de programas, siendo que es base indispensable en la construcción del conocimiento al ir recuperando las experiencias de los estudiantes y profesores/as y la carga afectiva ligada a éstas. Se cree que solamente así podrían propiciarse transformaciones efectivas y duraderas al estar atendiendo de manera integral todos los aspectos de la vida de los participantes.

En otras palabras, el enfoque de *construcción del conocimiento* no se limita a las sesiones con los alumnos. Es útil también que quienes conducen las sesiones registren los aciertos, dudas y limitaciones que tuvieron durante cada una de las sesiones, para que ellos igualmente puedan *construir su proceso como conductores*, reforzar su autoconfianza y el compromiso con el programa así como orientar las necesidades que la educación en el tema debe ayudar a resolver. En la misma lógica, el área académica debe sistematizar (ordenar; esto lo veremos más adelante) la información de lo que sucede en las sesiones que supervisa para, asimismo, construir un repertorio de las estrategias de las que se valen; rescatar, sistematizar y difundir la experiencia que el programa genera permite *construir el programa*

mismo a partir de lo que sucede en el campo, contrariamente a lo que sucede cuando se planea exclusivamente en el escritorio.

El proceso debe ser *grupal* (independientemente de que se practique el autoaprendizaje) en todo momento porque de esta manera es más fácil la reconstrucción del aprendizaje, la confrontación de ideas, el manejo de afectos y el cambio de actitudes. Facilita también la participación de todos sus integrantes, dándoles confianza y creando un ambiente que facilite el desarrollo de sus potencialidades. Lo mismo sucede con quienes conducen los grupos, en las áreas técnicas y entre quienes se toman las decisiones.

Entre las precauciones que deben tomarse está evitar que la sesiones tengan pretensiones psicoterapéuticas, lo que se logra estableciendo reglas de las actividades en grupo.

El proceso de construcción de conocimiento en los grupos es, por supuesto, el mismo. Sin embargo son varias las condiciones que pueden hacer más difícil y largo un proceso grupal de educación de adultos como la autoimagen en un contexto “escolar”, las escasas oportunidades previas para hablar en público y otras muchas requieren de un apoyo específico y complementario para poder obtener resultados semejantes en contextos diferentes. Tres son las áreas en las que se recomienda contar con medidas compensatorias: material educativo, supervisión de las sesiones con padres, y aplicación del programa.²¹

Concepto de motivación

La motivación está constituida por todos los factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo.

Hoy en día es un elemento importante en la administración de personal por lo que se requiere conocerlo, y más que ello, dominarlo, sólo

²¹ Delgado, M.A.; Güido, L. (1996) *Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial. Estudio de investigación evaluativa*. Informe Final para CONAFE, UNICEF y World Bank. (manejo de afectos; historia de vida; participación del padre; valores; aspiraciones).

así la empresa estará en condiciones de formar una cultura organizacional sólida y confiable.

En el ejemplo del hambre, evidentemente tenemos una motivación, puesto que éste provoca la conducta que consiste en ir a buscar alimento y, además, la mantiene; es decir, cuanto más hambre tengamos, más directamente nos encaminaremos al satisfactor adecuado. Si tenemos hambre vamos al alimento; es decir, la motivación nos dirige para satisfacer la necesidad.

La motivación también es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y llevar a cabo una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. En efecto, la motivación está relacionada con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo colectivo orientado a conseguir los objetivos de la empresa, por ejemplo, y empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándolo así en la comunidad donde su acción cobra significado.

El impulso más intenso es la supervivencia en estado puro cuando se lucha por la vida, seguido por las motivaciones que derivan de la satisfacción de las necesidades primarias y secundarias (hambre, sed, abrigo, sexo, seguridad, protección. etc.).

Aprendizaje de la motivación²²

Algunas conductas son totalmente aprendidas; precisamente, la sociedad va moldeando en parte la personalidad. Nacemos con un bagaje instintivo, con un equipo orgánico; pero, la cultura va moldeando nuestro comportamiento y creando nuestras necesidades. Las normas morales, las leyes, las costumbres, las ideologías y la religión, influyen también sobre la conducta humana, y esas influencias quedan expresadas de distintas maneras. En cualquiera de tales casos, esas influencias sociales externas se combinan con las capacidades internas

²² Tomado de motivacionlaboral.galeon.com/motivacion.htm o <http://www.fundacionbelen.org/hijos/adolescentes.html>

de la persona y contribuyen a que se integre la personalidad del individuo aunque, en algunos casos y en condiciones especiales, también puede causar la desintegración.

Sucede que lo que una persona considera como una recompensa importante, otra persona podría considerarlo como inútil. Por ejemplo, un vaso de agua probablemente sería más motivador para una persona que ha estado muchas horas caminando en un desierto con mucho calor, que para alguien que tomó tres bebidas frías en el mismo desierto. E inclusive tener una recompensa que sea importante para los individuos no es garantía de que los vaya a motivar. La razón es que la recompensa en sí no motivará a la persona a menos que sienta que el esfuerzo desplegado le llevará a obtener esa recompensa. Las personas difieren en la forma en que aprovechan sus oportunidades para tener éxito en diferentes trabajos. Por ello se podrá ver que una tarea que una persona podría considerar que le producirá recompensas, quizá sea vista por otra como imposible.²³

¿Cuál es el mecanismo de la motivación? La fuente citada lo maneja en función de la teoría conductista estímulo-respuesta. Es decir, que, para que haya una motivación, debe de haber antes un estímulo, al cual se va a responder, teniendo como resultado un juicio positivo o negativo, dependiendo de las demás personas. Si el juicio es positivo, hay una mayor probabilidad de que la conducta se repita. Lo contrario sucede cuando el estímulo es negativo. De esta manera, se va moldeando la conducta del individuo a través de su aprendizaje.

²³ Cfr. <http://www.fundacionbelen.org/hijos/adolescentes.html>

AUTOEVALUACIÓN

1. De las siguientes características, tacha al lado la que NO corresponda a las definiciones de aprendizaje que hemos estado viendo

R: - Es un proceso.

-Surge a través de la experiencia.

-Intervienen sobre todo procesos afectivos.

X-Es impulsivo y compulsivo; por tanto, no es algo que podamos manejar, sino que se da por hecho.

-Es cómo incorporamos los conceptos, las ideas, etc. Para poder avanzar en nuestro crecimiento.

2. Escribe, con tus propias palabras, qué es autoaprendizaje y cuál es su utilidad.

R: El aprendizaje independiente exige el desarrollo de capacidades personales en los campos de las actitudes, habilidades, los saberes y los procedimientos. Querer aprender, tener iniciativa para aprender, definir qué aprender, buscar cómo y de dónde aprender, tener idea de que se está aprendiendo y cuánto, saber evaluar o comprobar lo que se aprende y tener la iniciativa para transferir, para aplicar lo que se aprende a situaciones nuevas, son algunos de los indicadores de que se tiene control del proceso de aprender:

Saber hacer un auto diagnóstico para:

- Reconocer e identificar las propias necesidades e intereses, para lograr una motivación intrínseca.
- Reconocer la propia forma de aprender.
- Reconocer los recursos con los que se cuenta: recursos materiales, informativos y de tiempo.

-Identificar recursos de información y las tecnologías necesarias.

-Ser disciplinado y saber autorregularse (para no perderse en el camino y poder lograr las metas establecidas). Esto implica contar con

habilidades para el diseño y planeación de actividades con base en los objetivos propuestos y con compromiso para lograrlos.

-Tener habilidades para evaluar constantemente el proceso, los productos y los resultados, por etapas, por objetivos y por productos esperados (poder identificar obstáculos y apoyos que han afectado lo hecho y lo conseguido)

3. Relaciona las columnas:

(f) Aprendizaje por descubrimiento:	(a) el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual, la computadora
(d) Aprendizaje del Ajuste Emocional y Social:	(b) se da cuando las tareas están interrelacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender así. En este caso el alumno es el propio conductor de su conocimiento relacionado con los conceptos a aprender.
(a) Aprendizaje receptivo:	(c) Este tipo de aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta en el momento en que se presenta un problema en diferentes situaciones y se encuentran soluciones originales. La actividad creadora implica tres procesos mentales: experiencia, recuerdo y expresión. Se necesita recibir impresiones, pensar en ellas y actuar sobre la base de ellas. La manera en cómo se puede encauzar este tipo de aprendizaje es: Proponerles un aula diferente donde se les provee de oportunidades necesarias para la memoria emotiva y que exista una tranquilidad que exija en este nivel afectivo.
(h) Aprendizaje Conceptual:	(d) Consiste en el tipo de aprendizaje que lleva al alumno a ajustarse a su medio físico y social de una manera

	satisfactoria permitiéndole un funcionamiento adecuado como persona.
(b) Aprendizaje significativo:	(e) el alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva . Este aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o tutorado por el profesor.
(c) Aprendizaje Creador:	(f) el alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva . Este aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o tutorado por el profesor.
(e) Aprendizaje por descubrimiento:	(g) Se logra mediante el proceso de desarrollar conceptos y generalizaciones. El elemento principal de dicho aprendizaje es la palabra tanto oral como escrita. El significado de hechos, conceptos y generalizaciones varía, pues estos no tienen un lugar fijo y absoluto en la escala de significados. Los conceptos representan la comprensión que el individuo logra de los aspectos generalizados y abstractos de muchas experiencias
(g) Aprendizaje Conceptual:	(h) Se logra mediante el proceso de desarrollar conceptos y generalizaciones. El elemento principal de dicho aprendizaje es la palabra tanto oral como escrita. El significado de hechos, conceptos y generalizaciones varía, pues estos no tienen un lugar fijo y absoluto en la escala de significados. Los conceptos representan la comprensión que el individuo logra de los aspectos generalizados y abstractos de muchas experiencias

4. Menciona por lo menos dos de los productos del aprendizaje.

R: Información verbal, conceptos, estrategias cognitivas, procedimientos, habilidades motrices, actitudes, valores, normas

5. Explica, con tus propias palabras, lo que tiene que ver la motivación con el aprendizaje

R: Algunas conductas son totalmente aprendidas; precisamente, la sociedad va moldeando en parte la personalidad. Nacemos con un bagaje instintivo, con un equipo orgánico; pero, la cultura va moldeando nuestro comportamiento y creando nuestras necesidades. Las normas morales, las leyes, las costumbres, las ideologías y la religión, influyen también sobre la conducta humana y esas influencias quedan expresadas de distintas maneras. En cualquiera de tales casos, esas influencias sociales externas se combinan con las capacidades internas de la persona y contribuyen a que se integre la personalidad del individuo aunque, en algunos casos y en condiciones especiales, también puede causar la desintegración.

6. Explica qué tiene que ver la afectividad con un buen proceso de aprendizaje

R: Además de proporcionar información a los estudiantes, es necesario que el programa de trabajo de cualquier materia se sustente en el trabajo en el área afectiva, no sólo porque facilitaría una cohesión más fuerte dentro del grupo, sino también porque los cambios de actitudes -y de comportamientos- se dan cuando los padres están involucrados completamente en el proceso, así como porque esta área ha sido escasamente tratada en la elaboración de programas, siendo que es base indispensable en la construcción del conocimiento al ir recuperando las experiencias de los padres y la carga afectiva ligada a éstas. Se cree que solamente así podrían propiciarse transformaciones efectivas y duraderas al estar atendiendo de manera integral todos los aspectos de la vida de los participantes.

UNIDAD 4

PRIMEROS AUXILIARES EN EL APRENDIZAJE

OBJETIVO

- Que el estudiante conozca y aplique en sus actividades tanto cotidianas como escolares las técnicas de concentración, relajación y administración del tiempo.

TEMARIO

4.1. CONCENTRACIÓN

4.2 FACTORES EXTERNOS E INTERNOS DE LA CONCENTRACIÓN

4.3 TÉCNICAS DE RELAJACIÓN FÍSICA Y MENTAL

4.4 PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO: ESTABLECIENDO PRIORIDADES

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

¿Por qué es tan importante la concentración? Como se verá más adelante, sin concentración no puede haber aprendizaje. Si nuestros pensamientos e ideas andan por allí dispersos en quién sabe cuántas tareas, es difícil que yo logre hacer algo más que una mezcla de todo. Pero eso no es lo peor: el más acérrimo enemigo de la concentración no es la dispersión sino la ansiedad. ¿Ansiedad? Porque con tanta dispersión no se obtiene nada. Nada que sea al menos significativo para nosotros, y tendemos a seguir igual. Como un ejemplo, imagínense a una persona totalmente alcoholizada en quien el cerebro no responde de la misma manera como si no tuvieran lugar en su cerebro todas las acciones que necesita para, digamos, no sufrir un accidente.

Si de algo se trata la concentración es, precisamente, saber enfocar qué es lo que queremos aprender, a hacer, a avanzar. Y uno de sus componentes es la observación. A la próxima fiesta que vaya, y, es posible observar en más de dos ocasiones al tomador en exceso, vemos que repite conductas una y otra vez; probablemente destruyendo cosas porque su sentido del equilibrio no está del todo bien, diciendo necedades ad infinitum, y, más probable, teniendo conductas (por ejemplo, la violencia) que no haría en sus cinco sentidos.

Y también observe a otras personas alcoholizadas: ¿no les parece que tienen exactamente las mismas conductas, condicionadas, unas más, otras menos, por su personalidad y antecedentes? ¿Y para qué sirve todo eso? El alcohol es un depresor; por tanto, impide sentir a la persona, negándose a enfocarse en los problemas que le generan, antes, durante y después, el consumo del alcohol. Si algo está aprendiendo la persona, es a no aprender. Puede seguir así hasta la muerte.

Si no nos concentramos en algo a la vez, será muy difícil que podamos aprender algo. Pero la concentración no es, ni con mucho, el aprendizaje *per se*, sino un auxiliar, una herramienta para lograr nuestros propósitos. Y en ese auxiliar nos concentraremos en esta Unidad.

4.1 CONCENTRACIÓN

El auxiliar que más se tiene que utilizar es el poder de concentración. ¿Has escuchado alguna vez a alguien decir que tiene cerebro de “teflón”? Es porque, según la persona, “nada se le pega”. Un buen estudiante, además de saber que la memoria no es el único auxiliar (tema que ya fue tratado), se le diría que, salvo para asuntos muy específicos, no la necesita. Todo lo que se requiere es saber concentrarse.

¿Y qué significa “concentración”? En el diccionario se encontró que concentración se refiere a:

1. Reunión o acumulación de personas, animales o cosas en un solo punto.
2. Atención fija en lo que se hace o en lo que se piensa hasta llegar a aislarse de lo demás. Abstracción, ensimismamiento.
3. Relación que existe entre la cantidad de una sustancia disuelta y la del disolvente en una disolución.
4. Aislamiento de un equipo deportivo antes de un partido o una competición.
5. Reunión de muchas personas en un mismo lugar para hacer una petición o una manifestación pública.²⁴

La parte que nos interesa para la Unidad es el punto 2: atención fija en lo que se hace o en lo que se piensa hasta llegar a aislarse de los demás; abstracción, aislamiento. Si a alguien se le preguntara qué materia odió más antes de la universidad, con mucha probabilidad muchos contestarían que Matemáticas. ¿Por qué? Porque las Matemáticas exigen un nivel muy alto de abstracción. Incluyendo abstracción de cosas que no podemos tocar, oler, palpar en la realidad: nuestros sentidos. En la concentración se utiliza el cerebro, aunque no podamos ver de forma concreta lo que andamos buscando, sino a través de símbolos que a veces no parecen humanos. Y, sin embargo, se dice que las Matemáticas son el lenguaje universal por excelencia, ya que los símbolos son los mismos en todos los idiomas. Pero,

²⁴ Tomado de The Free Dictionary by Farley.com

aunque sepa lo que significan esos símbolos, ¿de qué me sirve si no puedo asociarlos para sacar una teoría completa?

Eso de la concentración ya empieza a aparecer un tanto abstracto: ¿cómo le hacemos para concentrarnos, si pensamos siempre en mil cosas distintas? Pues bien, si no logramos concentrarnos en lo que estamos haciendo, jamás aprenderemos. Y no se trata sólo de Matemáticas: hay todo un anecdotario acerca de personas que eligieron las llamadas ciencias exactas y que han hecho descubrimientos verdaderamente asombrosos con sólo fijarse, primero, en el todo, y después descomponerlo en pequeñas partes, hasta llegar a una conclusión. Pero lo hicieron cuando sus necesidades básicas ya estaban resueltas, como las fisiológicas. Y aun así se podría argumentar que existen genios como Stephen Hawkins, que no puede hablar y moverse sin un auxiliar robótico. Porque lo que Hawkins necesita es su cerebro, y la atención que pone en los detalles. Haciendo abstracciones de cosas concretas (sí, números), es capaz de analizarlos y sintetizarlos, y es entonces cuando el aprendizaje hace su aparición en forma de dudas al revisar los datos. No se resuelven todas, pero van resolviéndose aquéllas que surgieron, para hacer surgir nuevas. ¿Que seguimos en lo abstracto? Vamos entonces a realizar una actividad para hacerlo, primero, individualmente, y luego, en plenaria. Es muy sencilla. Se trata de leer un cuento de alguien que no se distinguió precisamente por inclinarse hacia lo pitagórico: Edgar Allan Poe.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

(grupal)²⁵

Cuento: "La carta robada"²⁶

(Edgar Allan Poe)

La carta robada

Nihil sapientis odiosus acumine nimio. SENECA

²⁵ Puede dejarse esta lectura como una actividad extraclase en su fase individual, y calificar el resumen, como lo conciben los alumnos, así como las ideas que les generaron, lo que va a discutirse en clase. También puede dejarse como anexo.

²⁶ En <http://www.e-text.org/text/PoeCartaRobada.pdf>

Al anochecer de una tarde oscura y tormentosa en el otoño de 18..., me hallaba en París, gozando de la doble voluptuosidad de la meditación y de una pipa de espuma de mar, en compañía de mi amigo C.

Auguste Dupin, en un pequeño cuarto detrás de su biblioteca, autroisieme, No. 33, rue Dunot, Faubourg St. Germain. Durante una hora por lo menos, habíamos guardado un profundo silencio; a cualquier casual observador le habríamos parecido intencional y exclusivamente ocupados con las volutas de humo que viciaban la atmósfera del cuarto. Yo, sin embargo, estaba discutiendo mentalmente ciertos tópicos que habían dado tema de conversación entre nosotros, hacía algunas horas solamente; me refiero al asunto de la rue Morgue y el misterio del asesinato de Marie Rogét. Los consideraba de algún modo coincidentes, cuando la puerta de nuestra habitación se abrió para dar paso a nuestro antiguo conocido, monsieur G***, el prefecto de la policía parisina.

Le dimos una sincera bienvenida porque había en aquel hombre casi tanto de divertido como de despreciable, y hacía varios años que no le veíamos. Estábamos a oscuras cuando llegó, y Dupin se levantó con el propósito de encender una lámpara; pero volvió a sentarse sin haberlo hecho, porque G*** dijo que había ido a consultarnos, o más bien a pedir el parecer de un amigo, acerca de un asunto oficial que había ocasionado una extraordinaria agitación.

- Si se trata de algo que requiere mi reflexión - observó Dupin, absteniéndose de dar fuego a la mecha-, lo examinaremos mejor en la oscuridad.

- Esa es otra de sus singulares ideas - dijo el prefecto, que tenía la costumbre de llamar "singular" a todo lo que estaba fuera de su comprensión, y vivía, por consiguiente, rodeado de una absoluta legión de "singularidades".

- Es muy cierto -respondió Dupin, alcanzando a su visitante una pipa, y haciendo rodar hacia él un confortable sillón.

- ¿Y cuál es la dificultad ahora? -pregunté- Espero que no sea otro asesinato.

- ¡Oh! no, nada de eso. El asunto es muy simple, en verdad, y no tengo duda que podremos manejarlo suficientemente bien nosotros solos; pero he pensado que a Dupin le gustaría conocer los detalles del hecho, porque es un caso excesivamente singular...

- Simple y singular -dijo Dupin.

- Y bien, sí; y no exactamente una, sino ambas cosas a la vez. Sucede que hemos ido desconcertados porque el asunto es tan simple, y, sin embargo nos confunde a todos.

- Quizás es precisamente la simplicidad lo que le desconcierta a usted -dijo mi amigo.

- ¡Qué desatino dice usted! -replicó el prefecto, riendo de todo corazón.

- Quizás el misterio es demasiado sencillo -dijo Dupin.

- ¡Oh! ¡por el ánimo de! ... ¡quién ha oído jamás una idea semejante!

- Demasiado evidente por sí mismo.

- ¡Ja! ¡ja! ¡ja!... ¡jjo! ¡jjo! ¡jjo! -reía nuestro visitante, profundamente divertido- ¡Oh, Dupin, usted me va a hacer reventar de risa!

- ¿Y cuál es, por fin, el asunto de que se trata? -pregunté.

- Se lo diré a usted -replicó el prefecto, profiriendo un largo, fuerte y reposado puff y acomodándose en su sillón- Se lo diré en pocas palabras; pero antes de comenzar, le advertiré que este es un asunto que demanda la mayor reserva, y que perdería sin, remedio mi puesto si se supiera que lo he confiado a alguien.

- Continuemos -dije.

- O no continúe -dijo Dupin.

- De acuerdo; he recibido un informe personal de un altísimo personaje, de que un documento de la mayor importancia ha sido robado de las habitaciones reales. El individuo que lo robó es conocido; sobre este punto no hay la más mínima duda; fue visto en el acto de llevárselo. Se sabe también que continúa todavía en su poder.

- ¿Cómo se sabe esto? -preguntó Dupin.

- Se ha deducido perfectamente -replicó el prefecto-, de la naturaleza del documento y de la no aparición de ciertos resultados que habrían tenido lugar de repente si pasara a otras manos; es decir, a causa del empleo que se haría de él, en el caso de emplearlo.

- Sea usted un poco más explícito -dije.

- Bien, puedo afirmar que el papel en cuestión da a su poseedor cierto poder en una cierta parte, donde tal poder es inmensamente valioso.

El prefecto era amigo de la jerga diplomática.

- Todavía no le comprendo bien -dijo Dupin.

- ¿No? Bueno; la predestinación del papel a una tercera persona, que es imposible nombrar, pondrá en tela de juicio el honor de un personaje de la más elevada posición; y este hecho da al poseedor del documento un ascendiente sobre el ilustre personaje, cuyo honor y tranquilidad son así comprometidos.

- Pero este ascendiente -repuse- dependería de que el ladrón sepa que dicha persona lo conoce. ¿Quién se ha atrevido?...

- El ladrón -dijo G***- es el ministro D***, quien se atreve a todo; uno de esos hombres tan inconvenientes como convenientes. El método del robo no fue menos ingenioso que arriesgado. El documento en cuestión, una carta, para ser franco, había sido recibida por el personaje robado, en circunstancias que estaba sólo en el boudoir real. Mientras que la leía, fue repentinamente interrumpido por la entrada de otro elevado personaje, a quien deseaba especialmente ocultarla. Después de una apresurada y vana tentativa de esconderla en una gaveta, se vio forzado a colocarla, abierta como estaba, sobre una mesa. La dirección, sin embargo, quedaba a la vista; y el contenido, así cubierto, hizo que la atención no se fijara en la carta. En este momento entró el ministro D***.

Sus ojos de lince perciben inmediatamente el papel, reconocen la letra de la dirección, observa la confusión del personaje a quien ha sido dirigida, y penetra su secreto. Después de algunas gestiones sobre negocios, de prisa, como es su costumbre, saca una carta algo parecida a la otra, la abre, pretende leerla, y después la coloca en estrecha yuxtaposición con la que codiciaba. Ponerse a conversar de nuevo, durante un cuarto de hora casi, sobre asuntos públicos. Por último, levantándose para marcharse, coge de la mesa la carta que no le pertenece. Su legítimo dueño le ve, pero, como se comprende, no se atreve a llamar la atención sobre el acto en presencia del tercer personaje que estaba a su lado. El ministro se marchó dejando su carta, que no era de importancia, sobre la mesa.

- Aquí está, pues -me dijo Dupin-, lo que usted pedía para hacer que el ascendiente del ladrón fuera completo, el ladrón sabe de que es conocido del dueño del papel.

- Sí - replicó el prefecto -; y el poder así alcanzado en los últimos meses ha sido empleado, con objetos políticos, hasta un punto muy peligroso. El personaje robado se convence cada día más de la necesidad de reclamar su carta. Pero esto, como se comprende, no puede ser hecho abiertamente. En fin, reducido a la desesperación, me ha encomendado el asunto.

- ¿Y quién puede desear -dijo Dupin, arrojando una espesa bocanada de humo-, o siquiera imaginar, un oyente más sagaz que usted?

- Usted me adula -replicó el prefecto- pero es posible que algunas opiniones como éstas puedan haber sido sostenidas respecto a mí.

- Está claro -dije-, como lo observó usted, que la carta está todavía en posesión del ministro, puesto que es esta posesión, y no su empleo, lo que confiere a la carta su poder. Con el uso, ese poder desaparece.

- Cierto -dijo G***-, y sobre esa convicción es bajo la que he procedido. Mi primer cuidado fue hacer un registro muy completo de la residencia del ministro; y mi principal obstáculo residía en la necesidad de buscar sin que él se enterara. Además, he sido prevenido del peligro que resultaría de darle motivos de sospechar de nuestras intenciones.

- Pero -dije-, usted se halla completamente au fait en este tipo de investigaciones. La policía parisina ha hecho estas cosas muy a menudo antes.

- Ya lo creo; y por esa razón no desespero. Las costumbres del ministro me dan, además, una gran ventaja. Está frecuentemente ausente de su casa toda la noche. Sus sirvientes no son numerosos. Duermen a una gran distancia de las habitaciones de su amo, y siendo principalmente napolitanos, se embriagan con facilidad.

Tengo llaves, como usted sabe, con las que puedo abrir cualquier cuarto o gabinete de París. Durante tres meses, no ha pasado una noche sin que haya estado empeñado personalmente en escudriñar la mansión de D***. Mi honor está en juego y, para mencionar un gran secreto, la recompensa es enorme. Por eso no he abandonado la partida hasta convencerme plenamente de que el ladrón es más astuto que yo mismo. Me figuro que he investigado todos los rincones y todos los escondrijos de los sitios en que es posible que el papel pueda ser ocultado.

- ¿Pero no es posible -sugerí-, aunque la carta pueda estar en la posesión de] ministro, como es incuestionable, que la haya escondido en alguna parte fuera de su casa?

- Es poco probable -dijo Dupin- La presente y peculiar condición de los negocios en la corte, y especialmente de esas intrigas en las cuales se sabe que D*** está envuelto, exigen la instantánea validez del documento, la posibilidad de ser exhibido en un momento dado, un punto de casi tanta importancia como su posesión.

- ¿La posibilidad de ser exhibido? -dije.

- Es decir, de ser destruido -dijo Dupin.

- Cierto -observé-; el papel tiene que estar claramente al alcance de la mano. Supongo que podemos descartar la hipótesis de que el ministro la lleva encima.

- Enteramente -dijo el prefecto- Ha sido dos veces asaltado por malhechores, y su persona rigurosamente registrada bajo mí propia inspección.

- Se podía usted haber ahorrado ese trabajo -dijo Dupin- D***, presumo, no está loco del todo; y si no lo está, debe haber previsto esas asechanzas; eso es claro.

- No está loco del todo -dijo G***-; pero es un poeta, lo que considero que está sólo a un paso de la locura.

- Cierto -dijo Dupin después de una larga y reposada bocanada de humo de su pipa-, aunque yo mismo sea culpable de algunas malas rimas.

- Supongamos -dije-, que usted nos detalla las particularidades de su investigación.

- Los hechos son éstos: dispusimos de tiempo suficiente y buscamos en todas partes. He tenido larga experiencia en estos negocios. Recorrí todo el edificio, cuarto por cuarto, dedicando las noches de toda una semana a cada uno. Examinamos primero el mobiliario de cada habitación. Abrimos todos los cajones posibles; y supongo que usted sabe que, para un ejercitado agente de policía, son imposibles los cajones secretos. Cualquiera que en investigaciones de esta clase permite que se le escape un cajón secreto, es un bobo. La cosa así, es sencilla. Hay una cierta cantidad de capacidad, de espacio, que contaren un mueble. En este caso, establecemos minuciosas reglas. La quincuagésima parte de una línea no puede escapárse nos. Después del gabinete, consideramos las sillas. Los cojines son examinados con esas delgadas y largas agujas que usted me ha visto emplear. De las mesas, removemos las tablas superiores.

- ¿Por qué?

- Algunas veces la tabla de una mesa, u otra pieza de mobiliario similarmente arreglada, es levantada por la persona que desea ocultar un objeto; entonces la pata es excavada, el objeto depositado dentro de su cavidad y la tabla vuelta a colocar. Los extremos de los pilares de las camas son utilizados con el mismo fin.

- ¿Pero la cavidad no podría ser detectada por el sonido? pregunté.

- De ninguna manera, si cuando el objeto es depositado se coloca a su alrededor una cantidad suficiente de algodón en rama. Además, en nuestro caso, estábamos obligados a proceder sin ruidos.
- Pero no pueden ustedes haber removido, no pueden haber hecho pedazos todos los artículos de mobiliario en que hubiera sido posible depositar un objeto de la manera que usted menciona. Una carta puede ser comprimida hasta hacer un delgado cilindro en espiral, no difiriendo mucho en forma o volumen a una aguja para hacer calceta, y de esta forma puede ser introducida en el travesaño de una silla, por ejemplo. No rompieron ustedes todas las sillas, ¿no es así?
- Ciertamente que no; pero hicimos algo mejor: examinamos los travesaños de cada silla de la casa, y en verdad, todos los puntos de unión de todas las clases de muebles, con la ayuda de un poderoso microscopio. Si hubiera habido alguna huella de reciente remoción, no habríamos dejado de notarla instantáneamente. Un solo grano del serrín producido por una barrena en la madera, habría sido tan visible como una manzana. Cualquier alteración en las encoladuras, cualquier desusado agujerito en las uniones, habría bastado para un seguro descubrimiento.
- Presumo que observarían ustedes los espejos, entre los bordes y las láminas, y examinarían los lechos, y las ropas de los lechos, así como las cortinas y las alfombras.
- Eso, por sabido; y cuando hubimos registrado absolutamente todas las partículas del mobiliario de esa manera, examinamos la casa misma. Dividimos su entera superficie en compartimentos, que numeramos para que ninguno pudiera escapárse nos, después registramos pulgada por pulgada el terreno de la pesquisa, incluso las dos casas adyacentes, con el microscopio, como antes.
- ¡Las dos casas adyacentes! -exclamé-; deben ustedes haber causado una gran agitación.
- La causamos; pero la recompensa ofrecida es prodigiosa.
- ¿Incluyeron ustedes los terrenos de las casas?
- Todos los terrenos están enladrillados, comparativamente nos dieron poco trabajo. Examinamos el musgo de las juntas de los ladrillos, y no encontramos que lo hubieran tocado.
- ¿Buscaron ustedes entre los papeles de D***, por consiguiente, y entre los libros de su biblioteca?
- Ciertamente; abrimos todos los paquetes y legajos; y no sólo ¡Abrimos todos los libros!, sino que dimos vuelta todas las hojas de todos los volúmenes, no contentándonos con una simple sacudida de ellos, como acostumbran a hacer algunos de nuestros agentes de policía. Medimos también el espesor de cada tapa de libro, con la más cuidadosa exactitud, y aplicamos a cada uno el más celoso examen con el microscopio. Si cualquiera de las encuadernaciones hubiera sido tocada para ocultar la carta, habría sido completamente imposible que el hecho escapara a nuestra observación. Unos cinco o seis volúmenes, recién traídos por el encuadernador, los examinamos con todo cuidado, sondeando las tapas.
- ¿Registraron el suelo, bajo las alfombras?
- Sin duda. Removimos todas las alfombras, Y examinamos los bordes con el microscopio.
- ¿Y el papel de las paredes?
- También.
- ¿Buscaron en los sótanos?
- Sí
- Entonces -dije- han hecho ustedes un mal cálculo, y la carta no está entre las posesiones del ministro, como suponen.
- Temo que usted tenga razón -repuso el prefecto-. Y ahora, Dupin, ¿qué me aconseja que haga?
- Hacer una nueva revisión de la casa de] ministro.

- Eso es absolutamente innecesario -replicó G***-; estoy tan seguro como que respiro, de que la carta no está en la casa.

- Pues no tengo mejor consejo que darle -dijo Dupin ¿Tendrá usted, como es natural, una cuidadosa descripción de la carta?

- ¡Ya lo creo!

Y aquí el prefecto, sacando un memorándum, nos leyó en voz alta un minucioso informe de la carta, especialmente de la apariencia externa del documento perdido. Poco después de esta descripción, cogió su sombrero y se fue, mucho más desalentado de lo que le había visto nunca antes.

Casi cerca de un mes había pasado, cuando nos hizo otra visita, encontrándonos ocupados exactamente de la misma manera que la otra vez. Cogió una pipa y una silla, y principió una conversación sobre cosas ordinarias. Por último, le dije:

- Y bien, señor G***, ¿qué hay sobre la carta robada? Presumo que se habrá usted convencido, al fin, de que no hay cosa más difícil que sorprender al ministro.

- ¡Que el diablo lo confunda! esa es la verdad; hice el nuevo examen, sin embargo, como Dupin me lo aconsejó, pero ha sido tiempo perdido, como yo suponía.

- ¿A cuánto asciende la recompensa ofrecida, dijo usted? preguntó Dupin.

- ¿Cuánto? una gran cantidad, una recompensa verdaderamente liberal; no quiero decir cuánto exactamente, pero diré una cosa: y es que estaría dispuesto a dar un cheque con mi firma por cincuenta mil francos, a cualquiera que me entregara la carta. El asunto se está haciendo día a día cada vez más importante, y la recompensa ha sido recientemente doblada. Pero aunque fuera triplicada, no podría hacer más de lo que he hecho.

- Veamos- dijo Dupin lentamente, entre una y otra bocanada de humo-; realmente pienso, G***, que usted no ha hecho todo lo que podía en este asunto. ¿No cree que podría hacer un poco más?

- ¿Cómo? ¿De qué manera?

- ¡Pst! creo, puff, puff, que usted podría, puff, puff, pedir consejos sobre este asunto; puff, priff, puff. ¿Se acuerda usted de lo que se cuenta de Abernethy!

- ¡No! ¡Al diablo con su Abernethy!

- ¡Está bueno! al diablo con él, y buena suerte. Pero he aquí el hecho. Una vez, cierto ricacho muy avaro concibió la idea de obtener gratis de ese Abernethy una opinión médica. Habiendo procurado con ese objeto estar solo con él en una conversación corriente, le insinuó su propio caso como el de un individuo imaginario.

- Supongamos- dijo el tacaño -, que sus síntomas son tales y tales; ahora doctor, ¿qué le aconsejaría usted?

- ¿Qué le aconsejaría? -dijo Abernethy-; ¡psh! que viera a un médico.

- Pero -dijo el prefecto, algo desconcertado-, yo estoy dispuesto a pedir consejo, y a pagarlo. Daría realmente cincuenta mil francos a cualquiera que me ayudara en este asunto.

- En ese caso - replicó Dupin, abriendo un cajón y sacando una libreta de cheques-, puede usted perfectamente hacerme un cheque por la cantidad mencionada. Cuando lo haya firmado, le entregaré la carta.

Quedé estupefacto. El prefecto parecía como herido por un rayo. Durante algunos minutos permaneció sin habla y sin movimiento, mirando incrédulamente a mi amigo con la boca abierta y los ojos que parecían saltárseles de las órbitas; después, aparentemente recobrando la conciencia de su ser, cogió una pluma y, después de algunas pausas y miradas sin objeto, hizo por último y firmó un cheque por 50.000 francos, y lo alcanzó por sobre la mesa a Dupin. Éste lo examinó cuidadosamente y lo guardó en su cartera; después, abriendo su escritorio, cogió de él una carta y la entregó al prefecto. El funcionado se abalanzó sobre ella en una perfecta convulsión de alegría, la abrió con mano temblorosa, arrojó una rápida ojeada a su contenido, y entonces, agitado y fuera de sí, abrió la puerta y sin

ceremonia de ninguna especie salió del cuarto y de la casa, sin haber pronunciado una sílaba desde que Dupin le había pedido que hiciera el cheque.

Cuando nos quedarnos solos, mi amigo consintió en darme explicaciones.

- La policía parisina -dijo- es sumamente buena en su especialidad. Es perseverante, ingeniosa, astuta y perfectamente versada en los conocimientos que sus deberes parecen necesitar con más urgencia.

Así, cuando G*** nos detalló su modo de registrar los sitios en la casa de D***, tuve plena confianza en que había practicado una investigación satisfactoria, hasta donde lo permiten sus conocimientos.

- ¿Hasta dónde lo permiten? -pregunté.

- Sí -dijo Dupin- Las medidas adoptadas eran, no solamente las mejores de su clase, sino que se acercaban a la perfección absoluta. Si la carta hubiera estado oculta en el radio de esa pesquisa, los agentes de policía, indiscutiblemente, la hubieran encontrado.

Me sonreí por toda respuesta, pero mi amigo parecía perfectamente serio en todo lo que decía.

- Las medidas, pues - continuo él-, eran buenas en su clase y bien ejecutadas; su defecto estaba en ser inaplicables al caso y al hombre. Un cierto conjunto de recursos altamente ingeniosos son para el prefecto una especie de lecho de Procusto, a los que adapta forzosamente sus designios. Así es que perpetuamente yerra por ser demasiado profundo, o demasiado superficial, en los asuntos que se le confían, y muchos niños de escuela son mejores razonadores que él. He conocido uno, de unos ocho años de edad, cuyos éxitos adivinando en el juego de "pares y nones" atraían la admiración de todo el mundo.

Este juego es simple, y se juega con canicas. Uno de los jugadores oculta en su mano una cantidad de esas canicas, y pregunta a otro si ese número es par o non. Si él preguntado adivina, gana una; si no, pierde una. El niño de que hablo, ganaba todas las canicas de la escuela. Por consiguiente, tenía algún método para acertar, y éste se basaba en la simple observación y el cálculo de la astucia de sus contrincantes.

Por ejemplo, un simple bobalicón es su contrario, y levantando una mano cerrada, y pregunta: ¿son pares o nones? Nuestro niño replica: "Nones", y pierde; pero a la segunda vez gana, porque entonces se dice a sí mismo: "El bobalicón tenía pares la primera vez, y su cantidad de astucia es justamente la suficiente para llevarlo a poner nones en la segunda; por consiguiente, apostaré "nones"; apuesta a nones, y gana. Ahora, con un bobo de un grado mayor que el primero, hubiera razonado así: "Este tal, sabe que en el primer caso aposté a nones, y en el segundo se le ocurrirá, en el primer impulso, una simple variación de pares a nones, como hizo mi otro contrario; pero entonces un segundo pensamiento le sugerirá que ésta es una variación demasiado simple, y, finalmente, decidirá poner pares como antes. Por consiguiente, apostaré a pares"; apuesta a pares, y gana. Ahora bien, este sistema de razonar en el niño de escuela, a quien sus compañeros llamaban afortunado, ¿qué es, en último análisis?

- Es simplemente -dijo- una identificación del intelecto del razonador con el de su contrario.

- Eso es - dijo Dupin -; y después de preguntar al niño cómo efectuaba esa completa identificación en que residía su éxito, recibí la siguiente respuesta: "Cuando deseo saber cuán sabio o cuán estúpido, o cuán bueno o cuán malo es alguien, o cuáles son sus pensamientos en un instante dado, acomodo la expresión de mi rostro, tan cuidadosamente como me sea posible, de acuerdo con la expresión del rostro de él, y entonces trato de ver qué pensamientos o sentimientos nacen en mi mente, que iguallen o correspondan a la expresión de mi cara." La respuesta de este niño de escuela supera incluso la espuria

profundidad que ha sido atribuida a La Rochefoucault, la Bruyere, Maquiavelo y Campanella.

- Y la identificación -dije- del intelecto del razonador con el de su contrario, depende, si le entiendo a usted bien, de la exactitud con que se mide la inteligencia de este último.

- Para su valor práctico depende de eso - replicó Dupin-; y el prefecto y toda su cohorte fracasan tan frecuentemente, primero, por no lograr dicha identificación, y segundo, por mala apreciación, o más bien, por no medir la inteligencia con la que se miden. Consideran únicamente sus propias ideas ingeniosas; y buscando cualquier cosa oculta, tienen en cuenta solamente los medios con que ellos la habrían escondido. Tienen mucha razón en todo: que su propio ingenio es una fiel representación del de las masas; pero cuando la astucia del reo es diferente en carácter de la de ellos, el reo se les escapa; es lógico. Eso sucede siempre que esa astucia es superior de la de ellos, y, muy habitualmente cuando está por abajo. No tienen variación de principio en sus investigaciones; lo más que hacen, cuando se ven excitados por algún caso insólito, por alguna extraordinaria recompensa, es extender o exagerar sus viejas rutinas de práctica, sin modificar sus principios. Por ejemplo, en este caso de D***, ¿qué se ha hecho para modificar el principio de acción? ¿Qué es todo este taladrar, probar, hacer sonar y registrar con el microscopio, y dividir la superficie del edificio en cuidadosas pulgadas cuadradas y numeradas? ¿Qué es todo eso, sino una exageración de la aplicación de un principio o conjunto de principios de pesquisa, que está basado sobre un conjunto de nociones respecto a la ingeniosidad humana, a que el prefecto, en la larga rutina de su deber, se ha acostumbrado? ¿No ve usted que G*** da por sentado que todos los hombres que quieren ocultar una carta, si no precisamente en un agujero hecho con barrena en la pata de una silla, lo hacen, cuando menos, en algún oculto agujero o rincón sugerido por el mismo tenor del pensamiento que inspira a un hombre la idea de esconderla en un agujero hecho en la pata de una silla? ¿Y no ve usted también que tales rincones buscados para ocultar, se emplean únicamente a las ocasiones ordinarias, y sólo son adoptados por inteligencias ordinarias? Porque en todos los casos de ocultamiento cabe presumir que en principio se ha efectuado dentro de esas coordenadas; y su descubrimiento depende, no tanto de la perspicacia, sino del simple cuidado, la paciencia y la determinación de los buscadores; y cuando el caso es de importancia, o lo que quiere decir lo mismo a los ojos policiales, cuando la recompensa es de magnitud, las cualidades en cuestión jamás fallan. Ahora entenderá usted indudablemente lo que quise decir, sugiriendo que, si la carta hubiera sido ocultada en cualquier parte dentro de los límites del examen del prefecto, o en otras palabras, si el principio inspirador de su ocultación hubiera estado comprendido dentro de los principios del prefecto, su descubrimiento habría sido un asunto absolutamente fuera de duda. Este funcionario, sin embargo, ha sido completamente engañado; y la fuente originaria de sus fracasos reside en la suposición de que el ministro es un loco porque ha adquirido fama como poeta. Todos los locos son poetas; esto es lo que cree el prefecto, y es simplemente culpable de un non disiributio medii al inferir de ahí que todos los poetas son locos.

- ¿Pero se trata realmente del poeta? -pregunté- Hay dos hermanos, me consta, y ambos han alcanzado reputación en las letras. El ministro, creo, ha escrito doctamente sobre cálculo diferencial. Es un matemático y no un poeta.

- Está usted equivocado; yo le conozco bien, es ambas cosas. Como poeta y matemático, habría razonado bien; como simple matemático no habría razonado absolutamente,

y hubiera estado a merced del prefecto.

- Usted me sorprende -dije- con esas opiniones, que han sido contradecidas por la voz del mundo. Suponga que no pretenderá aniquilar una bien digerida idea con

siglos de existencia. La razón matemática ha sido largo tiempo considerada como la razón por excelencia.

- Il y a parier - replicó Dupin, citando a Chamfort-, que toute idéepublique, toute convention reçue, est une sottise, car elle a convenue au plus grand nombre.¹ Los matemáticos, concedo, han hecho cuanto les ha sido posible para difundir el error popular a que usted alude, y que no es menos un error porque haya sido promulgado como verdad. Con un arte digno de mejor causa, por ejemplo, han introducido el término "análisis" con aplicación al álgebra. Los franceses son los culpables de esta superchería popular; pero si un término tiene alguna importancia, si las palabras derivan algún valor de su aplicabilidad, "análisis" expresa "álgebra", poco más o menos, como en latín ambitus implica "ambición", religio, "religión", homines honesti, "un conjunto de hombres honorables".

- Temo que se enemiste usted -dije- con alguno de los algebristas de París; pero prosiga.

- Disputo la validez, y por consiguiente, el valor de esa razón que es cultivada en una forma especial distinta de la abstractamente lógica. Disputo, en particular, la razón extraída del estudio de las matemáticas. Las matemáticas son la ciencia de la forma y la cantidad; el razonamiento matemático es simplemente la lógica aplicada a la observación a la forma y la cantidad. El gran error consiste en suponer que hasta las verdades de lo que es llamado álgebra pura son verdades abstractas o generales. Y este error es tan extraordinario, que me confundo ante la universalidad con que ha sido recibido. Los axiomas matemáticos no son axiomas de validez general. Lo que es verdad de relación (de forma y de cantidad), es a menudo grandemente es falso respecto a la moral, por ejemplo. En esta última ciencia por lo general incierto que el todo sea igual a la suma de las partes. En química el axioma falla también. En el caso de una fuerza motriz falla igualmente, pues dos motores de un valor dado no alcanzan necesariamente al sumarse una potencia igual a la suma de sus potencias consideradas por separado. Hay muchas otras verdades matemáticas, que son verdades únicamente dentro de los límites de la relación. Pero el matemático arguye, apoyándose en sus verdades finitas, según es costumbre, como si ellas fueran de una aplicabilidad absolutamente general, como si el mundo imaginara, en realidad, que lo son. Bryant, en su recomendable Mitología, menciona una análoga fuente de error, cuando dice que "aunque las fábulas paganas no son creídas, sin embargo lo olvidamos continuamente, y hacemos inferencias de ellas, como si fueran realidades". Entre los algebristas, no obstante, que son realmente paganos, las "fábulas paganas" son creídas, y las inferencias se hacen, no tanto por culpa de la memoria, sino por una incomprendible perturbación mental. En una palabra, no he encontrado nunca un simple matemático en quien se pudiera confiar, fuera de sus raíces y ecuaciones, o que no tuviera por artículo de fe, que $x^2 + px$ es absoluta e incondicionalmente igual a q . Diga usted a uno de esos caballeros, por vía de experimento, si lo desea, que usted cree que puede presentarse casos en que $x^1 + px$ no es absolutamente igual a q , y después de haberle hecho entender lo que quiere decir, eche a correr tan pronto como le sea posible, porque, sin ninguna duda, tratará de darle una paliza.

"Quiero decir - continuó Dupin, mientras me reía yo de su última observación- que si el ministro hubiera sido nada más que un matemático, el prefecto no habría tenido necesidad de darme este cheque. Le conocía yo, sin embargo, como matemático y como poeta, y mis medidas fueron adaptadas a su capacidad, con referencia a las circunstancias de que estaba rodeado. Le conocía como a un cortesano, y además como un audaz intrigant. Un hombre así, pensé, debe conocer los métodos ordinarios de acción de la policía. No podía haber dejado de prever, y los sucesos han probado que no lo hizo, los registros a los que fue sometido. Debe haber previsto las investigaciones secretas de su casa. Sus frecuentes ausencias nocturnas, que eran celebradas por el prefecto como una buena ayuda a sus éxitos, las miré únicamente como astucias para procurar a la

policía la oportunidad de hacer un completo registro, y hacerles llegar lo más pronto posible a la convicción a la G*** llegó por último, de que la carta no estaba en casa. Comprendí también que todo el conjunto de ideas, que tendría alguna dificultad en detallar a usted ahora, relativo a los invariables principios de la policía en pesquisas de objetos ocultados, pasaría necesariamente por la mente del ministro. Eso le llevaría, de una manera inevitable, a despreciar todos los escondrijos ordinarios. No podía, reflexioné, ser tan simple que no viera que los más intrincados y más remotos secretos de su mansión serían tan de fácil acceso como los rincones más vulgares, a los ojos, a los exámenes, a los barrenos y los microscopios del prefecto. Vi, por último, que se vería impulsado, como en un asunto de lógica, a la simplicidad, si no la había deliberadamente elegido por su propio gusto personal. Recordará usted quizá con cuanta gana se rió el prefecto, cuando le sugerí en nuestra primera entrevista que era muy posible que este misterio le perturbara tanto por ser su descubrimiento demasiado evidente."

- Sí - dije-, recuerdo bien su hilaridad. Creí realmente que sufriría convulsiones.

- El mundo material - continuó Dupin- abunda en muy estrictas analogías con el espiritual; y así se ha dado algún color de verdad al dogma retórico de que la metáfora o el símil pueda ser empleada para dar más fuerza a un pensamiento o embellecer una descripción. El principio de visinertia, por ejemplo, parece idéntico en física y metafísica. No es más cierto en la primera, que un gran cuerpo es puesto en movimiento con más dificultad que uno pequeño, y que su subsecuente impulso es proporcionado a esa dificultad, que lo es en la segunda, que intelectos de la más vasta capacidad, aunque más potentes, constantes y fecundos en sus movimientos que los de inferior grado, son sin embargo los menos prontamente movidos, y más embarazados y llenos de vacilación en los primeros pasos de sus progresos. Otra cosa: ¿ha notado usted alguna vez cuáles son las muestras de tiendas que más llaman la atención?

- Nunca se me ocurrió pensarlo -dije.

- Hay un juego de adivinanzas -replicó él- que se juega con un mapa. Uno de los jugadores pide al otro que encuentre una palabra dada, el nombre de una ciudad, río, estado o imperio; una palabra, en fin, sobre la abigarrada y confusa superficie de un mapa. Un novato en el juego trata generalmente de confundir a sus contrarios, dándoles a buscar los nombres escritos con las letras más pequeñas; pero el buen jugador escogerá entre esas palabras que se extienden con grandes caracteres de un extremo a otro del mapa. Éstas, lo mismo que los anuncios y tablillas expuestas en las calles con letras grandísimas, escapan a la observación a fuerza de ser excesivamente notables; y aquí, la física inadvertencia ocular es precisamente análoga a la inteligibilidad moral, por la que el intelecto permite que pasen desapercibidas esas consideraciones, que son demasiado evidentes y palpables por sí mismas. Pero parece que éste es un punto que está algo arriba o abajo de la comprensión del prefecto. Nunca creyó probable o posible que el ministro hubiera dejado la carta inmediatamente debajo de las narices de todo el mundo, a fin de impedir que una parte de ese mundo pudiera verla. Pero cuanto más reflexionaba sobre el audaz, fogoso y discernido ingenio de D***, sobre el hecho de que el documento debía haber estado siempre a mano, si intentaba usarlo con ventajoso fin; y sobre la decisiva evidencia, obtenida por el prefecto, de que no estaba oculto dentro de los límites de sus pesquisas ordinarias, más convencido quedaba de que para ocultar aquella carta el ministro había recurrido al más amplio y sagaz expediente de no tratar de ocultarla absolutamente.

Convencido de estas ideas, me puse mis gafas verdes y una hermosa mañana, como por casualidad, entré en la casa del ministro. Encontré a D*** bostezando, extendido cuan largo era, charlando insustancialmente, como de costumbre, y pretendiendo estar aquejado del más abrumador ennui. Sin embargo, es uno de los hombres más realmente activos que existen, pero tan sólo cuando nadie lo ve. Para pagarle con la misma moneda, me quejé de mis débiles ojos, y lamenté la forzosa

necesidad que tenía de usar gafas, bajo el amparo de las cuales examinaba cuidadosa y completamente toda la habitación, mientras en apariencia sólo me ocupaba de la conversación con mi anfitrión. Presté especial atención a una gran mesa- escritorio, cerca de la cual estaba sentado D***, y sobre la que había desparramados confusamente diversas cartas Y otros papeles, uno o dos instrumentos de música v algunos libros. En ella, no obstante, después de un largo y deliberado escrutinio, no vi nada capaz de provocar mis sospechas. Por último, mis ojos, examinando el circuito del cuarto, se posaron sobre un miserable tarjetero de cartón afiligranado, que pendía de una sucia cinta azul, sujeta a una perillita de bronce, colocada justamente sobre la repisa de la chimenea. En aquel tarjetero, que tenía tres o cuatro compartimentos, había seis o siete tarjetas de visita y una solitaria carta. Esta última estaba muy manchada y arrugada. Se hallaba rota casi en dos, por el medio, como si una primera intención de hacerla pedazos por su nulo valor hubiera sido cambiado y detenido. Tenía un gran sello negro, con el monograma de D***, muy visible, y el sobre escrito y dirigido al mismo ministro revelaba una letra menuda y femenina. Había sido arrojada sin cuidado alguno, y hasta desdeñosamente, parecía, en una de las divisiones superiores del tarjetero. No bien descubrí la carta en cuestión, comprendí que era la que andaba buscando. En verdad, era, en apariencia, radicalmente distinta de aquella que nos había leído el prefecto una descripción tan minuciosa. Aquí el sello era grande y negro, con el monograma de D***; en la otra era pequeño y rojo, con las armas ducales de la familia S***. Aquí la dirección del ministro era diminuta y femenina; en la otra la letra del sobre, dirigida a un cierto personaje real, era marcadamente enérgica y decidida; el tamaño era su único punto de semejanza. Pero la naturaleza radical de esas diferencias, que era excesiva, las manchas, la sucia y rota condición del papel, tan inconsistente con los verdaderos hábitos metódicos de D***, y tan reveladoras de dar una idea de la insignificancia del documento a un indiscreto; estas cosas, junto con la visible situación en que se hallaba, a la vista de todos los visitantes, y así coincidente con las conclusiones a que yo había llegado previamente; esas cosas, digo, eran corroborativas de sospecha, para quien había ido con la intención de sospechar. Demoré mi visita tanto como fue posible, y mientras mantenía una de las más animadas discusiones con el ministro, sobre un tópico que sabía que jamás había dejado de interesarle y apasionarle, volqué mi atención, en realidad, sobre la carta. En aquel examen, confié a la memoria su apariencia externa y su colocación en el tarjetero; y por último, hice un descubrimiento que borraba cualquier duda trivial que pudiera haber concebido.

Registrando con la vista los bordes del papel, noté que estaban más chafados de lo que parecía necesario. Presentaban una apariencia de rotura que resulta cuando un papel liso, habiendo sido una vez doblado y apretado, es vuelto a doblar en una dirección contraria, con los mismos pliegues que ha formado el primitivo doblez. Este descubrimiento fue suficiente. Fue claro para mí que la carta había sido dada vuelta, como un guante, lo de adentro para afuera; una nueva dirección y un nuevo sello le habían sido agregados. Di los buenos días al ministro, y me marché enseguida, abandonando sobre la mesa una tabaquera de oro. A la mañana siguiente fui en busca de la tabaquera, y reanudamos plenteramente la conversación del día anterior. Mientras estábamos en ella empeñados, un fuerte disparo, como de una pistola, se oyó inmediatamente debajo de las ventanas del edificio, y fue seguido por una serie de gritos de terror, y exclamaciones de una multitud asustada. D*** se lanzó a una de las ventanas, la abrió y miró hacia la calle. Mientras, me acerqué al tarjetero, cogí la carta, la metí en mi bolsillo y la reemplacé por un facsímil (de sus caracteres externos) que había preparado cuidadosamente en casa, imitando el monograma de D***, con mucha facilidad, por medio de un sello de miga de pan. El tumulto en la calle había sido ocasionado por la loca conducta de un hombre con un fusil. Había hecho fuego con él entre un grillo de mujeres y niños. Se comprobó, sin embargo, que el arma estaba descargada, y

se le permitió que continuara su camino, como a un lunático o un ebrio. Cuando se hubo retirado, D*** se separó de la ventana, a donde le había seguido yo inmediatamente después de conseguir mi objeto. Al poco rato me despedí de él. El pretendido lunático era un hombre a quien yo había pagado para que produjera el tumulto.

- Pero, ¿qué propósito tenía usted -pregunté- para reemplazar la carta por un facsímil? ¿No hubiera sido mejor, en la primera visita, arrebatársela abiertamente y salir con ella?

- D*** -replicó Dupin- es un hombre arrojado y valiente. Su casa, además, no carece de servidores consagrados a los intereses del amo. Si hubiera yo hecho la atrevida tentativa que usted sugiere, jamás habría salido vivo de allí y el buen pueblo de París no hubiera vuelto a saber más de mí. Ya conoce usted mis ideas políticas. Pero tenía una segunda intención, aparte de esas consideraciones. En este asunto, obré como partidario de la dama comprometida. Durante dieciocho meses el ministro la tuvo en su poder. Ella es la que lo tiene ahora en su poder; como D*** no sabe que la carta no está ya en su tarjetero, proseguirá con sus presiones como si la tuviera. Así provocará, él mismo, su ruina política. Su caída, además, será tan precipitada como ridícula. Es igualmente exacto hablar, a propósito de su caso, del *facilis descensus Avernus*; pues en todas especies de ascensiones, como la Catalani dice del canto, es mucho más fácil subir que bajar. En el presente caso no tengo simpatía, ni siquiera piedad, por el que desciende. D*** es ese monstrum horrendum, el hombre de genio sin principios. Confieso, sin embargo, que me gustaría mucho conocer el preciso carácter de sus pensamientos cuando, siendo desafiado por aquella a quien el prefecto llama "una cierta persona", se vea forzada a abrir la carta que le dejé para él en el tarjetero.

- ¿Cómo? ¿escribió usted algo particular en ella?

- Claro. No parecía del todo bien dejarla en blanco; eso hubiera sido insultante.. Cierta vez D***, en Viena, me jugó una mala pasada, acerca de la que le dije, sin perder el buen humor, que no lo olvidaría. Así, como comprendí que sentiría alguna curiosidad respecto a la identidad de la persona que había sobrepujado su inteligencia, pensé que era una lástima no dejarle un indicio para que la conociera. Como conoce perfectamente mi letra, me limité a copiar en medio de la página estas palabras:

... Un dessein si funeste, S'il n'est digne d'Atrée, est digne de Thyeste, que se pueden encontrar en el Atreo de Crébillon.

Responde a las siguientes preguntas:

¿Qué ideas y pensamientos te dejaron la lectura de este cuento?

¿Qué piensas ahora de la abstracción?

¿Cómo puede utilizar la capacidad de abstracción con la intuición, con la inferencia (deducción a partir del manejo de datos) y otras ideas que pudieras haber hallado en el cuento?

¿Cuál fue la clase de abstracción que usó el prefecto y en qué se diferencia de la de Dupin?

¿Qué habrías hecho tú?

Recuerda que tus respuestas son tan buenas como la de cualquier otro. Lo importante es que te hayas dado cuenta que concentrarse no solamente significa mirar atentamente algo y memorizarlo. Implica la interacción de muchas variables, tales como en el aprendizaje, lo que se verá a continuación.

4.2. FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS DE LA CONCENTRACIÓN

Sin embargo, y como habrás notado, el peor enemigo de la concentración, la dispersión, está provocada por una característica: la ansiedad. Mientras no confiemos en nosotros mismos, y practicando cada vez más tu poder de concentración, verás que no es necesario ser una enciclopedia ambulante: baste con tener ciertas habilidades, entre las que están el análisis y la síntesis, y estudiar el comportamiento de los otros.

Ahora bien, ¿cuáles son las otras? (recordando que estas últimas son las más importantes)

Atención

Poner atención significa colocarse en un estado de alerta en donde, a través de nuestros sentidos, captamos información para procesarla. Como algunos podrían pensar, la atención no es asunto de privilegiados; en realidad, basta con crear hábitos que nos lleven a ella. Entre los más importantes están el crearse una disciplina en cuestión de hábitos de trabajo, lectura y práctica de ejercicios, así como tener una meta para estudiar (importante, pues la meta es lo que te guía para fijar tu atención hacia las cosas que verdaderamente te importan), y, tal vez la más importante: el leer reflexionando sobre lo que lees,²⁷ ya que de este modo tu atención y concentración se verán favorecidas pues habrás tenido una verdadera sesión de aprendizaje. Claro: no vivimos en una burbuja, y hay muchas cosas que nos pueden distraer, pero si decides darte un tiempo para estudiar con atención y concentración, es muy probable que puedas lograrlo. Acuérdate que para todo hay un tiempo, y debes tener el hábito de hacerte un tiempo para el estudio, ya que

²⁷ Calero Pérez M., *Técnicas de estudio*.

la concentración y atención requieren que estés muy alerta sobre lo que estás estudiando. De nada te servirá fingir concentrarse cuando algo nos está distrayendo: por ejemplo, el próximo examen de matemáticas o diversos problemas personales. En todo caso, si los problemas personales llegan a ser tan perturbadores, es mejor que les prestes atención y los resuelvas (o busques ayuda) para, ahora sí, poner tu atención y concentración en lo que estás estudiando. Recuerda también que el estudio, o, mejor dicho, el aprendizaje, es parte integral e indispensable en tu desarrollo como persona y ser humano.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

(para favorecer la concentración)

Este ejercicio se realiza en forma individual. Recuerda y pon por escrito, todos los detalles que te vengan a la mente de tu camino diario hacia el centro de estudio. Trata de ser lo más explícito posible. Después, cuando salgas de clase fíjate en el mismo camino y anota qué detalles recordaste correctamente, cuáles omitiste y cuáles no están en ese camino. Al principio podría resultar difícil, pero a medida que vas haciendo este ejercicio (digamos, una semana), compara todas sus notas (una nota por día) y ve los cambios efectuados.

4.3 TÉCNICAS DE RELAJACIÓN FÍSICA Y MENTAL

Cuando se dice que el enemigo de la concentración es la ansiedad; cuando se afirma que los cambios siempre traerán estrés, es fácil imaginarse que la ansiedad va a estar presente, y en ocasiones en un grado muy alto, si nos abocamos a la tarea de afrontar nuestra propia ansiedad, existen ejercicios para contrarrestarla.

Combate el estrés

Combatir el estrés implica, en primer lugar, darse cuenta de que lo tienes. La mejor forma de saberlo es sintiendo cómo te levantas por las mañanas. ¿Lo

haces descansado, de buen humor, o, por lo contrario, te despiertas más cansado que cuando te acostaste? Otra manera de darse cuenta es el grado de ansiedad diaria, no solamente cuando estás en la escuela. Peligro: el estrés es un asunto serio, pues nos compromete no sólo mentalmente sino también físicamente. ¿Qué puedes hacer? Cosas muy sencillas, pero efectivas. Primero, organiza tu tiempo de forma tal que puedas atender tus asuntos (jerárquicamente hablando) y darle un tiempo a todo. Esto es muy importante, porque te va a quitar la carga de ansiedad. En segundo lugar, mantente ocupado físicamente. Las caminatas son ideales, no sólo porque estás ejercitando músculos que pudieran estar contraídos de manera inconsciente por el estrés y la ansiedad (por ejemplo, el cuello, o los puños, o hasta tal vez el apretar la mandíbula sin que te des cuenta). También tu mente recibirá ese beneficio, pues puedes ponerte a pensar reflexivamente en lo que te está agobiando.

Estos ejercicios son ideales para aquellos momentos en los que hemos sufrido mucho estrés o presión como por ejemplo tras un duro día de trabajo, un examen importante, etc. Está indicado para que te tranquilices una vez llegues a casa y no permitas que la mente siga analizando y dándole vueltas una y otra vez al asunto. Para relajarte, no hay como escuchar por un rato la música que te gusta; platicar con tus amigos sobre temas alejados de la escuela; salir con tu pareja; cosas así (recuerda que no todo en la vida es la escuela; si te relajas de esta manera vas a ver cuánto aprendizaje vas a obtener con estas sencillas conductas). Ahora bien, si quieres una técnica de relajación más profunda, lo mejor que puedes hacer es, ya sea sentado o acostado cómodamente, empezar por tensar, una parte a la vez, todas las partes de tu cuerpo, comenzando por los pies. Después de mantener tensado al máximo que puedas el grupo de músculos, por el tiempo que aguantes, suéltalo y respira profundo. Notarás una gran diferencia entre estar tensionado y estar relajado. Repite este ejercicio cuantas veces lo consideres necesario hasta que tu mente aprenda claramente esta diferencia. De esta manera, cuando sientas tensión, inconscientemente podrás relajar ese grupo de músculos.

4.4 PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO: ESTABLECIENDO PRIORIDADES²⁸

1. Planificar por adelantado

Planificar es la piedra sobre la que se basa la gestión del tiempo; todo el tiempo que le dediques a esa tarea merece la pena. Pero no consiste sólo en crear una buena planificación o programa, debes ser capaz de hacerlo efectivamente. Esto supone ser preciso sobre la realidad diaria de tu trabajo y el resto de responsabilidades, contar con las interrupciones, conflictos y retrasos habituales. Como si fuera una prenda de vestir, debes sentirte cómodo y que te quede un poco amplia por si acaso encoge.

2. Programa actividades de ocio

Los mejores planes de gestión de tiempo te acompañan durante toda la vida, no sólo durante tus horas de trabajo. Intenta programar periodos de tiempo dedicados a la familia, amigos, hacer ejercicio, intereses especiales o proyectos especiales, en vez de dedicarles “el tiempo que quede” después de la rutina diaria habitual. Esto te dará la oportunidad de observar tu relación actual del trabajo que te llevas a casa y del tiempo libre, para ayudar a restablecer el equilibrio si se ha perdido.

3. Promete menos y cumple más

Una de las reglas más inteligentes que se pueden aplicar es establecer fechas de entrega que sean viables. En otras palabras, es una buena idea sobrestimar el tiempo que piensas que te va a llevar un trabajo para, primero, asegurarse el cumplimiento del plazo incluso si hay que enfrentarse a retrasos imprevistos y segundo, sorprender positivamente a tu jefe, clientes, compañeros de comité y familia, terminando antes de lo previsto.

4. Divide los trabajos grandes en tareas manejables

Es muy fácil aceptar trabajos de grandes proporciones. Por ejemplo, “pintar la casa” será un proyecto menos desalentador si se siguen bien los pasos hasta conseguir ese objetivo: seleccionar el color, comprar la pintura y

²⁸ Adaptado y resumido del curso “Administración del tiempo” de la Universidad La Salle.

empezar a trabajar en la fachada de atrás. Dividiendo un trabajo enorme en pasos manejables, estableciendo un horario para llevar a cabo cada paso y reduciendo paulatinamente el alcance del proyecto, se puede conseguir cualquier cosa y con menos estrés que si se pretende hacerlo todo a la vez.

5. Haz un seguimiento de tus progresos

Cada proyecto de envergadura (es decir, importante) requiere su propia programación, agenda y calendario para identificar los pasos principales o hitos en el camino hacia su consecución. Si has establecido fechas con objetivos realistas, y tienes previsto tiempo para “resbalones” posibles, tus progresos deberían responder a tu plan. Si hay imprevistos que te sitúan por detrás de la fecha prevista, puedes avisar a tu jefe o cliente y establecer una fecha de consecución revisada o dar los pasos necesarios para acelerar su progreso y recuperar el tiempo perdido. Nota: Si puedes, deja espacio en tu programa para anotar trabajos en proceso de realización.

6. Establece parámetros para decir “No”

Todos conocemos a gente que establecen sus límites de tiempo: “No es mi trabajo”, dicen. “Son las cinco y me voy”. Puede parecer excesivo pero también sabemos que muchas personas terminan trabajando/estudiando hasta tarde o se llevan trabajo a casa de vez en cuando, por ello puede que haya llegado el momento de empezar a decir “no” y no sólo a los otros, sino también a ti mismo. Trabajar durante horas y horas, daña el equilibrio entre trabajo y ocio que es básico para la salud y el bienestar.

7. Haz y sigue una lista de prioridades

No hace falta que seas un experto para elaborar listas de prioridades. Algunas personas llevan varias listas a la vez: una de mayor prioridad para las tareas urgentes y muy importantes, una de prioridad media para las tareas menos urgentes o medianamente importantes, y otra de baja prioridad para tareas que le gustaría hacer cuando tenga tiempo. Otras personas simplifican el proceso haciendo sólo una lista de las cosas que tiene que hacer al día siguiente al final de cada día.

8. Agrupa tareas según las capacidades requeridas

Para sacar el mayor partido a tu tiempo, trata de realizar los trabajos más difíciles, aquellos que requieren la máxima concentración y mayor eficiencia en aquellos momentos del día en los que tus niveles de energía y atención son mayores. Si puedes coordinar esos momentos con periodos en los que tienes menos interrupciones de lo normal, mucho mejor. De la misma manera, trata de programar tu rutina, tareas de bajo nivel para las horas del día en las que te resulta más difícil concentrarse. El truco está en identificar tus horas de mayor rendimiento y programar tu trabajo en consecuencia.

9. Mantén los ojos abiertos para encontrar atajos

Es siempre tentador seguir haciendo las cosas de la forma en que se han hecho siempre, porque es con lo que se está familiarizado. Encontrar, adaptar y aplicar nuevas técnicas más eficientes a tus responsabilidades, no sólo te ahorrará tiempo, sino que rebajará tu carga de trabajo total.

AUTOEVALUACIÓN

1. Explica, con tus propias palabras, por qué la concentración es el primer paso para aprender.

R: Sin concentración no puede haber aprendizaje. Si nuestros pensamientos e ideas andan por allí dispersos en quién sabe cuántas tareas, es difícil que yo logre hacer algo más que una mezcla de todo. Pero eso no es lo peor: el más acérrimo enemigo de la concentración no es la dispersión sino la ansiedad. ¿Ansiedad? Porque, con tanta dispersión, no se obtiene nada. Nada que sea al menos significativo para nosotros, y tendemos a seguir igual.

2. En cuestiones de aprendizaje, ¿qué significa concentración?

R: *Atención fija en lo que se hace o en lo que se piensa hasta llegar a aislarse de lo demás. Abstracción, ensimismamiento.*

3. Con relación al aprendizaje, ¿qué elementos encontraste en el cuento de Poe para hacer abstracciones sin pasar necesariamente por las matemáticas?

R: La respuesta contendrá qué es abstracción y cómo la observación del entorno y de los demás elementos; por ejemplo, el comportamiento del otro.

4. ¿Qué es la atención?

R: Se puede definir como un estado de vigilancia y alerta que va de la simple receptividad abierta a una disponibilidad aguda y dirigida sobre un objeto. Se caracteriza por la disposición en que uno se encuentra o que uno se adapta para oír, para ver o para actuar.

5. Explica los componentes de la escucha.

R: La intención que uno tenga de escuchar y que depende de una decisión personal, de la voluntad, de la idea que uno se hace de un resultado o del provecho que puede obtener.

La motivación que nos impulsa a escuchar y que depende de un deseo o del grado de satisfacción que se espera sacar de la situación

6. Menciona al menos tres de los factores externos y tres internos de la concentración

Factores externos

✓ R: Actitudes, los comportamientos, la forma misma de impartición del curso, lo que recae en el facilitador/instructor; esto quiere decir que éste sea atractivo para el alumno sabiendo que puede ganar algo con él; un curriculum flexible (del que ya hemos hablado en las unidades anteriores), la forma de ser del maestro y el interés que tenga ésta/éste por recurrir a formas novedosas y activas en el sentido pedagógico, así como el entorno en que se desarrolla el alumno.

Factores internos:

- ✓ La propia motivación (interés) para estar siempre en busca de perfectibilidad (lo que no va a ocurrir nunca, pero que nos va a dar nuevas dudas que nuestra curiosidad (otro factor) quiere disipar.
- ✓ También están los problemas personales, los conflictos, así como nuestras propias capacidades, que en parte son heredadas, pero que en la inmensa mayoría puede aprenderse (para eso tenemos la corteza frontal del cerebro). Cuentan también la facilidad para sostener la atención (habilidad que se adquiere con la práctica, lo mismo que las siguientes), capacidad para comprender, de adaptarse a los cambios (que siempre traerán estrés, pero, si nos acostumbramos a manejarlo, va a permitir que asimilemos el nuevo aprendizaje). Igualmente, tampoco vamos a poder comprenderlo todo, pero sí necesitamos la mencionada curiosidad por preguntar, no importando que nos parezca poco inteligente la pregunta. Tampoco le hace mucho bien a la concentración el estar compitiendo con otros por un resultado; en este caso la calificación, que, repetimos, no nos va a servir mucho al enfrentarnos a las demandas del mercado de trabajo. E inclusive, si nos pasamos compitiendo con los otros ya inscritos en este mercado de trabajo, nos va a impedir en ver las cosas que son realmente importantes para nuestro desarrollo. Y, finalmente, pero no al último, nuestra capacidad de perseverar para corregir errores y no dejarse vencer por lo que nos parece difícil.

7. Con tus propias palabras, explica por qué es importante saber planear el tiempo.

R: La respuesta debe contener la optimización de las actividades y el permitir una productividad más elevada.

8. Menciona al menos tres de las actividades de planeación del tiempo y da tu opinión de cada una de ellas.

R: Planificar por adelantado

Planificar es la piedra sobre la que se basa la gestión del tiempo, todo el tiempo que le dediques a esa tarea merece la pena. Pero no consiste sólo en crear una buena planificación o programa, debes ser capaz de llevarlo a cabo. Esto supone ser preciso sobre la realidad diaria de tu trabajo y el resto de responsabilidades, contar con las interrupciones, conflictos y retrasos habituales. Como si fuera una prenda de vestir, debes sentirte cómodo y que te quede un poco amplia por si acaso encoge.

Programa actividades de ocio

Los mejores planes de gestión de tiempo te acompañan durante toda la vida, no sólo durante tus horas de trabajo. Intenta programar periodos de tiempo dedicados a la familia, amigos, hacer ejercicio, intereses especiales o proyectos especiales, en vez de dedicarles “el tiempo que quede” después de la rutina diaria habitual. Esto te dará la oportunidad de observar tu relación actual del trabajo que te llevas a casa y del tiempo libre, para ayudar a restablecer el equilibrio si se ha perdido.

Promete menos y cumple más

Una de las reglas más inteligentes que se pueden aplicar es establecer fechas de entrega que sean viables. En otras palabras, es una buena idea sobrestimar el tiempo que piensas que te va a llevar un trabajo para, primero, asegurarse el cumplimiento del plazo incluso si hay que enfrentarse a retrasos imprevistos y segundo, sorprender positivamente a tu jefe, clientes, compañeros de comité y familia, terminando antes de lo previsto.

Divide los trabajos grandes en tareas manejables

Es muy fácil aceptar trabajos de grandes proporciones. Por ejemplo, “pintar la casa” será un proyecto menos desalentador si se siguen bien los pasos hasta conseguir ese objetivo: seleccionar el color, comprar la pintura y empezar a trabajar en la fachada de atrás. Dividiendo un trabajo enorme en pasos manejables, estableciendo un horario para llevar a cabo cada paso y reduciendo paulatinamente el alcance del proyecto, se puede conseguir cualquier cosa y con menos estrés que si se pretende hacerlo todo a la vez.

Haz un seguimiento de tus progresos

Cada proyecto de envergadura requiere su propia programación, agenda y calendario para identificar los pasos principales o hitos en el camino hacia su consecución. Si has establecido fechas, objetivo realistas, y tienes previsto tiempo para “resbalones” posibles, tus progresos deberían responder a tu plan. Si hay imprevistos que te sitúan por detrás de la fecha prevista, puedes avisar a tu jefe o cliente y establecer una fecha de consecución revisada o dar los pasos necesarios para acelerar su progreso y recuperar el tiempo perdido. Nota: Si puedes, deja espacio en tu programa para anotar trabajos en proceso de realización.

Establece parámetros para decir “No”

Todos conocemos a gente que establecen sus límites de tiempo: “No es mi trabajo”, dicen. “Son las cinco y me voy”. Puede parecer excesivo pero también sabemos que muchas personas terminan trabajando/estudiando hasta tarde o se llevan trabajo a casa de vez en cuando, por ello puede que haya llegado el momento de empezar a decir “no” y no sólo a los otros, sino también a ti mismo. Trabajar durante horas y horas, daña el equilibrio entre trabajo y ocio que es básico para la salud y el bienestar.

Haz y sigue una lista de prioridades

No hace falta que seas un experto para elaborar listas de prioridades. Algunas personas llevan varias listas a la vez: una de mayor prioridad para

las tareas urgentes y muy importantes, una de prioridad media para las tareas menos urgentes o medianamente importantes, y otra de baja prioridad para tareas que le gustaría hacer cuando tenga tiempo. Otras personas simplifican el proceso haciendo sólo una lista de las cosas que tiene que hacer al día siguiente al final de cada día.

Para sacar el mayor partido a tu tiempo, trata de realizar los trabajos más difíciles, aquellos que requieren la máxima concentración y mayor eficiencia en aquellos momentos del día en los que tus niveles de energía y atención son mayores. Si puedes coordinar esos momentos con periodos en los que tienes menos interrupciones de lo normal, mucho mejor. De la misma forma, trata de programar tu rutina, tareas de bajo nivel para las horas del día en las que te resulta más difícil concentrarse. El truco está en identificar tus horas de mayor rendimiento y programar tu trabajo en consecuencia.

Mantén los ojos abiertos para encontrar atajos

Es siempre tentador seguir haciendo las cosas de la forma en que se han hecho siempre, porque es con lo que se está familiarizado. Encontrar, adaptar y aplicar nuevas técnicas más eficientes a tus responsabilidades, no sólo te ahorrará tiempo, sino que rebajará tu carga de trabajo total.

UNIDAD 5

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO

OBJETIVO

- Que el alumno/a aprenda a distinguir entre hacer un resumen y una síntesis.
- Que el alumno/a aprenda cómo hacer un resumen y una síntesis de lo leído.
- Que el alumno/a aprenda qué es un cuadro sinóptico y cómo elaborarlo, así como un mapa conceptual.

TEMARIO

5.1 EL RESUMEN Y LA SÍNTESIS

5.2 CUADRO SINÓPTICO

5.3 MAPA CONCEPTUAL

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

En esta Unidad encontrarás cómo hacer las herramientas más comunes para el aprendizaje, aunque no se pretende ser exhaustivos (ya habrá otras o ya las tienes que son de tu invención y que te resultan útiles). Sin embargo, estas herramientas no son técnicas que habrás de aprender de memoria, sino que aprenderás a decidir cuál es la mejor y, además, cosa muy importante, verás que puedes relacionarlas con tus objetivos. ¿Cómo? Para eso está esta introducción.

¿Qué se necesita para hacer un buen trabajo y promover una comprensión integral de los nuevos aprendizajes?

Véanse las siguientes preguntas:

¿Qué nivel de involucramiento se desea mantener?

¿Qué nivel de participación se necesita para lograr los objetivos?

¿Qué tan importante es la autocomprensión y la retroalimentación?

Todas o cualesquiera de las técnicas descritas en el texto de la Unidad, pueden ser apropiadas en alguna parte del diseño de trabajo; la clave consiste en estructurar cada sesión para conseguir lo que se quiera lograr secuencialmente. Si uno se expresa claramente en relación con los objetivos generales del curso, entonces se pueden establecer los objetivos, específicos para cada sesión. Nuevamente, la clave consiste en expresar claramente los objetivos generales y de cada sesión. Un trabajo puede diseñarse con el propósito de ordenar conceptos básicos; lo que sigue puede diseñarse para obtener las ideas hechas de un modo coherente frente a estos resultados y sus experiencias personales, y la tercera puede consistir en lograr que los participantes creen una propuesta relacionada con los conceptos. Si cada sesión es congruente, éstas se pueden ordenarse en una secuencia que tenga sentido.

La segunda clave consiste en ordenar las herramientas en una secuencia tal que los alumnos no se sientan confusos o frustrados por la aparente discrepancia entre los objetivos expresados y lo que realmente se

está haciendo. Tal disonancia puede impedir u obstruir el aprendizaje. *El empleo de determinadas técnicas es un plano-guía de cómo el tiempo ha de utilizarse para lograr los objetivos específicos de trabajo y los generales del evento.* Saber claramente lo que se quiere hacer, realizarlo de una manera sencilla y apropiada y ordenar secuencialmente las sesiones para pasar de un tipo de aprendizaje a otro son los elementos fundamentales del buen trabajo. Y la regla de oro en este caso es: “No comience lo que no esté dispuesto a terminar”. Esto también va para los/las instructores/as o facilitadores/as.

5.1 EL RESUMEN Y LA SÍNTESIS

Resumen

Constituye una redacción escrita, producto de la identificación de las ideas principales de un texto (respetando las ideas del autor). Es un procedimiento derivado de la comprensión de lectura, ¿cómo hacerlo?

- a) Leer atentamente el tema o el texto.
- b) Marcar ideas principales.
- c) Indagar las palabras desconocidas.
- d) Eliminar información innecesaria.
- e) Conectar las ideas principales usando palabras clave y elaborar el producto final.

Ejemplo:

Hace aproximadamente una década, los *científicos descubrieron* que las personas que tenían *una mutación en el código genético de la proteína CCR5* eran más *resistentes a la infección por el VIH*, por lo que demoraron más en desarrollar la enfermedad.²⁹

En función a esta teoría, los científicos *trasplantaron células troncales modificadas a los ratones*, lo que permitía a los roedores controlar su enfermedad.

El reto ahora es aplicar el mismo método en los seres humanos, lo que abriría el camino para la creación de una generación de células resistentes al virus, que permitiría “producir células resistentes al VIH en todas las células que infecta”, *afirmó la directora del estudio*.³⁰

Resumen:

²⁹ Las ideas principales están en cursivas.

³⁰ Párrafo tomado de http://www.latercera.com/contenido/1436_273245_9.shtml BBC London el día 11 de julio de 2010.

Científicos descubrieron una mutación en el código genético de la proteína CCR5 que es resistente a la infección por el VIH. También trasplantaron células troncales a roedores para modificar su enfermedad (VIH). Ahora el reto es aplicar el mismo método en los seres humanos, “producir células resistentes al VIH en todas las células que infecta”.

Síntesis

Características: trabajo escrito producto de las ideas principales de un texto con la interpretación personal del texto; es decir, explicarlo con tus propias palabras. Ésta es la diferencia fundamental con el resumen: no sólo se toman las ideas sino que, además, en casos importantes, se exponen juicios de valor tomados de las ideas del texto. ¿Cómo se hace? Es muy similar al resumen, pero tiene diferencias

- a) Leer atentamente y de forma general el tema o el texto.
- b) Marcar ideas principales.
- c) Indagar las palabras desconocidas.
- d) Conectar, para hacer el reporte, las ideas principales usando palabras clave y elaborar el producto final con la interpretación personal (parafraseada, estructurada y enriquecida).

Ejemplo de síntesis(a partir del texto anterior):

Hace ya unas décadas, científicos descubrieron que el código genético de la proteína CCR5 eran más resistentes al virus del VIH. Hicieron pruebas con ratones transportando células troncales para controlar la enfermedad. Ahora el verdadero reto es aplicar el mismo procedimiento pero en seres humanos, “producir células resistentes al VIH en todas las células que infecta”, afirmó la directora del estudio. Suponemos grandes descubrimientos a partir de este importante hallazgo, pero creo que debemos mantener los dedos cruzados.

5.2 CUADRO SINÓPTICO³¹

Las técnicas anteriores nos ayudan a simplificar información que queremos mostrar. Sin embargo, un cuadro sinóptico, como los mapas conceptuales o mentales, nos permite ver, de manera general y más rápida, cómo está constituida nuestra información, utilizando, igualmente, palabras, pero puestas entre llaves ({ }) señalando las jerarquías entre:

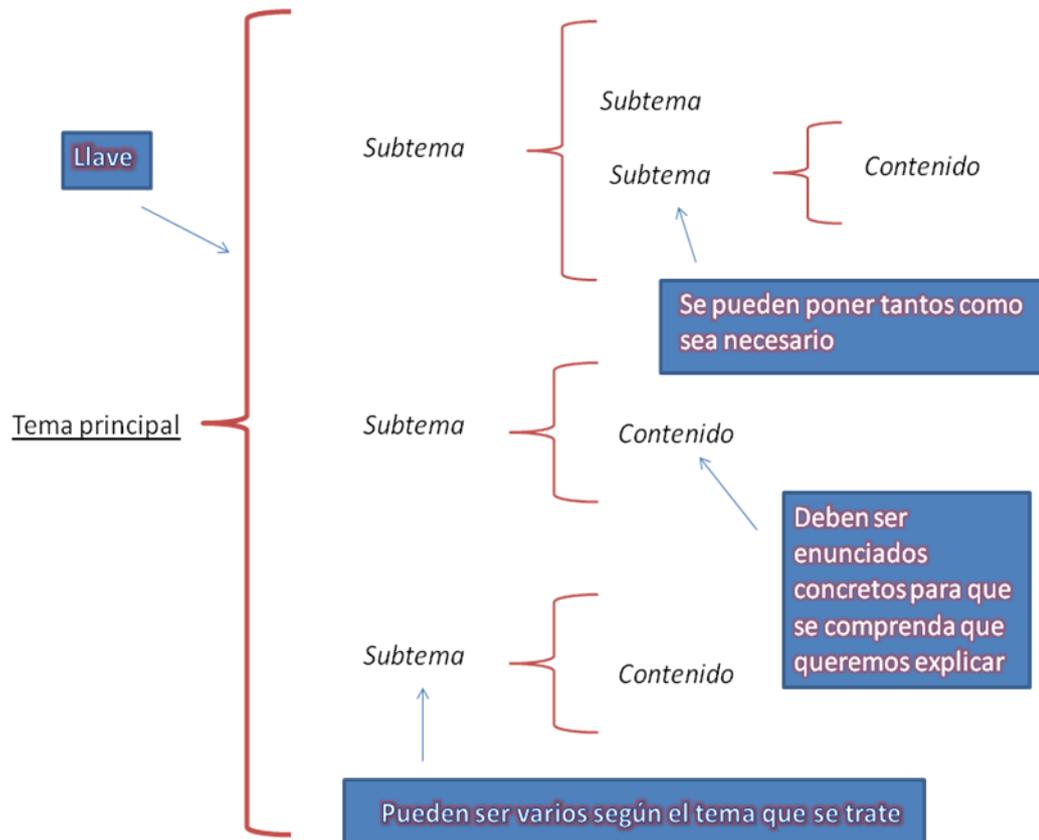
¿Cuáles son sus pasos?

1. Determinar las principales ideas del texto. Para esto, utiliza las reglas para elaboración de resúmenes que consideres pertinentes
2. Organizar y relacionar las ideas inherentes al texto.
3. Elaborar un esquema que representa las relaciones que existen entre los elementos supraordinados (esto es, arriba de la idea principal) coordinados y subordinados identificados.
4. Deben presentarse los conceptos centrales de manera ordenada y sistemática.
5. Importante: No se deben incluir ideas propias sino solo los puntos principales en forma breve y concisa.
6. El contenido debe de ir de lo general a lo particular. El tema general se expresa en forma clara y precisa a través del título. Para los subtítulos, deben emplearse términos o frases cortas con sentido. Los subtemas se desprenden del tema general e incluyen una breve explicación que incluye conceptos básicos acerca del contenido. Se pueden colocar tantos subtemas como sean necesarios.
7. Ordenar y organizar conceptos y resaltar la información importante. Además, un buen esquema te permitirá memorizar de forma visual las ideas del contenido que estás estudiando, recordar mejor y aprender más rápido. Resaltar ideas principales en forma clave. Recuerda que un buen esquema podrá ayudarte de forma visual las ideas del contenido que estás estudiando.

³¹ Adaptado de <http://www.slideshare.net/javiercontreras02/presentacion-cuadros-sinopticos>

Para conseguir un cuadro sinóptico debes seguir siempre estos tres pasos:

- Anota las palabras claves o palabras conceptos.
- Realiza los recuadros necesarios.
- Traza líneas o flechas que unan los conceptos.



Véase el siguiente ejemplo:

Los huesos, por ejemplo, forman el armazón de nuestro cuerpo; cada uno de nosotros tiene más de 200 huesos que en conjunto forman el esqueleto o armazón que sostiene nuestro cuerpo y hace posible los complejos movimientos que realizamos. Su tamaño y forma son diferentes. Los del cráneo son planos, siendo los principales el frontal, los parietales y temporales, y el occipital. La cara la forman huesos, siendo los más importantes los nasales y los parietales.

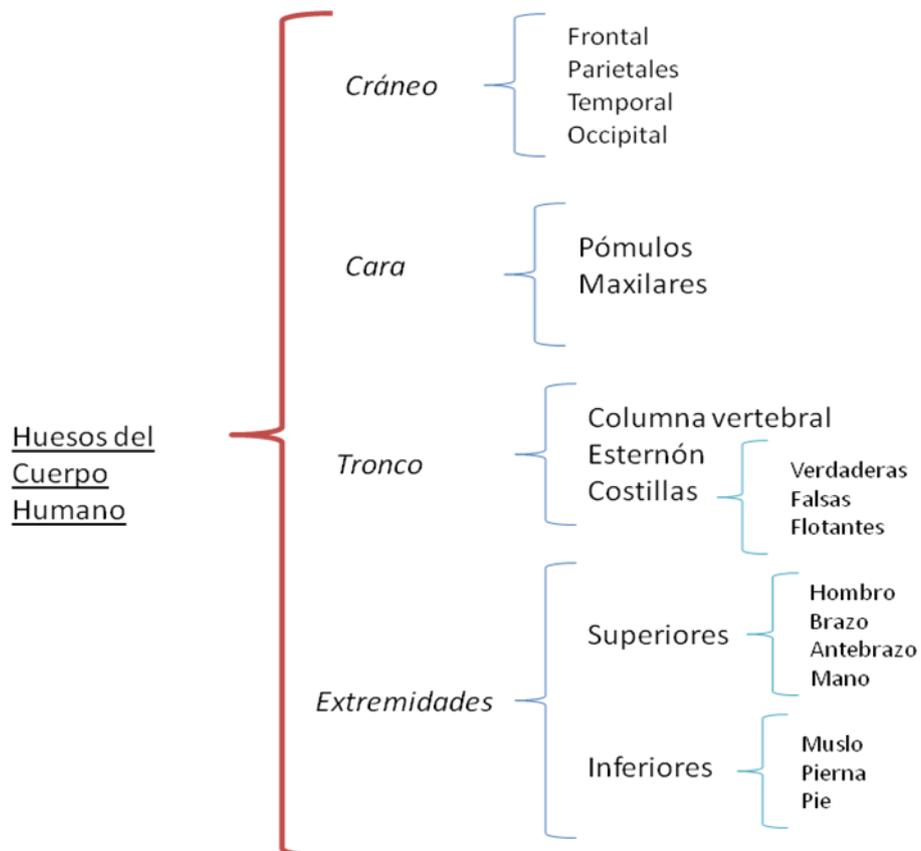
En el tronco están la columna vertebral, el esternón y las costillas. A la columna vertebral la forman 33 huesos llamados vértebras y se dividen en

cinco regiones: la cervical, la dorsal, la lumbar, la sacra y la coccígea. El hueso del esternón es plano, alargado y puntiagudo. Las costillas son 12 pares de huesos flexibles y curvos que se clasifican en verdaderas, falsas y flotantes.

En las extremidades superiores están el hombro, el brazo, el antebrazo y la mano. Al hombro lo forman dos huesos: el omóplato y la clavícula. El hueso del brazo se llama húmero y los del antebrazo cúbito y radio. Los huesos de la mano son carpo o muñeca, metacarpo y las falanges.

En las extremidades inferiores están la cadera, el muslo, la pierna y el pie. El hueso de la cadera es el iliaco, y el del muslo es el fémur. En la pierna hay dos huesos: la tibia y el peroné. El pie, al igual que la mano, tiene tres huesos: el tarso, el metatarso y las falanges.

Un ejemplo del cuadro sinóptico de los huesos del cuerpo es:



5.3 MAPA CONCEPTUAL³²

¿Qué son los mapas conceptuales?

Son un material sumamente útil para organizar los contenidos vistos durante una unidad. Son un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos.

Contribuyen al desarrollo de habilidades de síntesis y de pensamiento en sistemas. La capacidad humana es muchos más notable para el recuerdo de imágenes visuales que para los detalles concretos.

- Son herramientas pedagógicas que sirven para poner información en categorías y que, como los mapas conceptuales, permiten ver con sólo un vistazo el panorama completo (algo muy importante a la hora de hacer sistematización de información).
- Se inician como una lluvia de ideas, activación de experiencias sobre un tema dado.
- Si alguien ha dicho alguna información incorrecta, se puede corregir luego de leer la información.
- Esta estrategia ayuda a percibir la relación entre palabras
- Debe tener un término central, un conjunto de palabras asociables y una red de relaciones.
- Son una estructuración categórica de la información.
- Son diagramas que ayudan a ver cómo se relacionan las palabras entre sí y activan el conocimiento previo.
- Los mapas semánticos permiten:
 - Desarrollo del vocabulario.
 - Pre y post lectura.
 - Técnica de estudio.
 - Actividad de apertura.

³² Adaptado de: <http://www.educarchile.cl/ntg/planificaccion/1610/article-92175.html>

- Resumir un texto

Los mapas conceptuales deben ser jerárquicos; es decir, los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos. Como ejemplo, examine e infiera de los mapas conceptuales que se encuentran en cada unidad.

Para hacerlo, es parecido al resumen: se lee el texto anotando las ideas principales; se identifican los conceptos principales, y de ahí el que más resalta: la idea principal del texto. Esta idea debe ir al principio de una lista ordenada con los conceptos que se marcaron. Esto hace una jerarquía. Con ella, harás algo así como una gráfica, sólo que atendiendo cuidadosamente las relaciones cruzadas entre los elementos que quieras que se muestren.: con imágenes, flujogramas, símbolos, etc. Que permitan ver con sólo echar un vistazo, cómo está constituido el texto. Ojo: al igual que con las gráficas, un mapa conceptual nunca deberá estar sobrecargado de texto. Para eso se inventaron las síntesis, los resúmenes o palabras clave. La mayor parte de las veces, en los primeros intentos los mapas tienen una mala simetría o presentan grupos de conceptos con una localización deficiente con respecto a otros conceptos o grupos de conceptos con los que están estrechamente relacionados. Muchas veces hay que rehacer los mapas para clarificar los conceptos y sus relaciones.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

(en clase)

Cómo tomar notas o apuntes

Leer el capítulo 6 del libro *Hábitos de estudio. Guía práctica de aprendizaje* de Lisbeth Quintero Márquez (incluida en la bibliografía). Al finalizar la lectura, formar corrillos para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué opinión tienes del texto?
2. ¿Tomas apuntes? ¿por qué y para qué lo haces?

3. Si es así, ¿cómo lo haces?
4. El texto ¿ayudó en algo para que puedas tomar apuntes de una forma más eficaz?
5. ¿Crees que los apuntes resuelvan dudas antes de un examen? ¿por qué?

Al finalizar la discusión, cuyas conclusiones habrán de escribirse en hojas de rotafolio, cada equipo nombrará un representante, quien leerá las respuestas. Se discutirán en plenaria los resultados.

Fichas de resumen, de citas y metodológicas

En la sección anterior nos referimos a la elaboración de fichas bibliográficas; ahora nos referiremos a diferentes tipos de fichas: a) de resumen, b) de citas, y c) metodológicas.

De resumen

Al estar leyendo o consultando la bibliografía, debemos elaborar resúmenes. Muchas personas acostumbran memorizar lo leído; otras prefieren hacer resúmenes en cualquier tipo de papel. En este punto les vamos a recomendar hacer resúmenes en tarjetas de 3 x 5 pulgadas. ¿Por qué? Por varias razones: por un lado nos hemos encontrado con que aquellos que confían en su memoria olvidan muchas ideas importantes; y por otro, los que resumen en hojas grandes, en el momento de integrar sus ideas, lo hacen de manera lenta y poco efectiva. El hecho de escribir en tarjetas, analizando sólo una idea en cada una de ellas, facilita y hace más efectiva la integración del marco teórico. El tamaño mencionado arriba es recomendable para estos fines.

Si al escribir este pequeño resumen nos viene a la mente una idea relacionada con él, ya sea propia o recogida anteriormente, así como alguna crítica o comentario, es recomendable añadirlos en la misma tarjeta.

Como mencionábamos en la sección correspondiente a fichas bibliográficas, debemos identificar cada tarjeta de tal manera que si

posteriormente deseamos hacer referencia a la fuente original para aclarar o ampliar alguna idea, podamos hacerlo. En caso de que surjan dudas, sugerimos que se utilice la abreviación que fue escrita para identificación del documento, en el ángulo inferior derecho de la ficha bibliográfica, así como el número de página de la cual fue tomada la idea o el dato.

De citas

Muchos estudiantes tienden a copiar textualmente frases o inclusive fragmentos, para usarlos tanto en fichas bibliográficas como en reportes finales. Esto, por supuesto, resulta más fácil que resumir, pero bastante infructuoso. Claro está el argumento que en una ocasión un alumno le dio a una de las autoras: “Maestra/o, ¿para qué resumo e integro, si hay autores que lo hacen mejor que yo?” Empeñado en este argumento, entregó una tesis profesional que era copia fiel de capítulos de dos libros de texto y, como es de suponerse, no ha obtenido su título.

Hay casos en los que las citas sí son de gran utilidad, pues exponen de una manera breve y clara lo que nosotros deseamos explicar. En estos casos se deberá poner la cita entre comillas y una nota de pie de página o al final del capítulo en cuestión, que contenga los datos necesarios para remitirnos a la fuente original.

La nota al pie de página se elaborará de igual forma que las fichas bibliográficas; pero en este caso se eliminarán la identificación de la biblioteca y la personal, y se pondrá al final el número de página de la cual se obtuvo la cita. Así, por ejemplo, si la primera cita de nuestro trabajo fue obtenida del artículo de Solís, R. “Problemas de identificación del infante”, será: Solís, R. (1977) “Problemas de Identificación del Infante” en Ramos, H. (ed) *Temas de la Infancia*, Editorial Santos, México, D. F., nuestra primera cita incluirá estos datos más el número de la página de donde se tomó la cita.

Metodológicas

Estas fichas se refieren a aquellos puntos obtenidos de nuestras lecturas, concretamente relacionados con notas metodológicas; es decir, con qué sujetos se hizo la investigación, cómo se eligieron éstos, qué hipótesis se emplearon, cómo se analizaron los datos, algún instrumento original que se utilizó, alguna cuestión interesante que se investigó, es decir, con cuestiones operativas de nuestro estudio. El origen de estas fichas, al igual que en los casos anteriores, debe identificarse utilizando la abreviación de la fuente original y el número de página.

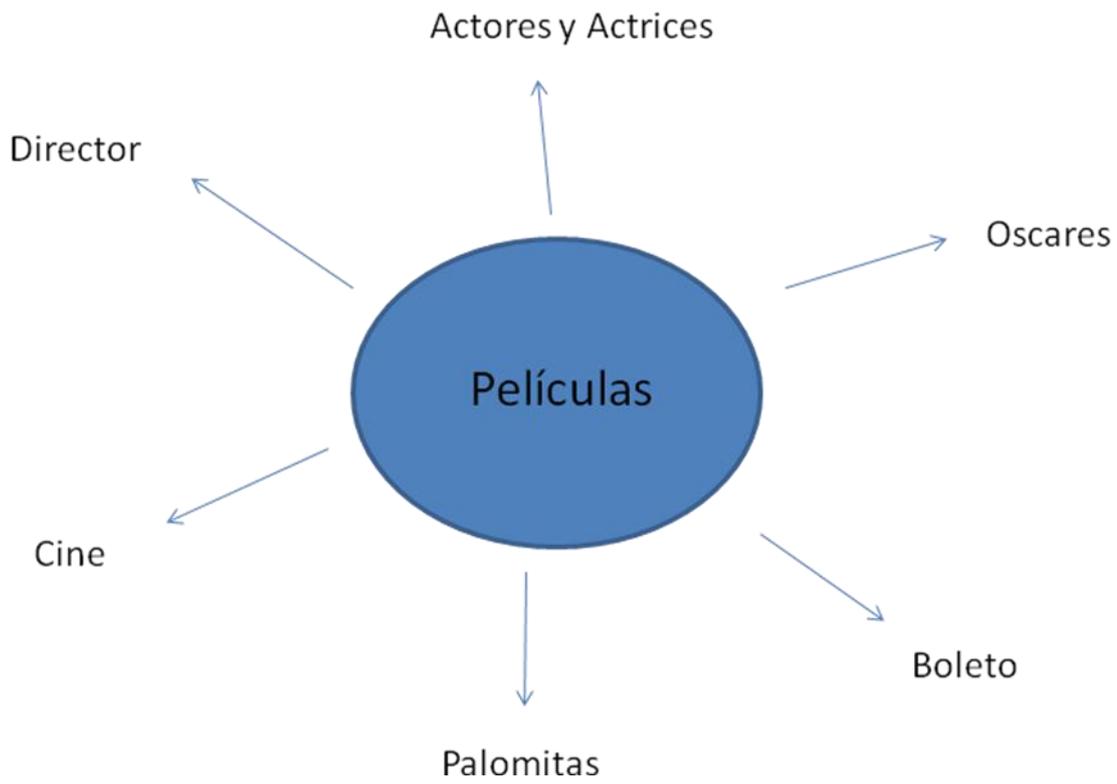
A medida que avancemos en la lectura, iremos seleccionando el material que nos permitirá elaborar simultáneamente los tres tipos de fichas; se aconseja se coloquen en dos grupos, en uno de ellos se deberán incluir las fichas de resúmenes y cita, mientras que en el *otro deberemos* incluir las fichas metodológicas, las cuales nos servirán para determinar cómo debemos llevar a cabo la investigación y rara vez se mencionarán en el reporte final.

Además de la identificación de la fuente original de la ficha, se aconseja que en el ángulo superior izquierdo, se ponga el tema con el que trata la ficha en una o dos palabras. De esta manera se ahorrará tiempo en la integración de las fichas. Esto se hará en todo tipo de fichas.

*Mapas semánticos*³³

Se parecen mucho a los mapas conceptuales pero éstos están dirigidos para ver relaciones mentales, y se pueden hacer tan simples o complejos como vayan siendo las categorías que los componen (en el siguiente capítulo veremos cómo se hacen categorías sin utilizar gráficos o imágenes. Como ejemplo, se pondrá uno muy simple.

³³ Adaptado y resumido de <http://www.slideshare.net/yosoyarual/mapas-semnticos>



AUTOEVALUACIÓN

A partir del siguiente artículo, después de leerlo cuidadosamente, realiza las actividades que se te piden:

El alcoholismo como predisponente y facilitador de la violencia contra la mujer³⁴

Luisa Güido Williamson. M. en C.

De acuerdo con el modelo ecológico propuesto por Heise, retomado en la elaboración de la Encuesta Nacional de Violencia contra las Mujeres 2003 (ENVIM 2003), realizada por personal de la Secretaría de Salud y del Instituto Nacional de Salud Pública, existen factores asociados a la violencia en todas las esferas en las que se desenvuelve el individuo (como persona aislada o como integrante de una pareja sexual, de una familia, de una comunidad o de una sociedad). *Todos estos factores, en interrelación y en forma dinámica, determinan y son determinados a su vez por las acciones, actitudes, creencias y comportamientos que mueven a los integrantes de cada grupo social en donde se manifiesta todo el espectro de la violencia.*

De entre estos factores, el tema de las adicciones llama la atención porque su manejo ha implicado desde hace mucho tiempo una miríada de información que no pocas veces confunde, dado que este tema ha sido interpretado desde el imaginario colectivo y en el cual no toda la información es verificada de manera científica, y menos aún si lo relacionamos con la violencia en la pareja, para la cual se han unido dos variables que han sido poco estudiadas en su conjunto, en especial el caso de la ingesta de alcohol y su relación con la violencia marital.

Según datos de la ENVIM 2003, existe una relación positiva entre violencia y consumo de alcohol; es decir, que a mayor índice de alcoholismo, mayor es la violencia; aunque este factor por sí solo no la determina, sí puede tener influencia sobre la violencia ejercida en contra de la pareja, principalmente cuando el que está consumiendo es el agresor. Para esta encuesta el alcohol se considera como un facilitador o desencadenante de la violencia y no como un factor de riesgo de la misma: el hecho de que alguien sea violento no depende del alcohol, sino que más bien éste sería considerado como un desencadenante de la conducta violenta, afirmación muy importante pues se trata de un mito muy acendrado en el imaginario

³⁴ Artículo publicado en Género y Salud en Cifras. Enero-Abril de 2008, Secretaría de Salud, México, pp. 37-38.

colectivo: el alcohol produce la conducta violenta. Así, según las evidencias, el alcohol facilita no sólo conductas violentas sino otras más, como algunas que implican riesgos para la salud.

Los resultados de esta encuesta demostraron que los hombres consumen alcohol en mayor cantidad, comparados con las mujeres, un resultado esperado y consistente con la literatura científica al respecto; sin embargo, sorprende el alto porcentaje de mujeres que afirmaron beber (85% y 48%, respectivamente), aunque la mayoría dijo consumir alcohol menos de una vez al mes (48.1% y 43.6%, respectivamente).

En esta encuesta se encontró que cuando el componente masculino de la pareja consume alcohol es más frecuente que se presente algún tipo de problema que cuando ellas son las consumidoras (19% y 3%, respectivamente). Es interesante también el hallazgo de que estos tipos de problemas a causa del consumo de alcohol fueron diferentes también entre sexos. En las mujeres, el problema más frecuente fue de tipo familiar (2.2%), mientras que en sus parejas el problema más frecuente fue el de dinero (15.7%), advirtiéndose aquí claramente una influencia de los roles de género asignados a cada sexo.

Asimismo, las parejas de las usuarias de los servicios de salud tuvieron mayor probabilidad de presentar más de un problema; en particular, se encontró que 12.4% tiene al menos problemas familiares y de dinero. Este riesgo es notablemente inferior en las mujeres, ya que sólo alcanzó a 1.3% de las entrevistadas.

Los problemas pueden llegar a ser indicativos de la utilización de violencia para resolverlos. En la última de las ocasiones en las que fueron víctimas de maltrato, 10.4% de las entrevistadas refirió que su novio, esposo o pareja estaba bajo la influencia del alcohol o de drogas. Aunque ésta parece ser una proporción aparentemente baja, hay que subrayar que la pregunta explora la asociación entre violencia y alcohol para la última ocasión en que la mujer fue maltratada. Al cruzar la variable de frecuencia de consumo de alcohol en la pareja actual y su relación con violencia, se obtuvo que, cuando lo hace casi todos los días, 42.1% de las mujeres reportó haber sido violentada. Esta proporción disminuye a 36% cuando el consumo de alcohol por parte del novio o pareja es de 1 a 2 veces por semana, de 29.7% cuando el consumo de alcohol es de 1 a 3 veces por mes, hasta ser de 19% cuando el novio o pareja nunca toma alcohol. Esto señala la importancia que tiene

para la violencia la frecuencia del consumo de alcohol y su utilización como pretexto para resolver problemas a través de medios violentos.

Una reflexión que convendría hacer aquí parte de la subjetividad femenina al justificar el maltrato efectuado bajo la influencia de causas externas a la pareja, como es el caso del machismo “reinante en la sociedad”, así como problemas no resueltos del cónyuge (por ejemplo, “está frustrado por los problemas con la familia y se desquita conmigo”). En los relatos de las mujeres, estas causas asociadas al maltrato parecen desresponsabilizar en parte a la pareja, quien supuestamente la maltrata impulsada por cuestiones que van “más allá de él”. Interesante introyección del imaginario colectivo en el cual el mandato social implica la justificación de la violencia basándose en lo que sea, y aquí el consumo de alcohol parece estar entre los justificantes ideales porque es permitido y hasta alentado suponer que alguien bajo el efecto del alcohol o las drogas puede hacer lo que quiera pues “estaba borracho”. El hecho de que sean las mismas agredidas las que utilicen éste y otros argumentos para justificar las acciones violentas de la pareja, nos habla de lo bien que se ha asimilado este concepto, y de lo ligados que van en el imaginario colectivo alcohol y violencia. Sólo que el uso del alcohol no justifica nada ni exime de ninguna responsabilidad al que lo consume, por más que deseen verlo así y la sociedad se los permita hasta el grado de que sean las propias violentadas las que se hacen eco de este mito y lo siguen promoviendo, quizá porque les resultaría más doloroso enfrentarse al hecho de que la conducta violenta de la pareja es algo que él escogió, y que está usando el alcohol para justificar aquello por lo que no se hace responsable, y para dejar que los efectos de la ingesta faciliten esa justificación.

¿Qué sucede en América Latina en cuanto a alcohol y violencia? Tristemente, la literatura revisada parece confirmar los hallazgos de nuestra encuesta mexicana. Como muestra, cito el estudio “Alcohol y Violencia Doméstica. Primeros Resultados del Estudio Multicéntrico Género, Alcohol, Cultura y Daños”, llevado a cabo por una organización de la sociedad civil con sede en Brasil, realizado en el 2008 cual, entre otros resultados, se cuenta que en todos los países estudiados (Argentina, Brasil, Costa Rica y Uruguay) el alcohol estuvo presente en mayor porcentaje en las agresiones perpetradas por los hombres. En este estudio, 66% de los agresores respondieron que habían estado bebiendo previo al acto agresivo, tan sólo en Brasil. Asimismo, tanto en Uruguay como en Argentina, las mujeres maltratadas consideran el acto agresivo de mayor severidad si el hombre estuvo bebiendo antes del incidente, lo que da cuenta de la enorme severidad del problema, que tiene ya características globalizantes.

En cuanto a la edad como variable interventora, se encontró que las mayores agresiones sufridas tanto por hombres como por mujeres ocurren entre los 18 y los 20 años de edad y luego descienden. En Costa Rica se encontró también que en los hombres la mayor probabilidad de cometer actos agresivos se da entre los 30 y los 34 años de edad, datos inquietantes pues todos están relacionados con adultos jóvenes. También es de hacer notar que tanto en las agredidas como en los agresores menores de 30 años de edad el alcohol estuvo presente con mayor frecuencia en los actos de agresión.

¿Qué se desprende de este estudio? Según los datos obtenidos, parece que, al igual que en los resultados de la ENVIM 2003 existe una relación entre el consumo de alcohol y la violencia doméstica en los países estudiados. En Argentina, si bien fue el país en el que se reportó mayor violencia, fue, después de Uruguay, en el que el alcohol estuvo menos presente en los actos de violencia. ¿A qué se deberá? ¿Podría tener que ver el nivel educativo, o simplemente beben menos? En cambio, en Costa Rica y Brasil, si bien se reportaron menos incidentes de violencia, la presencia de alcohol fue mayor (lo que sigue siendo un hallazgo muy interesante para estudiar). Lo que sorprendentemente sigue en pie es esta relación entre alcohol y violencia, si bien las conductas alcohólicas y violentas difieren según el país.

De igual manera, se reportó que, en todos los países donde se realizó la investigación, los patrones de consumo de alcohol estuvieron relacionados con la agresión física recibida y realizada, un resultado fundamental de acuerdo con el tipo de violencia más asociada al consumo de alcohol. Como cabría esperar, quienes beben en exceso tienen mayores probabilidades de recibir agresiones físicas y de agredir a sus parejas que quienes beben moderadamente.

Como en la ENVIM, en este estudio se encontró que el alcohol suele utilizarse como excusa en la violencia doméstica. En Argentina, en los servicios de atención a mujeres maltratadas fue muy frecuente encontrar en el discurso de las agredidas la asociación violencia doméstica-ingesta inmoderada de alcohol como un medio de justificación de la conducta violenta.³⁵

³⁵ Referencias: 1. Oláiz G., Ricob. del Río, A. coord. Encuesta nacional sobre la Violencia contra las Mujeres en México. México. Instituto Nacional de Salud Pública, 2003.
2. Alcohol y violencia: primeros resultados del Estudio Multicéntrico "Género alcohol, cultura y daños". Instituto Nacional de Psiquiatría.

1. Escribe un resumen del artículo planteado.
2. Escribe una síntesis del mismo artículo.
3. Haz un cuadro sinóptico con la información del artículo.
4. Realiza un mapa conceptual, tan pequeño o tan grande como quieras hacerlo, siempre y cuando contenga todos los elementos de información que lo hagan claro y manejable.
5. Realiza un reporte de lectura o de trabajo sobre el artículo que leíste.
6. ¿Qué notas (y datos) importantes obtendrías de este trabajo?
7. Realiza una ficha metodológica del artículo.
8. Realiza un mapa semántico acerca de él.

UNIDAD 6

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

OBJETIVO

- Que el alumno/a conozca lo que es la sistematización de información y su utilidad para el estudio.
- Que el alumno/a aprenda a sistematizar información usando categorizaciones.
- Que el alumno/a aprenda a ordenar los datos a través de matrices de análisis.

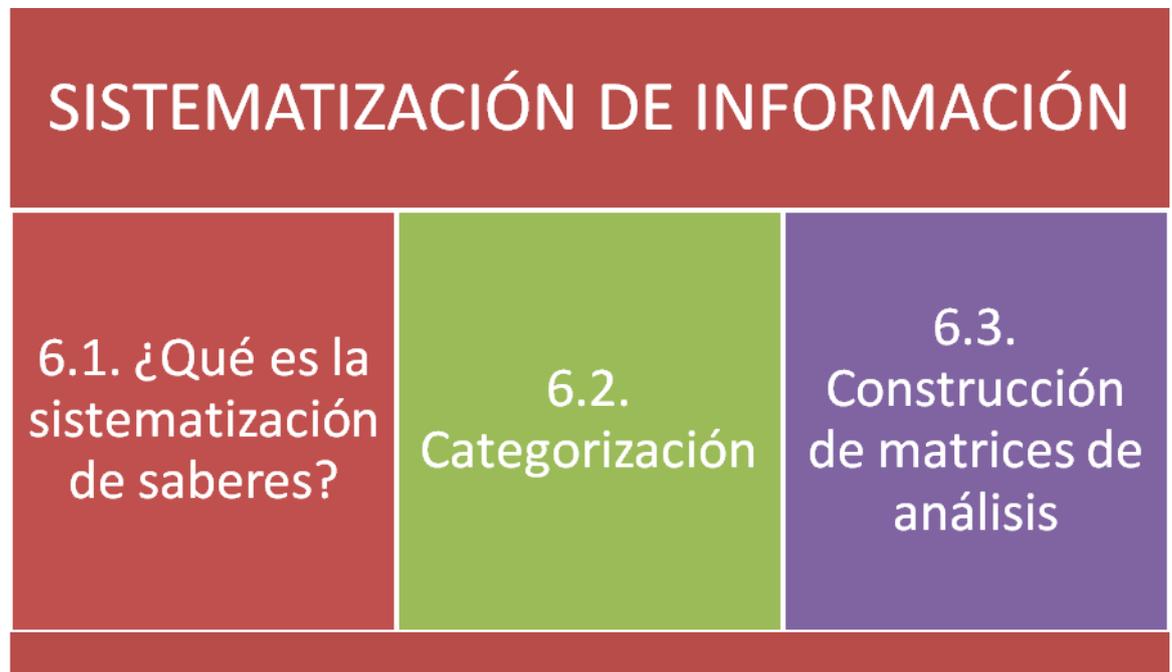
TEMARIO

6.1 ¿QUÉ ES LA SISTEMATIZACIÓN DE SABERES?

6.2 CATEGORIZACIÓN, CÓDIGOS, CODIFICACIÓN

6.3 CONSTRUCCIÓN DE MATRICES DE ANÁLISIS

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

No pocas veces nos hemos quedado con un montón de información (por ejemplo, de entrevistas) en donde se nos pide que saquemos conclusiones acerca de esa información. ¿Qué debe hacerse? Aquí es donde interviene la llamada sistematización de información.

¿Qué es esto? A pesar de su rimbombante nombre, la sistematización no significa otra cosa que ordenar, según vayan apareciendo, por categorías (y en esto va a consistir nuestra habilidad para empezar a desenredar la maraña de información), vaciar la información en tablas (que aquí se llaman matrices, porque aquí cada una va a constituir un apartado per se, y después se analizan para sacar conclusiones). Entonces, ordenamos la información de modo que parezca coherente y se pueda obtener información para ser luego analizada y presentada como una conclusión. Y este procedimiento puede seguirse con cualesquiera datos cualitativos (¿quién dijo que trabajar con datos cualitativos es más fácil que aplicar fórmulas y que el resultado numérico decida si se desecha la hipótesis nula?). Aun así, sabiendo las técnicas apropiadas, una buena dosis de habilidad analítica y sintética y mucha, mucha práctica nos irán haciendo mejores sistematizadores, y, con eso, dejar de adivinar qué quisieron decir, en qué tema y derivar una opinión que quién sabe de dónde la sacamos, para pasar al terreno científico, en donde tengo las pruebas, tras hacer una rigurosa sistematización, de las conclusiones a las que llegaron los otros, no las mías.

6.1 ¿QUÉ ES LA SISTEMATIZACIÓN DE SABERES?

Esta parte del curso está diseñada para aquellos que trabajan fundamentalmente con datos de tipo cualitativo, ya sea como parte de una investigación; haciendo evaluación, o simplemente tratando con gente en su vida profesional diaria y no pueden responder satisfactoriamente a las preguntas: ¿cómo podemos derivar significados válidos de nuestros datos? ¿Qué métodos de análisis podemos emplear que sean prácticos, comunicativos y no engañosos o ilusorios, en suma, *científicos* en el mejor sentido de esta palabra? Todo esto se reduce a ¿cómo puedo hacer para sacar *más jugo* a mis datos, que éstos sean confiables y que finalmente pueda comunicar *algo*?

Los datos cualitativos, que están en forma de palabras más que números, siempre han sido la materia prima de algunas ciencias sociales, fundamentalmente antropología, historia y ciencias políticas. En la década pasada, sin embargo, más y más investigadores/profesionales en campos que ponían un énfasis en lo cuantitativo (psicología, sociología, lingüística, administración pública, planeación urbanística, investigación educativa, evaluación de programas, y análisis de políticas) están diversificándose y mirando hacia un paradigma más cualitativo.

Los datos cualitativos son atractivos. Son una fuente de descripciones enriquecidas y explicaciones de procesos que están ocurriendo en contextos locales. Con datos cualitativos podemos preservar el flujo cronológico, comprobar las probabilidades en el lugar y derivar jugosas explicaciones. Así pues, los datos cualitativos tienen mayor probabilidad de resultados intuitivos y a nuevas integraciones teóricas; ayudan a los investigadores/profesionales a ir más allá de preconcepciones iniciales y marcos rígidos. Finalmente, los hallazgos de datos cualitativos tienen una característica de “innegables”. Las palabras, especialmente cuando están organizadas dentro de incidentes o historias, tienen un sabor concreto, vívido y significativo que prueba a ser más convincente a un lector que páginas de números.

Sin embargo, aun cuando diversos profesionales de las ciencias sociales, aun sin ser investigadores/profesionales *per se* topan con enormes problemas cuando se trata de arreglar u ordenar su información, o lo hacen

basados sólo en unas pocas técnicas surgidas de la *empiría* cotidiana, perdiéndose así información que podría ser valuable para obtener conclusiones, y, más allá, hacer seguimientos de los propios procedimientos; de ahí la falta de productos concretos, como lo exigen ya ahora las agencias de financiamiento y los encargados de formular políticas.

Trabajar con datos cualitativos no es fácil. Cuando se ve metodología, los estudiantes, casi siempre, quieren trabajar con escalas nominales exclusivamente, aun cuando el tema de su investigación requiera otro tipo de escalas de medición, sólo porque creen que trabajar con nombres es más fácil que aplicar las tediosas fórmulas estadísticas. Lo mismo muchos profesionales, al suponer que el trabajo con personas, el trabajar cualitativamente, implica mayor facilidad y que se requiere menos estudios (y menos quebraderos de cabeza) hablar que ver números. Conforme avanza su experiencia profesional, tienden a darse cuenta que eligieron un camino azaroso y nada sencillo: el trabajar con nombres ordenadamente y en conjunto supone más que trabajar en corto con grupos pequeños. Ciertamente, los datos cualitativos son mejores trabajando con grupos pequeños, pero he ahí la falsa ilusión, ya que muchos estudios de corte cualitativo terminan por ser simples transcripciones superficiales del verdadero problema.

Las demandas de conducir una buena investigación cualitativa (o, para nuestros propósitos, una buena práctica profesional) no son pequeñas. La recolección de datos es una operación que requiere de un gran esfuerzo, tradicionalmente tomándose meses, si no años. Las notas de campo se empiezan a acumular astronómicamente, así que ya se está sobreentendiendo que los datos eventualmente nos rebasarán. Puede tomar años completar un análisis bien hecho. Y todavía los datos cualitativos tienen más exigencias, puesto que la investigación cualitativa ya no es el terreno del investigador/profesional solitario inmerso en una localidad, sino que ahora es comúnmente parte de un trabajo de varios profesionales trabajando en diversos espacios, lo que conduce necesariamente a una *interdisciplinealidad*.

También hay problemas reales con los resultados de los estudios cualitativos. Aun si un estudio no va más allá del clásico estudio de caso o

es un estudio multicausal, la cantidad de los datos hace improbable que una muestra o algo más que una docena de casos (como sí ocurre con el manejo de estadísticas), pueda ser manipulado. Así que aquí hay una cuestión muy seria acerca del *muestreo*. ¿Son los casos examinados una muestra razonable de un universo más grande? Puesto de otro modo: ¿Cuál es la o la posibilidad de generalización de los resultados cualitativos? Y, dado el hecho de que las palabras son símbolos ambiguos y a veces huidizos, la posibilidad de que el profesional o el investigador/profesional contaminen los datos a través de sus prejuicios parece ser muy grande.

Pero la pregunta más profunda sobre los estudios cualitativos va más allá de esto. Consiste en que los métodos de análisis no estén bien formulados. En cuanto a los datos cualitativos, existen claras convenciones que el investigador/profesional puede utilizar. Pero el analista encara un banco de datos cualitativos que tiene muy pocas directrices que puedan “protegerlo” contra el autoengaño, si no la presentación de conclusiones no válidas o poco confiables, cuando no francamente confusas. ¿Cómo podemos estar seguros de que ese hallazgo intuitivo, “innegable” no es, de hecho, un error?

Este grado de incertidumbre sobre el análisis cualitativo tiene otra consecuencia: los métodos de análisis son reportados muy raramente en detalle. No se puede de ordinario seguir cómo un investigador/profesional obtuvo de 3 600 páginas de notas de campo hasta las conclusiones finales, tamizado por algunas citas importantes. Y aunque el investigador/profesional trate de ser explícito acerca de sus métodos, la falta de un lenguaje común y el enorme esfuerzo del análisis deja mucho campo a la ambigüedad: utilizando las mismas notas de campo, ¿puede algún otro investigador/profesional escribir un estudio de caso que sea plausiblemente similar al original? Así, pues, la validez de los hallazgos cualitativos está seriamente en duda.

En suma, el campo de la práctica con datos cualitativos necesita, con mucho, métodos explícitos que puedan sistematizarse para elaborar conclusiones y para probarlas cuidadosamente, métodos que puedan ser

usados para su replicación por otros profesionales, similarmente como los métodos de correlaciones y significancia para los datos cuantitativos.

6.2 CATEGORIZACIÓN, CÓDIGOS, CODIFICACIÓN

Trabajando con palabras. Un problema crónico de la investigación cualitativa es que está hecha fundamentalmente con palabras, no con números. Las palabras son más “pesadas” que los números, y usualmente tienen significados múltiples. Esto las hace más difíciles de trabajar. Todavía peor, la mayoría de las palabras no tendrán sentido a menos que mires hacia atrás o hacia adelante a *otras* palabras. Toma, por ejemplo, el adjetivo “pesadas” en la segunda oración. O interpreta la oración: “tiene la mente más desarrollada” (que es como una madre de un ambiente rural describió los cambios en su hijo); en realidad, ¿qué quiere decir?

Los números, por contraste, son usualmente menos ambiguos y pueden ser procesados con mayor economía. Es una pequeña maravilla, entonces, que la mayoría de los investigadores prefieren trabajar con números solamente, o traducen las palabras que recogen en números tan rápido como sea posible.

A pesar de todo esto, y aunque las palabras pueden ser más pesadas que los números, ellas también pueden propiciar una “descripción densa”. Es decir, ellas proporcionan más significados que los números, y deben estar dentro de un análisis de datos minucioso. Convertir palabras en números, y luego hacer a un lado las palabras, puede confundir de diversas maneras al investigador. Así, se está asumiendo que la principal propiedad de las palabras es que hay *más* de algunas que de otras. Esto, desde luego, es únicamente *una* de las cosas que son las palabras, y ciertamente no la más importante. Enfocarse solamente en los números traslada nuestra atención de la sustancia a la aritmética, y con esto se echa fuera toda la noción de calidad; se podría mejor haber empezado con números en primer lugar y ahorrado un montón de tiempo.

Igualmente, cuando los números derivados de las palabras no hacen sentido, usualmente no existe una manera satisfactoria de hacerlos más inteligibles con más números, que es lo que uno tiene a la mano. La solución

a este problema, como veremos después, es mantener palabras y cualquier número asociado a ellas *juntos* a través de todo el análisis. Esencialmente, las palabras y los números se mantienen unos a otros honestos analíticamente hablando.

Sobrecarga de palabras. Las palabras con las que el análisis cualitativo trabaja, están por lo general en la forma de notas escritas de campo y varios tipos de documentos que tienen palabras. Tienden a apilarse rápidamente durante la recolección de datos. Dos semanas en campo pueden resultar en algo así como 300 o 400 páginas de notas escritas y materiales anexos, aun limitándose. *Todo* parece importante, especialmente cuando se revisa la primera vez, y el analista quiere obtener *todo* de una vez. Lo que al principio parecía simple rápidamente adquiere mayor complejidad y tiene que ser expuesto. Nuevas guías surgen y han de ser revisadas. Y todo esto agrega más cantidad. El peligro real es que, al final de la recolección de datos, el analista va a estar sobrecargado con más datos de los que pueden ser procesados. Más aún, el texto narrativo de las notas de campo es muy difícil de utilizar durante el análisis. Está esparcido en muchas páginas, expuesto en secuencia más que por tópicos, y usualmente tiene muy poca estructura inherente. Es difícil *recuperar* las palabras que son más significativas, *arreglar* bloques de palabras que están juntas, y *reducir* el bulto en unidades listas para ser analizadas. Entonces, ¿cómo contender con esto?

Breve descripción

Una solución común es *codificar* las notas de campo, las observaciones y los materiales de archivo. Un código es una abreviación o símbolo aplicado a un segmento de palabras -más comúnmente una oración o párrafo de las notas transcritas- para *clasificar* las palabras.

Los códigos son *categorías*. Usualmente son derivadas de preguntas de investigación, hipótesis, conceptos clave o temas importantes. Son *herramientas* de *recuperación* y *organización* que permiten al analista avistar, entresacar y conjuntar todos los segmentos relacionados a la

pregunta, hipótesis, concepto o tema particular. El *agrupar* prepara el escenario para el análisis.

Ejemplo

Tipos de códigos. Vamos a asumir que un analista está interesado en las razones por las cuales una nueva práctica educativa es adoptada. Ésta podría ser una de varias preguntas de investigación de un estudio. El investigador puede típicamente empezar por preguntar a los informantes en el campo, por qué ellos u otras personas decidieron intentar esa práctica. Un pedazo de las notas de campo puede ser lo siguiente:

Le pregunté cuál era la necesidad por el nuevo programa, y respondió que los estudiantes que llegaban al tercero de secundaria estaban dos años atrasados con respecto al nivel del grado, y que el viejo currículo no era efectivo. A través de pruebas (la Prueba de Lectura de Nelson) fue determinado que los estudiantes estaban creciendo académicamente sólo seis o siete meses durante un año escolar de 10 meses.

Asumiendo que el analista encontró que fuera posible aplicar una sola nota de *sumarización* a este pedazo, podría ser “MOT” para indicar “motivación”. Este código puede aparecer en el margen izquierdo del segmento (el margen derecho puede ser utilizado puede ser ocupado para comentarios). Si el analista quisiera una diferenciación más fina, el código podría separar las motivaciones de los maestros de las de los administrativos; entonces obtenemos “MOT-ADM”. O. Tal vez uno quiera especificar el lapso o la fase en donde apareció la motivación (por ejemplo, la fase de “adopción”); se haría alargando el código a “AD (por adopción)-ADM (administrativo)-MOT (motivación) -AD-ADM-MOT.

Estos son códigos descriptivos. No llevan ninguna interpretación, sino simplemente la atribución de una clase de fenómenos a un segmento de texto. El mismo segmento puede, desde luego, estar manipulado de manera más *interpretativa*. Asíumase que, a medida que el investigador de campo se

va volviendo más sabio sobre las dinámicas locales, descubre una red más compleja de motivos. Algunas personas pueden haber adoptado la nueva práctica fundamentalmente para atraer atención hacia ellos y así obtener mejor puesto de trabajo. Entonces, se tiene el motivo oficial, uno como el mostrado arriba, y el motivo más privado que está fuera del escenario. El segmento que ya vimos podría ser codificado por “MOT-OF” (por motivación oficial) y los otros segmentos “MOT-PRIV”.

Una tercera clase de códigos es aún más inferencial y *explicatoria*. La idea aquí es indicar que un segmento de notas de campo ilustra un leitmotiv o patrón emergente que el analista ha descifrado mientras descubre el significado de eventos locales y relaciones. Estos códigos pueden llamarse como son —LM (leitmotiv), Pat (patrón), TE (tema), LC (liga causal) —, y deben incluir una palabra que indique el tema o patrón. Típicamente son utilizados *después* en el curso de la recolección de datos, en tanto que los patrones se hacen más claros.

Aquí está un ejemplo. En el estudio de campo de innovaciones educativas, apareció este segmento:

Pero él (Sr. Díaz) dice que no sabe tanto sobre lo que está involucrado exactamente en el programa ANOTAR PUNTOS. Piensa que “es una combinación de un montón de cosas”. El laboratorio aparece haber sido utilizado en la mañana para el programa FÁCIL, el cual el Sr. Díaz parece saber mucho más... En la tarde, la Sra. Pérez utiliza el laboratorio para propósitos de ANOTAR PUNTOS. El Sr. Díaz dice que ese es un programa diferente, de ahí que tenga un uso diferente.

Este pedazo luce lo suficientemente inocente como para ser tomado descriptivamente, lo cual es la manera en la que el investigador de campo lo vio durante la entrevista inicial. Después de más entrevistas y algunas observaciones causales, sin embargo, pareció diferente. Aparentemente había una intensa lucha de poder entre facciones diferentes o “equipos” en la oficina central distrital —la cual fue definida después por el investigador

como “un montón de víboras en un frasco”— y la gente estaba alineada en uno u otro bando. El señor Díaz estaba en el campo FÁCIL, no en el bando ANOTAR PUNTOS; ambos proyectos estaban compitiendo por fondos y ayuda de supervisores. El segmento fue así codificado como PAT-EQUIPO.

Estos ejemplos indican tres cosas importantes sobre los códigos. Primero, pueden estar en niveles *diferentes* de análisis, variando desde el descriptivo hasta el altamente inferencial. Segundo, pueden suceder en tiempos *diferentes* durante el análisis; algunos pueden ser creados y utilizados al principio y otros después, típicamente los descriptivos primero y los inferenciales después.

Por último, y lo más importante, *los códigos son constrictores: ponen junto un montón de material, permitiendo el análisis*. El código PAT—EQUIPOS, por ejemplo, señala un tema que da cuenta de un montón de otros datos— los hace más inteligibles, sugiere ligas causales y funciona como un factor estadístico para agrupar piezas disparatadas dentro de un todo más incluyente y significativo.

Creando códigos. Un método es crear una “lista primaria” de códigos *antes* del trabajo de campo. Esta lista proviene de la lista de preguntas de investigación del marco conceptual, así como hipótesis, áreas problemáticas y variables clave que el investigador lleva al estudio. En el estudio sobre mejoramiento educativo, por ejemplo, se ha conceptualizado el proceso de innovación en parte como de “transformación recíproca” entre la innovación en sí misma, los usuarios y la escuela o salón de clases huésped. Los maestros cambiaron las características de las prácticas nuevas. Estas prácticas, en turno, cambiaron a los maestros y modificaron los arreglos laborales en el salón de clases, lo cual en turno influyó en cómo la innovación podía ser utilizada, y así.

Empiécese, entonces, con un código maestro -PT- para indicar el proceso de transformación que se había *hipotetizado*, y algunos subcódigos -PT-USUARIO, PT-CLASE (cambios en el salón de clases), PT-ORG

(cambios en la organización), PT-INN (cambios en el innovación)— para marcar segmentos de datos en cada clase de variables.

Una lista primaria puede tener de 80 a 90 códigos; este número puede ser observado sorprendentemente bien en la memoria de corto plazo del analista sin referirse constantemente a la lista completa, si la lista tiene una estructura y lógica clara. Es una buena idea tener esta lista en una sola hoja de papel para una fácil referencia. La tabla 1 es un buen ejemplo. Nota las tres columnas. La primera ofrece una breve etiqueta descriptiva para las categorías generales y los códigos individuales. La segunda columna muestra los códigos, y la tercera ajusta el código a la pregunta de investigación o subpregunta de la cual deriva.

Tabla 1

Ejemplo de una lista primaria de códigos (extracto)

PROPIEDADES DE LA INNOVACIÓN	IP-OBJ	3.1
IP-OBJETIVOS	IP-OC	3.1.1
IP-ORGANIZACIÓN	IP-ORG/DD,LS	3.1.1
IP-CAMBIOS IMPLÍCITOS (SALÓN DE CLASES)	IP-CH/CL	3.1.4
IP-USUARIO SOBRESALIENTE	IP-CH/ORG	3.1.5
IP-ASESORAMIENTO AL USUARIO (INICIAL)	IP-SOBRESALIENTE	3.1.2
IP-DESARROLLO DEL PROGRAMA	IP-MEDIR/PRE, DUR	3.1.3,3.4,3.5

Asimismo, los códigos pueden dividirse de la manera siguiente:

- 1) *Lugar/contexto*: información general del ambiente.
- 2) *Definición de la situación*: cómo la gente establece los tópicos o variables.
- 3) *Perspectivas*: maneras de pensar, orientación.
- 4) *Maneras de pensar sobre personas y objetos*: (más detallado que la

anterior).

5) *Procesos*: secuencias, ritmo, cambios en el tiempo.

6) *Actividades*: tipos de conducta que ocurren regularmente.

7) *Eventos*: actividades específicas.

8) *Estrategias*: maneras de lograr cosas.

9) *Relaciones y estructura social*: patrones definidos de manera no oficial.

10) *Métodos*: asuntos relativos a la investigación.

Estos escenarios ayudan al investigador a pensar sobre las categorías en las cuales los códigos han de ser desarrollados; cualquier estudio en particular, desde luego, puede enfocarse en solamente unas cuantas categorías.

Revisando códigos. Para cualquier aproximación a la codificación, los códigos cambiarán y se desarrollarán en tanto la experiencia de campo continúa. Los investigadores que utilizan listas primarias saben que los códigos podrán cambiar; aquí hay más cosas de las que pueden derivarse de nuestras expectativas iniciales, y solamente pocos investigadores de campo son lo suficientemente tontos para no observar estas cosas.

Más aún, algunos códigos dejan de servir; otros se corrompen. Ningún material de campo les ajusta, o la manera de que ellos encajan en el fenómeno aparece de forma empírica. Esto marca la necesidad de eliminar el código o cambiar su nivel.

Otros códigos florecen, algunas veces demasiado. Demasiados segmentos obtienen el mismo código -el problema familiar del bulto-. Esto conlleva la necesidad de romper códigos en subcódigos, algo que puede ser reguardado para después si es necesario.

Aún otros códigos emergen progresivamente durante la recolección de datos. Éstos están mejor contextualizados empíricamente y son especialmente satisfactorios para el investigador que ha descubierto un factor local importante. También satisfacen a otros lectores, quienes pueden

ver que el investigador está abierto a la que se pueda decir, más que forzar a los datos a encajar en códigos preexistentes.

La importancia de la estructura. Ya sea que los códigos sean creados y revisados antes o después; sin embargo, es básicamente menos importante que el que tengan cierto *orden* conceptual y estructural. Los códigos deben referirse unos a otros en maneras coherentes; deben ser parte de una estructura gobernante. Agregar, restar o reconfigurar códigos produce un desorden que usualmente induce a su vez a un análisis sin forma y puramente oportunista. Hace también a los códigos difíciles de memorizar y utilizar; la recuperación y organización del material se hace difícil y azarosa.

La tabla 2 es un ejemplo de un conjunto de códigos pobremente estructurados. Proviene de un estudio sobre la creación de nuevas escuelas. El estudio se desarrolló inductivamente, y a través de dos años el número de códigos creció como hongos. La única estructura es un ordenamiento de 175 códigos diferentes dentro de cuatro categorías generales (actores formales e informales, procesos y aspectos de la nueva escuela); los códigos están ordenados alfabéticamente solamente dentro de cada categoría. El escenario probó ser más y más difícil para recordar y utilizar; eventualmente fue colapsado en la más aguda desesperación en una serie de 28 categorías más generales incluyendo “capacidad de adaptación”, “manejo del tiempo”, “apoyo sociopolítico”, “comunicación interna” y cosas por el estilo. Este ejemplo puede ser comparado con la estructura conceptual subyacente al escenario de códigos mostrado en la tabla 1, que estaba enfocado a las familias de variables; fue fácilmente recordado y era útil, y guió directamente hacia el análisis.

Tabla 2

Ejemplo de una lista pobremente estructurada de códigos (extracto)

Formal

101 Administrador.

127 Grupo consultivo.

128 Arquitecto.

102 Consejo (central).

129 Consejo (distrital).

130 Constructor.

Informal

106 Grupo nuclear.

107 Miembro del grupo.

152 Evaluador del grupo.

113 Implementador.

153 Líder (socioemocional).

154 Líder (tarea).

155 Emergente

...

Procesos de planeación e implementación

201 Compromiso.

202 Complejidad de manejo.

203 Manejo de conflictos.

205 Cooptación.

253 Toma de decisiones.

207 Diseño.

211 Clarificación de metas.

...

Aspectos de la nueva escuela.

301 Mantenimiento de límites.

359 Presupuesto (distrito).

- 359 Presupuesto (escuela).
- 303 Sentimientos colectivos.
- 360 Control comunitario.
- 304 Comunicación (formal).
- 305 Comunicación (informal).

6.3 CONSTRUCCIÓN DE MATRICES DE ANÁLISIS

Una de las dificultades a las que se enfrenta quien debe analizar grandes cantidades de información es a la manera en que se sistematice, si los datos no son sistematizados adecuadamente las conclusiones que de ellos se extraigan y las decisiones que se tomen no serán las más adecuadas. Sin embargo, el análisis de datos cualitativos no es una tarea a la que se esté habituado.

La forma en que usualmente se registran los procesos suele ser narrativa -como lo es el caso de las bitácoras de sesiones, o llenado de cuestionarios de evaluación sumativa-, ésta es la forma usual de las investigaciones etnográficas, pero cuando se trata de aprovechar simultáneamente tres o más bancos de datos, nos encontramos con una gran cantidad de papeles, con información dispersa, difícil de leer, larga, secuencial y en un formato que dificulta el seguimiento simultáneo de dos o tres variables -o indicadores-.

El análisis de la información cualitativa mediante matrices de análisis permite manejar la información sin quitarle su esencia cualitativa porque es un espacio donde se presentan las ideas ordenadamente, permitiendo observar resultados y comentarios, sistematizando las condiciones y conocimientos que se poseen sobre el funcionamiento del programa. Nos presenta datos resumidos y permite comparar la situación de los diferentes casos, creando nuevas necesidades de información y ayudándonos a focalizar nuestra atención hacia los aspectos que están funcionando adecuadamente (para aprovecharlos al máximo) y hacia los que necesitan de nuestra intervención para funcionar mejor. La elaboración de matrices muestra respuestas a nuestras demandas de conocimiento.

Su uso brinda elementos para tomar decisiones en la capacitación de nuestros facilitadores y, en general, para ayudarlos a hacer mejor las sesiones del grupo que se supervise.

En otro sentido, ayuda también a homogeneizar la calidad de las bitácoras de sesiones que se entregan, pues nos permite detectar los puntos que van surgiendo como importantes, es relevante recordar que las conclusiones de nuestro análisis no pueden ser mejor que los datos que utilizamos para realizarlo.

A continuación se presentan algunos de los tipos de matrices más comunes. Al revisarlos, por favor, toma en cuenta que se trata de ejemplos realizados antes de revisar bitácoras de sesiones, por lo que se realizaron en el escritorio, previamente a la experiencia concreta. Por lo tanto no se trata de mostrarte “las matrices que debes de hacer”, sino “ejemplos de cómo puedes ordenar tu información”. El orden en que se presenta está de la más simple a la más compleja, debes tomar en cuenta que la construcción de las matrices es un proceso y que usualmente se necesita experimentar con ellas antes de encontrar la manera más adecuada de presentar la información.

A medida que tengas más experiencia, su uso será más sencillo y el provecho que puedas sacarle será mayor. Es recomendable -especialmente en las primeras ocasiones-, que te des un espacio para que algún colega te de su opinión sobre la forma en que construyes tus tablas y el tipo de conclusiones que de ellas obtienes.

1) Matriz sin orden específico.

Se trata de la matriz más simple, en ella identificamos las preguntas que más nos preocupan al inicio de nuestro análisis. Usualmente su función es que ayuda a profundizar sobre las preguntas iniciales, por lo que a partir de ella se deberán elaborar otras matrices. Regularmente es el primer paso de todos los análisis. Ejemplo:

Si nuestro interés inicial se centra en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se siente la profesora/or manejando al grupo?
- ¿Qué dudas expresó?
- ¿Qué momentos de la sesión manejó adecuadamente?
- ¿Qué problemas pudo solucionar?
- ¿Qué problemas no pudo solucionar?

Podríamos tener una tabla de esta forma:

Tabla 1 Características del proceso por grupo

Sensación del dominio de grupo	Demandas de capacitación	Manejo de pasos del proceso	Problemas que solucionó	Problemas que no solucionó

Notas

En este momento del proceso, la información no necesariamente se encuentra resumida, por lo que tampoco es necesario que todo quepa en una cuartilla: puedes pegar hojas o utilizar una cartulina, lo importante es que no se pierda información hasta que estés seguro de poder resumirla. Es útil poner referencias que nos remitan a las hojas de datos por si se necesita regresar a ellas. Es importante colocar todas las notas que sean necesarias, si se toman sólo los problemas más apremiantes, si alguna de las casillas queda vacía porque no se registró la información, si es necesario regresar a alguna página de la bitácora, etc.

2) Tablas que exploran variables.

Una de las primeras necesidades de información a las que nos podemos enfrentar es a la de explorar más a profundidad alguna(s) variable(s), véase el siguiente un ejemplo:

Tabla 2. Problemas en el manejo del proceso por grupo

Grupo A	Acciones cotidianas con los alumnos	Síntesis sesión anterior	Saludo / presentación	Proceso de construcción de conocimiento	Recapitulación de aprendizajes	Compromisos voluntarios
------------	-------------------------------------	--------------------------	-----------------------	---	--------------------------------	-------------------------

Notas

Como puede observarse, el grado de análisis al que se llega es más fino que el de la primera tabla, permite localizar diferencias y similitudes y la tabla misma va exigiendo *categorizar*, es decir, agrupar el tipo de problemas que se parecen, o que tienen un mismo origen, o que pueden tratarse de la misma manera, por ejemplo, distinguir aquellos que tienen solución en asesorías técnicas de aquellos que surgen por una falta de identificación entre el grupo y el /la instructor/a. Nuevamente, es importante recordar que el tamaño de la tabla depende de la cantidad de información que contenga y que no es necesario que se conserve en una sola cuartilla. Una tabla como la presente puede demandar un trabajo de entre tres y cuatro horas, tiempo que puede reducirse con cierta experiencia.

3) Tablas de resumen ordenado.

En ocasiones, no es necesario mantener por separado las características de las localidades, especialmente cuando ya tenemos alguna idea de sus circunstancias, el siguiente es un ejemplo que permite sistematizar el conocimiento que el programa mismo va creando, al igual que la mayoría de las tablas, es posible que mientras nos encontremos llenando las celdas, se decida cambiar el formato original o el tipo de arreglo de la tabla.

Tabla 3. Manejo de los problemas durante el manejo de grupo

TIPO DE PROBLEMA	MANEJO CON EFECTOS ADECUADOS	MANEJO SIN EFECTOS ADECUADOS
El grupo permanece callado		
El grupo mantiene una discusión dispersa		
Algunos integrantes acaparan las participaciones		

Notas

Es posible que en este momento del análisis, la información que se anote en las casillas ya se encuentre más resumida, agrupando las estrategias por sus similitudes y diferencias. Esta categorización es posible sólo después de cierto grado de sistematización de la información. Es recomendable conservar las notas que expliquen un poco la manera en que se construyeron las categorías, especialmente durante las primeras veces.

4) Matriz descriptiva jerarquizada.

Se trata de una matriz más sofisticada que ha requerido de sistematización anterior, en ella se pueden encontrar elementos que permiten evaluar las condiciones del funcionamiento del programa, véase este ejemplo:

Tabla 4. Funcionamiento del programa por grupo

Grupo	Resultados de las sesiones (según la hoja de datos)	Opinión de alumnos (según entrevistas profesor)	Calidad cuadro recuperación de conocimientos

Mejores resultados

Artículo II. Grupo y/o alumno	Artículo III. Recupera conocimiento ++Se entiende nueva información + Artículo IV. Han tomado decisiones +	Artículo V. Expresan satisfacción Sí Artículo VI. Han solicitado temas No	Artículo VII. Conocimiento local + Artículo VIII. Comprensión temas nuevos ± Artículo IX. Argumenta decisiones -
--------------------------------------	---	--	---

Resultados intermedios

Grupo y/o alumno	Recupera conocimiento + Se entiende nueva información + Han tomado decisiones	Expresan satisfacción Sí Han solicitado temas No	Conocimiento local ± Comprensión temas nuevos ± Argumenta decisiones -
------------------	---	---	---

Resultados más bajos

Grupo y/o alumno	Recupera conocimiento ++ Se entiende nueva información ± Han tomado decisiones +	Expresan satisfacción No Han solicitado temas No	Conocimiento local + Comprensión temas nuevos ± Argumenta decisiones -
------------------	---	---	---

Notas: ++ excelente,

+ bueno,

± regular,

- deficiente

Como puede verse, para la construcción de esta tabla, previamente se han analizado los elementos que aparecen en ella. La información se

encuentra ya tan trabajada, lo que ha permitido establecer parámetros entre ella, y puede usarse una simbología (+++, ±, -) que facilita su lectura. Es muy importante considerar también que se incluyen elementos que no aparecen en las bitácoras de sesiones y que son otras formas de llevar un seguimiento y darle mayor confiabilidad a las conclusiones. Incluir esta información es oportuno cuando la información ya está en cierto grado de sistematización y permite también detectar algunas fallas en la elaboración de las bitácoras.

5) Matriz cronológica.

Como su nombre lo indica, la información se agrupa según el acontecimiento de sucesos relevantes en la operación del modelo. Veamos un ejemplo:

GRUPO	NECESIDADES TRAS TERMINACIÓN DEL CURSO	TEMAS ABARCADOS EN ASESORÍAS	TEMAS DEL CICLO DE ENSEÑANZA	TEMAS DEL 2º CICLO	NECESIDADES ACTUALES
1					
2					
3					
1					

Éstos fueron solamente unos ejemplos sobre cómo pueden elaborarse tablas, pero en la realidad su realización es tan flexible como lo sean las necesidades del que las hace. Por ejemplo, pueden crearse matrices que contengan más de dos variables (supongamos, varias tablas en donde se agrupen los resultados de cada grupo). De igual manera, se pueden *complejizarlas* para ver de un golpe de vista las diferencias entre distintos grupos o variables estudiadas.

Por ejemplo, hacemos cuadros que contengan, dado el ejemplo, (1) por grupo y (2) por tipo de grupo contra 1) categorías de efectos sobre el aprendizaje, o bien, por variables separadas; es decir, se puede analizar 1) el comportamiento de las variables por grupo o también 2) el comportamiento de las categorías por localidad. Lo mismo sucede si continuamos por tipo de variable, pues podemos analizar 3) las variables en los grupos separados por sexo, o, tal vez, o también 4) las categorías que se quieren investigar por tipo de localidad, grupo o variable.

Como puede observarse, este tipo de tablas da información clara de la situación específica de cada uno de los grupos en cada centro, permite analizar y planear las acciones que pueden realizarse en cada caso para mejorar el funcionamiento del programa y las prácticas de aprendizaje. Es importante notar que a pesar de que la simbología hace posible manejar y leer más rápido la tabla, ello no impide anotar texto que especifique los datos.

Si la información es abundante y poco propicia de resumirse (con símbolos por ejemplo), puede ser más conveniente mantener las variables por tablas separadas. Por el contrario, si ésta ha sido posible, conviene ampliar la cantidad de variables para tener una idea de los efectos de nuestra intervención.

Obsérvese que esta tabla contiene más de dos dimensiones (más de dos entradas), pues además de columnas y renglones, éstos se encuentran clasificados, lo cual permite interpretar sus resultados al menos de cuatro maneras, a saber: 1) por localidad y 2) por tipo de localidad contra 1) categorías de efectos o 2) variables separadas; es decir, se puede analizar 1) el comportamiento de las variables por localidad o bien, 2) el comportamiento de las categorías por localidad, lo mismo sucede si continuamos por tipo de localidad, pues podemos analizar 3) las variables en las comunidades indígenas o mestizas o bien 4) las categorías por tipo de localidad.

Sugerencias generales para la construcción de matrices

Esta sección comienza con una afirmación que, según la experiencia, ha resultado cierta en la mayor parte de los casos: la construcción de matrices es una actividad interesante, fácil y satisfactoria; no es aburrida, inaccesible ni mucho menos obsesiva. La totalidad de las matrices que se presentan en este documento fueron concebidas literalmente en pocos minutos, aún cuando su llenado y análisis pueden llevar varias horas.

Durante algunos talleres, las primeras veces que alguien diseña una tabla puede tomarles incluso cerca de media hora, pero como se ha señalado antes, la experiencia facilita la tarea. En estas experiencias se ha trabajado con cerca de 25 personas y, como resultado, se obtienen cerca de 20 diferentes maneras de diseñar una tabla, lo que lleva a afirmar que no existe *una* forma de construir matrices correctamente, se trata de darle sentido a nuestros datos de manera sistematizada, lo cual incluye grandes dosis de creatividad y diálogo con los colegas. En otro sentido, el mensaje de este documento no es “hagan estas tablas para sistematizar su información”, sino “piensen en términos de matrices y diseñen una que conteste sus necesidades de información”.

Durante el desarrollo del programa es posible que se llegue a acordar que el llenado de una o varias tablas es esencial para comprender lo que sucede con las facilitadores y sus grupos, pero ello no implica que las tablas se conviertan en formatos administrativos, ni mucho menos que dejemos de utilizar la creatividad al necesitar contestarnos nuevas preguntas. Es importante recordar también que la sistematización de los datos no es una tarea solitaria y que constantemente se necesitará la opinión y guía de otros capacitadores tutores y de las áreas centrales.

Elementos que deben considerarse durante la construcción de matrices

1) Necesitamos una tabla descriptiva o una que intente explicarnos por qué suceden así las cosas. Usualmente la segunda parte del análisis de una o varias tablas descriptivas.

2) Tabla ordenada o sin orden específico. Renglones y columnas describen

situaciones independientes o sería conveniente darles un orden (cronológico, jerárquico, de intensidad), nuevamente depende del nivel de análisis previo a que ya tenemos acceso

3) Cronológica o sin orden temporal. Según el indicador que analicemos este tipo de tablas son muy útiles porque permiten seguir secuencias, ciclos y quizá causas y efectos.

4) Categorías de variables. Es casi ilimitada la forma en que se pueden agrupar columnas o renglones, por lo pronto se ofrecen aquí solo un par de ideas:

Por unidad social:

Individuos.

Roles.

Parentescos.

Grupos.

Comunidades.

Sociales, etc.

Por lo que estos actores realizan:

Conductas o discursos específicos (acciones, opiniones).

Eventos (acontecimientos no tan cotidianos).

Actividades cotidianas (relacionadas a otras conductas o sentimientos).

Estrategias (formas de resolución de problemas o consecución de metas).

Significados (lo que es importante para las personas, valores, expectativas).

Formas de relaciones (condiciones generales).

Procesos (cambio de cosas a través del tiempo).

Una vez que se ha comenzado a tomar decisiones, se debe ir especificando columnas y renglones, por ejemplo, si decidimos tomar

parentescos una columna sería madre-hijos, otra madre-hijas, padre-hijos, padre-hijas, etc.

5) Matrices de dos, tres o más entradas. A medida que el análisis demanda mayor complejidad en la relación entre variables, es posible que necesitemos analizar los datos de más de una forma (como sucede con la tabla siete efectos del programa). Sin embargo, si la tabla se torna demasiado compleja, es recomendable efectuar ciertos análisis por separado o llegar a un grado tal que la simbología ayude a simplificar su lectura.

6) Tipo de información con la que se llenan las celdas. Nuevamente depende de las características de nuestras preguntas y del análisis previo con el que contemos. Recordemos que mientras más avanzado es nuestro análisis, más resumida y categorizada puede presentarse la información. Entre las opciones que tenemos se encuentran las siguientes:

Citas textuales
Extractos de notas
Resúmenes
Palabras clave
Explicaciones propias
Calificaciones o juicios
Simbología
Combinación de los anteriores

Observaciones informales sobre la construcción de matrices

1) Utiliza el espacio que necesites para la sistematización; no permitas que el tamaño de las hojas determine el contenido de la sistematización y el análisis.

- 2) Procura no trabajar con más de cinco variables simultáneamente.
- 3) Mantén en mente que el formato que has diseñado puede modificarse en cualquier momento del proceso; cualquier mejora es bienvenida.
- 4) Pide opinión a tus colegas sobre el diseño, el tipo de información incluida, así como de tus interpretaciones, especialmente durante las primeras veces.
- 5) Si estás elaborando matrices ordenadas, toma en cuenta que ese orden puede cambiar, especialmente cuando se trata de evaluar situaciones o efectos. Es válido usar tijeras y pegamentos.
- 6) Si tus tablas resultan complejas, reconsidera subagrupar las variables y hacer más de una tabla.
- 7) Mantente abierto a agregar filas o columnas aun cuando su análisis esté avanzado.
- 8) Las columnas deben discriminar información, pero puede suceder que nos extralitemos.
- 9) Considera que para contestar nuestras preguntas iniciales es posible que se necesite de más de una matriz, y que debas analizar más de una simultáneamente, ya que las necesidades de información van cambiando durante la construcción de las tablas.

Elementos que deben considerarse durante el llenado de celdas

Por supuesto, este es un punto vital en la tarea de sistematización y análisis de datos. *Las conclusiones no pueden ser mejores que los datos que hemos analizado.* La sistematización obliga, a veces, a reconstruir alguna información (mediante entrevistas a facilitadores y participantes, revisión de productos, etc.) y de dar sugerencias concretas sobre el contenido y la profundidad de la bitácora de sesiones.

Aquí algunas sugerencias:

- 1) Mantén un nivel similar de datos entre los casos que aparecen en la tabla. Sería muy desigual que en una variable describiésemos profundamente

estudiadas y en otras no.

2) Recuerda que toda matriz por muy bien elaborada que esté, selecciona cierto tipo de información que después pudiésemos reconsiderar como importante. Es relevante que toda tabla se acompañe de explicaciones que ayuden -así como a otros lectores- a comprender las razones de su diseño y del contenido, por ejemplo, el uso de simbologías (++, +, -,) qué es lo que se consideró para establecerlo así. Mantén en las primeras tablas (normalmente las que no tienen orden específico) señales que te permitan encontrar fácilmente (en las hojas de datos u otros documentos) los datos originales.

3) Si decides usar números (para considerar las frecuencias, o evaluaciones) mantenlos junto a las palabras que les dan sentido

4) No todas las variables son fáciles de jerarquizar, convertir a simbologías u ordenar.

5) Si por alguna razón hay cierta información con la que no cuentas, en la que no confías o es ambigua, señálalo en la tabla.

Elementos que deben considerarse durante el análisis de la matriz

Como seguramente te has dado cuenta, la interpretación de la matriz no comienza una vez que la has terminado, sino desde su diseño mismo y el llenado de las celdas. La forma de interpretar las tablas depende mucho del conocimiento que se tiene del programa y del tipo de datos con los que contamos. Para hacer más confiables las conclusiones, contamos con dos estrategias 1) obtener los datos de distintas fuentes (la hoja de datos, los usuarios, entrevistas, revisión de los productos de cada grupo), y 2) solicitar constantemente la opinión de colegas, en todo momento estamos en un trabajo colegiado.

Se presentan, sin embargo, algunas recomendaciones informales:

1) Comienza con una revisión rápida por renglones y columnas, tratando de identificar las coincidencias y diferencias más obvias. Después continúa explorándolas más profundamente, tratando de argumentar o contra

argumentar esas primeras impresiones.

2) En las matrices ordenadas por grupo, comienza leyendo cada una de las localidades por separado, asegurándose de que el tipo de datos contiene la profundidad y calidad suficiente antes de establecer comparaciones entre variables.

3) Para el análisis de las primeras tablas que realizamos (que usualmente contienen grandes cantidades de texto) usa las tablas que exploran variables, para clarificar las relaciones que son difíciles de encontrar; después regresa a las tablas complejas para seguir interpretándolas.

4) Cuando algunas conclusiones se empiecen a formular en tu mente, escríbelas de inmediato. Cuando tenemos muchas tablas, algunas buenas ideas pueden perderse por no anotarlas. Además, escribirlas es analizarlas y desarrollarlas.

5) Las conclusiones suelen ser el resultado de reformulaciones, revisiones y contrastaciones. Mantente abierto a modificarlas si así lo exigen los datos. Recuerda que no se buscan generalizaciones. Si no es posible encontrarlas, es igualmente rico explicar en qué situaciones se dan ciertas circunstancias y en cuáles no.

6) Cuando estés escribiendo tu informe, enriquecelo con ejemplos, pero no te dejes llevar por lo más anecdótico. Regresa a tus notas y elige a lo más adecuado que pueda sustentar con tus tablas.

7) Recuerda que las conclusiones no sólo se obtienen de la comparación entre ellas y sus datos. Es importante revisar las conclusiones de tus colegas y de bibliografía pertinente, tarea que debe hacerse también grupalmente.

8) Aún cuando las tablas tienden a explicarse por sí mismas, cualquier lector necesitará de tu guía para entender la forma en que las has interpretado. Es posible que en tu informe no tenga que incluir absolutamente todas las tablas que has realizado. En todo caso, debe quedar claro el procedimiento completo que seguiste.

Consejos

Los códigos son herramientas muy eficientes para nombrar y recuperar datos. Ellos dan fuerza y rapidez al análisis. Para generarlos y utilizarlos en forma óptima, se ha ofrecido un número de claves.

La creación de códigos antes del trabajo de campo es útil; fuerza al analista a ligar las preguntas de investigación o intereses conceptuales directamente a los datos. Pero el analista debe estar listo para ser flexible ante éstos cuando parecen inaplicables, sobre contruidos, pobremente encajados en la empiria o abiertamente abstractos. Uno también puede trabajar más inductivamente, esperando las sugerencias de las notas de campo sobre códigos más encaminados empíricamente. Sin embargo, no se debe esperar demasiado o cambiar los códigos demasiado.

Asegúrate que todos los códigos encajen dentro de una estructura, que se relacionen o se distingan unos de otros de manera significativa para el estudio. No sumes, quites o reconfigures códigos de manera casual.

Mantén los códigos semánticamente cercanos a los términos que representan. No utilices números como códigos.

Conserva los códigos en una sola hoja de papel para una fácil referencia.

Define los códigos operacionalmente y asegúrate que todos los analistas entiendan las definiciones y puedan identificar rápidamente un segmento que se ajuste a la definición.

De ordinario utiliza un único código para un segmento. La codificación dual o múltiple está solamente indicada si un segmento es significativo tanto descriptiva como inferencialmente.

La codificación no debe hacerse hasta el final de la recolección de datos. La investigación cualitativa depende en grado sumo en el análisis *in situ*, y la codificación es una buena herramienta para forzar este análisis.

AUTOEVALUACIÓN

El proceso de codificación y la construcción de matrices exigen trabajo de campo. Para evaluar esta unidad se sugiere la siguiente actividad grupal:

-El grupo se separa por parejas. La técnica puede ser al azar, o cada quien escoge a su pareja. Si el número de alumnos es impar, hagan algunos equipos con tres personas.

-Cada pareja va a escoger un lugar de observación. La tarea consiste en observar la conducta de la gente que pasa por ese lugar (si es necesario dejarlo como tarea para que algunos equipos puedan ir a lugares más concurridos, por ejemplo, restaurantes, sería muy conveniente, ya que, entre más variedad de ambientes, más rica la información y más fácil procesarla).

-Cada pareja escribe en un cuaderno sus observaciones, asignando códigos para conducta (actividad que, si se prefiere, se puede realizar después, al agrupar las conductas observadas. Es muy importante que distingan entre observación e interpretación: la primera se limita a registrar, como en una bitácora, lo que la gente está haciendo; la segunda cuenta con la participación del observador, que trata de interpretar la conducta previamente observada. La tarea puede consistir sólo de observaciones o también incluir interpretaciones, pero en tablas separadas dejando en claro cuáles son unas y otras.

-Se realiza la codificación de las conductas. Asegúrense de incluir todas las conductas observadas dentro de categorías tal como se enseñó en la Unidad.

-Se realizan matrices de análisis de acuerdo con los criterios de los observadores.

-Se obtienen conclusiones y se discute en plenaria.

EVALUACIÓN SUMATIVA

Al término de la clase, el alumno escribirá en un cuaderno que sólo contendrá sus impresiones, contestando las preguntas:

¿Qué fue lo que aprendí hoy?

¿Qué dudas me quedaron?

¿Cómo puedo aplicar este aprendizaje de hoy en mi vida diaria?

¿Cómo puedo aplicar este aprendizaje de hoy en la carrera que elegí?

Al final del curso, estos cuadernos van a ser revisados en plenaria, formando parte de la calificación total.

UNIDAD 7

TIPOS DE LECTURA

OBJETIVO

- Que el alumno conozca y maneje los distintos tipos de lectura que existen.
- Que el alumno distinga entre buenos y malos hábitos de lectura.
- Que el alumno aplique buenos hábitos de lectura.
- Que el alumno conozca y practique técnicas de lectura veloz.

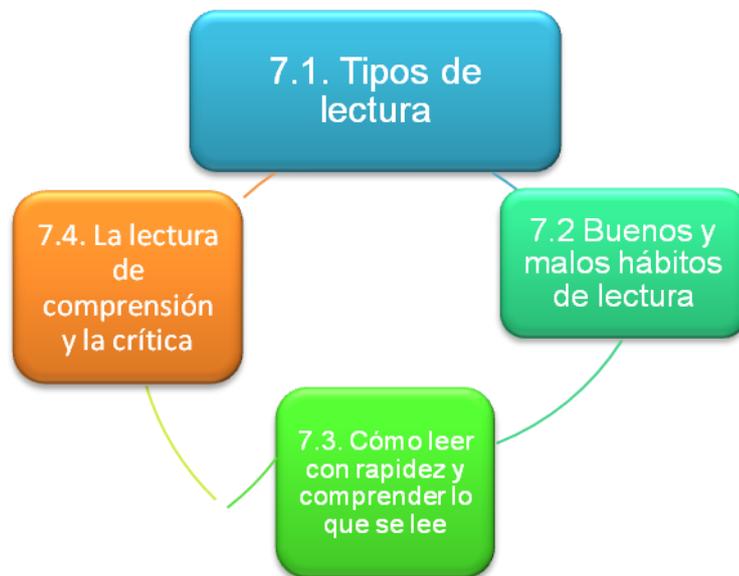
TEMARIO

7.1 TIPOS DE LECTURA

7.2 BUENOS Y MALOS HÁBITOS DE LECTURA

7.3 LA LECTURA DE COMPRENSIÓN Y LA CRÍTICA

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

En el pasado reciente, la técnica de lectura con la cual se aprendía, consistía en relacionar letras con dibujos. Muchas personas aprendieron, por ejemplo, que para un caballo se utiliza la letra “o”. Así asociaron la forma de la letra con el sonido y la acción, y empezaban aprender a leer. Existieron también métodos severos que tenían como lema o la sentencia, lo siguiente: “La letra con sangre entra”, que se acompañaba de un garrotazo si no se daba con la letra o palabra que debía ser.

Pero las técnicas pedagógicas han cambiado, siendo más “amables”, pero, desgraciadamente, sin estar exentas de errores. Por ejemplo, parece que lo único que importa es leer. El cómo, ya se iría desarrollando. Después de todo, cada quien tiene su manera de hacerlo. Y la lectura se quedó en eso: sólo lectura. Y, además, si no fuera por ciertos periódicos o revistas ni se nos cruzaría la mente el leer. ¿Para qué, si lo que necesito es saber el letrero del camión que me está llevando?

Una falacia que siempre ha corrido es que (bueno, varias falacias) el leer es para personas que no tienen nada mejor que hacer, y compran lo que se suele calificar como libros-basura; la otra, que sólo hay un tipo de lectura: leer mismo, y eso está muy lejos de ser cierto. Lo que ocurre es que no nos enseñaron más allá de las bolitas y los palitos. Y el tercero, que la lectura sirve nomás para pasar exámenes. No obstante, saber leer es una necesidad, no una imposición, y de nuestra cuenta corre que lo disfrutemos, porque la lectura ofrece mundos que jamás pisaríamos físicamente, así como diversas emociones que van del enojo a la conmoción, la alegría, etc. Y, sobre todo, nos genera más dudas que, al tratar de resolverlas, nos producen más, y de este modo aprendemos a ser profesionales y científicos.

7.1 TIPOS DE LECTURA

La mayoría de la gente supone que sólo hay un tipo de lectura: la lectura como tal que nos enseñaron. Sin embargo, este tema es tan abundante y rico en conceptos e ideas, que existen muchos autores que manejan diferentes tipos. ¿Y eso de qué nos sirve? Para comenzar, siendo tan abundante el tema (nomás paséate por algún puesto de periódicos, ya no digamos una biblioteca, y vas a ver la enorme cantidad y calidad de los materiales gráficos que venden).

El arte y la ciencia de leer es una habilidad que es imprescindible prácticamente para todo. Y como tal, existen tipos, algunos que tal vez ya conozcas y otros que no sabías que existen. Según el consenso de varios autores, resumiendo, los tipos de lectura se dan como se expone a continuación:

- a) *Mecánica*. Se limita a identificar palabras prescindiendo del significado de las mismas. En realidad, así fue como aprendimos a leer la mayoría de nosotros. Los anglosajones incluso hacen concursos de pronunciación donde, además, evalúan esta habilidad junto con la ortografía de los términos. Como se puede observar, en este tipo de lectura casi no hay comprensión (aunque muy usada en mensajes subliminales).
- b) *Literal*. Comprensión superficial del contenido y se parece a la anterior. No tiene interpretación. Parece un mal hábito, pero es útil en las primeras etapas para la lectura veloz, como se verá más adelante.
- c) *Oral*. Su nombre la delata: leer en voz alta.
- d) *Silenciosa*. Lo mismo, pero sin pronunciar palabras.
- e) *Reflexiva*. Máximo nivel de comprensión. Se vuelve una y otra vez sobre los contenidos, tratando de comprenderlos, lo que llamamos literalmente 'estudiar'. Es la más lenta, pero la única que permite construir conocimientos al hacer interpretaciones. También es la menos enseñada.

f) *Rápida*. Sigue la técnica del “salteo”, que consiste leer a saltos (fijándonos en lo más relevante). Es una lectura selectiva, pero es la que permite leer con mayor rapidez.³⁶

Nótese entonces que la lectura no sólo consiste en el simple acto de leer, ya que incluye como variables tales como la rapidez, la comprensión, la vocalización y la que permite construir conocimientos mediante ella.

Según el tipo de velocidad tenemos.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

(por equipos)

De acuerdo con las clasificaciones antes vistas, identifica a qué tipo o tipos pertenecen las siguientes lecturas:³⁷

1. Leer la fecha de nacimiento en el expediente de un estudiante.
2. Leer un cuento a los estudiantes.
3. Leer sobre un tema que va a ser evaluado.
4. Leer una propaganda política en la calle.
5. Leer una revista de modas.
6. Leer una novela mientras vamos en el auto.
7. Leer un número de teléfono.
8. Leer una receta de cocina.
9. Leer una instrucción para poner en funcionamiento un electrodoméstico.
10. Leer una investigación para incorporar su significado en algún artículo que estemos haciendo.
11. Leer una revista cómica.

³⁶ Adaptado y resumido de <http://www.slideshare.net/guest63149d/tipos-de-lectura-presentation>

³⁷ Respuestas al final de la unidad.

7.2 BUENOS Y MALOS HÁBITOS DE LECTURA

¿En qué consiste la lectura eficaz? No se trata de leer en forma mecánica siempre. Si así fuera, qué aburrida sería la lectura; es decir, sólo reconocer las palabras (como cuando aprendimos a leer). Es comprender y aprender lo que dice el autor.

Para comprender el significado de la lectura, se necesita lo siguiente:

- Entender el significado de un texto.
- Traducir una idea a tus propias palabras.
- Interpretar lo que tú haces de lo que lees.

¿Qué recomendaciones se te pueden ofrecer para leer con propiedad?

- En primer lugar se recomienda una primera lectura del material de estudio de forma relajada, aunque manteniendo la atención fija.
- Luego se realiza una segunda lectura con un mayor detenimiento. Algunos autores recomiendan subrayar y hacer notas dentro del libro. Sin embargo, como el material gráfico con frecuencia va a ser leído por otros, se recomienda, en aras del respeto al próximo lector y del libro mismo, que hagas fichas de trabajo (ya vistas en capítulos anteriores). Además, esta técnica de fichar va a permitirte revisar notas sin perder el tiempo buscándolas en el libro. De hecho, las notas permiten hacer un archivo según el tema o la o las variables que hayas escogido
- En tercer lugar y luego de haber hecho tu archivo particular, pasas a resumir todo lo que has extraído del material. También puedes esquematizar la información, con lo que podrías hacer hipótesis y obtener ideas a partir del texto.

De esta forma lo que estás haciendo es comenzando desde lo más general hacia lo más específico y concreto. Así, las ideas centrales se van resumiendo y juntando para asimilarlas más fácilmente.

Por último, estarás leyendo solamente el esquema final con *palabras idea o palabras concepto* que luego de leerlas, sabrás a qué te estás refiriendo. Cuando quedan dudas sobre alguno de estos conceptos centrales resumidos, hay que volver al texto original para refrescar la memoria y el concepto. Reiterando, con este hábito de lectura ahorrarás tiempo y aprenderás o asimilarás más rápidamente y en forma más adecuada la información. Para terminar se recomienda juntarse con un compañero/a de estudios y hacerse preguntas sobre los conceptos estudiados.

Malos hábitos de lectura

- Leer con los labios.
- La vocalización.
- La lectura para oírse a sí mismo.
- La lectura regresiva (esto es, volver al párrafo una y otra vez, como tratando de memorizar).
- Leer en voz alta (siempre que no tenga público).

¿Cómo leer rápidamente? (y comprender lo leído)³⁸

La versión corta de esta estrategia de lectura es la siguiente:

- Primero, *examinas* (E) rápidamente el texto para detectar sus puntos principales y localizar partes esenciales. Esto te ayuda a saber qué puedes esperar de la lectura que vas a realizar. (índice, temas, textos en negritas y, en general, todo lo que resalte del texto o te permita ver de forma rápida qué contiene)
- A continuación, determinas el propósito de la lectura haciéndote *preguntas* (P) acerca del tema y el texto. Pregúntate: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿En dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, tal como si fueras un periodista o un investigador. Haciéndote estas preguntas y luego buscando las respuestas a ellas, tú puedes enfocar tu

³⁸ Adaptado y resumido de: <http://www.englishcom.com.mx/tips/lectura-rapida-parte2.html>

atención para obtener la información deseada de una manera rápida y eficaz.

- Después debes *leer* (L) activamente, buscando las respuestas a las preguntas que formulaste previamente. De este modo, comienzas el proceso de construcción de información al involucrarte activamente con la lectura.
- En seguida, monitoreas tu nivel de comprensión de lectura *repitiendo* (R1) -de preferencia en voz alta- los puntos principales del texto y *registrando* (R2), preferentemente de forma escrita en fichas de trabajo la información principal.
- El penúltimo paso es el refuerzo de tu nivel de comprensión de lectura *revisando* (R3) las actividades anteriores.
- Por último, el paso más importante es *reflexionar* acerca del resultado obtenido. Es el momento de empezar a escribir, con tus propias palabras, lo aprendido, si es éste tu propósito. Si no, mentalmente ve recorriendo tus conclusiones acerca de lo que te aportó ese análisis de lectura en particular. Esto significa reflexionar acerca de lo que leíste, presentar la información de manera diferente, compararla con conocimientos anteriores, crear categorías, asociando una con otra, conectar lo aprendido a tu propio conocimiento y a tu experiencia personal, y en general organizar las ideas y después reorganizarlas. Esto se puede lograr mediante tu imaginación y también sobre papel (la categorización, si recuerdas, se examinó en el capítulo anterior).

Técnicas de lectura rápida

Examinar rápida y selectivamente una lectura, son las técnicas más veloces y eficientes de obtener lo que tú necesitas de los libros de texto, manuales o cursos. Muchas personas piensan que hacen “trampa” al no leer todas y cada una de las palabras en el libro, eso no es verdad. En realidad, te estás haciendo trampa a ti mismo cuando pierdes el tiempo leyendo material no esencial para lograr tu objetivo.

Estrategia #1: Saber lo que quieres saber

La primera cosa que debes preguntarte es: ¿Por qué estás leyendo el texto? ¿Estás leyendo por algún propósito en particular o simplemente por placer? ¿Qué es lo que quieres saber después de haberlo leído?

Una vez que sepas esto, puedes examinar el texto para ver hacia qué objetivo te lleva. Si estás leyendo un libro, por ejemplo, una manera de hacerlo es leer la introducción y los encabezados de cada capítulo. La introducción debe darte a conocer a quién está dirigido el libro y qué pretende lograr. Los títulos de cada capítulo te darán una idea general de la estructura del tema.

Estrategia # 2: Utiliza técnicas de lectura-rápida

Examinar rápidamente y repasar con la vista (escanear):

Examinar rápidamente y repasar con la vista (escanear), son métodos de lectura-rápida donde hechas una ojeada al pasaje para encontrar información específica. Estos métodos de lectura te hacen captar más fácil las enormes cantidades de información en un espacio limitado de tiempo, tal y como cuando presentas un examen de TOEIC o TOEFL. Estas habilidades también sirven cuando no necesitas saber cada palabra.

Cómo escanear

Escanear es la técnica de lectura rápida que usas a menudo cuando estás buscando una palabra en un directorio telefónico o en un diccionario. Buscas por palabras clave o ideas. En la mayoría de los casos, sabes lo que estás buscando, así que estás concentrado en encontrar una respuesta en particular. Escanear involucra el movimiento rápido de los ojos hacia abajo buscando palabras y frases específicas, de la misma manera en que una máquina escanea determinado documento. Escanear también se usa cuando encuentras primero un recurso para determinar si responderá a tus preguntas. Una vez que hayas escaneado el pasaje de la lectura, tal vez quieras regresar y examinarlo rápidamente.

Cuando estés escaneando, busca los organizadores que el autor usó, tales como números, letras y pasos.

Cómo estudiar diferentes tipos de material

Los diferentes tipos de textos para lectura, contienen información en diferentes lugares y de diferentes maneras. Tienen diferentes cantidades de reportajes, anuncios, etc. Entonces, entendiendo el esquema del material que estás leyendo, puedes extraer información útil con mayor eficacia, por ejemplo:

Revistas y periódicos

Estos tienden a dar información fraccionada de un tema en particular. Normalmente se concentran en las partes de mayor interés y en las más seductoras de un tema. Muy a menudo ignoran información interesante que puede ser esencial para el entendimiento pleno del tema. Normalmente las áreas de información útil se rellenan con grandes cantidades de información irrelevante o con anuncios.

La manera más efectiva de obtener información de revistas es escanear las tablas o índices de contenido e ir directamente a los artículos de interés. Si encuentras un artículo de provecho, recórtalo y archívalo en un folder marcado con el tipo de información. De esta manera crearas un conjunto de artículos ligados (relacionados) que puedan comenzar a explicar el tema.

Los periódicos tienden a ordenarse en secciones. Si tú lees a menudo el periódico, puedes aprender rápidamente qué secciones valen la pena leerse y cuáles te puedes saltar.

Lectura de artículos individuales

Los artículos en el interior de los periódicos y revistas tienden a ser de tres tipos, a saber:

Noticias

Aquí la información más importante se presenta primero y a medida que el artículo avanza la información es menor y menos provechosa. Las noticias están diseñadas para explicar los puntos cruciales al principio y luego se amplían con detalle.

Opinión

Los artículos de opinión presentan un punto de vista. Aquí la información más importante está contenida en la introducción y en el resumen, el centro del artículo contiene argumentos de apoyo.

Presentación

Estos están escritos para dar entretenimiento o ambientación a un tema. Normalmente la información más importante esta en el cuerpo del texto.

Si sabes lo que quieres de un artículo y reconoces su tipo, puedes extraer información del más rápido y eficientemente.

7.3 LECTURA DE COMPRENSIÓN Y LECTURA CRÍTICA³⁹

En la literatura nos encontramos, no nada más con tipos, que sería la clasificación más básica, sino con niveles más complejos. Entre éstos se encuentran los siguientes:

El nivel requerido para que el alumno pueda operar con éxito en la educación superior, en el que debe ser capaz de:

- Identificar y definir el tema del texto.
- Identificar o definir la hipótesis central del texto.
- Identificar, definir y distinguir los razonamientos en que se apoya la argumentación.
- Identificar y clasificar los distintos patrones. Identificar y clasificar los distintos patrones en que se organiza el texto. Reconocer y distinguir las contradicciones internas.
- Reconocer y distinguir las ambigüedades y los elementos tendenciosos en un texto
- Explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar el análisis anterior.

³⁹ Adaptado y sintetizado de Argudín, Y, y Luna, M., "Habilidades a nivel superior" en *Sinéctica* 6, Jul-Dic.

El siguiente nivel consiste en:

- Identificar y definir el tema del texto
- Identificar y definir la tesis e hipótesis central del texto. El estudiante es no es capaz de:
 - a. La claridad de los razonamiento que sostiene la argumentación de la tesis central
 - b. Distinguir las contradicciones y ambigüedades que presente el texto.

Para el siguiente nivel el alumno será capaz de:

- Identificar algunos puntos principales o ideas clave del texto.
- Distinguir las ambigüedades y contradicciones intensidad del texto para reconocer su grado de confiabilidad, coherencias y la solidez de la argumentación del autor.

La comprensión de la lectura

La forma de análisis que se eligió para este apartado se puede ejemplificar con el caso de los puntos principales (ideas clave) en analogía, en estas circunstancias se localizarían las posibles ambigüedades del texto analizando si esta analogía se presenta como una manera de comparación o si es débil al intentar lo que expresa.

La interpretación: El análisis y la crítica son procedimientos que aspiran a la imparcialidad, es decir, a desprenderse el mayor grado posible de la subjetividad del lector. El análisis y la crítica desarticulan los elementos del texto; la reinterpretación reintegrará las partes en un nuevo todo. De tal manera, la crítica establece cómo es el texto, y la interpretación explica por qué es así.

La interpretación es la etapa final de la comprensión. Significa reflexionar y tomar una posición frente al texto de acuerdo con la propia

historia, referencias culturales, conceptos, valores y marcos teóricos que el mismo lector sustente.

La interpretación es una tarea enteramente personal. Para alcanzar esta última fase -que involucra todas las habilidades del pensamiento- el lector contará ya con parámetros precisos que habrá aprendido de la lectura crítica y de comprensión.

El esquema de clasificación general del nivel de comprensión lectora es el siguiente:⁴⁰

- *Conclusión orientada, detallada.* El alumno resume la tesis principal del autor; señala los razonamientos en que se basa la argumentación del autor y explica los pensamientos y reflexiones que utilizó para alcanzar su compromiso personal.
- *Conclusión orientada, mencionada.* También hay un adecuado resumen de la tesis principal, pero no queda clara la argumentación que sostiene la tesis, ni puede utilizar su propia experiencia para encontrarla.
- *Descripción detallada.* El alumno da una lista adecuada de los puntos principales en el texto, pero no puede demostrar cómo estos puntos se desarrollan para formar la argumentación.
- *Descripción mencionada.* Reconoce algunos puntos aislados, algunos relevantes y otros no. La comprensión del texto le es imprecisa y confusa.

Marton y Saijo describen los niveles de comprensión, basándose en la actitud del alumno frente al texto:

- *Comprensión profunda.* Tienen la intención de comprender el significado del texto; cuestionan la argumentación del autor y la relacionan con sus propios conocimientos y experiencias y contrastan la argumentación del autor con sus conclusiones.
- *Comprensión superficial.* Intentan memorizar las partes del texto que creen importantes. Centran su atención en hechos específicos o en trozos de información sin conexión (como a algunos nos enseñaron a leer).

⁴⁰ Elaborado por Morton y Saijo. Nivel auditivo profundo, en *On Qualitative Differences in Learning*, 1976.

*Lectura crítica*⁴¹

Estrategias:

- Identificar y evaluar la fuente del texto; es decir, ante qué material nos encontramos y su grado de confiabilidad, a través del análisis del autor, editorial, fecha y lugar de publicación.
- Identificar y reconocer el propósito del autor. ¿Se propone el autor informar, instruir o persuadir a su lector? Para ello se analiza y distingue si los razonamientos en que el autor basa su argumentación son hechos, inferencias u opiniones.
- Identificar la intencionalidad y las posibles tendencias del autor al distinguir qué tipo de información presenta y cómo desarrolla la argumentación, de manera que, desde ahí le sea posible al lector mantener un diálogo abierto con el autor, establecer su confiabilidad y posición o tendencia para sostener una actitud crítica ante lo que lee.
- Es fundamental que el lector pueda reconocer qué material impreso es confiable y cuál puede ser tendencioso, ya que éste puede ser el inicio de una actitud crítica frente a sí mismo y frente al mundo que lo conducirá al valor del pensamiento libre.
- Reconocer e identificar el lenguaje que usa un autor, si éste es su objetivo, subjetivo y el empleo que da a las palabras connotativas es fundamental, porque, de acuerdo con el lenguaje que el autor utilice, también se podrá avalar su posición, que se refleja en el texto, desde dónde y desde qué postura escribe. El lenguaje denota el marco teórico y tendencias del autor, y, por lo tanto, lo que se propone con el lector. También es posible reconocer la posición del autor por la connotación que otorga a las palabras. Este análisis permite definir y tomar conciencia de la propia postura personal frente al texto. ¿Estoy de acuerdo o no, - como persona, como profesionista, como estudiante, etc.- con la posición del autor?
- Distinguir el tono de un autor en un texto permite identificar los sentimientos del autor respecto al tema que trate. Por ejemplo, frente a un texto en tono humorístico, se podrá comprender que los sentimientos del autor respecto al tema que trata, serán optimistas o sarcásticos, lo cual aclarará la posición del autor de acuerdo a los temas que maneje.

⁴¹ *Ibidem.*

- Reconocer el objetivo, la intención del autor ayudará a comprender ¿por qué escribe este texto determinado? ¿Qué pretende del lector al leerlo?
- Identificar el tema. Si el autor no reconoce el tema de un texto, no sabrá realmente de lo que trata éste.
- Identificar la tesis o hipótesis central. Si el lector no la reconoce, no podrá entender qué es lo que el autor intenta demostrar, como tampoco podrá identificar la argumentación del texto.

AUTOEVALUACIÓN

Relaciona las columnas:

(4) RÁPIDA	1. Se produce cuando leemos en voz alta
(5) REFLEXIVA.	2. sin pronunciar palabras)
(2) SILENCIOSA.	3. Comprensión superficial del contenido. Es el leer porque nos lo piden, no porque queramos.
(6) MECÁNICA	4. Sigue la técnica del “salteo, que consiste leer a saltos fijándonos en lo más relevante. Es una lectura selectiva).
(1) ORAL	5. Máximo nivel de comprensión. Se vuelve una y otra vez sobre los contenidos, tratando de comprenderlos –lo que llamamos literalmente ‘estudiar’. Es la más lenta)

1. Escribe con tus palabras tres buenos hábitos de lectura y tres malos hábitos de lectura.
2. Explica con tus propias palabras el método abreviado de lectura rápida.

Respuestas

- R: Primero, EXAMINAS (E) rápidamente el texto para detectar sus puntos principales y localizar partes esenciales. Esto te ayuda a saber que puedes esperar de la lectura que vas a realizar.
 - A continuación, determinas el propósito de la lectura haciéndote PREGUNTAS (P) acerca del tema y el texto.
 - Después debes LEER (L) activamente, buscando las respuestas a las preguntas que formulaste previamente.
 - En seguida, monitoreas tu nivel de comprensión de lectura REPITIENDO (R1) -de preferencia en voz alta- los puntos principales del texto y REGISTRANDO (R2) -preferentemente de forma escrita- la información principal.
 - Finalmente, refuerzas tu nivel de comprensión de lectura revisando (R3) las actividades anteriores.
3. ¿Por qué son tan importantes las lecturas de comprensión y la de sentido crítico? (puedes extenderte lo que necesites).
 4. Realiza una lectura de comprensión y de crítica al texto “El Guardagujas” de Juan José Arreola. No olvides incluir tus opiniones, subjetividades, experiencias, etc. La extensión máxima del análisis no debe abarcar más de tres páginas. Puedes valerte de lo aprendido en Unidades pasadas, e incluso en la lectura rápida.

El guardagujas^{42*}

[Cuento: texto completo]

Juan José Arreola

El forastero llegó sin aliento a la estación desierta. Su gran valija, que nadie quiso cargar, le había fatigado en extremo. Se enjugó el rostro con un pañuelo, y con la mano en visera miró los rieles que se perdían en el horizonte. Desalentado y pensativo consultó su reloj: la hora justa en que el tren debía partir.

⁴² Tomado de <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/arreola/guarda.htm>

Alguien, salido de quién sabe dónde, le dio una palmada muy suave. Al volverse el forastero se halló ante un viejecillo de vago aspecto ferrocarrilero. Llevaba en la mano una linterna roja, pero tan pequeña, que parecía de juguete. Miró sonriendo al viajero, que le preguntó con ansiedad:

-Usted perdone, ¿ha salido ya el tren?

-¿Lleva usted poco tiempo en este país?

-Necesito salir inmediatamente. Debo hallarme en T. mañana mismo.

-Se ve que usted ignora las cosas por completo. Lo que debe hacer ahora mismo es buscar alojamiento en la fonda para viajeros -y señaló un extraño edificio ceniciento que más bien parecía un presidio.

-Pero yo no quiero alojarme, sino salir en el tren.

-Alquile usted un cuarto inmediatamente, si es que lo hay. En caso de que pueda conseguirlo, contrátelo por mes, le resultará más barato y recibirá mejor atención.

-¿Está usted loco? Yo debo llegar a T. mañana mismo.

-Francamente, debería abandonarlo a su suerte. Sin embargo, le daré unos informes.

-Por favor...

-Este país es famoso por sus ferrocarriles, como usted sabe. Hasta ahora no ha sido posible organizarlos debidamente, pero se han hecho grandes cosas en lo que se refiere a la publicación de itinerarios y a la expedición de boletos. Las guías ferroviarias abarcan y enlazan todas las poblaciones de la nación; se expenden boletos hasta para las aldeas más pequeñas y remotas. Falta solamente que los convoyes cumplan las indicaciones contenidas en las guías y que pasen efectivamente por las estaciones. Los habitantes del país así lo

esperan; mientras tanto, aceptan las irregularidades del servicio y su patriotismo les impide cualquier manifestación de desagrado.

-Pero, ¿hay un tren que pasa por esta ciudad?

-Afirmarlo equivaldría a cometer una inexactitud. Como usted puede darse cuenta, los rieles existen, aunque un tanto averiados. En algunas poblaciones están sencillamente indicados en el suelo mediante dos rayas. Dadas las condiciones actuales, ningún tren tiene la obligación de pasar por aquí, pero nada impide que eso pueda suceder. Yo he visto pasar muchos trenes en mi vida y conocí algunos viajeros que pudieron abordarlos. Si usted espera convenientemente, tal vez yo mismo tenga el honor de ayudarle a subir a un hermoso y confortable vagón.

-¿Me llevará ese tren a T.?

-¿Y por qué se empeña usted en que ha de ser precisamente a T.? Debería darse por satisfecho si pudiera abordarlo. Una vez en el tren, su vida tomará efectivamente un rumbo. ¿Qué importa si ese rumbo no es el de T.?

-Es que yo tengo un boleto en regla para ir a T. Lógicamente, debo ser conducido a ese lugar, ¿no es así?

-Cualquiera diría que usted tiene razón. En la fonda para viajeros podrá usted hablar con personas que han tomado sus precauciones, adquiriendo grandes cantidades de boletos. Por regla general, las gentes previsoras compran pasajes para todos los puntos del país. Hay quien ha gastado en boletos una verdadera fortuna...

-Yo creí que para ir a T. me bastaba un boleto. Mírelo usted...

-El próximo tramo de los ferrocarriles nacionales va a ser construido con el dinero de una sola persona que acaba de gastar su inmenso capital en pasajes de ida y vuelta para un trayecto ferroviario, cuyos planos, que incluyen extensos túneles y puentes, ni siquiera han sido aprobados por los ingenieros

de la empresa.

-Pero el tren que pasa por T., ¿ya se encuentra en servicio?

-Y no sólo ése. En realidad, hay muchísimos trenes en la nación, y los viajeros pueden utilizarlos con relativa frecuencia, pero tomando en cuenta que no se trata de un servicio formal y definitivo. En otras palabras, al subir a un tren, nadie espera ser conducido al sitio que desea.

-¿Cómo es eso?

-En su afán de servir a los ciudadanos, la empresa debe recurrir a ciertas medidas desesperadas. Hace circular trenes por lugares intransitables. Esos convoyes expedicionarios emplean a veces varios años en su trayecto, y la vida de los viajeros sufre algunas transformaciones importantes. Los fallecimientos no son raros en tales casos, pero la empresa, que todo lo ha previsto, añade a esos trenes un vagón capilla ardiente y un vagón cementerio. Es motivo de orgullo para los conductores depositar el cadáver de un viajero lujosamente embalsamado en los andenes de la estación que prescribe su boleto. En ocasiones, estos trenes forzados recorren trayectos en que falta uno de los rieles. Todo un lado de los vagones se estremece lamentablemente con los golpes que dan las ruedas sobre los durmientes. Los viajeros de primera -es otra de las previsiones de la empresa- se colocan del lado en que hay riel. Los de segunda padecen los golpes con resignación. Pero hay otros tramos en que faltan ambos rieles, allí los viajeros sufren por igual, hasta que el tren queda totalmente destruido.

-¡Santo Dios!

-Mire usted: la aldea de F. surgió a causa de uno de esos accidentes. El tren fue a dar en un terreno impracticable. Lijadas por la arena, las ruedas se gastaron hasta los ejes. Los viajeros pasaron tanto tiempo, que de las obligadas conversaciones triviales surgieron amistades estrechas. Algunas de esas amistades se transformaron pronto en idilios, y el resultado ha sido F., una

aldea progresista llena de niños traviosos que juegan con los vestigios enmohecidos del tren.

-¡Dios mío, yo no estoy hecho para tales aventuras!

-Necesita usted ir templando su ánimo; tal vez llegue usted a convertirse en héroe. No crea que faltan ocasiones para que los viajeros demuestren su valor y sus capacidades de sacrificio. Recientemente, doscientos pasajeros anónimos escribieron una de las páginas más gloriosas en nuestros anales ferroviarios. Sucede que en un viaje de prueba, el maquinista advirtió a tiempo una grave omisión de los constructores de la línea. En la ruta faltaba el puente que debía salvar un abismo. Pues bien, el maquinista, en vez de poner marcha atrás, arengó a los pasajeros y obtuvo de ellos el esfuerzo necesario para seguir adelante. Bajo su enérgica dirección, el tren fue desarmado pieza por pieza y conducido en hombros al otro lado del abismo, que todavía reservaba la sorpresa de contener en su fondo un río caudaloso. El resultado de la hazaña fue tan satisfactorio que la empresa renunció definitivamente a la construcción del puente, conformándose con hacer un atractivo descuento en las tarifas de los pasajeros que se atreven a afrontar esa molestia suplementaria.

-¡Pero yo debo llegar a T. mañana mismo!

-¡Muy bien! Me gusta que no abandone usted su proyecto. Se ve que es usted un hombre de convicciones. Alójese por lo pronto en la fonda y tome el primer tren que pase. Trate de hacerlo cuando menos; mil personas estarán para impedirselo. Al llegar un convoy, los viajeros, irritados por una espera demasiado larga, salen de la fonda en tumulto para invadir ruidosamente la estación. Muchas veces provocan accidentes con su increíble falta de cortesía y de prudencia. En vez de subir ordenadamente se dedican a aplastarse unos a otros; por lo menos, se impiden para siempre el abordaje, y el tren se va dejándolos amotinados en los andenes de la estación. Los viajeros, agotados y furiosos, maldicen su falta de educación, y pasan mucho tiempo insultándose y dándose de golpes.



-¿Y la policía no interviene?

-Se ha intentado organizar un cuerpo de policía en cada estación, pero la imprevisible llegada de los trenes hacía tal servicio inútil y sumamente costoso. Además, los miembros de ese cuerpo demostraron muy pronto su venalidad, dedicándose a proteger la salida exclusiva de pasajeros adinerados que les daban a cambio de esa ayuda todo lo que llevaban encima. Se resolvió entonces el establecimiento de un tipo especial de escuelas, donde los futuros viajeros reciben lecciones de urbanidad y un entrenamiento adecuado. Allí se les enseña la manera correcta de abordar un convoy, aunque esté en movimiento y a gran velocidad. También se les proporciona una especie de armadura para evitar que los demás pasajeros les rompan las costillas.

-Pero una vez en el tren, ¿está uno a cubierto de nuevas contingencias?

-Relativamente. Sólo le recomiendo que se fije muy bien en las estaciones. Podría darse el caso de que creyera haber llegado a T., y sólo fuese una ilusión. Para regular la vida a bordo de los vagones demasiado repletos, la empresa se ve obligada a echar mano de ciertos expedientes. Hay estaciones que son pura apariencia: han sido construidas en plena selva y llevan el nombre de alguna ciudad importante. Pero basta poner un poco de atención para descubrir el engaño. Son como las decoraciones del teatro, y las personas que figuran en ellas están llenas de aserrín. Esos muñecos revelan fácilmente los estragos de la intemperie, pero son a veces una perfecta imagen de la realidad: llevan en el rostro las señales de un cansancio infinito.

-Por fortuna, T. no se halla muy lejos de aquí.

-Pero carecemos por el momento de trenes directos. Sin embargo, no debe excluirse la posibilidad de que usted llegue mañana mismo, tal como desea. La organización de los ferrocarriles, aunque deficiente, no excluye la posibilidad de un viaje sin escalas. Vea usted, hay personas que ni siquiera se han dado cuenta de lo que pasa. Compran un boleto para ir a T. Viene un tren, suben, y al día siguiente oyen que el conductor anuncia: "Hemos llegado a T.". Sin tomar

precaución alguna, los viajeros descienden y se hallan efectivamente en T.

-¿Podría yo hacer alguna cosa para facilitar ese resultado?

-Claro que puede usted. Lo que no se sabe es si le servirá de algo. Inténtelo de todas maneras. Suba usted al tren con la idea fija de que va a llegar a T. No trate a ninguno de los pasajeros. Podrán desilusionarlo con sus historias de viaje, y hasta denunciarlo a las autoridades.

-¿Qué está usted diciendo?

En virtud del estado actual de las cosas los trenes viajan llenos de espías. Estos espías, voluntarios en su mayor parte, dedican su vida a fomentar el espíritu constructivo de la empresa. A veces uno no sabe lo que dice y habla sólo por hablar. Pero ellos se dan cuenta en seguida de todos los sentidos que puede tener una frase, por sencilla que sea. Del comentario más inocente saben sacar una opinión culpable. Si usted llegara a cometer la menor imprudencia, sería aprehendido sin más, pasaría el resto de su vida en un vagón cárcel o le obligarían a descender en una falsa estación perdida en la selva. Viaje usted lleno de fe, consuma la menor cantidad posible de alimentos y no ponga los pies en el andén antes de que vea en T. alguna cara conocida.

-Pero yo no conozco en T. a ninguna persona.

-En ese caso redoble usted sus precauciones. Tendrá, se lo aseguro, muchas tentaciones en el camino. Si mira usted por las ventanillas, está expuesto a caer en la trampa de un espejismo. Las ventanillas están provistas de ingeniosos dispositivos que crean toda clase de ilusiones en el ánimo de los pasajeros. No hace falta ser débil para caer en ellas. Ciertos aparatos, operados desde la locomotora, hacen creer, por el ruido y los movimientos, que el tren está en marcha. Sin embargo, el tren permanece detenido semanas enteras, mientras los viajeros ven pasar cautivadores paisajes a través de los cristales.

-¿Y eso qué objeto tiene?

-Todo esto lo hace la empresa con el sano propósito de disminuir la ansiedad de los viajeros y de anular en todo lo posible las sensaciones de traslado. Se aspira a que un día se entreguen plenamente al azar, en manos de una empresa omnipotente, y que ya no les importe saber adónde van ni de dónde vienen.

-Y usted, ¿ha viajado mucho en los trenes?

-Yo, señor, sólo soy guardagujas. A decir verdad, soy un guardagujas jubilado, y sólo aparezco aquí de vez en cuando para recordar los buenos tiempos. No he viajado nunca, ni tengo ganas de hacerlo. Pero los viajeros me cuentan historias. Sé que los trenes han creado muchas poblaciones además de la aldea de F., cuyo origen le he referido. Ocurre a veces que los tripulantes de un tren reciben órdenes misteriosas. Invitan a los pasajeros a que desciendan de los vagones, generalmente con el pretexto de que admiren las bellezas de un determinado lugar. Se les habla de grutas, de cataratas o de ruinas célebres: "Quince minutos para que admiren ustedes la gruta tal o cual", dice amablemente el conductor. Una vez que los viajeros se hallan a cierta distancia, el tren escapa a todo vapor.

-¿Y los viajeros?

Vagan desconcertados de un sitio a otro durante algún tiempo, pero acaban por congregarse y se establecen en colonia. Estas paradas intempestivas se hacen en lugares adecuados, muy lejos de toda civilización y con riquezas naturales suficientes. Allí se abandonan lores selectos, de gente joven, y sobre todo con mujeres abundantes. ¿No le gustaría a usted pasar sus últimos días en un pintoresco lugar desconocido, en compañía de una muchachita?

El viejecillo sonriente hizo un guiño y se quedó mirando al viajero, lleno de bondad y de picardía. En ese momento se oyó un silbido lejano. El guardagujas dio un brinco, y se puso a hacer señales ridículas y desordenadas con su

linterna.

-¿Es el tren? -preguntó el forastero.

El anciano echó a correr por la vía, desafortunadamente. Cuando estuvo a cierta distancia, se volvió para gritar:

-¡Tiene usted suerte! Mañana llegará a su famosa estación. ¿Cómo dice que se llama?

-¡X! -contestó el viajero.

En ese momento el viejecillo se disolvió en la clara mañana. Pero el punto rojo de la linterna siguió corriendo y saltando entre los rieles, imprudente, al encuentro del tren.

Al fondo del paisaje, la locomotora se acercaba como un ruidoso advenimiento.

FIN

*Guardagujas: Empleado encargado del manejo de las agujas de una vía férrea

Respuestas de la primera actividad

1) (Literal); 2) (Oral); 3) (Reflexiva); 4) (Mecánica); 5) (Rápida y superficial); 6) (Silenciosa); 7) (Mecánica); 8) (Literal); 9) (Reflexiva); 10) (Reflexiva); 11) (Rápida y superficial).

UNIDAD 8

PRINCIPIOS BÁSICOS PARA APRENDER A DIFUNDIR MIS IDEAS

OBJETIVO

- Que el alumno comprenda la importancia de saber redactar.
- Que el alumno aprenda a redactar.
- Que el alumno conozca cómo se hace un ensayo.
- Que el alumno aprenda a realizar un reporte o informe de lectura o trabajo.

TEMARIO

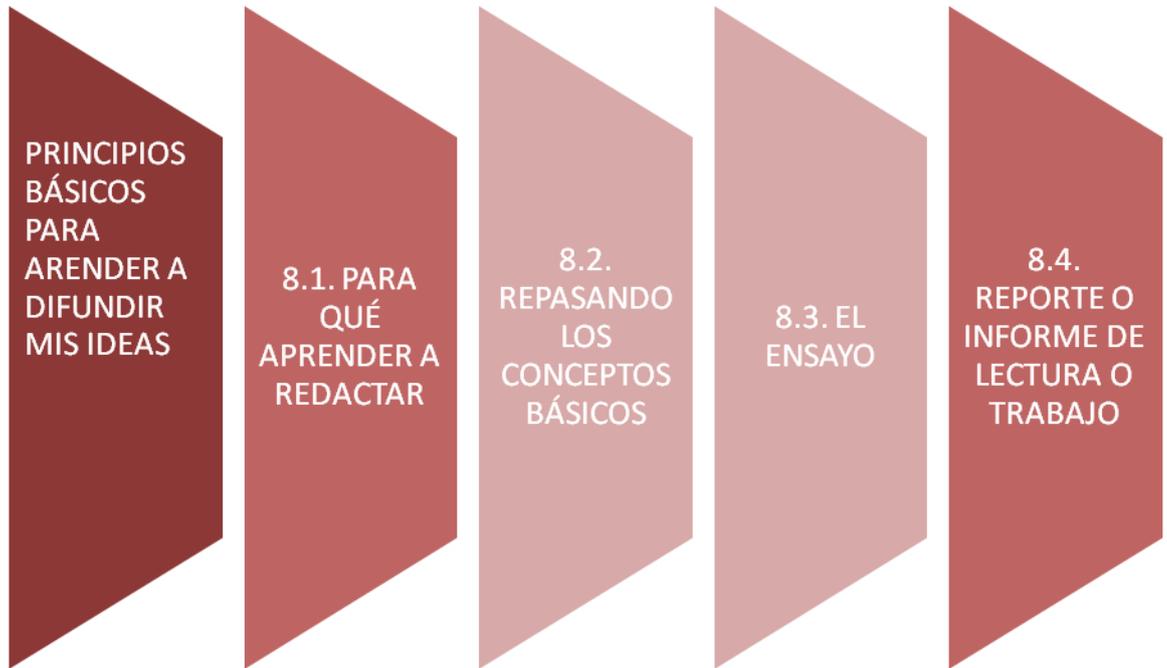
8.1 PARA QUÉ APRENDER A REDACTAR

8.2 REPASANDO LOS CONCEPTOS BÁSICOS

8.3 EL ENSAYO

8.4 REPORTE O INFORME DE LECTURA O TRABAJO

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

Casi llegamos al final del camino, que en realidad es sólo el comienzo. Tal vez te habrás planteado lo siguiente: “Sí, puede que aprender cómo se hace una ficha de resumen me pueda servir algún día en algún trabajo, pero lo mío es otra cosa”. Tal vez, pero con toda seguridad no vas a poder hacer mucho si no sabes cómo difundir tus ideas. No se trata de convertirte en literato, ni gran ensayista. Se trata de que puedas expresar tus ideas como quieres expresarlas y que se entiendan, para que puedan ser aprobadas.

Un escrito, sea un proyecto, o marco lógico o un artículo científico no te servirán (ni lo tomarán en cuenta) para que puedas lograr algo. Y si ya escribes, ya estás del otro lado. Siempre y cuando, aunque sea para escribir en tu diario tus ideas estén como quieres que estén. Así que, ya contando con herramientas (no son otra cosa, porque no son el aprendizaje mismo), puedes empezar a hacer la parte más importante; digamos que la culminación, del aprendizaje: difundir tus propias ideas.

8.1 PARA QUÉ APRENDER A REDACTAR

Quizá te preguntes por qué no escogimos alguna lectura de algún manual “serio” sobre redacción. La respuesta radica en que estos manuales adolecen de varios defectos. Primero, el ser demasiado académicos y nada críticos y flexibles; en suma: algunos son aburridos. No basta con saber las reglas: ya en capítulos anteriores vimos que las reglas no hacen el aprendizaje. Son terriblemente sencillas una vez que las has practicado (y perdido el miedo) y sólo te sirven como instrumento; pero, ¿para qué? Bien, puedes estudiar apoyándote en ellas. En realidad, ése es el objetivo: darte armas para que puedas hacer mejores tus exámenes, tus trabajos, etc. Pero en realidad vamos más allá: son herramientas que te ayudan a construir el conocimiento.

No necesitas ser un gran cerebro estilo Einstein o Leonardo Da Vinci (lo que no quiere decir que no puedas serlo), pero sí que puedes ser un gran profesional con éxito, porque si crees que dar discursos es lo importante, te recuerdo que hasta para dar discursos hay que estar preparado por lo menos con un guión.

Ya en Unidades anteriores hemos visto que el aprendizaje no tiene que ser algo monolítico, dirigido por el maestro como si lo que enseña tuviera la última palabra. Nos podrá dar conceptos, dar bibliografía acerca del tema que se está viendo; podrá evaluarnos, en el peor de los casos, de memoria; y si pasas la materia, ya cumpliste. Sin embargo, no te prepara en realidad para la vida profesional.

Para iniciar y continuar un desarrollo profesional completo y exitoso, no proponemos manuales donde se te dice cómo escribir: escribir es más un acto de creatividad que de conocimientos. Aunque éstos son valiosos y debes tomarlos en cuenta, si te falta la chispa para escribir, no escribirás. Pero eso no lo vas a saber si no lo practicas. En un libro de Stephen King (sí, el autor del Resplandor, ¿Te has preguntado por qué es el autor más vendido de la historia, atrasito nomás de la Biblia, hazaña que ni esforzándose mucho pueden jactarse algunos autores “bestselleristas” o “mercadotécnicos”, por filosóficos que puedan parecer.) La diferencia con King es que escribe por puro gusto, no para vender. Y lo aclara siempre en sus libros. Bien, en uno de los libros de este autor se consigna la siguiente

frase, que dice más o menos así: el talento no sirve de nada si no practicas. El talento es como un cuchillo sin filo; con él debes aporrear tus ideas con una clave muy sencilla y a la vez algo que parece muy aburrido: trabajo.

Sin un trabajo constante no te va a salir nada. Por ahí Oscar Wilde decía, que, para hacer una cuartilla, hay que echar a perder cien. Quizá no necesites cien páginas desechadas, pero a medida que practiques te va a ser menos difícil y tendrás menos cuartillas arruinadas.

Al respecto, el autor de El Padrino, Mario Puzo, quiso ser escritor de novelas “serias”, pero cuando ya no soportó sus problemas económicos se le ocurrió escribir, mezclando imaginación con hechos, un libro que quién sabe qué pasaría con él. El resultado es que lo hizo millonario; ganó premios, y en el discurso de agradecimiento de uno de ellos pidió perdón (verídico) a los “escritores serios” por haber hecho una obra en la cual, nos guste o no, se vea a los malos (la familia Corleone) como los buenos de los malos, y hasta podríamos justificar por qué son mafiosos (los otros son malos; los Corleone tienen principios). Y eso tiene su mérito. No porque ahora consideremos a los mafiosos (o, más actualizadamente, los narcos) como los buenos de los malos, sino porque el autor nos introdujo a un mundo de fantasía tomando al lector de la mano y, más exactamente, comiendo de ella. Y conste que no dijo que El Padrino era su primera obra, sino la quién sabe cuál de todas las que escribió. Simplemente, para escribir El Padrino tuvo que haber recorrido esa senda.

Cabe recalcar: no necesitas ser Stephen King ni Mario Puzo: necesitas, primero, creer que puedes hacerlo. No se trata de escribir best sellers: se trata de comunicar tus ideas de forma tal que sean entendidas: hay que ganarse al lector. Y no para hacerse millonario, sino para ser un profesional exitoso (vas a ver, cuanta más práctica tengas, las maravillas que puedes hacer simplemente confiando en ti).

8.2 REPASANDO LOS CONCEPTOS BÁSICOS

Vimos también que el aprendizaje se construye, cuestión importantísima pues deja en el estudiante la potestad de guiar su propio aprendizaje. El aprendizaje puede construirse a solas, con la guía del maestro y la

bibliografía, pero se enriquece a niveles logarítmicos cuando se hace en conjunto, porque todos tienen el derecho de expresarse y buscar consensos (de ahí que se haya insistido tanto en los ejercicios grupales para hacer que el grupo participe como un todo, sin dejar prácticamente nada a la memorización y sí fomentando las ideas propias).

Ahora bien, la razón de por qué se toma la lectura de los libros de Stephen King (especialmente los que no son de ficción), además de ser más amena que la gran mayoría de los manuales, es que sabe de qué habla. ¿Y de qué habla? El quid del asunto es que no nos da reglas rígidas sino ideas surgidas de la experiencia. EXPERIENCIA. Esa palabra tan poco validada por considerarla algo “no medible” (en realidad, la experiencia se va demostrando a medida que vas haciendo un poco mejor las cosas; cuando te es más fácil expresarlas. Y el aprendizaje sin EXPERIENCIA no tiene sentido. Así que la primera regla es: el aprendizaje constructivo se basa en la experiencia. Que cuál. Ya lo verás a medida que te encarguen un trabajo, un proyecto, un ensayo o un discurso. De algo tendrás que aferrarte, y ese algo es la experiencia.

La siguiente regla para escribir, y la expresó con toda claridad King, al igual que muchos autores serios, es LEER. Leer en todos lados, sobre casi todos los temas (algunos con sólo ver la portada, te das cuenta que son basura; sí, es cierto: hay de libros a libros). Puedes leer lo que se te dé la gana, pero recuerda la regla cardinal: un buen libro siempre deja que crezcas. Y no sólo conocimiento. Son las emociones, el involucramiento.

Un buen libro es aquél que, después de leerlo, nos da la sensación de haber perdido a un buen amigo. Pero no lo has perdido, conscientemente o no, lo has asimilado; es decir, incorporado a tu persona, y vas a utilizar esa experiencia, consciente o no, para elaborar tus propios escritos.

Pero el leer trae aparejadas otras dos características, no menos importantes: Mientras más leas, más vas a ampliar tu vocabulario, cosa importantísima, pues mientras más palabras conozcas, va a ser más fácil expresarte con claridad. Además, hay otro plus: la lectura te hace más consciente de la ortografía, la puntuación y la redacción. Pero no cualquier lectura: tus lecturas deben ser *críticas*, condición sine qua non para que puedas asimilarlas y no leerlas “de noche”. Cada libro debe dejarte mejor de

cómo estabas antes de leerlo, y eso sólo se consigue siendo crítico. Como alguien dijo.

Un pensador crítico y ejercitado:⁴³

- Formula problemas y preguntas fundamentales, con claridad y precisión.
- Reúne y evalúa información relevante utilizando ideas abstractas para interpretarla efectivamente.
- Llega a conclusiones y a soluciones bien razonadas, y las somete a prueba confrontándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa, con mente abierta dentro de sistemas alternos de pensamiento; reconociendo y evaluando, según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas de éstos.
- Se comunica efectivamente con otros para idear soluciones a problemas complejos.

Y conste que el autor expresó “ejercitado”. La escritura se ejerce como un músculo, y todos sabemos que músculo que no trabaje se atrofia. Si contamos con la herramienta más poderosa, además de la experiencia, que es el leer con espíritu crítico y aprendiendo de ello, podremos comenzar a escribir.

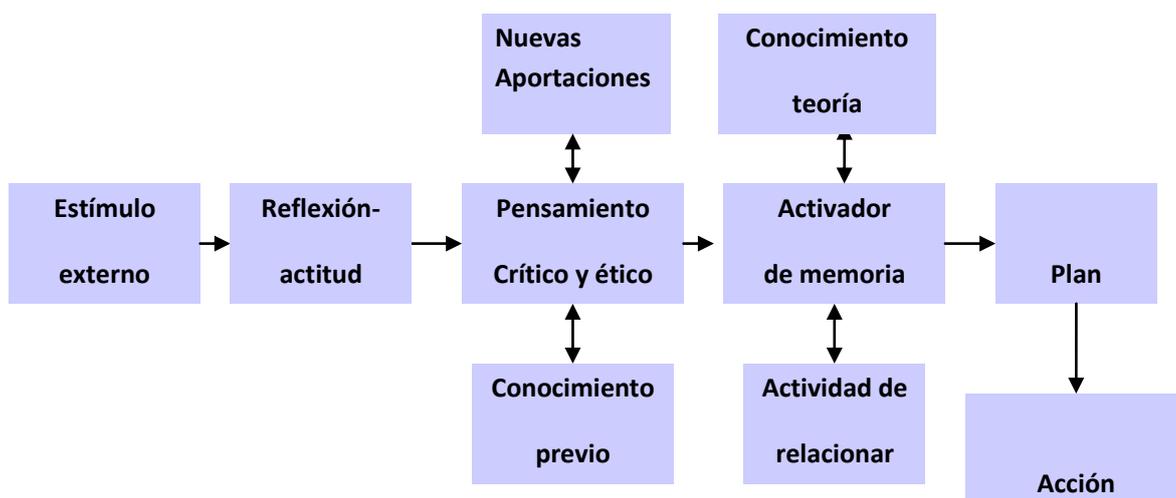
Para escribir necesitamos también información, cuyas herramientas para obtenerla ya se vieron en Unidades anteriores. Contando con la idea del maestro o de otras personas que conozcan del tema, podemos obtener información, la cual utilizaremos, fundamentalmente para apuntalar nuestros puntos de vista. Porque necesitamos de un punto de vista para aportar algo más al conocimiento sobre determinado tema, sea cual fuere.

Desde luego que hay más reglas, pero antes de eso, debemos observar lo siguiente: o primero es la confianza, lo segundo es la experiencia, lo tercero es la lectura. El cuarto factor es saber qué queremos

⁴³ Tomado de “Mini-Guía para el Pensamiento Crítico, Conceptos y Herramientas (Concepts and Tools)” que a su vez, hace parte de la serie “Guía del Pensador”, editada por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (<http://www.criticalthinking.org>). EDUTEKA, se recomienda ampliamente los documentos publicados en español por esta Fundación, los cuales puede hallarse en la dirección: <http://www.criticalthinking.org/index.cfm>.

decir, cómo lo vamos a demostrar, y, muy importante, saber exactamente hacia dónde va encaminado, a qué público va dirigido, y, lo más importante, saber cómo va a acabar.

Una autora nos muestra de manera esquemática esta información:⁴⁴



8.3 EL ENSAYO⁴⁵

El ensayo es un género relativamente moderno; sólo en la edad contemporánea ha llegado a alcanzar una posición central. Es muy probable que en su desarrollo y hegemonía haya tenido una gran influencia en el pensamiento liberal y en el periodismo.

En la actualidad está definido como género literario, pero en realidad el ensayo se reduce a una serie de divagaciones, la mayoría de veces de aspecto crítico, en las cuales el autor expresa sus reflexiones acerca de un tema determinado, o incluso, sin tema alguno.

Ensayar es pensar, probar, reconocer y examinar. Por lo tanto, el ensayo es un escrito generalmente breve sobre temas muy diversos. No lo define el objeto sobre el cual se escribe sino la actitud del escritor ante él mismo; en el fondo, podría ser una hipótesis, una idea que se ensaya. El ensayo es producto de largas meditaciones y reflexiones. Lo esencial es su

⁴⁴ Tomado de web.upaep.mx/novenoencuentro/IX/Estela%20Vera.doc

⁴⁵ Adaptado y resumido de <http://antiguo.itson.mx/die/mdomitsu>

sentido de exploración, su audacia y originalidad. Es efecto de la aventura del pensamiento.

Un ensayo es un escrito en prosa, generalmente breve, que expone con madurez y sensibilidad una interpretación personal sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, histórico, literario, etc.

En la manera con que expone y enjuicia un tema colinda con el trabajo científico, con la didáctica y la crítica. No sigue un orden riguroso y sistemático de exposición. El punto de vista que asume el autor al tratar el tema adquiere primacía en el ensayo. La nota individual, los sentimientos del autor, gustos o aversiones es lo que lo caracteriza, acercándose a la poesía lírica. Lo que los separa es el lenguaje, más conceptual y expositivo en el ensayo; más intuitivo y lírico en la poesía.

Sus características son las siguientes:

- * Estructura libre.
- * De forma sintética y de extensión relativamente breve.
- * Variedad temática.
- * Estilo cuidadoso y elegante.
- * Tono variado, que corresponde a la manera particular con la que el autor ve e interpreta al mundo.

El verdadero ensayista debe poseer un perfecto dominio de la materia y buena dosis de cultura general para desarrollar un tema artísticamente a la manera de un motivo musical que se desenvuelve por medio de ricas y variadas relaciones tonales. El ensayo es también una especie de divulgación y un juego brillante por el mundo de las ideas.

Reglas previas para escribir un ensayo

- * Ensayar significa comprobar. Por medio de este género el autor comprueba lo que piensa y lo manifiesta de manera informal, a modo de una conversación escrita entre él y el lector.

- * El ensayo es una construcción abierta. Se caracteriza porque se apoya en el punto de vista de quien escribe; implica la responsabilidad de exponer las propias ideas y opiniones y respaldarlas con el compromiso de la firma personal.
- * Es un género subjetivo. Incluso, puede ser parcial. Por lo general, el propósito del autor será el de persuadir al lector.
- * Es una forma libre; se rebela contra todas las reglas. En él caben las dudas, los comentarios e incluso las anécdotas y experiencias de quien lo elabora.
- * En el ensayo, el autor no se propone agotar el tema que trata, sino exponer su pensamiento: es una reflexión.
- * El autor escribe de algo tan familiar para él que es ya parte suya.
- * Pero además, el ensayo exige rigor.

El rigor en el ensayo (¿qué es eso?)

- Confrontar su texto con otros sobre el mismo tema.
- Aportar un análisis que requiera de la fundamentación de una hipótesis central.
- Sea cual fuere su opinión Por ejemplo, los niños en situación de calle, tendrá que explicar las causas que motivaron la aparición de los niños de las calles; por lo tanto, tendrás que realizar una investigación, una recopilación de datos y la conjunción de opiniones.
- En suma: para poder hacer un ensayo, tendrás que basar tus ideas en hechos, no suposiciones. No es como escribir ficción: para hacer un ensayo se requiere el rigor que sólo la ciencia puede dar. Es decir: respalda siempre tus ideas (y no me refiero a que hagas experimentos científicos, cuyo informe puede ser un ensayo, pero existen otros tipos, como el literario, que se basa en hipótesis probadas). De hecho, el ensayo científico se relaciona mucho con la siguiente parte de este texto, que es el informe.

8.4 REPORTE O INFORME DE LECTURA O TRABAJO⁴⁶

1. *El concepto.* Cuando se ha realizado un trabajo cuyos resultados o producto es esperado por personas distintas a quien lo realiza o por encargo de otra u otras personas, es necesario preparar un informe o reporte del trabajo realizado. En ambos, lo esencial es dar cuenta de algo que sucedió, con una explicación que permita comprender lo ocurrido, aunque existen diferencias específicas entre informe y reporte generalmente se les considera como lo mismo.

2. *Qué contiene.* El Informe o reporte de un trabajo es un documento de calidad académica en el que se da cuenta de 1) lo que se hizo, 2) con qué criterios se hizo lo que se hizo (necesidad a satisfacer, problema a resolver, objetivo u objetivos a lograr), 3) cómo se hizo y 4) qué resultados se obtuvieron.

Cómo se puede dar cuenta, en el informe o reporte se emplea información ya creada cuando se elaboró el proyecto o el plan de trabajo a realizar o, también, al recuperar la forma como se realizó el trabajo (cómo se hizo), así como al concluir y revisar los resultado obtenidos.

3. *Cómo hacer el informe de un proyecto de manejo de información.*

3.1 *Primero se define el contenido.* En un proyecto de manejo de información, la primera parte del reporte o informe se integra con cuatro apartados, que se desarrollan con el propósito de ubicar a quien lee el reporte en

- a) El tipo de trabajo que se hizo.
- b) En las razones y motivos para hacerlo.
- c) En la forma en que se realizó, pero adquiere mayor importancia la cuarta parte.
- d) Se presentan los resultados, porque aquí, en esta parte, es donde se da cuenta de cuáles son, qué tan significativos, valiosos y útiles son:

- En esta primera parte, se presenta la *información de manera objetiva*, es decir sin comentarios ni valoraciones. Se presenta la

⁴⁶ Adaptado de http://iteso.mx/~carlosc/curso2003/Temas/crea_informe.html

síntesis de la información obtenida (el resumen realizado con las ideas principales).

En otra parte posterior se hace un *análisis crítico de la información* para discriminarla. Este análisis se realiza para establecer lo siguiente:

- Qué resultados importantes hubo.
- Qué hallazgos o descubrimientos permite establecer la información encontrada.
- Qué tan objetiva, honesta, recta y válida resulta la información o qué tan subjetiva, manipulada, desviada o distorsionada, no significativa y poco pertinente.
- Qué tan actual y vigente o qué tan poco actualizada.

En la tercera parte se presentan los *comentarios o juicios críticos* de la información obtenida en relación con lo que se pretendía lograr con ella (satisfacción de una necesidad, solución de un problema, logro del objetivo).

- Qué tan completa o incompleta, suficiente o insuficiente, objetiva o manipulada, resultó la información para lograr el objetivo.
- Qué tan útil para resolver el problema o para satisfacer la necesidad.
- Por qué es útil o por qué no lo es.

En una cuarta parte se trabajan las conclusiones, que son afirmaciones categóricas y breves derivadas de los hallazgos o resultados esperados y no esperados, establecidos en el análisis y en los comentarios críticos.

3.2 Al elaborarlo se define su formato y estructura. Lo anterior corresponde al contenido del informe o reporte y a la forma de tratar tales contenidos, pero un reporte o informe, también, tiene un formato, una lógica estructural o de organización del contenido.

4. *La Estructura.* La estructura de un reporte o informe se realiza a través de *bloques de información.*

Los bloques generalmente están definidos por los contenidos de los que se debe dar cuenta en el reporte, precedidos todos ellos por un primer bloque que corresponde a la introducción. El informe se integra mediante una secuencia de bloques de información con una lógica que atiende al desarrollo temporal de las acciones desde el momento de su concepción y planeación hasta su conclusión, con la apreciación crítica de los resultados.

Los bloques de información o de contenido serán:

1. Introducción.
2. Planteamiento y realización de la acción
3. Resultados y su valoración
 - Sobre fuentes
 - Sobre contenidos
 - Reporte
4. Comentarios, señalamientos, análisis e interpretación y conclusiones.
5. Anexos (Contenidos referidos en el informe que por su amplitud y especificidad no se incluyen en él)
Bibliografía y fuentes.

Por último, se te proporciona una lista de lo que debes de tomar en cuenta para empezar a redactar tus ideas (no es algo lineal, sino esquemático; puedes apoyarte en considera sobre todo los juicios de calidad).⁴⁷

En general se procede de la siguiente manera:

1. Trabaja la introducción. Es decir el planteamiento del trabajo.
 - Inicia por la construcción de la postura personal que defenderás a partir de una situación, que previamente habrá de perfilar o describir y analizar dentro de una realidad concreta.

⁴⁷ Tomado de: <http://iteso.mx/~carlosc/pagina/cursoUAHI/Conferencias/aspectoensayo.htm>

- Justifica los motivos, los aspectos de interés y las necesidades por satisfacer.
 - Pasa, luego, a señalar la forma en que se va desarrollar más ampliamente lo planteado (lógica de desarrollo), para lo cual, se definen los diferentes puntos que se tratarán y la lógica con la que se abordarán en el trabajo.
2. Trabaja ahora el desarrollo de lo planteado en la introducción.
- Sigue la secuencia lógica planteada anteriormente.
 - Estructura el contenido integrando los resultados de las indagaciones hechas a propósito de cuestionamientos, preguntas o hipótesis expresadas.
 - Intercala opiniones, comentarios, reflexiones o señalamientos. Con esto hilvanarás argumentaciones que demuestren lo planteado en la primera parte. La fortaleza de estas argumentaciones es la que da consistencia al ensayo.
 - Sé claro en la reflexión y presentación de argumentos.
 - Cuida que reflexión y argumentos tengan nexos lógicos (antecedentes y consecuentes).
 - Dale mayor fuerza o validez apoyándote en los autores o trabajos consultados (haz referencias).
3. Para finalizar o concluir el trabajo se prepara el cierre:
- Haz un análisis e interpretación de lo dicho o presentado en el desarrollo.
 - Resalta los aspectos significativos, los hallazgos y las implicaciones.
 - Haz reflexiones, juicios.
 - Establece qué trasfondo tiene lo desarrollado.
 - Finalmente, saca las inferencias o conclusiones que cierran el trabajo.

AUTOEVALUACIÓN

Realizar un ensayo de mínimo cinco cuartillas, con tema libre. Puede ser en equipo, o individual. Al final, el/la profesora deberá evaluar, con base en las características apuntadas, la calidad y calificación del ensayo, propiciado una retroalimentación.

UNIDAD 9

CIERRE DEL CURSO

OBJETIVO

- Que el alumno efectúe un cierre del curso.
- Que el alumno aprenda a hacer la evaluación FODA.

TEMARIO

9.1 RETROALIMENTACIÓN PRE Y POSTEST

9.2 REALIZACIÓN DEL FODA

9.3 DINÁMICA: LA HOJA DE LA VERDAD

MAPA CONCEPTUAL

9.1 RETROALIMENTACIÓN PRE Y POSTEST

9.2 REALIZACIÓN DEL FODA

9.3 DINÁMICA: "LA HOJA DE LA VERDAD"

INTRODUCCIÓN

Estamos ya en el umbral del final del curso. Durante este tiempo, hemos compartido entre el profesor y los educandos nuevas técnicas de estudios, o tal vez ejercicios de técnicas ya vistas o hechas. Si repasamos las dos primeras Unidades, vemos que se ha generado conocimiento y experiencia, no únicamente a través de materiales gráficos o modernas técnicas de aprendizaje, sino la verdadera metodología del saber, que es el proceso de construcción del conocimiento. Como se afirmó en el primer capítulo:

El resultado no es un conocimiento estático, sino un proceso de aprendizaje en donde se introduce a las personas a un sistema lingüístico y de conocimientos que evolucionan y del cual pueden participar, cuestionando y construyendo a partir de su experiencia.

Esta última parte va a ser la demostración, y con eso, la culminación, de lo aprendido. Si recuerdas la segunda Unidad, en donde se hizo un ejercicio en el cual se efectuó un diagnóstico grupal (que puede tomarse como un pretest, lo que quiere decir verter los conocimientos y experiencia antes de que puedan verse éstos a profundidad, de tal manera que, al evaluarlos, hacemos un diagnóstico a priori acerca de lo que vamos a ver en las siguientes Unidades); sirvió también al docente para detectar errores y lagunas más corrientes, además de ver conocimientos y experiencias previos.

Se insiste, la mejor forma de comprender una metodología es, simplemente, ponerla en práctica. Para esto este capítulo será muy importante, pues significará, en conocimientos, actitudes y técnicas, la retroalimentación acerca del avance de construcción del conocimiento, metodología que después será muy útil en tus otras materias, las que, aunque no adopten esta metodología, ni hagan ejercicios prácticos de pretest y postest -es decir, antes y después de haber adquirido el conocimiento y la práctica-, te servirá para que entregues trabajos, artículos, ensayos y prácticas que realmente sean originales; esto es, basados en tus ideas a la que has pasado un tamiz de exploración, investigación o lo que requiera tu tarea.

Es por esto que el cierre de la materia incluye un diagnóstico -el post test- en donde se realizará el mismo ejercicio descrito en la Unidad 2, así como un ejercicio FODA (acrónimo de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) junto con todo el grupo. Este ejercicio, sin pretender ser un método inquisitivo, es un arma en donde el grupo explora y determina el lugar en donde se encuentran y lo que tienen que hacer auxiliados por el maestro, obviamente, para hacer notar lo aprendido y el lugar dónde está el grupo en la actualidad, por lo que es un ejercicio que les servirá toda su vida tanto como estudiantes como profesionistas, como una brújula para saber en dónde están, hacia dónde quieren ir y qué pueden hacer para lograrlo. Por eso, el FODA, como técnica, se convierte en un ejercicio práctico.

Al final, se sugiere una dinámica grupal, que es más que para esparcimiento (lo cual es un motivo muy válido), para conocer las opiniones de los demás -y de la tuya propia- acerca de tus compañeros de grupo, lo cual lo convierte en una experiencia muy rica y con valor, tanto individual como grupal, lo que fomentará la cohesión del grupo. Esperamos sinceramente que disfrutes (que para eso están, no para sufrirlas) estas actividades prácticas que te servirán de punto de partida para cada actividad en tu carrera profesional, así que, ¡mucho éxito!

9.1 RETROALIMENTACIÓN PRE Y POST TEST

Se reúne a todo el grupo e, individualmente, se responden las mismas preguntas que en el diagnóstico grupal o pretest (para ver en qué consistió, se sugiere revisar esta Actividad Grupal en la Unidad 2). Al terminar, el/la profesora les dará, también individualmente, sus hojas de diagnóstico pretest y les pide que, primero las examinen y comparen. Responderán al siguiente cuestionario:

- ¿Qué cambió entre el pre y el post test?
- ¿Hubo áreas que no cambiaron?
- Si cambiaron ¿las expusieron en lenguajes diferentes cada una?
- ¿Qué puedo aprender de esta experiencia?

Terminando el análisis individual, se pasa a la formación de equipos para comparar las respectivas respuestas, las cuales serán respondidas

9.2 REALIZACIÓN DEL FODA

¿Qué es un FODA?

Es tanto un proceso como una herramienta de análisis, y se hace de la siguiente forma:

Matriz de Análisis FODA

	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
FORTALEZAS	Potencialidades	Riesgos
DEBILIDADES	Desafíos	Limitaciones

Las potencialidades surgidas de la combinación de fortalezas con oportunidades señalan las líneas de acción más prometedoras para el grupo. Las limitaciones, determinadas por una combinación de debilidades y amenazas (que no son otra cosa que las variables externas en las cuales no tenemos control, pero que tienen que ser señaladas para tenerlas siempre en mente y así evitar que influyan sin nuestro conocimiento), colocan una

sería advertencia, mientras que los riesgos y los desafíos, determinados por su correspondiente combinación de factores, exigirán una cuidadosa consideración a la hora de marcar el rumbo que el grupo deberá asumir hacia el futuro deseable.

Como puede verse, no es lo mismo el estado presente del aprendizaje que el estado deseado de aprendizaje, por lo que la determinación de los objetivos va a implicar cambios y transformaciones para algunas de sus áreas, y estabilización o consolidación para otras. Los objetivos estratégicos surgen como respuesta a una pregunta esencial:

¿Qué debemos lograr en el corto mediano y largo plazo para que el aprendizaje tenga un accionar coherente con su misión?

Este ejercicio para retroalimentación puede ser muy rico, pues el alumno no sólo cuenta con la calificación, sino que aprende a distinguir sus fortalezas, oportunidades (dónde puede incidir), sus debilidades (qué le falta aprender) y las amenazas (lo que no puede controlar, pero sí identificar para tratar de neutralizarlas). Vemos las limitaciones, y las cualidades, y todas con el fin de analizar y descubrir caminos con los que puede mejorar.

9.3 DINÁMICA: LA HOJA DE LA VERDAD (EJERCICIO GRUPAL)

Se ha descubierto que, al final del curso, este ejercicio es muy bueno tanto como un relajamiento como por conservar un recuerdo valioso de los compañeros: sus propias palabras. Se describe de la siguiente forma:

1. A cada quien se le da una hoja blanca tamaño carta. Con un pedazo de cinta adhesiva se la pega en la espalda.
2. Se mezcla todo el grupo. Los que deseen poner algo en la hoja pegada a un compañero lo escriben sin importar el orden. Pueden escribir tantos como lo deseen. Si el espacio se termina, se voltea la hoja.

3. El objetivo es que nadie vea quién está escribiendo qué cosa. Si el que escribe quiere poner su nombre, puede hacerlo, pero se recomienda que sea anónimo.
4. Al final, las hojas se recogen individualmente y se guardan. Si alguien quiere hacer un comentario, lo podrá hacer siempre que sea respetuoso.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcohol y violencia: primeros resultados del Estudio Multicéntrico “Género alcohol, cultura y daños”, México: Instituto Nacional de Psiquiatría, 2007.
- Alonso, L. *¿Cuál es el nivel de dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo?* *Educar*, No. 26. Barcelona, 2000.
- Anzieu, D.; Matin, J-Y., *La dinámica de los grupos pequeños*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina. 1971.
- Argudín, Y. y Luna, M. *Método Habilidades de Lectura a Nivel Superior, Aprender a pensar leyendo bien*, Plaza y Valdés, UIA, México, 3ª. edición, 4ª. reimpresión 1999.
- Bauleo, A. *Ideología, grupo y familia*, México, Folios ediciones, 1982.
- Berger, P.; Luckman, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores, 1986.
- Bronfenbrenner, U. *La ecología del desarrollo humano*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1987.
- Calero Pérez M., *Técnicas de estudio*, México, Editorial Alfaomega, 2009.
- Delgado, M.A.; Güido, L., *Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial. Estudio de investigación evaluativa*. Informe Final para CONAFE, UNICEF y World Bank. 1996.
- Edwards, D.; Mercer, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Temas de educación, España, Paidós IMEC, 1994.
- Freire, P., *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Ed., 2006.
- Güido Williamson, L., “El alcoholismo como predisponente y facilitador de la violencia contra la mujer”. *Género y Salud en Cifras*, Secretaría de Salud, México, Enero-Abril de 2008.
- <http://antiguo.itson.mx/die/mdomitsu>
- <http://iteso.mx/~carlosc/pagina/cursoUAHI/Conferencias/aspectoensayo.htm>

- http://iteso.mx/~carlosc/pagina/inv_comunicacion/compuedu2.htm,
- <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/arreola/guarda.htm>
- <http://www.criticalthinking.org>.

- http://iteso.mx/~carlosc/curso2003/Temas/crea_informe.html
- <http://www.desi.iteso.mx/.../autoaprendizaje/sintesisaprendizajeind.doc>

- <http://www.educarchile.cl/ntg/planificaccion/1610/article-92175.html>
- <http://www.englishcom.com.mx/tips/lectura-rapida-parte2.html>
- http://www.latercera.com/contenido/1436_273245_9.shtml BBC

- <http://www.motivacionlaboral.galeon.com/motivacion.htm>.
- <http://www.slideshare.net/guest63149d/tipos-de-lectura-presentation>
- <http://www.slideshare.net/javiercontreras02/presentacion-cuadros-sinopticos>
- <http://www.slideshare.net/yosoyarual/mapas-semnticos>

- Marín, E., *El método*, Editorial Sevil, Madrid, España, 1991.
- Molina, A. *Educación participativa. Diálogo interno en el procedimiento pedagógico*, CONAFE, México, 1985.
- Marton, F, y Sâijoo, R. On qualitative differences in learning. Brit. Journal of Education and Psychology, No. 26. Gôteberg, Sweden, 1976.
- Oláiz G., Rico. B, del Río, A. coord. Encuesta nacional sobre la Violencia contra las Mujeres en México, México, Instituto Nacional de Salud Pública, 2003.
- Papalia, D., *Psicología*. México, Mc Graw Hill, 2001.

- Pichon-Rivière, E. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, México, Ediciones Nueva Visión, 1983.
- Quintero Márquez, L., *Hábitos de estudio. Guía práctica de aprendizaje*, México, Trillas, 2006.

- Sánchez, E., García, R. De Sixte, R., Castellano, N., Rosales, J., El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo, Salamanca, España, Infancia y Aprendizaje, 31 (2). 2008.

- The Free Dictionary by Farley.com.

-Valle Arias, A., *et al.*, "Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: el papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos", revista de *Ciencias de la educación*, No. 156.

-web.upaep.mx/novenoencuentro/...IX.../Estela%20Vera.doc -

-[www.e-text.org/text/Poe.Carta Robada.pdf](http://www.e-text.org/text/Poe.Carta%20Robada.pdf)

- Zemelman, H., *Los horizontes de la razón*. Tomo I, España, Editorial Anthropos, 1992.

ANEXO 1. Técnicas grupales para utilizar con los alumnos

Ejercicios grupales sugeridos para el docente⁴⁸

Dinámicas de Grupo: Técnicas de animación grupal

<i>Técnicas</i>	<i>de</i>	<i>Presentación</i>		
_____ 1				
<i>Técnicas</i>		<i>divisorias</i>		
_____ 3				
<i>Juegos</i>	<i>de</i>	<i>desinhibición</i>		
_____ 4				
<i>Técnicas</i>	<i>para</i>	<i>el</i>		
<i>conocimiento</i>				
_____ 5				
<i>Técnicas</i>	<i>para</i>	<i>fomentar</i>	<i>la</i>	<i>participación</i>
				_____ 9
<i>Técnicas</i>	<i>de</i>	<i>planificación</i>		
_____ 11				
<i>Técnicas</i>	<i>de</i>	<i>organización</i>		
_____ 13				

Técnicas de Presentación

1. Identificación con animales: se colocan en círculo y se le pide al que se considere desenvuelto que se presente diciendo su nombre, edad, el animal con el que se identifica y porqué y el animal con el que no se identifica y porqué. Para seguir con la dinámica, cuando termina su presentación, debe elegir a alguien para que se presente y así sucesivamente.

⁴⁸ *Dinámicas de Grupo (2000) Carpeta de Dinámicas de Grupo Autor: Matías Sales*
www.uch.edu.ar/rrhh 1
(Adaptado por Luisa Guido Williamson)

2. **El aviso clasificado:** se les pide a los participantes que confeccionen un aviso clasificado, vendiéndose. Luego, se ponen en círculos interior y exterior y se van mostrando los avisos unos a otros hasta dar la vuelta completa.

Después, se elige a alguien que comience diciendo a quién compraría y porqué.

3. **Cadena de nombres:** hay que decir el nombre y luego la persona a la derecha dice su nombre y repite el nombre de los que anteriormente se presentaron. Juego de memoria. Puede variarse utilizando, además del nombre, algún animal o inclusive el sonido que éstos producen (para chicos es muy bueno).

4. **Fiesta de presentación con variaciones:**

□□Material: lápices, alfileres, hojas, etc.

□□Se les da 10 minutos para expresarse con cualquiera de las siguientes variaciones:

a) Caricaturas de sí mismo, dibujo, historieta, etc.

b) Gráfico de torta, donde se ubica proporcionalmente cada uno de los aspectos de la vida (familia, trabajo, diversión, etc.).

c) Descripción de sí mismo como aviso clasificado.

5. Se arroja un **objeto** hacia alguno de los participantes del círculo y éste debe decir su nombre y su edad.

6. Se forman **filas** y van pasando de a uno y escriben el nombre en el **pizarrón**.

7. Presentación por parejas: se les solicita a los integrantes del grupo que elijan una persona para trabajar en parejas (preferentemente un desconocido y del sexo opuesto) los participantes se ubican cada uno con su pareja y durante un par de minutos (5) se comentan nombre, estado civil, lugar, etc. Cuando finaliza la charla sobre sus vidas se hace un círculo y cada uno deberá presentar al grupo lo que su pareja le contó.

8. Presentación con valor: al que se considere persona desenvuelta se le pedirá que se ubique en el centro de un círculo y emplee (3) unos minutos para presentarse expresando aquello que pase bajo el foco de su conciencia.

Mientras esta persona “decidida” habla, se le pide al resto del grupo que trate de analizar cómo es su personalidad y cómo se expresa a través de su postura, movimiento, tono de voz, etc. El coordinador del grupo podrá pararse en el centro y hacer una demostración.

9. Terremoto: 2 personas se toman de la mano (casa) y colocan a otra en el medio (inquilino). Cuando el coordinador grita “casa”, la casa se cambia de “inquilino”. Cuando el coordinador grita “inquilino”, éste cambia de casa; y cuando grita “terremoto”, se desarma todo y se vuelve a armar.

10. Nombre – cualidad:

Objetivo: conocer nombre y alguna característica de las personas.

Materiales: integrantes.

Desarrollo: cada participante dice su nombre y una característica personal que empiece con la primera letra de su nombre.

11. La telaraña:

Objetivo: presentación.

□□Materiales: ovillo de lana, integrantes.

□□Desarrollo: una persona toma la punta del ovillo, dice su nombre y tira el ovillo a otra persona y así sucesivamente. Después se hace el proceso inverso, quien tiene el ovillo se lo devuelve a quien se lo dio

12. Bienvenidos:

□□Desarrollo: Cada participante tendrá 11 letras iguales y mientras se presenta tendrá que intercambiar el resto de las letras con el resto de los integrantes del grupo, para poder formar la palabra bienvenidos, el primero que la forma gana.

13. Fósforo:

□□Desarrollo: Cada persona que se presente tendrá que encender un fósforo y hablar mientras este se mantenga encendido.

14. Salto al rango:

□□Objetivo: Presentación

□□Materiales: Integrantes del grupo, lápiz, papel y cinta adhesiva.

□□Desarrollo: nombre y su edad, luego se ubican en una fila y en posición de rango, el último comienza a saltar al resto de sus compañeros tratando de leer los nombres y edades, así sucesivamente con el resto de los participantes. Una vez finalizado, cada uno debe sacarse el papel de la espalda y cada uno debe decir el nombre y la edad de las personas que se acuerda y el que dice más es el ganador.

15. El Baile de la Sillas

□□Objetivo: presentación.

□□Materiales: Integrantes, sillas y música.

□□Desarrollo: En el medio del salón se hace un círculo con las sillas (una menos que las personas que participan), con el asiento hacia fuera, los integrantes deben realizar un círculo por afuera de las sillas. Una vez que el coordinador pone música comienzan a girar todos hacia la derecha, cuando la música se apaga los integrantes deben sentarse y le deben preguntar a su compañero de la derecha y al de la izquierda sus nombres y sus edades, si estos se sientan juntos más de una vez, se le realizan otras preguntas. El que se quedo parado pierde, pero antes de salir sus compañeros le deben hacer preguntas personales para conocerlos. El juego finaliza una vez que queda un solo participante sentado.

16. **Bingo:**

□□Objetivo: Presentación

□□Materiales: Integrantes del grupo, hojas con casilleros, deben haber menos los integrantes del grupo.

□□Desarrollo: Cada participante debe tener una hoja y durante cinco tiene que llenar el casillero colocando el nombre y la edad de sus compañeros. Luego se ubican es sus lugares y el coordinador deberá preguntarles a los participantes su nombre y su edad, el resto irá tachando los nombres que coincidan con los dichos y los que tienen anotados en sus hojas, el que va llenando la hoja deja de jugar, hasta que todos llenen sus hojas.

Técnicas divisorias

1. Primera letra del nombre

□□Objetivo: unir personas para que se conozcan o para realizar algún trabajo.

□□Materiales: ninguno

□□Desarrollo: juntar a todas las personas cuyo nombre comience con la misma letra o que en la primera sílaba tengan la misma vocal.

☐☐Variantes: personas con el mismo signo. Personas que cumplan años el mismo mes.

2. Nombre: cartulicolores

☐☐Objetivo: formar grupos

☐☐Materiales: cartulinas de varios colores (tantos como grupos se quieran formar)

☐☐Desarrollo: colocar dentro de una bolsa trozos de cartulina de diferentes colores. Cada integrante del grupo saca uno y se dividen de acuerdo al color que les tocó.

3. Pueblos y Ciudades:

☐☐Desarrollo: Se entregará a cada participante un papel con el nombre de un pueblo o ciudad y se tiene que juntar con el que tenga la misma ciudad o pueblo. Después de un tiempo, se vuelven a repartir otros papeles con nombres de oreos jugares y se forman cuarteros y se presentan entre ellos.

4. Canción Divisoria:

☐☐En el centro del salón se ubican tanto papeles doblados como participantes hay. En cada papel está escrito el nombre de una canción y para formar los grupos cada participante deberá cantar la canción en voz alta hasta juntarse con el resto de los participantes. Habrá tantas canciones como subgrupos quiero que se formen.

5. Refranes:

☐☐Se entregan refranes en tiritas y cortados de acuerdo a la cantidad de persona que quiero que formen el grupo. También se puede realizar con figuras geométricas, globos de colores, etc.

6. Muéstrame tu zapato:

Objetivo: Formar grupos de trabajo.

Materiales: Integrantes del grupo.

Desarrollo: Los grupos se formarán de acuerdo al talla de calzado de los participantes, por ejemplo: un grupo será del 34 al 36, del 37 al 39, etc.

7. Tráeme tu silla:

Objetivo: Formar grupos de trabajo.

Materiales: Integrantes del grupo, sillas y dibujos.

Desarrollo: Debajo del asiento de cada silla se pegará un dibujo, el participante que tienen el mismo dibujo deberán juntarse acarreado el banco con los que tengan el mismo dibujo.

8. Vamos al cine:

Objetivo: Formar grupos de trabajo

Materiales: Integrantes del grupo, nombres de películas, actores y actrices.

Desarrollo: Cada participante sacará de una bolsa un papel con el nombre de una película, actor o actriz. Los grupos se formarán uniéndose los que tienen el nombre de la película con los que tienen los nombres de la pareja principal, por ejemplo, Mujer Bonita con Julia Roberts y Richard Gere.

Juegos de desinhibición

1. El parlanchín:

Objetivo: que cualquier persona pueda desenvolverse.

Materiales: integrantes.

Desarrollo: el grupo pide a una persona que hable sobre un tema definido por el grupo durante unos minutos.

2. ¿Te gusta tu vecino?

Objetivo: conocer el nombre de cada persona.

Materiales: sillas, integrantes.

Desarrollo: se forma una ronda y quien comienza (generalmente, el coordinador) pregunta a alguien “¿te gusta tu vecino?” La persona responde con SÍ, NO o MAS O MENOS. Si la respuesta es SÍ, todos se quedan en el mismo lugar; si la respuesta es NO, todos cambian de lugar, y si responde MAS O MENOS sólo se cambia esa persona con cualquier otra.

3. Lista de nombres:

Objetivo: conocerse entre los integrantes del grupo.

Materiales: papel y lápiz o pizarrón y tiza.

Desarrollo: una persona escribe su nombre y van pasando haciendo “posta”. Cada uno que pasa toma una de las letras del nombre y escribe una palabra u oración referida a la persona que escribió el nombre.

4. Dígalo con mímica:

Objetivo: desarrollar habilidades psicomotrices.

Materiales: grupos de personas.

Desarrollo: estándar.

5. Venta de Cosas Absurdas:

□□Objetivo: Desarrollar la capacidad oral, de argumentar y lograr desinhibirse adelante del grupo.

□□Materiales: Integrantes del grupo y fichas con objetos absurdos, por ejemplo, baberos para jirafas, peine para calvos, etc.

□□Desarrollo: cada integrante del grupo de tener una ficha cada uno, luego de a uno pasarán al frente y durante un minuto tendrán que tratar de venderlo argumentando a favor de su venta.

6. Dramatizar un refrán:

□□Objetivo: Desarrollar la comprensión, la habilidad para comprender mensajes y la habilidad de transferir significados a situaciones concretas

□□Materiales: Grupos de trabajo y refranes.

□□Desarrollo: A cada grupo se le dará un refrán, al cual lo tendrán que representar delante del grupo. El resto del grupo podrá participar adivinando los refranes dramatizados.

7. Contar una historia con los pies:

□□Objetivo: Desarrollar el ingenio y la expresión corporal.

□□Materiales: Fichas con oraciones, por ejemplo, me resbalé al pisar una cáscara de banana; hoy caminando se me pegó un chicle en el zapato, etc.

□□Desarrollo: Cada uno de los participantes pasará al frente y contará con sus pies la frase que le haya tocado. Sus compañeros podrán adivinarlas.

Técnicas para el conocimiento

1. Un mundo mejor.

Cada grupo dialogará cómo debe ser la convivencia humana para lograr un mundo mejor. Esto mismo lo aplicará a su grupo. Hará un plan de acción para lograrlo en este encuentro. Se pondrá de inmediato a cumplirlo.

Cada grupo dialoga: cómo debe ser la convivencia humana (mundo, nación, comunidad, etc.) para que fuera realizadora del hombre.

Según esto: ¿cómo deberíamos vivir el presente encuentro? El grupo marca reglas de convivencia: pocas, concretas, de actuación inmediata, aceptadas por todos. ¿Qué debe aportar cada uno para conseguir las metas que el grupo se propone?

2. Mi filosofía.

Cada uno escribe en un papel su filosofía de vida: principios o fundamentos de acción, su reglamento personal, sus refranes preferidos, etc.

Cada uno expone su trabajo al grupo, el que cuestiona la objetividad de todo aquello o de alguna parte.

3. Obituario.

El coordinador pide que cada uno escriba para la prensa su obituario anunciando su propia muerte según este modelo:

NN murió ayer...

Era...

En el tiempo de su muerte estaba trabajando para...

Será recordado por...

Se sentirá su pérdida especialmente en...

Él quiso... pero jamás consiguió...

El cuerpo debe ser...

El lugar de flores se pide que...

En su tumba se pondrá el siguiente epitafio...

Se presentan al grupo estas propuestas y se inicia la discusión.

4. Aquí está mi foto.

El coordinador pone a disposición de los participantes fotos de seres humanos en actividades y gestos diferentes. Cada participante elige la foto o el recorte seleccionado. Explica porqué piensa que lo representa. Dice cómo se siente él por dentro ante esa foto o recorte.

Los integrantes del grupo cuestionan al que habló. Se dejará de lado todo comentario que signifique falta de respeto a las personas.

5. Si yo fuera.

Se le pide a cada participante que complete oraciones de este tipo:

Si yo fuera un árbol sería..... porque.....

Si yo fuera una parte de la geografía (río, montaña, bosque, etc.) sería..... porque.....

Si yo fuera una máquina sería..... porque.....

Si yo fuera un estado climático (lluvioso, nublado, soleado, ventoso, etc.) sería..... porque.....

Si yo fuera un animal sería..... porque.....

Si yo fuera un auto sería..... porque.....

Si yo fuera perfume sería..... porque.....

Si yo fuera fruta sería..... porque.....

Si yo fuera color sería..... porque.....

Si yo fuera material sería..... porque.....

Si yo fuera una estación del clima sería..... porque.....

6. Si fuera.

Uno de los participantes (voluntario) se retira del salón. Los integrantes del grupo que han quedado, deciden sobre cuál de ellos se contestará, es decir sobre cuál de los participantes se ha de responder. Una vez definido esto, se hace ingresar al que salió, él comenzará a interrogar al grupo en forma alternada. Este voluntario podrá arriesgar 3 nombres tratando de descubrir el participante del grupo sobre el cual se está hablando. Si no lo adivina, se le da una prenda. Las preguntas pueden ser:

- Si fuera un árbol ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera una parte de la geografía ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera una máquina ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera un estado climático ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera un animal ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera un auto ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera perfume ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera fruta ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera color ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera material ¿cuál sería? ¿por qué?
- Si fuera una estación del clima ¿cuál sería? ¿por qué?

7. Personalidad.

Material: lápiz y hojas de papel.

La finalidad de este ejercicio es la de promover un mejor conocimiento de uno mismo en una reflexión sobre la propia realidad, captada por uno mismo y por los demás. Se organizan subgrupos de 6 a 8 personas; cada participante toma hojas y escribe:

- ¿Quién pienso que soy?
- ¿Qué es lo que mis compañeros piensan que soy?
- ¿Qué desearía ser yo?
- ¿Qué desearían los demás que yo fuera?
- ¿Qué hay de común en lo que todos dicen positivamente de mí?
- ¿Qué hay de común en lo que todos dicen negativamente de mí?
- Reflexionando sobre todo: ¿quién soy yo?

Libremente, cada participante puede exponer en el grupo la síntesis de lo que contestó. Luego se hace una conversación de ayuda recíproca o de profundización.

8. Ejercicio para aprovechar las opiniones del grupo.

Jugarán 5 o 6 participantes, el resto son observadores.

Consigna: imagínense ustedes que son un comité de directivos encargados de elegir un director de una lista de candidatos (los candidatos pueden proponerse voluntariamente). El comité puede resolver la tarea como mejor le parezca a los participantes. Cada participante recibe un ejemplar de “Candidato para el puesto de Director”.

El grupo debe elegir y comentar las características de los candidatos. Se elige al que se considere más apto para desempeñar la tarea.

9. Baile de disfraces.

Un integrante del grupo sale. El resto dialoga sobre el disfraz que le conviene, a la persona que salió, para ir a una fiesta de disfraces, teniendo en cuenta su comportamiento habitual, su actitud frente al grupo, su modo

de ser, su característica más notoria, etc. Así el disfraz puede ser de una persona, animal o cosa. Entra el que salió y los miembros del grupo le dan cuenta del disfraz elegido para él. Se le pide ahora que descubra por qué lo disfrazan así. Después, los integrantes del grupo le comentan por qué decidieron disfrazarlo así.

10. La Candidatura:

Cada grupo elige a uno de sus miembros como candidato para una determinada misión. El grupo hace un inventario de las cualidades del candidato e inicia la campaña. El candidato y el grupo evalúan los resultados. Cada miembro del grupo debe escribir en una hoja las virtudes y defectos que ven en el candidato para el cargo y señala cómo debería hacerse la campaña. El grupo pone en común lo que cada uno escribió sobre el candidato. Se elabora una síntesis. El grupo establece campañas de propaganda y su contenido (eslogan. Si hay tiempo, se lleva a cabo la campaña. Se puede repetir en otras a fin de que conozcan también sus valores.

11. En una Isla Solitaria:

□□Objetivos: brindar a los participantes una oportunidad de hablar sobre sí mismos y sobre aspectos significativos de su vida. Ofrece también la posibilidad de fomentar la imaginación, expresar la amistad o dependencia de otras personas, brindar oportunidad de criticar a otros sin herirlos y hablar indirectamente sobre valores.

□□Consigna: “Imagínate que deberás pasar el resto de tu vida en una isla apartada. En ella no tendrás problemas de satisfacer tus necesidades de comida, vivienda y ropa. Otras seis personas deberán transcurrir el resto de sus vidas junto a ti, personas que tú no conocías anteriormente.”

Deberás determinar:

- Edad, sexo y aspecto de cada uno de ellos.
- Sus cualidades principales, qué les gustaría hacer y que no.
- Indicar por qué las elegiste.
- Como actividad grupal, deben imaginar, ante todo las ventajas y desventajas, dificultades y las posibilidades que les esperan a la siete personas en su vida en común en la isla.

- Variante: Elegir para cumplir cada una de las funciones solicitadas a continuación, a uno de tus compañeros:
 - Elijo a.....en caso de tener que permanecer un largo tiempo en una isla porque.....
 - Elijo a.....en caso de necesitar un buen consejo y orientación porque.....
 - Elijo a.....en caso de necesitar ayuda en un momento de apremio porque.....
 - Elijo a.....para reírme y divertirme con él porque.....
 - Elijo a.....para que me defienda en caso de grave peligro, porque.....
 - Elijo a.....para que me guarde algo valioso que me pertenece porque.....
 - Elijo a.....para guardar un secreto porque.....
 - Escribe un nombre y agrega todo lo que te parezca, elijo a.....porque.....

12. Contactando:

Siéntese frente a frente con una persona y no le hable. Simplemente mire la cara de su compañero por un par de minutos y trate de realmente ver a esa

otra persona. No haga de esto una competencia de mirar fijo y no pierda su tiempo imaginando cómo es su compañero. Mire a su compañero, darse cuenta de todos los detalles de su cara.

13. Escuchando lo que nos rodea:

Mire a su alrededor y darse más o menos cuenta de lo que lo rodea. Contacte verdaderamente su alrededor y permita que cada cosa le hable de sí misma y de su relación con usted. Así mismo dice “Estoy desordenado y lleno de trabajo que tú tienes que hacer. Hasta que no me ordenes te irritaré e impediré que te concentres”. Una escultura de madera dice:

“Mira cómo puedo fluir aún cuando soy rígida. Detente a descubrir mi belleza”. Tómese unos cinco minutos para permitir que las cosas de su medio ambiente le hablen.

Atienda cuidadosamente los mensajes que obtiene de todo su alrededor.

14. Ensayo y Angustia:

□□“Cierren ojos manténgalos cerrados hasta que les indique abrirlos. Dentro de tres minutos pediré a uno de ustedes que se levanta y ante este grupo, hable de sí mismo entrando en algunos detalles, con sinceridad, cosas que nunca dijo a nadie, cosas prohibidas. Quiero que imagine que usted es la persona a la que llamaré. Le estoy dando la oportunidad de ensayar y decidir qué va a decir. Imagínese realmente que está parado frente al grupo y mirando a la gente, ¿Qué haría usted? Tome contacto con su cuerpo y ahora, ¿qué sensaciones experimenta? ¿Qué tipo de tensión, nerviosismo o excitación siente?

Ahora permanezca en contacto con su cuerpo y note cualquier cambio mientras digo que no voy a pedirle a nadie que se pare y hable delante del grupo sobre sí mismo, darse cuenta de lo que sucede en su cuerpo ahora... Muy bien... abran los ojos.”

Ahora quiero decirles algunas palabras que pueden ser útiles para entender esta experiencia. Deliberadamente los amenacé con una situación futura. Les pedí que saltaran al futuro y se prepararan para hablar el grupo sobre ustedes mismos. De ese modo su energía y excitación aumentaron a fin de entender algunos síntomas: el corazón palpitando, algunos músculos poniéndose tensos, etc. Si la tarea hubiera sido llevada a cabo, toda excitación podría haberse manifestado en actividad: movimiento del cuerpo, hablando, gesticulando, etc. Pero ya que solo fue un desafío, toda la excitación no tiene nada que hacer, de modo que lo que ustedes experimentaron fue ansiedad o miedo al público.

Algunos probablemente imaginaron fracasos y consecuencias siniestras que solo excitan y agitan horribles catástrofes que solo existen en la imaginación, su preocupación interfiere la realización de la tarea en sí y hasta puede ocasionar el fracaso que se tiene.

Hay un cuento que ilustra el derroche que implica este compromiso con el futuro.

Un joven acaba de arreglar una cita con una muchacha muy atractiva, para la noche. Ese mediodía y mañana en la mañana tiene que rendir un examen importante, ¿Qué sucede? Toda la tarde su mente está ocupada pensando en la cita de la noche y no puede estudiar. Luego, en la noche, cuando está con la chica, está preocupado por el examen del día siguiente que no puede disfrutar de la compañía de ella.

Estoy seguro que pueden reconocerse a ustedes mismos en este cuento. Toda preocupación acerca del futuro reduce su contacto con lo que ahora existe y puede anularlo por completo.

15. Para Conocernos Mejor:

Contar con no más de tres miembros para cada frase:

¿Por qué un objeto nos resulta particularmente interesante?

¿Cuáles son las características que tiene una persona a la que llamamos especial?

Contar una experiencia positiva.

Contar una experiencia negativa.

Mezclar las hojas y dar una a cada participante para que la lea. Analizar las distintas impresiones que causa esto en los participantes.

16. Yo Tengo una Pregunta:

Escribir en tarjetas preguntas del tipo de:

¿Quién tiene los zapatos más grandes?

¿Quién tiene teléfono?

¿Quién tiene la familia más grande?

Dará cada participante una pregunta. Estas deberán provocar que los participantes se observen e interactúen entre ellos.

17. Personalidad “D”

Cada participante recibe una planilla con el cuestionario que será contestado individualmente, salteando las preguntas que no desee responder.

¿Qué fruta te gusta más? ¿Menos?

¿Qué tipo de música te gusta más? ¿Menos?

¿Qué tipo de cine te gusta más? ¿Menos?

¿Qué tipo de paisaje te gusta más? ¿Menos?

¿Qué hora del día te gusta más? ¿Menos?

- ¿Qué día de la semana te gusta más? ¿Menos?
- ¿Qué mes del año te gusta más? ¿Menos?
- ¿Qué color te gusta más? ¿Menos?
- ¿Qué comida te gusta más? ¿Menos?
- ¿Qué materia de estudio le gusta más? ¿Menos?
- ¿Trabajas mejor de día o de noche?
- ¿Cuál es tu entretenimiento favorito?
- ¿Cuándo te conmueves más?
- ¿Cuándo te irritas más?
- ¿Qué es lo que más te distrae?
- ¿Qué es lo que más te cansa?
- ¿Cuál es la impresión más común que tienen las personas de tí?

Al confeccionar la planilla, dejar expreso poco lugar para las respuestas a fin de que ellas sean concretas.

18. Gustos Modelo “H”

Todos los participantes sacaran tres cosas que lleven en su cartera o en el bolsillo. Luego, cada uno, dirá a los demás del grupo, por que lleva consigo tales cosas (razones prácticas, emocionales, etc.). Indicar cuál de los tres objetos tiene mayor valor afectivo para él y porque. Los demás podrán hacerle preguntas.

19. Gustos Modelo "F"

Cada participante deberá elaborar dos días de su vida, colocando el mayor número de detalles posibles, tales como:

- En qué estación del año y con quién
- Con qué sonidos, olores, acciones, comidas, trabajos, paisajes, encuentros, sensaciones.
- Podrá describirlo dentro de una historia que contenga secuencias, dinamismo, epílogo, etc.

Técnicas para fomentar la participación

1. El regalo de la alegría

Objetivo: promover un clima de confianza personal, de valoración de las personas y de estímulo positivo del grupo. Dar y recibir un feedback positivo en ambiente grupal.

Materiales: papel y bolígrafo, una sala con pupitres según el número de los participantes y se desarrollará con un sólo grupo o varios subgrupos de seis a diez personas; dispondrán de cinco minutos de tiempo por participante.

Desarrollo:

1. El animador forma los grupos y reparte el papel.

2. Luego, hace una breve presentación: "Muchas veces apreciamos más un regalo pequeño que uno grande. Otras muchas, estamos preocupados por no ser capaces de realizar cosas grandes y dejamos de lado hacer cosas pequeñas aunque tendrían quizás un gran significado. En la experiencia que sigue vamos a poder hacer un pequeño regalo de alegría a cada miembro del grupo".

3. El animador invita a los participantes a que escriban cada uno un mensaje de este tipo a cada compañero de su subgrupo. Mensaje que tienda a despertar en cada persona sentimientos positivos respecto a sí mismo.

4. El animador presenta sugerencias, procurando animar a todos los que envíen un mensaje a cada miembro de su subgrupo, incluso por aquellas personas por las que puedan no sentir gran simpatía. Respecto al mensaje, debe ser muy concreto, especificado y ajustado hacia la persona a la que va dirigido, y que no sea válido para cualquiera; que cada uno envíe mensaje a todos, aunque alguno no le conozca a fondo, en todos podrá encontrar algo positivo; procura decir a cada uno algo que hayas observado en el grupo, sus mejores momentos, sus éxitos, y haz siempre la presentación de tu mensaje de un modo personal; di al otro lo que tú encuentras en él que te hace ser más feliz.

5. Los participantes pueden si quieren firmar.

6. Escritos los mensajes, se doblan y se reúnen en una caja, dejando los nombres a quienes se dirigen hacia fuera.

Se dan a cada uno sus mensajes.

7. Cuando todos hayan leído sus mensajes, se tiene una puesta en común con las reacciones de todos.

2. Discusión dirigida

Consiste en un intercambio de ideas entre varios participantes que previamente han trabajado sobre un tema que puede analizarse desde distintas posiciones. No conviene utilizarla en grupos de más de veinticinco personas.

□□Objetivo: Esta técnica se centra en profundizar en los conocimientos mediante un análisis crítico de los temas y estimular la comunicación interpersonal, la tolerancia y el trabajo en equipo.

□□Preparación: Días antes del empleo de la técnica el moderador decidirá el tema a tratar en función de los intereses del grupo y elaborará una información que contenga toda la información que pueda ser de utilidad para los participantes. Les facilitará, además, varias preguntas preparadas para iniciar y guiar la discusión y fijará la fecha de la misma.

□□Desarrollo: Facilitará la participación si el moderador va pidiendo sus opiniones, concediendo los turnos de palabra y permitiendo las aclaraciones que vayan surgiendo. A medida que se agoten los comentarios, el moderador realizará un resumen de lo tratado, para finalizar con una visión de conjunto, sin inclinarse nunca a favor de una u otras opiniones.

3. Seminario

El grupo de participantes estudia en profundidad un tema pero, a diferencia de la técnica anterior, no recibe información ya elaborada, sino que debe investigar y estudiar el tema en reuniones, presentando al final un informe con los datos obtenidos. Conviene que el grupo no tenga menos de cinco componentes ni más de doce y que todos posean un nivel similar de conocimiento e intereses homogéneos.

□□Objetivos: Se relacionan con la adquisición de conocimiento a través del descubrimiento de los distintos aspectos.

□□Reglas:

- Las reuniones deben estar planificadas.

- Su duración no excederá de tres horas.

- En la primera reunión se elige un coordinador y un secretario y se diseña un plan de trabajo.

□□Fases:

1. Búsqueda individual de información.

2. Puesta en común y establecimiento de las conclusiones.

3. Elaboración del informe resumen de las conclusiones del grupo.

4. **Phillips 6/6**

Se divide al grupo en subgrupos de, como máximo, seis componentes que durante seis minutos discutirán para responder a una pregunta o resolver un problema o caso formulado por el moderador.

□□Objetivo: Esta técnica suele utilizarse de apoyo a otras técnicas de grupo cuando por alguna razón se necesite: promover rápidamente la participación de todo el grupo, obtener muchas opiniones en poco tiempo; resolver un problema de forma creativa y descubrir las divergencias existentes ante un tema concreto.

□□Desarrollo: Los grupos se reúnen en salas diferentes y cada uno de los integrantes expone su opinión durante un minuto. Un secretario designado por el grupo tomará nota de las aportaciones, y en el último minuto, se realiza un resumen de opinión del subgrupo. Un portavoz de cada grupo expone en el aula común sus resultados, que una vez comparados con los del resto de los subgrupos serán sintetizados por el moderador y anotados en la pizarra. Si todavía quedasen puntos por tratar se repite el proceso hasta que se hayan trabajado todos los aspectos.

5. **Tormenta de ideas o "Brainstorming"**

Es una técnica en la que los participantes expresan con absoluta libertad todo lo que se les ocurra a propósito de un tema o como solución a un problema. Sin ningún análisis ni filtro sobre su calidad, se anotan en la pizarra. Sólo al final, cuando se agotan la producción de ideas, se realiza una evaluación de las mismas.

□□Objetivo: La tormenta de ideas permite ante todo desarrollar la creatividad y se utiliza para descubrir conceptos nuevos, resolver problemas o superar el conformismo y la monotonía.

□□Desarrollo: Antes de comenzar la tormenta se expone el problema y se explican las reglas: las ideas se expresan con independencia de su calidad; no se valorará ninguna idea hasta que se diga la última frase; se recomienda asociar libremente las ideas propias con las ya expuestas; cuantas más intervenciones, más posibilidades de encontrar posibilidades válidas; los turnos de palabra se concederán de manera indiscriminada. Al final, tres o cuatro personas que no hayan participado en la fase de producción analizarán todas las ideas para valorar su utilidad en función del objetivo que se pretendía con el empleo de la técnica.

6. Técnica de grupo nominal (T.G.N.)

Los miembros del grupo interaccionan muy poco y aportan sus decisiones de manera individual sumando después sus resultados y utilizando la votación como medio de conseguir una valoración grupal. Con más de 12 integrantes se trabajará en subgrupos para seleccionar unas ideas antes de continuar con el grupo completo.

□□Objetivos: Intercambiar informaciones, toma de decisiones en común, lograr un alto grado de consenso, equilibrar el grado de participación entre los miembros del grupo y obtener una idea clara de las opiniones del grupo.

□□Desarrollo: Tras la descripción del problema por parte del moderador, se exponen las reglas: respetar el silencio durante el tiempo establecido y no interrumpir ni expresar nuestras ideas a otro participante hasta que el moderador no lo indique. Durante unos minutos (entre cuatro y ocho), los participantes anotan en silencio todas sus ideas; pasado ese tiempo se hace una ronda en la que cada participante expone una sola idea cada vez, si bien la única interacción posible es entre moderador y participante, y para aclarar la idea que el primero escribirá en la pizarra.

Cuando todas las ideas estén escritas, se inicia ya una discusión entre los participantes para aclarar las dudas que puedan existir sobre lo que ha quedado escrito, pudiéndose modificar ahora alguna aportación. De nuevo en silencio, cada asistente, utilizando unas fichas, ordena jerárquicamente

las aportaciones que le parecen más importantes. Se suman todas las votaciones individuales y se obtiene una jerarquía de ideas con las que se repite de nuevo el proceso hasta que se llega a la votación final.

Técnicas de planificación

1. Miremos más allá

□□Objetivo: Apoyar a un grupo a organizarse, ordenar y planificar su trabajo a la hora de ejecutar actividades concretas.

□□Materiales: Hoja y lápiz para cada participante, pizarra. Requiere bastante tiempo y puede aplicarse en varias sesiones.

□□Desarrollo:

1. Cada participante responde por escrito a una pregunta preparada de antemano por la organización.

2. Se forman grupos y a sus coordinadores, para que pongan en común las respuestas y hagan un modelo ideal.

Este modelo sería detallado.

3. Se reúnen los coordinadores, donde cada uno presenta su modelo ideal escrito en la pizarra. Quien coordina los grupos debe ir anotando todo lo que hay en común y aspectos que puedan faltar.

4. Con base en la discusión de cada modelo, se puede elegir uno por ser el que reúna la mayor cantidad de cualidades o por ser factible de llevar cabo.

5. Centrándose en el modelo elegido se entra a detallar las necesidades más urgentes a resolver y tareas que se pueden hacer.

6. Luego se elabora un plan de cómo podrían irse cumpliendo otras tareas para alcanzar el modelo ideal (acciones, controles, evaluaciones, responsables...), luego se precisan esas acciones.

7. Con un plan elemental se entran a precisar las acciones inmediatas con la siguiente guía:

- Qué se va ha hacer.
- Para qué.
- Cómo.
- Quiénes.
- Con qué medios.
- Cuándo.
- Dónde.
- Plazos.

2. La baraja de la planificación

□□Objetivo: Conocer y ordenar los pasos que deben seguirse en un proceso de planificación en un plan de trabajo concreto.

□□Materiales: Tarjetas grandes (15 x 25 cm.) en las que se escriben los pasos de un proceso de planificación, como si fueran naipes de una baraja.

□□Desarrollo:

1. Se divide a los participantes en grupos de cuatro personas cada uno.
2. Se elabora un juego completo de cartas para cada grupo, y uno adicional.
3. Se barajan todas las cartas y se reparten nueve a cada equipo, dejando las restantes al centro. Cada equipo debe deshacerse de sus cartas repetidas y tener nueve cartas distintas en la mano (o sea, los nueve pasos básicos para la planificación).
4. Se juega como en un juego de baraja (naipe): un grupo se descarta de una repetida y la coloca en el centro, hacia arriba, tomando la de encima del

grupo. Sólo se puede cambiar una carta cada vez. Si el grupo de la izquierda necesita esa carta que está arriba la toma, si no saca la que sigue del grupo y se descarta de una repetida. Y así se sigue.

5. Una vez que el grupo tenga las nueve cartas diferentes deberá ordenarlas de acuerdo a lo que creen debe ser los pasos ordenados del proceso de planificación.

6. Cuando cualquiera de los equipos considera que su escalera está bien ordenada dice: Escalera. El coordinador actuará como juez haciendo que el resto del grupo descubra si hay o no errores.

7. Al descubrirse un error el equipo que ha propuesto debe reordenar su baraja. Se debe discutir el orden propuesto por cada equipo para poderlo defender y sustentar frente al grupo.

8. El primero de los equipos que restablece el orden correcto es el que gana. Se discute en conjunto y el porqué del orden de cada paso de la planificación.

Reconstrucción

□□Objetivo: Analizar la capacidad de organización de un grupo y analiza el papel del liderazgo en el trabajo.

□□Materiales: Papel y lápiz para cada participante, papel grande y marcadores.

□□Desarrollo:

1. Se forman grupos (cuatro como máximo).
2. El que coordina da una explicación.
3. Los participantes tienen 30 minutos para llegar a tomar una/s decisión/es.
4. Una vez agotado el tiempo, se pasa al plenario, donde cada uno expone las conclusiones a las que llegaron escritas en un papelógrafo.

5. No es necesario entrar a discutir el contenido de las conclusiones lo central de esta técnica es reflexionar sobre:

- En qué se fundamentaron para llegar a determinadas conclusiones.
- Como se organizaron para trabajar.
- Dificultades para llegar a tomar las decisiones.

Técnicas de organización

1. Integración en un grupo hostil

Objetivos:

- a) Crear en el grupo, considerado hostil, un clima positivo.
- b) Integrar un grupo que se resiste a entrar en los ejercicios.

Se puede aplicar a cualquier número de participantes en una sala grande y su duración es de una hora.

Desarrollo:

1. El monitor pide al grupo que formen subgrupos de tres personas con los que estén más cerca.
2. Distribuye a cada grupo una hoja en la que deberán responder a esta pregunta: "Cómo os sentís aquí". Cada subgrupo hace una lista de sus razones y apreciaciones al respecto.
3. Luego el animador invita a cada subgrupo a leer su lista, que se irá escribiendo en la pizarra o en la cartulina, señalando los puntos que se consideren positivos y los que se consideren negativos.
4. A continuación, se hace a los mismos tríos esta otra pregunta: "Cómo os sentís respecto a mi presencia aquí".
5. De nuevo leen las respuestas y se las va escribiendo en la pizarra o en la cartulina, señalando también las positivas y las negativas.

6. Se pasa a la tercera pregunta: "Cómo se sienten respecto a la persona que los envió a este curso". Se leen las respuestas y se las escribe como antes, señalando también lo positivo y lo negativo.

7. Se termina con una sesión plenaria en las que se analizan las respuestas que se han dado en las tres preguntas.

Generalmente se puede observar que en las respuestas a la primera pregunta predominan los aspectos negativos y en las respuestas a la segunda y la tercera aparecen más aspectos positivos, cosa que demuestra que se ha producido un cambio de clima en el curso y que hay posibilidades de una mayor integración.

2. El pueblo necesita

□□Objetivo: Analizar los principios de la organización. El papel del dirigente, la acción espontánea y la acción planificada.

□□Desarrollo:

1. Los que coordinan o dos compañeros del grupo, preparan una lista que contenga un mínimo de seis tareas. Las tareas pueden ser búsqueda de objetos o la creación de algún tipo de cosa.

2. Se divide a los participantes en grupos (de cinco personas como mínimo cada uno). Cada grupo se organiza como le parezca para realizar las tareas. Se concede un tiempo preciso (por ejemplo 10 minutos), dependiendo del grupo y las tareas.

3. Las tareas son leídas al conjunto del grupo, finalizada la lectura cada grupo se dedica a cumplir las tareas. El primero que termine en realizarlas el que ganará.

4. Cuando el equipo tenga todas las tareas, se las representa a los compañeros que están coordinando para que sean revisadas y se constatare que están correctas.

5. Una vez declarado el equipo ganador, el resto de los equipos, muestra las tareas que pudo realizar. Se evalúa cómo cada equipo se organizó para ejecutar las tareas.

□□Conclusiones: La discusión se inicia cuando los grupos cuentan cómo se organizan para realizar las tareas, los problemas que tuvieron, cómo se sintieron, lo vivencial. Juntos tienen que detectar cuáles son los papeles de los dirigentes, la importancia de la división de tareas para ser más eficaz, la importancia de tener claro qué se quiere para poderlo defender, y las acciones espontáneas. Podemos también referir la discusión a cómo esos aspectos se dan en la vida cotidiana de los participantes, o de una organización, como en este caso es la empresa.

3. Solución creativa de un problema

□□Objetivo:

a) Observar actitudes grupales en la solución de problemas.

b) Explorar las influencias interpersonales que se producen en la solución de un problema.

□□Desarrollo:

1. El monitor explica que se trata de dar con una solución creativa de un problema; para lo cual debe llegar al consenso. Todos deben prestar mucha atención al proceso de discusión, pues al final tendrá que ser analizado en grupo.

2. A continuación, expone el problema que los subgrupos deberán solucionar en unos diez minutos: *Hace años un comerciante londinense era deudor de una gran cantidad de dinero a una persona que le había hecho un préstamo. Este último se enamoró de la joven y bella hija del comerciante. Y le propuso un acuerdo: le cancelaría la deuda si llegaba a casarse con su hija. Tanto el comerciante como su hija quedaron espantados.*