

ESTRATEGIAS para aprender a aprender

Reconstrucción del conocimiento a partir de la lecto-escritura

Segunda edición



Araoz • Guerrero • Galindo • Villaseñor • De la Vara



El saber de mis hijos
hará mi grandeza

**Estrategias para aprender
a aprender: reconstrucción
del conocimiento a partir
de la lectoescritura**

UNIVERSIDAD DE SONORA



El saber de mis hijos
hará mi grandeza

Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura

Segunda edición

María Edith Araoz Robles
Patricia del Carmen Guerrero de la Llata
María de los Ángeles Galindo Ruíz de Chávez
Rosa Angélica del Carmen Villaseñor Correa
Ana Bertha De la Vara Estrada

Prentice Hall

México • Argentina • Brasil • Colombia • Costa Rica • Chile • Ecuador
España • Guatemala • Panamá • Perú • Puerto Rico • Uruguay • Venezuela

Datos de catalogación bibliográfica

ARAOZ ROBLES, MARÍA EDITH
**Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción
del conocimiento a partir de la lectoescritura.**
Segunda edición

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010

ISBN: 978-607-32-0324-1

Área: Ciencias Sociales

Formato: 18.5 × 23.5 cm

Páginas: 184

Todos los derechos reservados

Editores: Carlos Mario Ramírez Torres
carlosmario.ramirez@pearsoned.com
Marianna Lyubarets (Universidad de Sonora)
Editor de desarrollo: Araceli Calderón Salas
Supervisor de producción: José D. Hernández Garduño
Ilustración de portada: Biveth Miker González

SEGUNDA EDICIÓN, 2010

D.R. © 2010 por Universidad de Sonora
Av. Rosales y Blvd. Encinas S/N
Col. Centro
83000, Hermosillo, Sonora
www.uson.mx

D.R. © 2010 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Atacomulco 500- 5o Piso
Industrial Atoto
53519, Naucalpan de Juárez, Estado de México

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. Núm. 1031

Prentice Hall es una marca registrada de Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

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

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

Este libro se publicó con el apoyo del Fondo para la Consolidación de las Universidades Públicas P/FPCU-2009-02

Prentice Hall
es una división de



ISBN: 978-607-32-0324-1
ISBN: 978-607-7782-57-5 (UNISON)

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 – 13 12 11 10

Contenido

UNIDAD 1	AUTOCONOCIMIENTO PARA EL APRENDIZAJE	2
1.1	El contexto	5
1.1.1	<i>Contexto educativo</i>	6
1.1.2	<i>Contexto social</i>	8
1.2	Aprendizaje	11
1.2.1	<i>Estilos de aprendizaje</i>	13
1.2.2	<i>Factores que intervienen en el aprendizaje</i>	23
1.3	Aprender a aprender	32
1.3.1	<i>Cognición</i>	33
1.3.2	<i>Metacognición</i>	34
	Recapitulación	35
	Autoevaluación	36
UNIDAD 2	COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL	38
2.1	Proceso de comprensión lectora	42
2.1.1	<i>Tres enfoques teóricos</i>	42
2.2	Niveles de lectura	44
2.2.1	<i>Lectura de selección</i>	45
2.2.2	<i>Lectura analítica</i>	49
2.2.3	<i>Lectura crítica</i>	51
2.3	Técnicas de lectura	52
2.3.1	<i>Subrayado</i>	52
2.3.2	<i>Notas al margen</i>	57
2.3.3	<i>Esquematización</i>	60

2.4	Transformación de un texto en otro	68
2.5	El proceso de escritura	71
2.6	Redacción y corrección de un texto	76
2.6.1	<i>Estructura del párrafo</i>	78
2.6.2	<i>Estructura básica del texto</i>	79
	Recapitulación	79
	Autoevaluación	80
UNIDAD 3	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	82
3.1	Razonamiento discursivo	85
3.2	Inferencia	86
3.3	Argumentación	92
3.3.1	<i>Argumentos deductivos</i>	95
3.3.2	<i>Argumentos inductivos</i>	96
3.3.3	<i>Argumentos analógicos</i>	98
3.4	Refutación	103
3.5	Falacias	106
	Recapitulación	109
	Autoevaluación	110
UNIDAD 4	APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS	112
4.1	El ensayo	115
4.2	Redes semánticas	116
4.2.1	<i>Metodología para construir ensayos a partir de redes semánticas</i>	117
4.3	El hipertexto	139
4.3.1	<i>Metodología para elaborar hipertextos</i>	142
4.3.2	<i>Metodología para construir ensayos a partir del hipertexto</i>	149
	Recapitulación	156
	Autoevaluación	157
	Consideraciones generales	158
	BIBLIOGRAFÍA	159

Prólogo

El presente libro es producto de una intensa y prolongada investigación de un grupo de docentes del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Dentro de la generación y aplicación del conocimiento, dicho producto de investigación corresponde —aunque no queda reducido— a las siguientes líneas: comprensión lectora, producción de textos y didáctica de la lengua y la literatura.

A su presentación, perspectiva y profundidad han contribuido los proyectos de investigación de las profesoras, cuyos adelantos han sido presentados como ponencias en varios congresos nacionales e internacionales (realizados en Puebla, Buenos Aires, Bogotá, San Juan, y los propios congresos organizados por el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora), todos ellos promovidos, asesorados y apoyados por Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura en América Latina. Sin embargo, se enfatiza que ni la tarea, ni la investigación han terminado. Dos o tres aplicaciones de este material identificarán los puntos débiles y problemáticos que sólo la práctica, en estos casos, puede descubrir y, entonces, como Sísifo, el equipo como un todo reiniciará la empresa.

Es un hecho comprobado que en educación, gran parte del aprendizaje de los alumnos se da a través de la comprensión de textos, así como de la adquisición continua y constante de habilidades y competencias mediante la lectoescritura como proceso. A esta concepción han llegado las autoras a partir de su experiencia en las aulas.

Esta obra, *Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura* surge con el fin de contribuir a los nuevos modelos educativos que enfatizan el uso de diversas estrategias para la obtención del conocimiento. Se ha tenido, por lo tanto, mucho cuidado en incluir tanto la esfera teórica como la práctica, con lecturas y ejercicios meditados y dirigidos sistemáticamente paso a paso. Se trata de la conformación de un programa de materia aplicable a todos los programas universitarios y adecuado, con suficiente redundancia funcional,

a los diversos estilos de lectura y relectura de los estudiantes. Con ello se persigue evitar que el alumno se confunda y se pierda y, en la medida de lo posible, incluso se busca que pueda utilizar el manual de manera autodidacta e independiente.

El objetivo de los nuevos modelos educativos es que los alumnos utilicen el pensamiento crítico para evaluar los materiales de estudio. Esta propuesta expone un desarrollo que va de lo simple a lo complejo, de la fantasía creadora al planteamiento racional y crítico estricto. La secuencia ordenada, orientada y estructurada termina con un producto académico: la concretización de un ensayo escolar individual, en el que se aplican las estrategias cognitivas y metacognitivas expuestas a lo largo del texto.

La estructuración de las cuatro unidades del libro concuerda con los planteamientos que el Informe Delors hace para la UNESCO, es decir, con los cuatro pilares básicos de la educación para el siglo XXI, de los cuales las autoras se han apropiado y aplican en la concepción del manual.

Aprendemos a conocer cuando, tanto cognitiva como metacognitivamente, obtenemos conocimientos que utilizaremos toda la vida. Dichos conocimientos serán fundamentales en la captación, organización y procesamiento de información de la que nos valdremos de forma creativa y crítica en la resolución de problemas.

Aprendemos a hacer cuando aprendemos a construir diversos géneros discursivos (el ensayo, por ejemplo) para dar forma a la exposición estructurada de ideas con su argumentación respectiva, a partir de la aplicación de técnicas, metodologías y estrategias de lectoescritura.

Aprendemos a convivir porque, al trabajar en equipo, aprendemos a respetar las ideas de los demás y a sustentar las nuestras. Con ello promovemos la capacidad de integración, la participación en grupos, el liderazgo y la aceptación de la diversidad.

Aprendemos a ser porque al saber cómo aprendemos podemos regular nuestro aprendizaje y planear nuestras acciones. Esto permite reconocer que tenemos habilidades para el autoaprendizaje y, con ello, desarrollamos capacidades de iniciativa, de autogestión, de creatividad, de investigación, de capacidad analítica y de pensamiento crítico.

Termino mi presentación con un reconocimiento a lo que el trabajo en equipo puede producir, lo cual no es otra cosa que la cristalización de las nuevas ideas y concepciones sobre la adquisición del conocimiento, sobre la comprensión lectora y sobre la producción de textos. No es, en consecuencia, finalmente, sino una invitación para que en las instituciones de educación superior se continúen produciendo más materiales de enseñanza con calidad, profundidad, seriedad y amor a la educación, de lo que las autoras han dado ostensible muestra.

Francisco González Gaxiola

Introducción

En las últimas décadas, las tendencias educativas han presentado cambios profundos en los contextos y metodologías de la enseñanza universitaria. Los enfoques clásicos, centrados en el aula y en la actividad del profesor, están virando hacia una enseñanza dirigida al aprendizaje de saberes y competencias, a través de la actividad autónoma del estudiante. En este escenario, la teoría del constructivismo y el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje juegan un papel relevante.

Bajo la óptica constructivista, el alumno es constructor y causa principal de su aprendizaje; es decir, aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende, y esto lo logra relacionando de forma adecuada sus experiencias con los conceptos aprendidos. De esta manera, el aprendizaje se construye y se torna en una experiencia individual.

El propósito de este libro es contribuir y fomentar el desarrollo de habilidades intelectuales para el estudio, así como para la creatividad, para el pensamiento crítico y para la expresión oral y escrita. Por ello promovemos el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la búsqueda, adquisición, análisis y aplicación de la información y del conocimiento.

Como resultado de nuestra experiencia docente surgió la inquietud por producir materiales de apoyo que faciliten el logro de objetivos de los nuevos paradigmas educativos. A dos años de distancia y luego de reconsiderar y poner en práctica las estrategias aquí planteadas, emprendimos nuevamente la tarea de ofrecer, tanto a profesores como a estudiantes, una nueva versión de este texto. En ella hemos reconsiderado algunos aspectos del contenido teórico e incluimos otras estrategias que también han dado resultados satisfactorios al aplicarlas en el aula.

Esta segunda edición es producto de esa experiencia en el aula y de nuestra inquietud como investigadoras y docentes comprometidas con el quehacer académico. Al poner en práctica las estrategias propuestas en la primera edición de este libro, encontramos que podíamos implementar otras nuevas para el desarrollo de habilidades de lectoescritura, con iguales

o mejores resultados. Por ello, decidimos compartir nuestras experiencias con el mismo interés de apoyar a estudiantes y docentes en su proceso de aprendizaje y de enseñanza.

En este libro, *Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*, impulsamos la formación integral del individuo, tomando como base los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors, en 1996, por medio de la Cátedra UNESCO: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Nuestros objetivos se centran en el proceso de la lectoescritura porque consideramos que las estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender a aprender, a organizar y a pensar están implícitas en este proceso.

Es importante mencionar que esta segunda edición conserva la estructura general y el enfoque propuesto en la primera, aun cuando se incluyen nuevos ejemplos y actividades en cada una de las cuatro unidades.

En la primera unidad, *Autoconocimiento para el aprendizaje*, exploramos el contexto de los nuevos ámbitos laborales y educativos que han dado origen a cambios en los programas académicos, en los roles docentes y en el perfil del alumno. Aquí trabajamos con tres cuestionarios de gran utilidad para el desarrollo metacognitivo de los estudiantes: el primero es el de los estilos de aprendizaje, cuyo fin es que el estudiante identifique la manera en que percibe la información; el segundo es un cuestionario que permite conocer cuál de los dos hemisferios cerebrales utilizamos de manera predominante para organizar la información, y el tercero permite al alumno conocer las principales estrategias y factores que influyen en su aprendizaje. Además, analizamos los conceptos básicos implícitos en el proceso del aprendizaje. La importancia de esta unidad radica en que el estudiante toma conciencia de su proceso metacognitivo y ello le permite reestructurar sus conocimientos para construir nuevos.

La lectura y la escritura son el eje central de la segunda unidad, *Comprensión lectora y producción textual*, donde planteamos el proceso interactivo entre ambas. Los ejemplos y actividades de esta unidad fueron actualizados con el fin de hacer más atractivos los ejercicios de aplicación de técnicas. Proponemos el uso de la esquematización como una técnica que, además de ser útil para la comprensión de la lectura, lo es también para la organización de las ideas y sirve como preámbulo para la escritura.

Explicamos otras técnicas que facilitan la comprensión y la producción de textos. Asimismo, la aplicación de estas técnicas nos permite hacer consciente el estilo y la forma en que captamos, organizamos y procesamos la información, temas vistos en la primera unidad. Lo importante de este apartado es que acerca al alumno a la lectura, le muestra la manera en que puede organizar las ideas y plasmarlas en un escrito diferente al texto original.

En la tercera unidad, denominada *Estrategias de aprendizaje para la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico*, analizamos los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva dinámica, donde interactúan la información adquirida a través de la lectura, nuestros cono-

cimientos previos, nuestras experiencias y nuestra cultura. Para lograr esa interacción examinamos los temas de razonamiento discursivo, inferencia, argumentación, refutación y su relación con la comprensión lectora y la producción textual. Al igual que en la segunda unidad actualizamos los ejemplos y modificamos las actividades.

Al llegar a esta unidad, el alumno ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje; por lo tanto, puede elegir las técnicas que mejor se adapten a su forma de captar, organizar y procesar la información; planear cuándo usarlas y en qué tipo de lecturas, así como hacer uso de técnicas de escritura para transformar un texto. Lo relevante de esta unidad es que, además de todo lo anterior, el estudiante podrá plasmar sus propias ideas, sustentarlas y construir conocimiento, lo cual le permitirá integrarse mejor a su ámbito académico.

Por último está la cuarta unidad: *Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de ensayos*. Aquí explicamos el proceso de construcción del ensayo a partir de dos estrategias: las redes semánticas y el hipertexto. En ambas estrategias aplicamos las técnicas que se estudiaron en las unidades anteriores con el fin de producir un trabajo académico que nos permita observar, evaluar y autoevaluar el proceso de aprendizaje: asimilación de las técnicas, uso de estrategias y madurez en el pensamiento crítico. Es decir, al elaborar el ensayo el alumno hará conscientes sus procesos cognitivos y metacognitivos que le permitirán ser autónomo en su aprendizaje. El autoaprendizaje es la característica primordial del nuevo perfil para estudiantes y egresados propuesto por los modelos educativos actuales.

Estamos conscientes de que existen varias propuestas didácticas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, consideramos que las utilizadas en este libro son las más adecuadas para los modelos educativos actuales. Nuestro enfoque, centrado en la lectoescritura, permite al estudiante desarrollar habilidades y estrategias que posibiliten un desempeño acorde con el perfil deseado por el nuevo modelo educativo.

En todas las unidades empleamos la misma metodología: primero presentamos competencias, índice de contenidos y un mapa conceptual que permite visualizar tanto los temas que se desarrollan, como la relación que existe entre ellos. Luego, explicamos contenidos, ejemplificamos con actividades guiadas y reforzamos el tema con ejercicios individuales y colaborativos. Después, al finalizar cada unidad, incluimos una breve evaluación que permite, por un lado, que el estudiante observe su desarrollo cognitivo y metacognitivo, y por otro, que el docente pueda reconsiderar las estrategias utilizadas durante el proceso de enseñanza.

Otro aspecto de la metodología que conviene señalar es que, en ocasiones, utilizamos un solo texto para ejercitar varias técnicas; esto se hace con fines didácticos. Consideramos que si el alumno lee el texto en más de una ocasión, puede comprenderlo más fácilmente, ya que identificar los elementos que lo constituyen permite aplicar con mayor seguridad la técnica respectiva. Es recomendable, sin embargo, que cada profesor enriquezca las actividades con lecturas adecuadas al área de estudio donde imparte la materia.

Es de nuestro interés que este libro sea un apoyo para el autoaprendizaje. Nuestra meta es estimular y desarrollar las habilidades de estudio. La práctica continua de las habilidades adquiridas permitirá que el estudiante sea competente para enfrentar los nuevos retos.

Externamos un agradecimiento especial a nuestros estudiantes porque sus inquietudes e interés fueron el motivo principal para la realización de esta segunda edición. Fueron de gran importancia también las opiniones y sugerencias de nuestros compañeros profesores de la Academia en Lengua Escrita del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora, a todos ellos, nuestro reconocimiento.

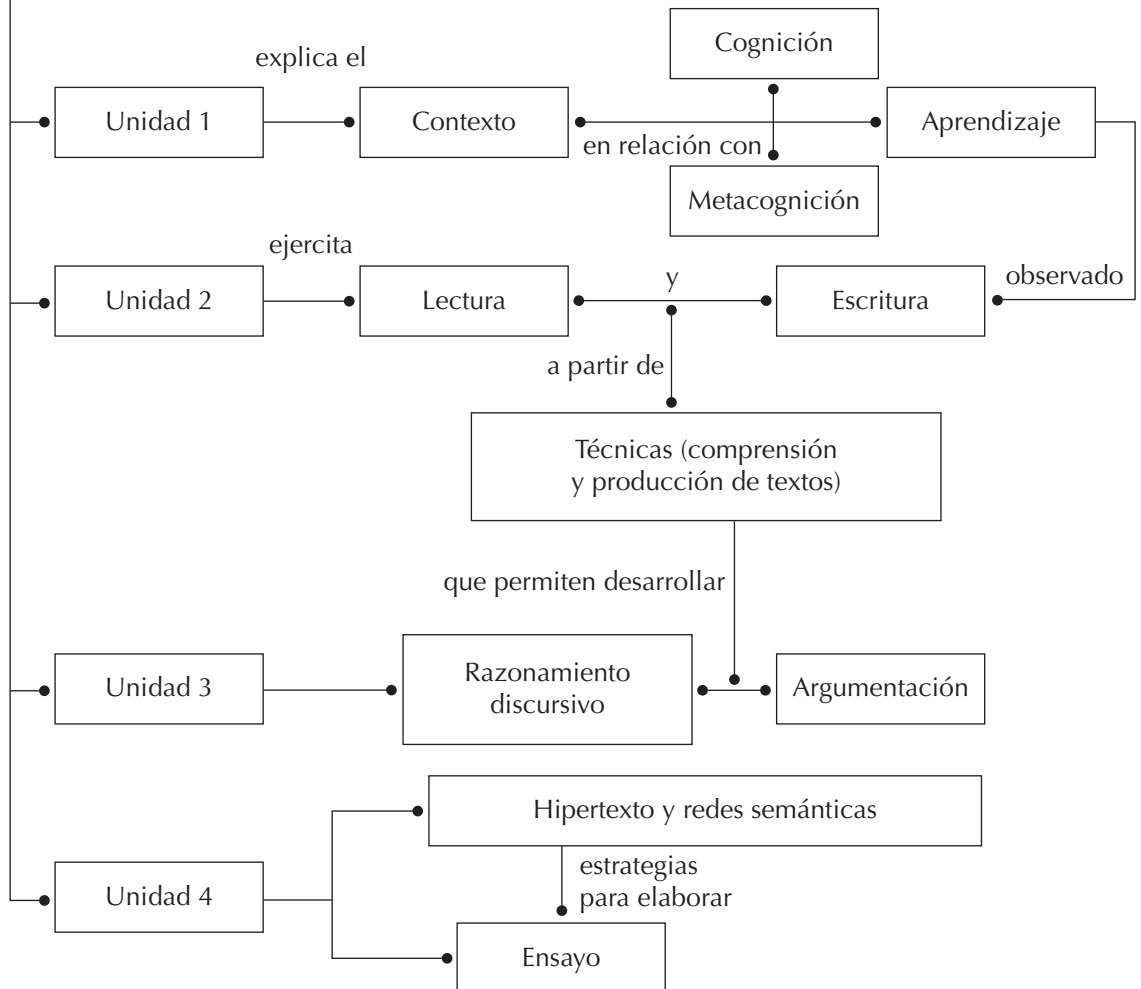
Asimismo, reiteramos nuestro agradecimiento a las autoridades de la Universidad de Sonora por su apoyo en todas nuestras actividades.

Las autoras

El proceso educativo requiere que nadie piense por nosotros, ni vea por nosotros, ni hable por nosotros, ni finalmente, actúe por nosotros. Por estas razones es tan importante aprender a aprender, aprender a educarnos y a liberarnos para llegar a ser nosotros mismos.

Paulo Freire

Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lecto-escritura



Unidad

1

Autoconocimiento para el aprendizaje



En esta unidad el alumno:

- Desarrollará la capacidad de autoconocimiento y tomará conciencia de su proceso de aprendizaje.
- Identificará y valorará la función del contexto en su proceso de aprendizaje.
- Distinguirá las características del contexto educativo y social.
- Analizará y reestructurará el significado de conceptos básicos que intervienen en la adquisición del conocimiento.
- Identificará y analizará las formas de aprender, así como los factores que influyen en su proceso de aprendizaje.

Contenido:

Mapa conceptual de la unidad 1

1.1 El contexto

1.1.1 Contexto educativo

1.1.2 Contexto social

1.2 Aprendizaje

1.2.1 Estilos de aprendizaje

1.2.2 Factores que intervienen en el aprendizaje

1.3 Aprender a aprender

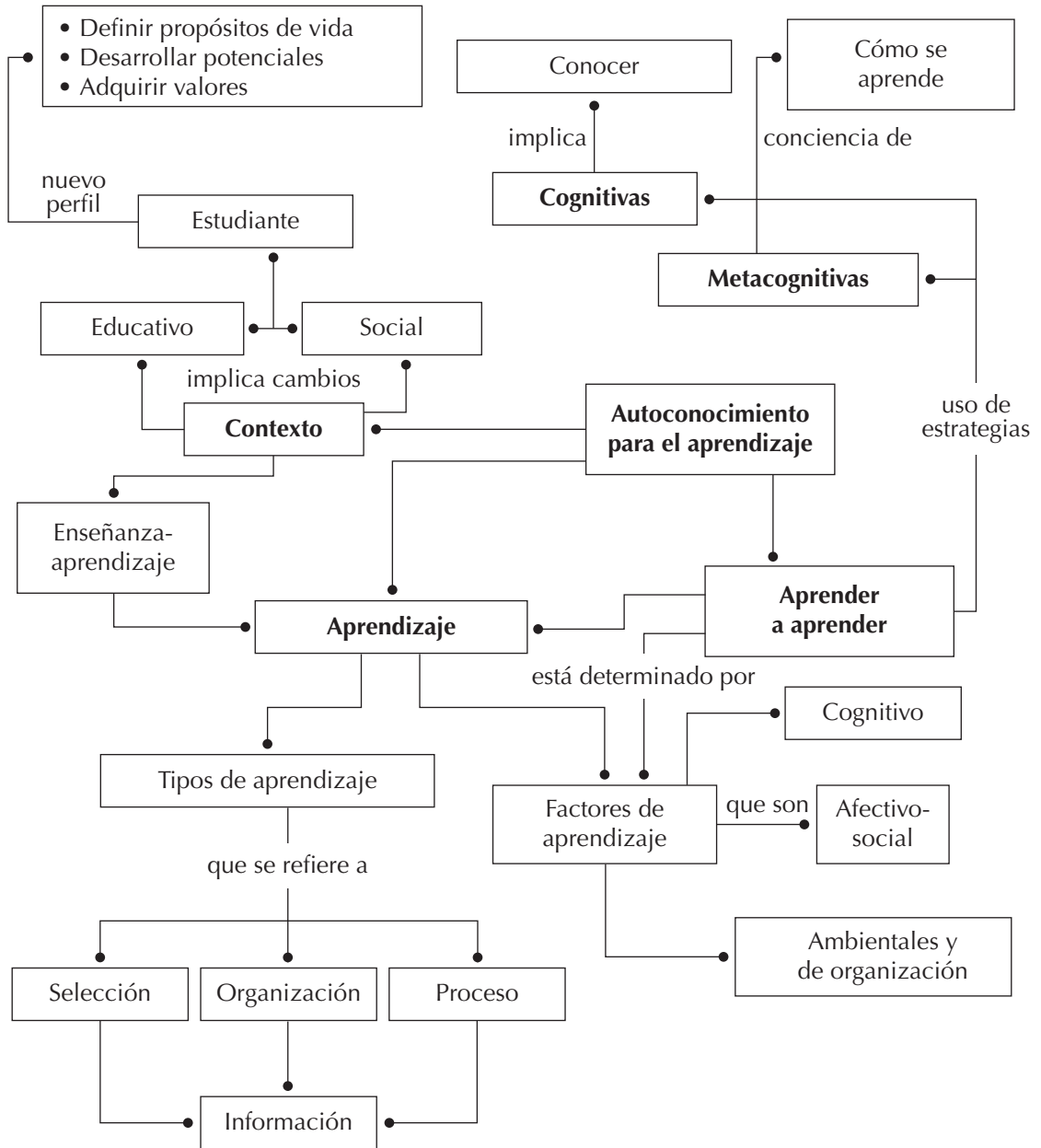
1.3.1 Cognición

1.3.2 Metacognición

Recapitulación

Autoevaluación

Mapa conceptual de la unidad 1



Aprender a aprender implica estar conscientes de nuestras habilidades para captar, organizar y procesar la información. Implica también ser responsables de nuestro proceso de aprendizaje.

En esta primera unidad reflexionaremos acerca de este proceso de aprendizaje y la manera en que el contexto y otros factores (cognitivos, afectivo-sociales, ambientales y de organización) interactúan en la construcción y apropiación del conocimiento. Asimismo, observaremos que hay diferentes estilos o formas de aprender e identificaremos la manera en que cada uno de nosotros aprende. Ello nos permitirá autorregular nuestro aprendizaje al hacernos conscientes de las habilidades que poseemos y cuáles son las que necesitamos desarrollar para facilitarnos el estudio.

Las actividades aquí incluidas son sólo una propuesta para poner en práctica la teoría desarrollada en los diferentes incisos. Por un lado, corresponde al profesor incluir otras actividades y lecturas adecuadas que complementen la temática vista en clase; por otro, es tu responsabilidad como alumno investigar al respecto para ampliar la información y profundizar acerca de tu proceso de aprendizaje.

1.1 El contexto

Cuando llegó al planeta saludó respetuosamente al farolero.

“Buenos días. ¿Por qué acabas de apagar el farol?”

“Es la consigna”, respondió el farolero. “Buenos días”.

“¿Qué es la consigna?”

“Apagar el farol. Buenas noches”.

Y volvió a encenderlo.

“Pero, ¿por qué acabas de encenderlo?”

“Es la consigna”, respondió el farolero.

“No comprendo”, dijo el Principito.

“No hay nada que comprender”, dijo el farolero. “La consigna es la consigna. Buenos días”.

Y apagó el farol.

Luego se enjugó la frente con el pañuelo a cuadros rojos.

“Tengo un oficio terrible. Antes era razonable. Apagaba por la mañana y encendía por la noche. Tenía el resto del día para descansar y el resto de la noche para dormir”.

“Y después de esa época, ¿la consigna cambió?”



“La consigna no ha cambiado”, dijo el farolero. “¡Ahí está el drama! De año en año el planeta gira más rápido ¡y la consigna no ha cambiado!”

El Principito

Antoine de Saint-Exupéry

Como se observa en el fragmento anterior, día tras día, el farolero celestial realizaba su tarea a la perfección. Para él, ésta se había convertido en una segunda naturaleza. Sin embargo, el planeta, como el resto del universo, siguió cambiando. La rutina continuó siendo la misma, mientras el contexto se fue transformando.

De acuerdo con la Real Academia Española (2001), el contexto se define como el entorno físico o de situación, ya sea político, social, económico, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho. En el caso del proceso educativo, el contexto lo constituyen las circunstancias y factores que están involucrados en el proceso de aprendizaje. Explicaremos algunos aspectos del contexto educativo y del social.

1.1.1 CONTEXTO EDUCATIVO

Diversas teorías sobre educación tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición y desarrollo de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la manera en que los individuos adquirimos conocimientos.¹

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso, el de investigador educativo. El papel del maestro se puede reducir a transmitir información si se trata sólo de facilitar el aprendizaje; por el contrario, si lo que se pretende es guiar y orientar la actividad constructiva de los alumnos, el docente tiene que mediar el encuentro entre éstos y el conocimiento (Mazuera, 2002).

¹ Entendemos por conocimiento el conjunto de “experiencias, valores, información y ‘saber hacer’ que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción”. El conocimiento se origina y aplica en la mente de los conocedores; éste se deriva de la información, así como la información se deriva de los datos. Para que la información se transforme en conocimiento debemos realizar comparaciones, conexiones con otros hechos, establecer las causas o las consecuencias, es decir, requiere de nuestro esfuerzo, atención y voluntad. En este sentido, el conocimiento es también una forma de capacidad intelectual, de habilidades, destrezas y competencias. (Picardo, Escobar y Balmore, 2005, 57-8).

Antes de analizar lo que significa “aprender a aprender” y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante comprender por qué estos conceptos son fundamentales en los nuevos modelos curriculares de las instituciones educativas.

En los últimos años, las instituciones de educación superior han emprendido una serie de reformas profundas y cambios en sus métodos de enseñanza; ello como resultado de los cambios sociales, políticos y económicos, así como del avance en el conocimiento y en el desarrollo científico, tecnológico e industrial. Muchas de estas reformas consideran entre sus bases teóricas la filosofía constructivista.

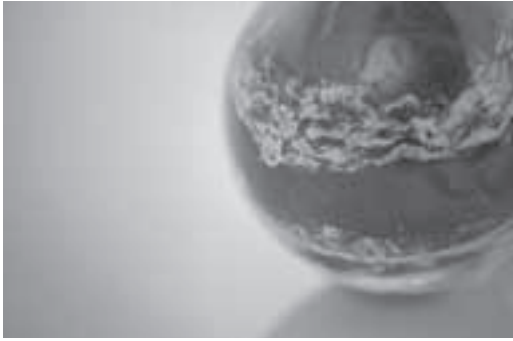
De acuerdo con la pedagogía constructivista, el aprendizaje contribuye a nuestro desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir una realidad. Aprendemos en la medida en que somos capaces de elaborar una representación sobre un objeto de la realidad o de un conocimiento que intentamos aprender, lo cual implica aproximarnos a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo. Esta aproximación no se da desde la nada, parte de nuestras experiencias, intereses y conocimientos previos.² En este proceso, no sólo se modifican esas experiencias y conocimientos que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. Es entonces cuando se dice que estamos aprendiendo significativamente,³ pues construimos un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que ya existe (Coll *et al.*, 2007, 16).

Como observamos, el constructivismo centra su atención en la participación activa de los individuos y en la interacción de éstos con su entorno. Los desafíos actuales y venideros, derivados del avance científico y tecnológico, requieren de estudiantes capaces de enfrentarlos con creatividad y esfuerzo. Por ello, es necesario desarrollar al máximo nuestro potencial cognitivo, afectivo y físico, para adquirir habilidades, actitudes y valores que nos permitan lograr el óptimo desempeño profesional, así como el bienestar y la integración personal en nuestro entorno social (Anaya, 2003).



² Cuando nos enfrentamos con nuevos contenidos por aprender, partimos de una serie de conceptos, juicios, representaciones y conocimientos que hemos adquirido a través de nuestras experiencias anteriores.

³ Aprendemos significativamente cuando podemos relacionar el conocimiento nuevo con experiencias anteriores, con situaciones cotidianas, con nuestro quehacer académico o laboral, etc. Es decir, lo nuevo debe ser útil y aplicable a diferentes contextos de nuestra vida. El éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje depende, en gran parte, del grado de significación que le demos a esas referencias anteriores, de la habilidad para ligarlas al nuevo material y del enraizamiento inteligente de estas ideas en la práctica (Picardo, Escobar y Balmore, 2005, 54).



1.1.2 CONTEXTO SOCIAL

El contexto social es determinante para el aprendizaje y éste, a su vez, genera los cambios sociales. Los individuos estamos inmersos en una realidad que influye en nuestra manera de captar el conocimiento y de aportar y adaptar el nuevo conocimiento a dicha realidad. Así, un aprendiz que vivió en la Edad Media dominó y definió su realidad de acuerdo con los adelantos de su época. Tal

aprendizaje provocó cambios sociales que, a su vez, influyeron en la educación de los nuevos aprendices, quienes conocieron de esa realidad creada por sus antecesores.

En la actualidad, sobre todo en las dos últimas décadas, los miembros de la sociedad somos testigos de un proceso de profundas transformaciones en los ámbitos económico, social, político y cultural; cambios que se extienden rápidamente a nivel mundial y afectan tanto a colectividades como a individuos. Este proceso se conoce como globalización y tiene que ver, de manera directa, con las nuevas formas de aprender.

Si bien el fenómeno de la globalización cobró auge como movimiento socioeconómico en los últimos 20 años, sus raíces datan de mucho tiempo atrás. Es un proceso que en el transcurso del tiempo interviene en el progreso del mundo a través de los viajes, el comercio, las migraciones, las influencias culturales y la diseminación del saber, la ciencia y la tecnología (Barba, 2006, 19).

La Real Academia Española (2001) define globalización como la “tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales”. Por su parte, el documento de CEPAL/OEI/CEC⁴ caracteriza la globalización como el escenario en el cual se produce un reordenamiento de actores, normas y relaciones que terminarán por producir un nuevo esquema de interacciones planetarias (2004, 44).⁵

Dentro de este reordenamiento causado por la globalización, los sistemas educativos son afectados por mercados de trabajo cambiantes que imponen la “necesidad” de formar a las personas para adaptarse a las exigencias del empleo flexible. Este contexto de creciente influencia del

⁴ Las siglas de CEPAL significan: Comisión Económica para América Latina y el Caribe; de OEI: Organización de Estados Iberoamericanos; y de CEC: Corporación Escenarios de Colombia.

⁵ Este mismo documento menciona que no existe una noción clara sobre el actual concepto de globalización. Para algunos está asociado con la expansión de la tecnología informática; para otros, con el mayor nivel de interacción económica, resultado de la apertura de nuevos espacios de mercado; también con la homogeneización cultural, o bien, con el cambio de la red de relaciones sociales producto de la modernidad.

mercado induce a las escuelas a modelar sus programas en función de las actitudes y prácticas del consumidor (Martiné, Tello y Gorostiaga, 2008).

Sin embargo, no todos comparten esta visión, pues la relación de fuerzas es desigual entre los países con distintos grados de desarrollo. Algunas naciones, como las africanas, se resisten a la integración global y quieren mantenerse al margen del intercambio mundial. En cambio, países como China, Brasil y México, entre otros, se integran al movimiento globalizador y abren sus fronteras a la inversión extranjera. Para ello requieren de cambios estructurales, especialmente educativos, que afrontar los retos que la globalización les plantea para el siglo XXI.

Estos cambios implican que tanto empresas como instituciones incluyan programas que les permitan ser competitivas y dar respuestas rápidas y eficientes a los avances tecnológicos, sociales y culturales. En el medio educativo, algunos autores (Kotter, 1996, Manz, 1989) recomiendan la adquisición de ciertas habilidades, tanto técnicas como administrativas e interpersonales para que los futuros profesionistas adquieran plena responsabilidad hacia los nuevos desafíos laborales. Para adquirir dichas habilidades, actualmente se maneja el modelo de competencias educativas (Álvarez, 2001).

Este modelo se refiere a la manera en que los profesionistas responden a los requerimientos de su puesto de trabajo (puesto ubicado en una organización concreta, en un sector o actividad determinada, en un contexto social, político y económico, etcétera). El modelo contempla tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que permiten desarrollarlas con eficiencia. Asimismo, son importantes las necesidades del contexto socio-organizativo en que se llevan a cabo.

Francisco Javier de Santos, en su trabajo de investigación: *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales* (2004), retoma los modelos desarrollados por Echeverría (2002) acerca de la competencia en el campo profesional. Estos modelos son el de la competencia técnica, la competencia metodológica, la competencia participativa y la competencia personal, que coinciden con los cuatro pilares de la educación propuestos en el Informe Delors⁶ en 1996: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

La aportación de Delors influye positivamente en la planeación de la currícula de instituciones de educación superior al vincular lo aprendido con el desempeño profesional. Además, permite conciliar la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad

⁶ El Informe Delors fue elaborado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI, a petición de la Unesco. Su nombre obedece a que estuvo presidida por Jacques Delors.



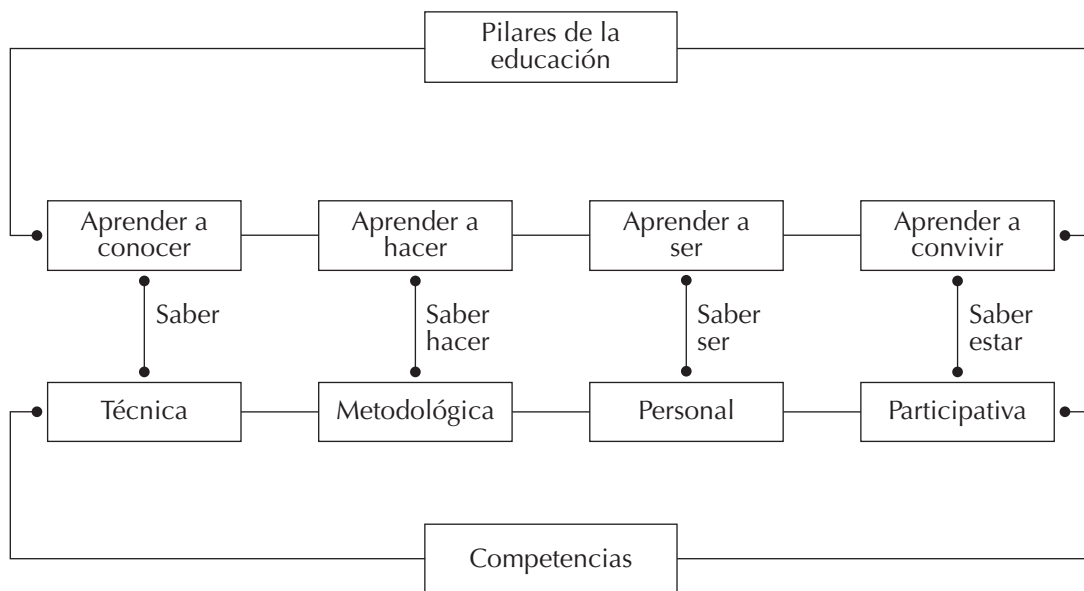
de oportunidades, toda vez que estimula la cooperación que fortalece y la solidaridad que une (Delors, 1996, 11).

Así, el modelo de *competencia técnica*, que es el que nos permite a los individuos dominar las tareas acordes con nuestro desempeño profesional, se vincula con el pilar *aprender a conocer*, el cual implica incrementar saberes que nos permitan comprender el entorno y estimular el sentido crítico.

La *competencia metodológica* se refiere a saber aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones laborales concretas o adaptarlos a situaciones novedosas. Ésta se vincula con el *aprender a hacer* en la educación, donde debe propiciarse la vivencia de situaciones que requieren localizar, seleccionar y utilizar informaciones con objetivos concretos.

La *competencia participativa* se vincula con el *aprender a convivir*, porque la primera requiere de personas dispuestas a cooperar en trabajos de grupo y, el segundo, desarrolla nuestra capacidad de percibir y aceptar la diversidad de los seres humanos. Además, favorece actitudes tendientes a afrontar y solucionar problemas, respetando las ideas de cada miembro del equipo.

Por último, el modelo de *competencia personal* requiere individuos que actúen de acuerdo con sus convicciones, que asuman responsabilidades y tomen decisiones. Este modelo se vincula con el pilar *aprender a ser*, donde se propicia la libertad de pensamiento, sentimiento e imaginación, aspectos necesarios para desarrollar nuestros talentos.



De acuerdo con lo descrito sobre el contexto social, visualizamos dos escenarios: por un lado, el de las organizaciones, que permite priorizar las necesidades y el impacto del entorno, así como la preocupación por la competitividad en un mundo globalizado. Por otro lado, está el del espacio educativo, donde las instituciones dedicadas a este fin deben responder a través de programas acordes a las competencias demandadas por las organizaciones económicas, pero sin olvidar su compromiso con el individuo y con la sociedad.

En este sentido, los cambios que se requieren en la educación no deben convertirse en una simple adaptación a las nuevas condiciones que plantea la economía mundial. Las reformas educativas deben propiciar la generación de cambios que permitan potencializar nuestras capacidades humanas de manera equitativa, para evitar que se agudicen la desigualdad y la exclusión social. De igual forma, deben atender a las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas del siglo XXI, pero sin menoscabo de las expresiones culturales propias de cada país.

El escenario del espacio educativo actual nos permite un mejor acceso a la información y al conocimiento a través de la construcción de aprendizajes y valores, así como al desarrollo de habilidades y estrategias. Asimismo, nos posibilita para participar de manera activa y crítica en el proceso globalizador que caracteriza a nuestra sociedad.

Actividad 1.1

Investiga acerca del proceso de globalización. Escribe en una cuartilla tus reflexiones acerca de las ventajas y desventajas de este proceso en los países en desarrollo, como el nuestro.

1.2 Aprendizaje

El concepto de aprendizaje utilizado en este libro se apoya en la teoría constructivista, que explica cómo el ser humano es capaz de construir conceptos y cómo sus esquemas mentales lo llevan a captar la realidad desde un enfoque perceptivo e individual que guía su aprendizaje. Este proceso permite que el estudiante atribuya significado a la información que recibe en las aulas y lo transforme en conocimientos. Es decir, que reconozca las similitudes o analogías, que diferencie y clasifique los conceptos y que “cree” nuevas metodologías, estrategias y técnicas, combi-nándolas con otras ya conocidas (Santiuste, 2007).



Para explicar el concepto de aprendizaje, retomamos la aportación de Castañeda, quien lo concibe como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente, en la construcción del conocimiento y significado (Castañeda, 1998, 58-9).

- Es constructivo porque los alumnos no son meros recipientes pasivos, sino agentes activos que construyen tanto el conocimiento como las habilidades intelectuales requeridas.
- Es acumulativo porque el conocimiento nuevo se construye sobre la base del conocimiento previo.
- Es autorregulado porque el alumno es capaz de regular su propio aprendizaje.
- Es orientado a metas porque provee intencionalidad explícita y consciente y da orientación interna a las metas.
- Es situado porque se basa en experiencias de los alumnos en contextos y situaciones auténticas de la vida real, lo que les permitirá utilizar después lo aprendido en las situaciones de trabajo.
- Es colaborativo porque el aprendizaje es un proceso social, donde no sólo se aprenden los conocimientos pertinentes sino también las maneras de pensar, valorar y utilizar las herramientas asociadas a un trabajo determinado, así como para aprender de los demás.

Bajo esta óptica, el alumno es constructor y causa principal de su propio aprendizaje, aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. El sentido del aprendizaje se logra cuando el alumno parte de sus experiencias y relaciona de forma adecuada los conceptos que aprende. De esta manera, el aprendizaje se torna en una experiencia individual, por ello se puede hablar de diversos estilos al aprender.

1.2.1 ESTILOS DE APRENDIZAJE

Al hablar de estilos de aprendizaje no existe una definición única. Keefe (1988, 40) señala que los estilos de aprendizaje se refieren a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores, relativamente estables,⁷ de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Los rasgos cognitivos describen la manera en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas o seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico). Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje; los rasgos fisiológicos tienen que ver con el género y ritmos biológicos del estudiante, es decir, con sus sentimientos, actitudes o estados de ánimo repetidos cada cierto tiempo (Woolfolk, 1996).

De acuerdo con lo anterior, identificamos los estilos de aprendizaje de tres formas: por la manera en que seleccionamos y representamos la información, por la forma como la organizamos y por cómo la trabajamos. Veamos cada una de ellas.

Cómo seleccionamos y representamos la información

En los estilos de aprendizaje individual influyen muchos factores, pero uno de los más determinantes es el relacionado con la manera en que seleccionamos y representamos la información. En estas distintas formas para elegir la información se identifican personas visuales, auditivas o kinestésicas.⁸

Las personas que seleccionan y representan la información de manera visual se caracterizan porque tienen facilidad para captar rápidamente grandes cantidades de información con sólo ver o leer; establecen relaciones entre ideas y conceptos; tienen mayor capacidad de abstracción, piensan en imágenes, visualizan detalladamente y gustan de las descripciones.

Las personas visuales, además de leer, pueden realizar las siguientes estrategias para facilitar su aprendizaje: dictar la información a otra per-



⁷ Estar conscientes de que la manera de aprender es diferente en cada persona nos permite averiguar cuáles estrategias y técnicas son las más convenientes para nuestro aprendizaje. Sin embargo, no debemos “etiquetarnos” con uno de los estilos, pues aun cuando éstos son relativamente estables, pueden variar dependiendo de la situación, o bien, pueden complementarse y mejorarse mediante el uso de estrategias adecuadas.

⁸ En ocasiones se manifiesta más de un estilo en nuestra forma de captar la información. Para ampliar la información ver: <http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/index.html>.



sona; realizar ilustraciones para aprender un nuevo concepto; hacer dibujos de las lecturas realizadas; visualizar la información a través de imágenes mentales que pueden convertirse en mapas mentales o conceptuales.

Los individuos que captan la información por su canal auditivo aprenden mediante explicaciones orales propias o de otras personas; recuerdan de manera ordenada y en secuencia; tienen destreza para aprender idiomas y música; piensan en sonidos, tonos y volúmenes; cuando

leen, lo hacen moviendo los labios. Las estrategias que favorecen y facilitan el aprendizaje de personas auditivas son: discutir la información, realizar debates, grabar lo que se lee y escucharlo con atención, preguntar o explicar a otra persona.

Las personas kinestésicas son quienes captan la información a partir de sensaciones. Su aprendizaje es lento pero profundo; son inquietas, no aprenden sentadas, escuchando o leyendo, sino que generalmente están en movimiento; gustan de sentir lo aprendido y gesticulan al hablar. Para lograr un aprendizaje más efectivo, las personas kinestésicas pueden utilizar las representaciones de sonidos o ideas a través de gestos o posturas corporales; leer un texto e ir representando la idea con formas o dibujos; escribir las sensaciones al tocar algún objeto de aprendizaje.

Con el fin de que identifiques el estilo de aprendizaje que predomina en tu forma de captar la información realiza la siguiente actividad.

Actividad 1.2

Lee con atención el siguiente cuestionario⁹ y marca en las columnas de la derecha el número que corresponda a tu respuesta, de acuerdo con la siguiente escala:

Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

⁹ Recuperado de: <http://www.nwlink.com/%7Edonclark/hrd/vak.html>.

Responde sinceramente y recuerda que, como en todos los cuestionarios de este tipo, no hay respuestas correctas o incorrectas. Es preferible que respondas sin pensarlo demasiado y que no dejes enunciados sin responder.

	1	2	3	4	5
1. Tomo muchas notas y me gusta garabatear mientras escucho una clase o conferencia.					
2. Cuando leo, leo en voz alta o muevo los labios para escuchar las palabras en mi mente.					
3. Prefiero actuar directamente, probando lo que tengo que hacer, en vez de seguir instrucciones dadas por alguien.					
4. Se me dificulta conversar con alguien que no me mire a los ojos.					
5. Se me dificulta platicar con alguien que permanece frío e indiferente.					
6. Se me dificulta platicar con alguien que permanece en silencio sin responderme.					
7. Escribo listas de lo que tengo que hacer para recordar mejor.					
8. Aunque no tome notas porque me distraigo, puedo recordar lo que alguien haya dicho en clase o conferencia.					
9. Cuando leo una novela, pongo mucha atención a los pasajes que describen detalles de vestuario, lugares, ambientes, etc.					
10. Cuando leo una novela me concentro en los diálogos y conversaciones entre los personajes.					
11. Tomo notas y apuntes de clase, pero raramente los vuelvo a consultar.					
12. Necesito escribir las instrucciones para poder seguirlas en orden.					
13. Me gusta pensar en voz alta cuando escribo o resuelvo problemas.					
14. Cuando elijo qué leer, prefiero novelas, cuentos o relatos de acción, en los que se plasme el drama y el sentimiento entre los personajes.					
15. Puedo comprender lo que alguien dice, aun sin observar sus gestos al hablar.					
16. Necesito observar a la persona con la que platico para poder mantener la atención en el tema de conversación.					
17. Recuerdo mejor las cosas cuando las digo otra vez.					
18. Cuando conozco por primera vez a una persona, me fijo en sus rasgos faciales y en su apariencia.					
19. Cuando leo en silencio, muevo los labios al ritmo de la lectura.					
20. Me gusta profundizar en temas interesantes cuando me encuentro con alguien dispuesto a conversar.					
21. Cuando estoy en una fiesta o reunión, me gusta sentarme y observar a la gente.					
22. Cuando platico sobre algo, hago ademanes y gestos para enfatizar.					
23. Cuando recuerdo algún hecho, puedo verlo mentalmente, con detalles de dónde y cómo lo vi.					
24. Prefiero escuchar noticias en la radio que leer el periódico.					
25. Mi escritorio y lugar de estudio lucen desordenados.					

	1	2	3	4	5
26. Cuando asisto a una fiesta o reunión, me gusta involucrarme en ella (bailar, jugar...) en vez de permanecer al margen.					
27. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo por escrito o con dibujos o gráficos.					
28. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo oralmente, de manera directa.					
29. Cuando estoy en una reunión, me gusta moverme, no permanecer sentado.					
30. En mi tiempo libre, lo más probable es que lea o que vea TV.					
31. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo mostrándole cómo.					
32. En mi tiempo libre, lo más probable es que prefiera escuchar música.					
33. En mi tiempo libre, lo más probable es que prefiera hacer ejercicio físico o deporte.					
34. Si tuviera que recibir instrucciones precisas sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si me las dijeran verbalmente.					
35. Si tuviera que recibir instrucciones sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si fuera por escrito.					
36. Si tuviera que recibir instrucciones sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si me mostrasen cómo hacerlo.					

En el siguiente cuadro de evaluación, anota el número que señalaste en cada una de las preguntas y suma el total de puntos de cada columna.

Evaluación

Preguntas	Preguntas	Preguntas
1 _____	2 _____	3 _____
4 _____	6 _____	5 _____
7 _____	8 _____	11 _____
9 _____	10 _____	14 _____
12 _____	13 _____	19 _____
16 _____	15 _____	22 _____
18 _____	17 _____	25 _____
21 _____	20 _____	26 _____
23 _____	24 _____	29 _____
27 _____	28 _____	31 _____
30 _____	32 _____	33 _____
35 _____	34 _____	36 _____
Total	Total	Total
↓	↓	↓
Visual	Auditivo	Kinestésico

El área en donde obtuviste mayor puntuación representa tu estilo de aprendizaje natural. Es importante que recuerdes que cuando aprendes involucras los tres estilos, pero uno de ellos es el que utilizas de manera más evidente. Debes estar consciente de que este cuestionario no es el único que te ayudará a conocer tu estilo de aprendizaje. Investiga en Internet o en fuentes bibliográficas impresas otros ejercicios que te permitan integrar el conocimiento sobre tu manera de aprender.

Recuerda también que para un aprendizaje más efectivo y un mejor dominio de las habilidades de la lengua, es recomendable equilibrar los estilos de selección de la información y utilizar otros canales sensoriales para desarrollar nuevas habilidades.

Una forma de equilibrar nuestro aprendizaje al captar la información es practicando estrategias que realizan quienes lo hacen de manera diferente a nosotros. Por ejemplo, si te identificas como una persona visual puedes discutir las lecciones o tareas con un compañero, grabar la clase y escucharla en casa, o bien, tratar de dramatizar un texto de estudio. Una persona auditiva, por su parte, puede utilizar las estrategias que llevan a cabo quienes son visuales o kinestésicos. Lo importante aquí es tratar de incorporar a nuestras prácticas de estudio aquellas estrategias que no dominamos, lo cual nos habilitará para lograr un aprendizaje significativo.

Cómo organizamos la información

Una vez que seleccionamos la información, seguimos algún procedimiento para organizarla, pero no todos lo hacemos de igual forma. Tenemos distintas preferencias para organizar lo que sabemos; ello determina también nuestro estilo de aprendizaje.

Se han propuesto distintos modelos que estudian la manera en que el ser humano organiza la información. Uno de ellos es la teoría de los hemisferios cerebrales. Esta teoría se basa en el estudio realizado por Roger Sperry,¹⁰ quien explica que el cerebro está dividido en dos hemisferios: el izquierdo y el derecho; los cuales son diferentes entre sí, pues cada uno se encarga de coordinar funciones específicas y organizar de manera distinta la información que recibe.

El hemisferio derecho procesa la información de forma global, partiendo del todo para entender



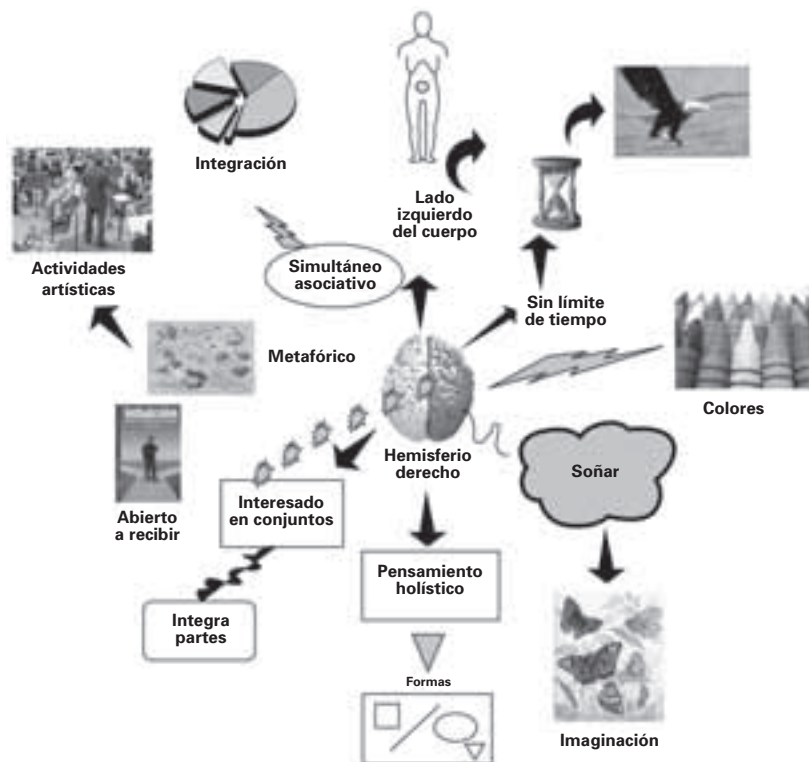
¹⁰ Programa Desarrollo de la inteligencia a través del arte (Dia). Teoría de los hemisferios cerebrales. <http://dia.lavaca.edu.mx/quees.html>

las distintas partes que lo conforman. Este hemisferio es intuitivo y no verbal, piensa en imágenes y sentimientos. Es un hemisferio integrador. Se encarga de coordinar las habilidades espaciales y artísticas; controla, además, lo motriz del lado izquierdo del cuerpo humano.

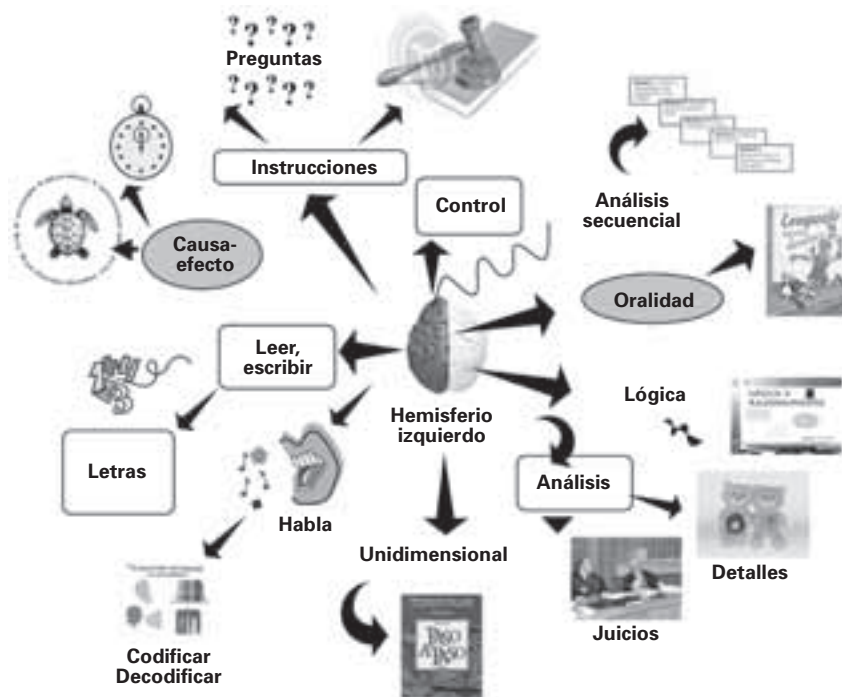
Por su parte, el hemisferio izquierdo procesa la información de manera secuencial y lineal. Es llamado también hemisferio verbal; tiene facilidad para la expresión oral y escrita; forma la imagen del todo a partir de las partes y se ocupa de analizar los detalles. Quien utiliza este hemisferio en su proceso de aprendizaje gusta de seguir instrucciones y preguntar ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? Maneja la información matemática y la verbal: piensa en palabras y en números. Este hemisferio controla el aparato fono articulador, organiza su tiempo, planifica y toma decisiones a largo plazo, también controla lo motriz del lado derecho del cuerpo humano.

Visualicemos las características de cada uno de los hemisferios cerebrales en las siguientes imágenes.

Mapa mental del hemisferio derecho del cerebro



Mapa mental del hemisferio izquierdo del cerebro



Por lo general, en un individuo uno de los hemisferios domina más que el otro: las personas que desarrollan más las habilidades del hemisferio derecho tienden a ser sintéticas, concretas, analógicas, apasionadas, imaginativas, holísticas, intuitivas, visionarias, idealistas, emocionales, espontáneas, expresivas, creativas. Cuando piensan y recuerdan lo hacen a través de imágenes. Mientras que, quienes desarrollan más su lado izquierdo, tienden a ser lógicos, controladores, literales, analíticos, abstractos, objetivos, disciplinados, ordenados, normativos, siguen secuencias, recuerdan nombres, hechos, fechas, jerarquizan datos. Utilizan palabras para recordar, nombrar, describir y definir.

Con el propósito de que reconozcas cuál es el hemisferio cerebral predominante al organizar la información, realiza la siguiente actividad.

Actividad 1.3

Lee y contesta el siguiente cuestionario.¹¹ Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Piensa en tu canción favorita por 20 segundos.
Te enfocaste en:
 - a) Las palabras.
 - b) La melodía.
2. Cuando proporcionas a alguien la dirección de tu casa, haces lo siguiente:
 - a) Le explicas la dirección paso a paso.
 - b) Le dibujas un mapa.
3. Cuando compras un nuevo estéreo para escuchar música, pones más interés en:
 - a) El análisis de las especificaciones.
 - b) El sonido, su forma, su color, etcétera.
4. Cuando te “trabas” trabajando en un proyecto o tratando de solucionar un problema es porque:
 - a) Te detienes demasiado en los detalles o no sabes por dónde empezar.
 - b) Tratas de hacer muchas cosas al mismo tiempo.
5. Tiendes a juzgar a otra persona:
 - a) Por lo que dice.
 - b) Por el contacto que hace en tus ojos, por su lenguaje corporal y apariencia.
6. Cuando ves algún deporte, te gusta:
 - a) Llevar la cuenta de las anotaciones (goles, carreras, etc.) y recordar las estadísticas de los jugadores.
 - b) Pensar en las mejores estrategias para ganar.

¹¹ El cuestionario es una adaptación del que aparece en la página <http://www.marcelac.com.ar/cerebro.htm>. Puedes recurrir a otras páginas de Internet para localizar actividades que te permitan conocer cuál hemisferio cerebral es dominante en tu aprendizaje.

7. Trabajas mejor:
 - a) Cuando realizas sin distracciones algún trabajo especializado.
 - b) Cuando puedes ver cómo tu trabajo se acopla al plan general trazado.
8. Cierra los ojos y recuerda lo que comiste el día de ayer.
Al recordarlo lo hiciste:
 - a) Recitando mentalmente la lista de lo que comiste.
 - b) Pensando con imágenes, olores y sabores.
9. Cuando vas de vacaciones y compras algo para leer:
 - a) Lees mientras los demás están jugando, nadando, etcétera.
 - b) Rara vez te acuerdas de la lectura.
10. Cuando empiezas a trabajar en un proyecto prefieres:
 - a) Planear la estrategia a seguir y cuidar todos los detalles.
 - b) Empezar cuanto antes y pensar las cosas “en el camino”.
11. Cuando tienes que armar un juguete o algún mueble:
 - a) Sigues paso a paso las instrucciones.
 - b) Tratas de hacerlo tú mismo y ves las instrucciones sólo si se presenta algún problema.

Evaluación: cuenta las respuestas que corresponden a cada inciso y anótalas en el cuadro siguiente.

Respuestas	Total
Inciso a)	
Inciso b)	

Si la mayoría de tus respuestas fueron del inciso *a*), tiendes a depender más del lado izquierdo de tu cerebro. Si la mayoría fue del *b*), tiendes a depender más del lado derecho. Es importante reiterar que aun cuando la mayoría de las personas hacemos uso de uno de los dos hemisferios cerebrales de manera preferente, utilizamos ambos en nuestro aprendizaje.

Cómo trabajamos la información

Como se ha visto en este apartado sobre estilos de aprendizaje, cuando recibimos determinada cantidad de información sólo seleccionamos una parte de ella. Esta selección depende del sentido que utilicemos para captarla. De esta forma, nos identificamos como personas visuales, auditivas o kinestésicas. Luego de captar la información la organizamos de acuerdo con la manera en que utilizamos nuestros hemisferios cerebrales. Cuando ya seleccionamos y organizamos la información necesitamos trabajarla para aprender algo de ella. Hay dos formas de hacerlo: a través



de experiencias directas o concretas por medio de experiencias abstractas, es decir, de algo que leímos o nos contaron. Dichas experiencias se transforman en conocimiento cuando reflexionamos, experimentamos o teorizamos sobre ellas. Estas operaciones de pensamiento nos caracterizan como personas activas, reflexivas, pragmáticas y teóricas.¹²

Las *personas activas* se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo novedoso, aceptan desafíos, primero actúan y luego piensan en las consecuencias. Realizan múltiples actividades, pueden iniciar una nueva aun cuando están produciendo otras; les gusta trabajar con proyectos a corto plazo; prefieren participar en equipo siempre y cuando sean ellos los líderes.

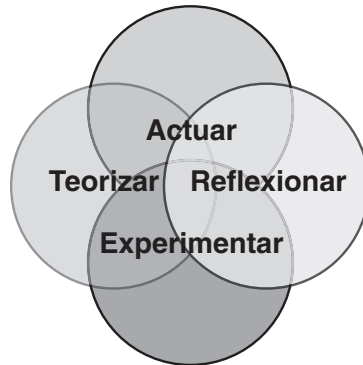
Las *personas reflexivas* consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas, son prudentes; analizan los datos antes de llegar a conclusiones, escuchan e intervienen hasta que dominan la situación.

Las *personas pragmáticas* ponen en práctica las ideas; actúan rápidamente ante aquellos proyectos que les atraen; se impacientan con los teóricos, son de mentalidad abierta; terminan una actividad e inician otra; se aburren al realizar actividades a largo plazo y toman decisiones rápidas.

Las *personas teóricas* son perfeccionistas, analizan y sintetizan; adaptan e integran observaciones dentro de teorías complejas; enfocan los problemas por etapas, tienen mayor grado de abstracción en su sistema de pensamiento.

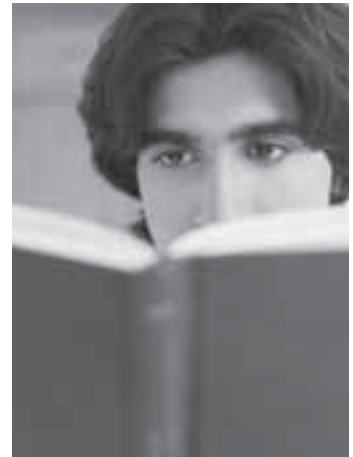
Por lo general, ponemos en práctica sólo una o dos de estas fases. Sin embargo, para que el aprendizaje sea significativo, debemos trabajar la información de manera integral; es

¹² La teoría del aprendizaje a partir de la experiencia fue desarrollada por David Kolb a principios de 1970. Se basa en cuatro fases sucesivas que forman un ciclo, de tal manera que cada una se retroalimenta de la anterior. Las fases son: experiencia, reflexión, teorización y acción. De acuerdo con Kolb, tendemos a preferir una o dos de estas etapas, pero no todas. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/modelo_kolb.htm.



decir, tratar de reflexionar y analizar las ideas o experiencias, y, a la vez, comprobar si éstas funcionan en la práctica.

Es importante reiterar que el aprendizaje es individual en cada uno de nosotros. Por ejemplo, si me identifico con las personas que utilizan preferentemente el lado derecho del cerebro y, además, considero que soy visual, captaré la información de manera distinta a como lo hace quien desarrolla más el lado izquierdo del cerebro y es kinestésico. Asimismo, la forma en que trabajamos la información, ya sea actuando, reflexionando, experimentando o teorizando, aunada a los factores afectivos, cognitivos, ambientales y sociales, permiten que el aprendizaje se construya individualmente, aun cuando se realice en grupo. Cada persona captará, organizará y procesará la información de manera diferente.



Actividad 1.4

Busca en Internet alguna actividad que te permita identificar cómo trabajas la información. Comenta en clase los resultados que obtuviste.

1.2.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

Hemos visto ya que aprender es un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente. En dicho proceso están involucrados diversos factores: el cognitivo, el afectivo-social y el ambiental.

El factor cognitivo

El factor cognitivo está constituido por las operaciones de pensamiento. Éstas son procesos complejos y determinantes para el aprendizaje. Algunas de ellas son:

- Percibir: recibir a través de los sentidos los datos proporcionados por el medio, es la forma personal de interpretar la información.
- Observar: tomar conciencia del mundo. Prestar atención a un objeto o circunstancia de acuerdo con un propósito definido a través de nuestros sentidos.
- Interpretar: explicar el significado que tiene una experiencia. Generalmente es incompleta y parcial porque tiene componentes subjetivos.
- Analizar: es la distribución y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus características particulares.
- Asociar: es la acción de relacionar una cosa con la otra.
- Clasificar: organizar elementos y agruparlos conforme a sus principios y categorías; encierra un proceso de análisis y síntesis que permite sacar conclusiones.
- Comparar: establecer semejanzas, diferencias y relaciones en dos series de datos, hechos o conceptos.
- Expresar: manifestar de manera clara el mensaje oral o escrito que se quiere emitir.
- Retener: conservar en la memoria un acontecimiento, información o idea.
- Sintetizar: integrar el todo por la composición de sus partes.
- Deducir: inferir a partir de un conjunto de premisas una conclusión o resultado válido.
- Generalizar: extender o ampliar una idea o concepto, hacer general o común las características afines de los elementos.
- Evaluar: determinar la base sobre la cual se acepta haber aprendido; es atribuir un valor al aprendizaje.



Las operaciones del pensamiento descritas anteriormente son resultado de un proceso de comprensión y reflexión (UNAM, 2004). Este proceso nos permite darle significado a las vivencias y al material con el que trabajamos. Es una continua comparación entre las percepciones del momento y las experiencias acumuladas en la memoria. Ese proceso dinámico genera conocimientos que se reorganizan según las nuevas experiencias, dando como resultado nuevo conocimiento.

Factor afectivo-social

El factor afectivo-social está constituido por aspectos vinculados con los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación que debemos establecer para el logro eficaz del proceso de aprendizaje. Si consideramos que el aprendizaje es un proceso de interacción del sujeto con su entorno, es importante señalar que la actitud positiva hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el medio es determinante para el éxito del aprendizaje escolar. En el factor afectivo-social también están involucrados: el método, el seguimiento de instrucciones, la autorregulación y la habilidad para convivir. Por ello, la actitud, la motivación, la voluntad y las habilidades sociales juegan un papel importante.



Factores ambientales y de organización

En estos factores quedan incluidos aquellos elementos del medio ambiente que inciden positiva o negativamente en la calidad del estudio que llevas a cabo. Uno de los más importantes es la disposición para el estudio, que implica organizar nuestras ideas, nuestro tiempo y los factores físicos que nos rodean.

- La organización de nuestras ideas consiste en mejorar la atención y la memoria.¹³ Es importante estar conscientes de cuáles son las principales causas que nos impiden concentrarnos en clase o cuando estudiamos, pues ello afecta nuestro rendimiento académico. Entre algunas de las causas podemos mencionar: dormir poco, problemas familiares, alimentación inadecuada, excesiva carga académica o laboral, clases monótonas, falta de interés en lo que estudiamos, etcétera. También es importante saber que existen varias estrategias para mejorar la atención y con ello nuestra capacidad memorística (algunas de ellas las podremos identificar cuando realicemos la actividad 6).
- La administración del tiempo es un factor fundamental para el logro de los objetivos personales. Precisa la planificación y organización de las actividades, tanto personales como académicas.

¹³ Siguiendo a Amaya y Prado (2006, 87), la atención significa dirigir y concentrar nuestra energía mental en algo. Cuando “ponemos” atención en nuestro quehacer académico, asociamos los contenidos aprendidos con contenidos anteriores. Ello posibilita asimilarlos y plasmarlos mejor en la memoria. Definimos la memoria como el proceso de recordar contenidos o materiales previamente aprendidos, los cuales almacenamos para utilizarlos en etapas posteriores de nuestro aprendizaje. La memoria no es un proceso mecánico y sólo repetitivo, es un proceso donde se integran estrategias cognitivas. (*Ibid.*, 90).

El hecho de planificar qué tipo de trabajos podemos dejar para el final y cuáles debemos realizar durante el semestre, es un factor relevante en el estudio, ya que estimula la concentración y aumenta la motivación. Si organizamos y planificamos el tiempo, nuestro rendimiento académico mejorará.

- Dentro de los factores físicos se encuentran el ambiente y el lugar de estudio. Lo recomendable son los espacios libres de distracciones, bien iluminados, de temperatura agradable y aislados de ruidos e interrupciones. Debemos buscar las condiciones físicas y ambientales que favorezcan nuestro aprendizaje.

Para que reflexiones acerca de cuáles son los factores que facilitan o dificultan tu aprendizaje, realiza las siguientes actividades.



Actividad 1.5

1. Elabora tu horario actual señalando tus compromisos como estudiar, asistir a clases, realizar algún deporte, cumplir actividades sociales, atender necesidades primarias (comer, dormir, etcétera).
2. A partir del horario que elaboraste, reflexiona si la organización actual te permite lograr tus objetivos académicos.
3. Elabora una lista de actividades, establece cuáles son prioritarias para tu rendimiento académico y a cuáles debes dedicarle más tiempo.
4. Reorganiza tu horario.

Actividad 1.6

Lee con atención el siguiente cuestionario y contesta lo más sinceramente posible. Marca con un **X** la respuesta que consideres más adecuada (la **V** significa verdadero, la **F** significa falso y **AV** significa algunas veces).

Toma en cuenta que tus respuestas no implican calificación, no hay respuestas “buenas” ni “malas”; el ejercicio constituye solamente una guía diagnóstica para reflexionar sobre aquellos aspectos que hasta ahora no has utilizado o desarrollado y que, de alguna manera, han perjudicado o impedido el logro de tus metas académicas.

Cuestionario sobre estrategias y factores de aprendizaje¹⁴

I. Actitud ante el aprendizaje (AA)

1. He sentido la necesidad de mejorar mi rendimiento escolar.	V	F	AV
2. Tengo la disposición para aprender técnicas y estrategias que me ayuden a mejorar mi rendimiento académico.	V	F	AV
3. En la escuela cumplo con los plazos establecidos y las actividades propuestas.	V	F	AV
4. Participo activamente en las actividades escolares.	V	F	AV

II. Factores ambientales (FA)

5. Cuando estudio lo hago en un lugar fijo.	V	F	AV
6. En el lugar donde estudio no hay ruido y puedo concentrarme.	V	F	AV
7. Cuando estudio tengo a la mano todo lo que puedo necesitar.	V	F	AV
8. Tengo bien ordenado el lugar de estudio.	V	F	AV

III. Organización para el estudio (OE)

9. Soy constante, estudio diariamente.	V	F	AV
10. Estudio de acuerdo con la dificultad de cada materia.	V	F	AV
11. Programo y respeto mi tiempo para estudiar.	V	F	AV
12. Tomo nota de las explicaciones del profesor en cualquier materia.	V	F	AV
13. Tengo ordenados mis apuntes y les entiendo.	V	F	AV
14. Utilizo la “agenda” para organizar mis actividades.	V	F	AV

¹⁴ UNAM, (2004). *Estrategias de aprendizaje. Manual para el alumno*. México: UNAM.

IV. Método para la comprensión de un contenido (MCC)

15. Cuando leo un texto utilizo un método específico para comprender mejor el contenido.	V	F	AV
16. Realizo una prelectura (lectura rápida) antes de leer cualquier texto.	V	F	AV
17. Cuando realizo la lectura comprensiva me hago preguntas como: quién, cuándo, cómo, dónde, para qué, por qué, qué, etcétera, para entender mejor el contenido.	V	F	AV
18. En un texto, anoto las ideas principales en el margen izquierdo o derecho de cada párrafo.	V	F	AV
19. Las ideas principales que señalo las utilizo posteriormente para hacer esquemas, resúmenes o mapas conceptuales.	V	F	AV
20. Subrayo diferenciando las ideas principales de las ideas secundarias.	V	F	AV

V. Comprensión de la lectura (CL)

21. Logro encontrar sin dificultad lo más importante de un tema.	V	F	AV
22. Obtengo sin dificultad las ideas principales de las ideas secundarias de un texto.	V	F	AV
23. Cuando leo comprendo la información que se presenta.	V	F	AV
24. Hago uso del diccionario cuando no sé el significado de alguna palabra.	V	F	AV
25. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y observar lo que me falta.	V	F	AV
26. Cuando leo, me planteo preguntas para comprender mejor la lectura.	V	F	AV

VI. Estrategia esquema (EE)

27. Conozco diferentes tipos de esquemas.	V	F	AV
28. Sé elaborar por lo menos dos tipos de esquemas.	V	F	AV
29. Elaboro esquemas de los temas que debo estudiar.	V	F	AV
30. Para realizar los esquemas utilizo el subrayado y las notas al margen.	V	F	AV
31. Organizo la información por orden de importancia para realizar el esquema sin dificultad.	V	F	AV
32. Utilizo los esquemas que hago para repasar y memorizar lo que tengo que estudiar, economizando tiempo y esfuerzo.	V	F	AV

VII. Estrategia resumen (ER)

33. Sé elaborar resúmenes de los temas que se me presentan.	V	F	AV
34. Logro extraer las ideas más importantes para realizar un resumen.	V	F	AV
35. Por lo regular hago resúmenes de los contenidos que debo estudiar.	V	F	AV
36. Utilizo las notas al margen y el subrayado que realicé anteriormente para elaborar resúmenes.	V	F	AV
37. No me cuesta trabajo quitar la “paja” del texto.	V	F	AV
38. Utilizo los resúmenes que hago para repasar y memorizar lo que tengo que estudiar, economizando tiempo y esfuerzo.	V	F	AV

VIII. Estrategia mapa conceptual (EMC)

39. Sé elaborar los mapas conceptuales para estudiar.	V	F	AV
40. Sé ordenar jerárquicamente la información de un texto de estudio para realizar un mapa conceptual.	V	F	AV
41. Conozco la estructura de los mapas conceptuales.	V	F	AV
42. Puedo diferenciar un concepto de una proposición.	V	F	AV
43. Puedo encontrar los conceptos clave del texto.	V	F	AV
44. Utilizo los mapas conceptuales que hago para repasar y memorizar lo que tengo que estudiar, economizando tiempo y esfuerzo.	V	F	AV

IX. Memoria (M)

45. Conozco algunos aspectos de la memoria que ayudan a recordar más fácilmente lo que estudio.	V	F	AV
46. Aplico mis cinco sentidos cuando voy a memorizar algo.	V	F	AV
47. Sé algunas técnicas de memorización que me son muy útiles.	V	F	AV
48. Cuando quiero aprender algo lo relaciono con imágenes que me facilitan su aprendizaje.	V	F	AV

X. Atención/concentración (ATC)

49. Es sencillo poner atención cuando estudio.	V	F	AV
50. En clase logro poner atención al profesor sin dificultad.	V	F	AV
51. Me relajo para poder concentrarme.	V	F	AV
52. Me concentro con facilidad en lo que estudio.	V	F	AV

XI. Método general de estudio (MGE)

53. Utilizo un método de estudio para realizar mis tareas.	V	F	AV
54. Cuando inicio una actividad suelo establecer metas de aprendizaje.	V	F	AV
55. Sé relacionar los conocimientos que aprendí con anterioridad con los de un nuevo tema.	V	F	AV
56. Distingo con claridad cuando un contenido nuevo lo he aprendido o no.	V	F	AV
57. Cuando estudio algún tema busco mis propios ejemplos para asegurarme que lo aprendí.	V	F	AV
58. Cuando estudio trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí.	V	F	AV
59. Al terminar de leer lo que estoy estudiando saco mis propias conclusiones.	V	F	AV
60. Cada vez que aprendo algo nuevo le doy un sentido y aplicación en diferentes situaciones.	V	F	AV

XII. Autorregulación (AR)

61. Me propongo metas que me ayuden a tener éxito en mis estudios.	V	F	AV
62. Planeo actividades para cumplir las metas que me propuse.	V	F	AV
63. Cumpló las metas que me propuse.	V	F	AV
64. Cuando tengo éxito en alguna actividad observo qué fue lo que resultó para seguir llevándolo a la práctica.	V	F	AV
65. Cuando no obtengo los resultados deseados observo qué fue lo que no resultó para cambiar la estrategia.	V	F	AV
66. Obtengo los resultados que me propongo con relación a mis estudios.	V	F	AV

XIII. Seguimiento de instrucciones (SI)

67. Sigo las instrucciones que me dan cuando tengo que realizar una actividad de aprendizaje sin equivocarme.	V	F	AV
68. Antes de realizar una tarea verifico lo que he entendido bien.	V	F	AV
69. Conozco estrategias que me permiten revisar y conocer con claridad los avances que tengo en mi aprendizaje.	V	F	AV
70. Aplico nuevas estrategias cuando tengo dificultad para aprender.	V	F	AV

XIV. Aprendizaje cooperativo (AC)

71. Cuando trabajo en equipo, expreso mis ideas y escucho las de los demás.	V	F	AV
72. Discuto y negocio mis ideas con otros.	V	F	AV
73. Acepto e integro a mi aprendizaje las ideas de otros.	V	F	AV
74. El trabajo en equipo me permite participar activamente.	V	F	AV
Total			

Instrucciones finales: una vez contestado el cuestionario, obtén los totales mediante la suma de tus respuestas *verdaderas*, la suma de tus respuestas *falsas* y la suma de tus respuestas *algunas veces*. Anótalos al final del recuadro donde aparece la palabra *Total*.

Revisa el número de tus respuestas *verdaderas* y ubícalo en alguna de las escalas de la siguiente tabla. Esto te indicará si necesitas o no reestructurar tus estrategias de aprendizaje.

De 0 a 37	Necesitas reestructurar estrategias.
De 38 a 57	Necesitas reestructurar sólo algunas áreas.
De 56 a 74	No necesitas reestructurar, pero deseas mejorar.

Ahora, revisa todos los reactivos donde respondiste con falso y algunas veces. Anótalos en la siguiente tabla, en los espacios que corresponden a las 14 áreas que maneja el cuestionario:

	Áreas	Núm. de reactivos F o AV
I. AA	(Consta de 4 reactivos)	
II. FA	(Consta de 4 reactivos)	
III. OE	(Consta de 6 reactivos)	
IV. MCC	(Consta de 6 reactivos)	
V. CL	(Consta de 6 reactivos)	
VI. EE	(Consta de 6 reactivos)	
VII. ER.	(Consta de 6 reactivos)	
VIII. EMC	(Consta de 6 reactivos)	
IX. M	(Consta de 4 reactivos)	
X. ATC	(Consta de 4 reactivos)	
XI. MGE	(Consta de 8 reactivos)	
XII. AR	(Consta de 6 reactivos)	
XIII. SI	(Consta de 4 reactivos)	
XIV. AC	(Consta de 4 reactivos)	

De acuerdo con el número de reactivos de cada área, ¿cuál de ellas tiene 50 por ciento o más de respuestas *falsas* (F) y /o de respuestas *algunas veces* (AV)? Anota en la siguiente tabla marcando con una X las áreas que lo tengan, porque es en ellas en donde debes poner mayor atención y mejorar.

Áreas		Marca X
I. Actitud ante el aprendizaje (AA)	(2 o +)	
II. Factores ambientales (FA)	(2 o +)	
III. Organización para el estudio (OE)	(3 o +)	
IV. Método para la comprensión de un contenido (MCC)	(3 o +)	
V. Comprensión de la lectura (CL)	(3 o +)	
VI. Estrategia esquema (EE)	(3 o +)	
VII. Estrategia resumen (ER)	(3 o +)	
VIII. Estrategia mapa conceptual (EMC)	(3 o +)	
IX. Memoria (M)	(2 o +)	
X. Atención/concentración (ATC)	(2 o +)	
XI. Método general de estudio (MGE)	(4 o +)	
XII. Autorregulación (AR)	(3 o +)	
XIII. Seguimiento de instrucciones (SI)	(2 o +)	
XIV. Aprendizaje cooperativo(AC)	(2 o +)	

Luego de haber identificado las áreas que necesitas reestructurar, y de haber señalado aquéllas que no lo requieren, te sugerimos revisar bibliografía o páginas en Internet que te proporcionen estrategias para fortalecer tu aprendizaje. Recomendamos también que prestes especial atención e intentes reforzar las áreas que necesitas reestructurar.

Veamos ahora algunos conceptos clave para el aprendizaje.

1.3 Aprender a aprender

La expresión “aprender a aprender” tiene dos significados fundamentales. En primer lugar, aprender no significa sólo adquirir información, sino desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información para que ésta pueda transformarse en cono-

cimiento. En segundo lugar, significa que en la sociedad actual y en la del futuro, más importante que el conocimiento es la gestión del mismo (Beltrán, 1993); es decir, debemos ser capaces de planear las actividades y estrategias de aprendizaje, organizarlas y, posteriormente, evaluar la información adquirida.

Por ello, los cambios en la educación hacen hincapié en el papel activo que como alumno debes desempeñar en tu aprendizaje. Al profesor le corresponde la tarea de “enseñar a aprender”, y a ti, como alumno, la de “aprender a aprender”.

En este sentido, aprender a aprender se convierte en el procedimiento personal más adecuado para la adquisición y generación de conocimiento. Ello implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales.

Entendemos la noción de estrategias de aprendizaje como el conjunto de actividades, técnicas y medios que planificamos de acuerdo con nuestras necesidades, los objetivos que perseguimos y la naturaleza de las áreas y cursos que estudiamos; todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el aprendizaje. Mediante el uso de estrategias puedes elegir, coordinar y aplicar los procedimientos para conseguir un fin.¹⁵

Las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo primordial “enseñar a pensar”, por ello involucran procesos relacionados con la cognición y la metacognición.

1.3.1 COGNICIÓN

El *Diccionario de la Lengua Española* define cognición como aquello que implica conocimiento. Los procesos relacionados con la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento están implícitos en el acto de conocer.

Los estudios sobre cognición analizan la forma en que el individuo es capaz de relacionar lo que aprende con lo que ya sabe, y de esta manera puede reelaborar la información y externarla desde su perspectiva.



¹⁵ “Estrategias de aprendizaje. Aprender a aprender”. En <http://extensiones.edu.aytolacoruna.es/educaprender/estrategias.htm#1>.

Las operaciones cognitivas están dadas a partir del desarrollo de habilidades como observar, relacionar, ordenar, analizar, clasificar, representar, memorizar, evaluar, interpretar, entre otras.

1.3.2 METACOGNICIÓN

El conocimiento más importante es el que se tiene de uno mismo, es decir, ser conscientes de cómo aprendemos. Este proceso es llamado “metacognición” e implica tomar conciencia de la manera en que adquirimos el conocimiento.

Dicho proceso permite desarrollar nuestro potencial de aprendizaje y favorece el aprender a aprender mediante la planeación, adquisición, desarrollo y uso adecuado de estrategias. La metacognición nos permite autorregular el propio aprendizaje, es decir, planificar cuáles estrategias utilizaremos en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y transferir todo ello a una nueva actuación (Dorado, 1998).

El proceso metacognitivo está integrado por dos dimensiones: la primera implica tomar conciencia de nuestro aprendizaje, es decir, darnos cuenta cómo aprendemos y comprendemos los factores que afectan de manera positiva o negativa los resultados deseados. La segunda dimensión está relacionada con el hecho de regular y controlar las actividades durante el proceso de aprendizaje. Cuando organizamos el conocimiento, planeamos las actividades cognitivas, controlamos el proceso intelectual y evaluamos los resultados.



Actividad 1.7

1. Formen equipos para discutir y reflexionar acerca de los conceptos de aprendizaje, aprender a aprender, cognición y metacognición.
2. A partir de su discusión y reflexión, construyan una definición propia de cada uno de los conceptos y comenten en el grupo los resultados del equipo.
3. Una vez identificados los conceptos de aprendizaje, aprender a aprender, cognición y metacognición, comparte con tus compañeros cómo estudias y cómo aprendes mejor en tu práctica habitual como estudiante.

Recapitulación

En esta unidad hemos visto cómo influyen los nuevos componentes mundiales en el ámbito educativo y laboral, y cómo, a partir de estos cambios estructurales, las instituciones educativas están respondiendo a las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales, políticas y culturales. La influencia de estos cambios se manifiesta en los procesos de aprendizaje.

Como observamos, los cambios socioculturales conducen al desarrollo de nuevas competencias, las cuales se relacionan con los cuatro pilares de la educación, expuestos por Delors a finales del siglo xx. Los modelos de competencias laborales y de pilares educativos conducen al aprendizaje de nuevas estrategias y actitudes a la hora de aprender, las cuales se resumen en el aprender a conocer o competencia técnica; en el aprender a hacer o competencia metodológica; en el aprender a convivir o competencia participativa, y en el aprender a ser o competencia personal.

Los nuevos paradigmas que estimulan el autoaprendizaje y el autoconocimiento transforman el papel de los profesores y estudiantes universitarios. Por un lado, el autoaprendizaje, también llamado *aprender a aprender*, lo definimos como el procedimiento personal más adecuado para adquirir y reconstruir el conocimiento. Por otro, el autoconocimiento implica identificar el estilo personal de aprendizaje, el cual está conformado por una serie de condiciones especiales dadas por la forma en que percibimos, organizamos y transformamos la información.

A partir de que hacemos consciente nuestro proceso de metacognición, es posible desarrollar otras habilidades para adquirir el conocimiento y aplicarlo a resolver problemáticas concernientes a nuestra vida académica y profesional. Es conveniente recordar que las actividades aquí propuestas deben complementarse con otras para reforzar tu aprendizaje.

En la siguiente unidad se desarrollan estrategias metacognitivas enfocadas al proceso de comprensión lectora, toda vez que un alto porcentaje de la adquisición del conocimiento en el nivel universitario se obtiene a través de la lectura.

Autoevaluación de los procesos de aprendizaje y reconocimiento de los conceptos adquiridos

Instrucciones: con el propósito de que reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje y reafirmes los conceptos adquiridos, subraya la respuesta que consideres adecuada a cada una de las siguientes expresiones:

1. Se refiere a las circunstancias y factores que participan en nuestro proceso de aprendizaje.
 - a) Aprendizaje
 - b) Contexto
 - c) Constructivismo
 - d) Contexto social
2. Postura pedagógica que argumenta cómo construimos el aprendizaje a partir de nuestra participación activa e interacción con el entorno.
 - a) Cognición
 - b) Contexto
 - c) Constructivismo
 - d) Aprendizaje
3. Es un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, colaborativo e individualmente diferente.
 - a) Contexto social
 - b) Constructivismo
 - c) Aprendizaje
 - d) Contexto
4. Es determinante para el aprendizaje debido a que formamos parte de una realidad que influye en nuestra manera de captar y aportar conocimiento.
 - a) Contexto social
 - b) Constructivismo
 - c) Cognición
 - d) Contexto educativo
5. Pilar de la educación vinculado con la competencia técnica, nos ayuda a incrementar saberes que nos permiten comprender el entorno y estimular el sentido crítico.
 - a) Aprender a convivir
 - b) Aprender a ser
 - c) Aprender a conocer
 - d) Aprender a hacer

6. Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que indican cómo percibimos, interaccionamos y respondemos a diversos ambientes de aprendizaje.
 - a) Conocimiento
 - b) Estilos de aprendizaje
 - c) Aprender a hacer
 - d) Hemisferio izquierdo
7. Tienen facilidad para asimilar información con sólo ver o leer, para establecer relaciones entre ideas y conceptos, para pensar en imágenes.
 - a) Pragmáticos
 - b) Reflexivos
 - c) Personas visuales
 - d) Personas auditivas
8. Se refiere a nuestra capacidad para planear y organizar las actividades y estrategias de aprendizaje, así como para evaluar la información adquirida.
 - a) Conocimiento
 - b) Hemisferio derecho
 - c) Aprender a aprender
 - d) Aprendizaje
9. Concepto que involucra los procesos relacionados con la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento.
 - a) Cognición
 - b) Aprendizaje
 - c) Aprender a aprender
 - d) Metacognición
10. Concepto que implica tomar conciencia de la manera en que adquirimos el conocimiento.
 - a) Cognición
 - b) Aprendizaje
 - c) Aprender a aprender
 - d) Metacognición

A partir de esta autoevaluación, menciona cuáles son los aspectos que requieres trabajar para obtener mayor autoconocimiento de tu aprendizaje.

Unidad

2

Comprensión lectora y producción textual



En esta unidad el alumno:

- Desarrollará habilidades para el análisis, síntesis, razonamiento crítico y comunicación escrita.
- Reconstruirá el conocimiento cuando aplique estrategias de lectura para: identificar, analizar, comprender, valorar e investigar información.
- Aplicará técnicas para estudiar y producir textos.

Contenido:

Mapa conceptual de la unidad 2

2.1 Proceso de comprensión lectora

2.1.1 Tres enfoques teóricos

2.2 Niveles de lectura

2.2.1 Lectura de selección

2.2.2 Lectura analítica

2.2.3 Lectura crítica

2.3 Técnicas de lectura

2.3.1 Subrayado

2.3.2 Notas al margen

2.3.3 Esquematización

2.4 Transformación de un texto en otro

2.5 El proceso de escritura

2.6 Redacción y corrección de un texto

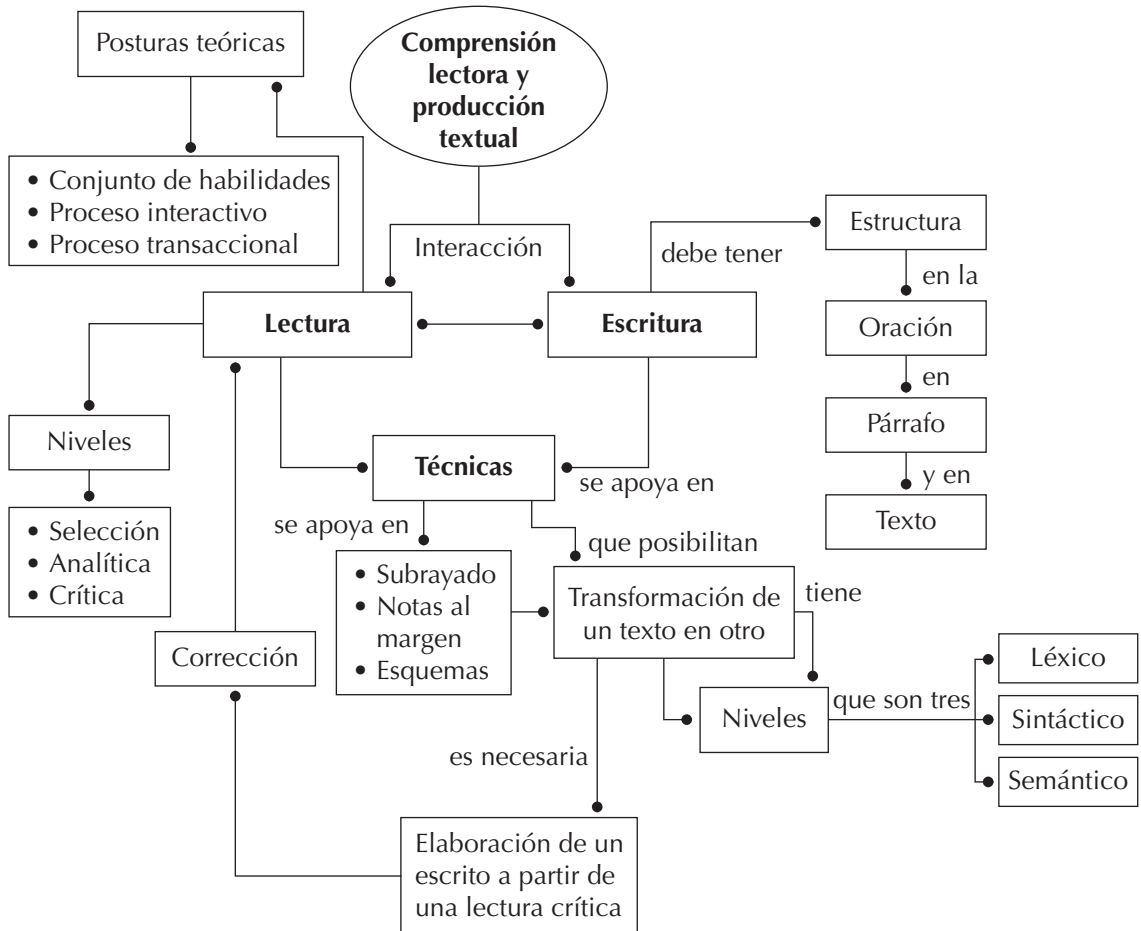
2.6.1 Estructura del párrafo

2.6.2 Estructura básica del texto

Recapitulación

Autoevaluación

Mapa conceptual de la unidad 2



En la unidad anterior revisamos la manera en que algunos factores del contexto influyen en nuestro proceso de aprendizaje. Vimos también cómo el contexto social repercute en la transformación de las instituciones educativas y laborales. Ello da como resultado que las instituciones educativas adecuen sus procesos de enseñanza-aprendizaje en función de los perfiles del estudiante y del egresado que requiere la nueva sociedad. Los modelos de competencias laborales y de pilares educativos conducen al aprendizaje de nuevas estrategias y actitudes que estimulan el autoaprendizaje y el autoconocimiento.

En esta unidad describimos algunas estrategias orientadas al proceso de comprensión lectora, porque un alto porcentaje de la adquisición del conocimiento en el nivel universitario se obtiene a través de la lectura y la escritura. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje leemos una serie de escritos de donde tomamos, recabamos y transformamos la información, así como el estilo y los propósitos de los textos que proponen los diferentes autores.

Tanto la lectura como la escritura son herramientas indispensables para el avance escolar y para el dominio de muchos otros conocimientos: no sólo las empleamos dentro de las aulas para el estudio sistemático de los contenidos escolares, sino también fuera de ellas como medio para informarnos, reflexionar, investigar o profundizar acerca de temas interesantes, confrontar opiniones y entretenernos.

A través del tiempo, los conceptos de lectura y escritura han variado considerablemente, y esto provoca cambios en las exigencias y en las estrategias educativas. En la actualidad, podemos afirmar que, para comprender un texto, es necesaria la interacción de estrategias fundamentadas en el escrito que leemos y del cual obtenemos información; también requerimos de estrategias basadas en el conocimiento de habilidades y técnicas personales, así como del conocimiento de nuestra cultura y de nuestro contexto. Lo anterior permite al lector interactuar y adoptar diferentes niveles de lectura para obtener nuevos significados.

Aquí partimos de que tanto la comprensión de la lectura como la práctica de la escritura son habilidades. Dichas habilidades las podemos desarrollar a partir de la adquisición y el ejercicio constante de estrategias cognitivas y metacognitivas para recabar información y generar conocimiento. De esta manera, la lectura y la escritura establecen conexiones entre lo que sabemos, vivimos y sentimos, y los saberes, vivencias o sentimientos que captamos del texto.



2.1 Proceso de comprensión lectora

La lectura es un proceso interno, consciente o inconsciente. A partir de ella, construimos nuevos significados en la medida en que vamos extrayendo lo que nos interesa. Leer implica un antes, un durante y un después, en donde, de manera individual, tenemos la oportunidad de plantearnos preguntas, de pensar, inferir, decidir qué es importante y qué no lo es. Cuando leemos utilizamos procesos de pensamiento que nos permiten comprender un texto. Entre las operaciones de pensamiento que aplicamos durante la lectura están: la observación, que nos permite identificar datos; la comparación y la relación, que nos permiten organizar y generar nueva información; y la clasificación, para ordenar los datos (Cazares, 2000).



La lectura, en un sentido amplio, implica todo proceso de observación e interpretación de la realidad. Cuando comentamos un programa de televisión, vemos publicidad en la calle o escuchamos una conversación, estamos haciendo una lectura. Es decir, estamos interpretando un sistema de signos determinados. Sin embargo, el concepto de lectura no es tan sencillo, implica factores sociales y cognitivos de quien lee y de quien escribe. Por ello, la explicación y la perspectiva desde la que se ha tratado la lectura y la enseñanza de la misma no ha sido siempre igual, como lo explicaremos a continuación.

2.1.1 TRES ENFOQUES TEÓRICOS

En los últimos años se han manejado, por lo menos, tres enfoques en torno al concepto de lectura: el primero, que predominó hasta la década de 1960, describe la lectura como un conjunto de habilidades que permiten la transferencia de información. El segundo, que prevaleció durante la década de 1980, considera la lectura como un producto de la interacción entre el lenguaje y el pensamiento. Y el tercero, luego de los años noventa, concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Quintana, 2004).

Lectura como conjunto de habilidades y transferencia de conocimientos

El primer enfoque marca dos niveles: uno implica la identificación de gráficas, y el otro, la comprensión de lo explícito y lo implícito en lo leído,

sin despegarse de lo que dice el texto. En otras palabras, la comprensión lectora está ligada a la correcta pronunciación de las grafías y a la capacidad que tenemos para extraer el significado del escrito. Este concepto de lectura reconoce que el sentido del texto está en las palabras y en su organización, y que somos nosotros quienes debemos descubrir su significado con una actitud receptiva.

Lectura como proceso interactivo

El segundo enfoque plantea que cuando leemos hacemos uso de nuestros conocimientos para interactuar con el texto y de esta forma construimos significados. Bajo este enfoque se trabajan dos modelos: el psicolingüístico y el de la teoría del esquema.

El modelo psicolingüístico plantea que el sentido del texto no está en las frases que lo componen, sino en la mente del autor cuando escribe y en la del lector cuando reconstruye, en forma significativa, la información. Lo anterior supone que desempeñamos un papel activo durante el proceso de lectura, y que utilizamos tanto nuestro conocimiento lingüístico como nuestra experiencia. La lectura inicia a través de los ojos cuando percibimos marcas impresas y las enviamos al cerebro para que éste las procese. Tal actividad la realizamos a partir de la experiencia y de los conocimientos previos que poseemos, los cuales nos permiten tomar decisiones con respecto a la información visual, construir significados y dar sentido a lo que leemos (Goodman, citado por Viglione, López y Zabala, 2005).

La teoría del esquema indica que un texto es comprendido sólo cuando el lector es capaz de encontrar en su memoria un esquema que le permita explicar la información del escrito. El esquema mental¹ está en constante cambio porque cada vez que se recibe información se transforma.

Así pues, el enfoque interactivo supone que:

- la lectura es un proceso global indivisible;
- el sentido del mensaje escrito está solamente en la mente del autor y del lector;
- éste construye el sentido del texto a través de su interacción con el mismo, y
- su experiencia previa es fundamental en la construcción del sentido.



¹ Para Rumelhart (citado por Viglione, López y Zabala, 2005) un esquema es "...una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria", contiene también una "...red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas" de un determinado concepto. Por lo tanto, los esquemas son unidades en las cuales está almacenado todo el conocimiento además de la información necesaria sobre cómo utilizarlo.

Lectura como proceso transaccional

El tercer enfoque teórico plantea que la lectura es un proceso transaccional (Quintana, 2004). El término transacción es utilizado para indicar una doble relación entre lo que se aprende y lo que se conoce. Indica un circuito dinámico, fluido, que se da a partir de la lectura de un texto en una síntesis única integrada por un autor particular, un lector particular, un texto y unas circunstancias también particulares. Esta síntesis da como resultado un texto enriquecido, sobre todo si se realiza una co-lectura, es decir, si se comparan los significados que dos o más personas obtienen de la lectura del mismo texto.

De acuerdo con este enfoque, seleccionamos del texto únicamente la información más relevante a partir de nuestros conocimientos, experiencias previas y el objetivo que tengamos en mente al realizar la lectura. De esta manera, el texto que leemos será enriquecido, porque nuestras inferencias, referencias y experiencias le darán nuevos significados a la temática expuesta por el autor.

El concepto de lectura transaccional es el que utilizaremos para el desarrollo de esta unidad, porque desde esta perspectiva la lectura es el proceso cognitivo a partir del cual entramos en contacto con un texto particular, en un contexto determinado, y ello nos permite crear nuevos significados al interpretar la información. Cuando leemos un libro iniciamos una especie de conversación con su autor. Esto indica que el lector no es un receptor pasivo de lo que el escritor dice. El lector interpreta, y dicha interpretación no debe quedarse sólo en su memoria, sino plasmarse, concretarse en la escritura y compartirse, como se verá más adelante.²

2.2 Niveles de lectura³

La lectura, como ya se ha visto, depende de muchos factores, pero debe tenerse claro que, quien se acerca a un libro tiene un propósito, y dependerá de éste el tipo y nivel de lectura que deba hacer. Si el lector necesita esparcirse, buscará una revista; si precisa información, buscará el texto adecuado: un periódico, un directorio telefónico, un libro científico, etcétera. Aquí retomamos, de acuerdo con el libro *Presentación de trabajos académicos* (González *et al.*, 2002), tres niveles de lectura que obedecen al propósito del lector.

² Cabe aclarar que estas posturas teóricas son el resultado de investigaciones en el terreno de la lectura. Se han generado en distintas épocas y permiten suponer que las formas de apreciación del concepto de lectura están en constante transformación.

³ Con fines didácticos aclaramos que los *niveles* se refieren a los grados de acercamiento al texto y que éstos dependen del propósito que tengamos en mente al elegir la lectura.

2.2.1 LECTURA DE SELECCIÓN

La lectura selectiva es el primer nivel. En este punto el lector establece sus objetivos de lectura y elige, de acuerdo con ellos, el tipo de texto que requiere, es decir, selecciona el material adecuado considerando sus conocimientos previos con respecto al tema que desea consultar. En la lectura de selección no es necesario profundizar. Luna y Argudín (citado por González *et al.*, 2002) proponen dos estrategias para llevar a cabo este primer nivel: hojear y examinar.



Hojear

Hojear es útil para seleccionar material, no profundizamos en la lectura. Podemos hojear de tres maneras:

- Hojear un texto de manera general:
Se realiza cuando el lector revisa el texto para obtener una idea general del contenido. Es decir, el lector navega en Internet o llega a la biblioteca, librería o librero en busca de determinada información; localiza los textos que le interesan, con atención a los títulos que más se acerquen a lo que busca y revisa los autores y las contraportadas. Este nivel de lectura es muy útil para no perdernos entre tanta información, así como para no entretenernos con textos que nos pudieran llamar la atención, pero que no requerimos para cumplir los objetivos planteados.
- Hojear un texto cuidadosamente:
Cuando ya localizamos el libro que probablemente contiene el tema que necesitamos, revisamos el texto: leemos el índice, los títulos y subtítulos para ubicar los apartados que contienen los datos que buscamos. Identificamos al autor, la casa editora y la fecha de publicación para saber si es pertinente o no la información.
- Hojear un artículo o un capítulo:
Cuando el lector ya detectó el artículo o el capítulo, revisa el contenido, sin necesidad de leerlo todo, para saber si es útil o no a sus propósitos. Para hojear un texto breve es necesario que leamos con atención el título, el primer párrafo completo, la primera línea de cada uno de los párrafos siguientes y detenernos en la conclusión. Así obtendremos una visión panorámica de lo que se desarrolla en el artículo y estaremos seguros de tener la información adecuada para cumplir nuestros objetivos. Además, hojear es útil cuando tenemos poco tiempo para localizar información. Para ejemplificar esta estrategia leamos “Inteligencias múltiples”.



Actividad 2.1

1. Revisa tu reloj y anota la hora.
2. Empieza a hojear: lee el primer párrafo, lee la primera oración de cada párrafo, lee las conclusiones.

Inteligencias múltiples⁴

Carlos le gana a cualquier contrincante en ajedrez; Rosa escucha ópera en sus ratos libres; Alejandro es un superatleta. Andrés entretiene a sus amigos con extensas charlas de aventuras. A Lorena le encanta dibujar y pintar. Diana siempre está organizando alguna fiesta en su escuela; Ricardo pasa los ratos solo en casa concibiendo un negocio; Patricia se entretiene observando y estudiando la naturaleza.

Aunque una prueba típica de inteligencia no lo mostraría, todos estos jóvenes son inteligentes. Cada uno presenta una particular fortaleza en una de las ocho clases de inteligencia que, naturalmente, todos tenemos en mayor o menor medida. Cabe destacar que ninguna es más importante que otra. Desde que se inventaron las pruebas de inteligencia, hace casi cien años, hemos concebido a la inteligencia como algo con lo que se nace y que no cambia mucho a lo largo de la vida. Ahora sabemos que esto es un error (Armstrong, 2004).

El psicólogo Howard Gardner, junto con su equipo en la Universidad de Harvard, han identificado ocho clases de inteligencia que son: lógico-matemática, musical, corporal-kinestésica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Este nuevo modelo ha sido aclamado en el mundo entero como una de las teorías más innovadoras del aprendizaje y de la inteligencia que se hayan desarrollado en el siglo pasado (Peña, Castillo e Hinojosa, 2010).

La teoría de las inteligencias múltiples cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: “Que la brillantez



⁴ Este texto es una adaptación de tres lecturas de diferentes autores que tratan el tema de inteligencias múltiples. Nuestro propósito es reafirmar lo que ya se ha dicho en la unidad 1: que cada persona aprende de forma distinta porque tiene capacidades y habilidades diferentes; esto no significa que seamos más o menos inteligentes.

académica no lo es todo”. A la hora de desenvolverse en la vida cotidiana no basta con tener un expediente académico intachable, hay que poner en práctica infinidad de capacidades y habilidades, como son: resolver conflictos, llevarse bien con los colegas, tener capacidad comunicativa, etcétera (Armstrong, 2004).

Gadner define a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y crear productos que tienen un valor cultural. La inteligencia se convierte en una destreza, en potencialidades que se van desarrollando de una u otra manera dependiendo del medio ambiente, de las experiencias vividas, de la educación, entre otros. Aun así, Gardner no niega el componente genético, que igualmente puede influir. Añade que así como hay infinidad de tipos de problemas por resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Vamos a definir las:

La *inteligencia lógica-matemática* nos ayuda a resolver problemas de lógica y matemáticas. Este tipo de inteligencia tradicionalmente ha sido considerado por la cultura occidental como el más importante y es la inteligencia que más desarrollan los científicos. Entre las capacidades y habilidades de este tipo de inteligencia se encuentran: identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo, que corresponden al modo de pensamiento del hemisferio lógico.

La *inteligencia musical* es la que más desarrollan los cantantes, compositores y músicos. Este tipo de inteligencia se ubica en el hemisferio derecho, área del cerebro que desempeña un papel importante en la percepción y la producción musical. Quienes desarrollan esta inteligencia poseen capacidades y habilidades necesarias para escuchar, cantar, tocar instrumentos y crear música.

La *inteligencia corporal-kinestésica* es la utilizada por los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines, quienes desarrollan la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresarse, para realizar y crear actividades. El control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora, y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. Las capacidades y habilidades implicadas son actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación y equilibrio, como por ejemplo, arreglar un auto, hacer cirugías, bailar, cocinar, entre otras.

La *inteligencia lingüística* es la que se destaca en las actividades que realizan los escritores, los poetas, los buenos redactores. Estas personas hacen uso de ambos hemisferios, específicamente del área del cerebro llamada “área de Broca”, que es la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Las capacidades y habilidades de esta inteligencia consisten en comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura y la escritura, así como también de captarlo al hablar y al escuchar.

La *inteligencia espacial* consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que se acentúa en los marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores y diseñadores. Las ca-

pacidades y habilidades que están relacionadas con la resolución de problemas espaciales se ubican en el hemisferio derecho y son las que permiten presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.

La *inteligencia interpersonal* tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas. Quienes suelen desarrollarla son, principalmente, los políticos, profesores, psicólogos y administradores. Las personas que tienen las capacidades y habilidades que caracterizan este tipo de inteligencia se interesan por la gente, le ayudan a identificar y superar problemas, a reconocer y responder a sus sentimientos y a los de otros.

La *inteligencia intrapersonal* permite entenderse a sí mismo y a los demás. Se desarrolla en personas dedicadas a la política, a la docencia, a las ventas y en quienes trabajan como terapeutas. Las personas con inteligencia intrapersonal tienen la capacidad y habilidad para plantearse metas, evaluar habilidades, desventajas personales y controlar su pensamiento; ello requiere disciplina y reflexión para dar lo mejor de sí mismo.

La *inteligencia naturalista* es útil para observar y estudiar la naturaleza con la finalidad de organizar, clasificar y ordenar sus elementos. Quienes desarrollan esta inteligencia tienen la capacidad y la habilidad para interactuar con las criaturas vivientes y para entender su comportamiento, sus necesidades y características. Es la que identifica a biólogos, veterinarios, médicos, herbolarios, entre otros (Caldeiro, 2010).

La teoría de las inteligencias múltiples muestra todas las capacidades intelectuales que tenemos. Esta teoría nos permite conocer mejor las potencialidades humanas y las distintas formas que tenemos para aprender y para manifestar los conocimientos intelectuales y sociales. Por lo general, el sistema educativo le presta más atención a las inteligencias lingüística y matemática, y le resta importancia a las demás posibilidades de conocimiento.

3. Revisa la hora, ¿cuánto tiempo te llevó hojear el artículo?

4. Explica de manera general, ¿de qué trata el texto?

Después de revisar y aplicar la estrategia de “hojear”, veremos ahora la estrategia “examinar”, para concluir las actividades de la lectura de selección.

Examinar

Examinar el material seleccionado es un nivel de lectura que sirve para encontrar información específica, cuando se buscan respuestas concretas e inmediatas. Para examinar es necesario:

- Determinar qué información se necesita.
- Seleccionar indicios o pistas para obtener respuestas inmediatas (nombres, fechas, números).

- Revisar índices (onomásticos, analíticos).
- Buscar la información que se requiere, de acuerdo con el propósito.
- Ignorar el resto del material.

Cuando se examina un texto es porque ya se sabe qué se busca: un nombre, una fecha, un número telefónico, una fórmula.

Actividad 2.2

Contesta las siguientes preguntas:

A qué tipo de texto recurrirías si necesitas:

- saber la fecha en que se promulgó nuestra Constitución vigente;
- localizar la fórmula química de la sal;
- saber quién recibió el último premio Nobel de la Paz;
- localizar negocios de comida rápida;
- conocer tus derechos y obligaciones como estudiante.

2.2.2 LECTURA ANALÍTICA

Una lectura analítica es la que permite la comprensión de un texto. Es leer de manera consciente, infiriendo, razonando, reflexionando. Para este nivel de lectura utilizamos técnicas de análisis que permiten aprovechar al máximo los elementos que el mismo texto proporciona, como pueden ser: las palabras clave, el orden de las ideas, su estructura, etcétera. Es a partir de la identificación de estos elementos que podemos reestructurar, resumir o sintetizar el contenido, como veremos en la sección 2.4 de este apartado. En el siguiente ejemplo se verá cómo podemos ir realizando una lectura analítica a partir de suposiciones que nos permiten interpretar el texto.

Actividad 2.3

Formen equipos de tres personas y comenten lo siguiente:

1. Si vemos el título: *La cadena del loco*, del escritor Tagore (2001), ¿podemos suponer de qué se trata el texto? Sin leerlo previamente, comenten en equipo de qué creen que trata la lectura y escriban sus conclusiones.

2. Lean ahora la primera parte del texto:

Muy delgado, enmarañado y empolvado su rojizo pelo, la boca hundida, dormida el alma, y un ardor en los ojos como la luz de la luciérnaga que quiere emparejarse, el loco buscaba la piedra de toque.

El mar inabarcable rugía delante de él. Las olas hablaban sin cansarse de sus tesoros sumergidos, riéndose de su ignorancia por no comprenderlas. Tal vez apenas tenía que esperar, pero no se echaba a reposar porque su vida era sólo una búsqueda.

Al igual que los mares tratan de abrazar sin descanso al cielo inaccesible; al igual que los astros trazan círculos eternos en pos de una desconocida meta, el loco, sudoroso su rojizo cabello, vagaba por la desierta playa buscando la piedra de toque.



¿Existe alguna relación entre sus conclusiones y el desarrollo de estos párrafos? ¿Si elaboraron algún supuesto, sigue en pie? ¿Qué estructura se empieza a notar en el texto? ¿Qué hace el autor en cada uno de los párrafos? Identifiquen imágenes mentales: visuales, auditivas... Comenten y escriban conclusiones del equipo.

3. Lean ahora la última parte de este texto:

Un día un niño del pueblo le dijo: ¿Quién te ha dado esa cadena de oro que luces en el cinto? El loco se miró sobresaltado. ¿Su cadena de hierro era de oro! No soñaba, pero no recordaba el camino. Y, disgustado se golpeaba la frente tratando de acordarse. ¿Dónde habría encontrado la piedra, sin haberlo sabido?

Tenía la costumbre de coger piedritas, tocar con ellas la cadena, y volverlas a tirar, sin reparar si el hierro se convertía en oro. Así, había encontrado la piedra de toque y la había vuelto a perder.

Descendía el sol dorando el cielo todo. El loco comenzó a desandar lo que había andado, en pos del tesoro perdido, cansado, mirando al suelo, con el alma en la tierra, como un árbol que hubieran arrancado de raíz.



¿Siguen en pie las suposiciones que escribieron? ¿Cambiaron sus conclusiones? ¿Pueden extraer el significado del texto a partir de la lectura de los tres primeros párrafos? ¿Cómo está estructurado el escrito? ¿Conectaron lo leído con vivencias? ¿Cuál es su interpretación? ¿Cómo lograron dicha interpretación?

Como podemos observar, la lectura analítica nos permite acercarnos al texto, comprenderlo, interpretarlo y reflexionar acerca de la manera en que el autor organizó sus ideas al escribirlo.

2.2.3 LECTURA CRÍTICA

Cuando realizamos una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica, leemos de manera crítica, lo cual implica que hacemos uso de nuestro pensamiento crítico. Este tipo de pensamiento nos lleva a reflexionar acerca de la validez de la información.

Daniel J. Kurland (2003) menciona que cuando realizamos una lectura crítica es posible descubrir ideas e información dentro del texto, mientras que el pensamiento crítico es una valoración de la información y de las ideas, emitida por el lector. De esta forma, es factible aceptar o rechazar el contenido de lo que se lee.

La lectura crítica y el pensamiento crítico⁵ se realizan de forma simultánea y recíproca. Por un lado, la lectura crítica permite que el lector llegue a conclusiones y opine sobre el tema. Por otro lado, el pensamiento crítico evalúa y emite juicios con respecto a dicho tema y a la manera en que se desarrolla (perspectiva, intención, tono, modo, lenguaje, organización, argumentación, coherencia).

El lector crítico establece un diálogo con el texto y, en este sentido, puede aceptar o refutar las ideas contenidas en él, siempre y cuando esté consciente de por qué adopta determinada postura. El pensamiento crítico es un juicio autorregulado y con un propósito que conduce a la interpretación, a la inferencia, al análisis, a la evaluación.

El lector crítico evalúa el texto mientras lee. Se pregunta:

- ¿De dónde proviene el texto?
- Lo que se dice, ¿es verdad?
- ¿Hace cuánto tiempo se publicó?
- ¿Es vigente?
- ¿Es creíble?
- ¿Quién es responsable de su publicación?
- ¿Es confiable?
- ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor?
- ¿Cuál es la propuesta del autor?



⁵ Te sugerimos que amplíes la información acerca de la lectura crítica y del pensamiento crítico, con el fin de que construyas tu propio concepto y lo integres a tu experiencia como lector.

- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza el autor? ¿Es objetivo?
- ¿El autor presenta la información a partir de hechos, de inferencias o de opiniones? ¿Qué tono utiliza en su escrito?
- ¿La información que presenta cuenta con suficientes evidencias para respaldar su propuesta?
- ¿Cuál es mi opinión con respecto a la información que presenta el texto?

Como podemos observar, este tipo de lectura nos permite apoyar o rechazar las ideas propuestas por el autor. La lectura crítica requiere haber comprendido el texto, haberlo interpretado y haber reflexionado. También requiere un análisis previo de las ideas expuestas por el autor, así como de la manera en que las organizó y las presentó.

Actividad 2.4

A partir de estas preguntas realiza una lectura crítica de un texto que te proporcione el maestro.

Los distintos niveles de lectura, el de selección, el analítico y el crítico se practican cuando tenemos un propósito en mente y necesitamos buscar y encontrar alguna información.

2.3 Técnicas de lectura

Las técnicas de lectura son una serie de pasos a seguir que se han sistematizado intencionalmente para lograr una meta de aprendizaje, en este caso, la comprensión de la lectura. Debe señalarse que dichas técnicas no son fijas, sino que se adaptan a las situaciones que se vayan presentando, porque el aprendizaje implica interacciones entre el sujeto y el objeto en las que ambos se transforman. Las técnicas sugeridas en este libro son: el subrayado, las notas al margen y la esquematización.

2.3.1 SUBRAYADO

El subrayado es la técnica que utilizamos después de una prelectura y sirve como base para el uso de estrategias de lecto-escritura. El objetivo de subrayar las ideas principales es destacar o resaltar lo más importante

del texto, capítulo o unidad para facilitar su estudio. Lo que se subraya dependerá de los intereses y del propósito del lector en ese momento; sin embargo, se puede hacer una lectura objetiva, es decir, una lectura que nos permita revisar la estructura del texto, localizar la tesis que el autor plantea y los argumentos con los que la apoya.⁶

El subrayado es una técnica personal y por ello sólo debemos subrayar materiales propios: revistas, libros, cuadernos, etcétera. No conviene estudiar en los textos subrayados por otras personas porque limita el análisis propio. Cuando se subraya un texto puede hacerse con lápiz, pues de esta forma nos da la oportunidad de borrarlo cuando se requiera. Sin embargo, algunas personas utilizan varios colores al subrayar, esto depende de la creatividad y de las necesidades del lector. Subrayar es útil porque nos facilita el estudio y mejora nuestra atención.



Se retomará la lectura “Inteligencias múltiples” para subrayar las ideas principales del texto. Luego de haberlo leído, destacamos lo siguiente:

Párrafo 1:

Carlos le gana a cualquier contrincante en ajedrez; Rosa escucha ópera en sus ratos libres; Alejandro es un superatleta. Andrés entretiene a sus amigos con extensas charlas de aventuras. A Lorena le encanta dibujar y pintar. Diana siempre está organizando alguna fiesta en su escuela; Ricardo pasa los ratos solo en casa concibiendo un negocio; Patricia se entretiene observando y estudiando la naturaleza.

Párrafo 2:

Aunque una prueba típica de inteligencia no lo mostraría, todos estos jóvenes son inteligentes. Cada uno presenta una particular fortaleza en una de las ocho clases de inteligencia que, naturalmente, todos tenemos en mayor o menor medida. Cabe destacar que ninguna es más importante que otra. Desde que se inventaron las pruebas de inteligencia, hace casi cien años, hemos concebido a la inteligencia como algo con lo que se nace y que no cambia mucho a lo largo de la vida. Ahora sabemos que esto es un error (Armstrong, 2004).

Párrafo 3:

El psicólogo Howard Gardner, junto con su equipo en la Universidad de Harvard, han identificado ocho clases de in-

⁶ En la unidad 3 se profundizará el tema de la argumentación.

teligencia que son: lógico-matemática, musical, corporal-kinestésica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Este nuevo modelo ha sido aclamado en el mundo entero como una de las teorías más innovadoras del aprendizaje y de la inteligencia que se hayan desarrollado en el siglo pasado (Peña, Castillo e Hinojosa, 2010).

Párrafo 4:

La teoría de las inteligencias múltiples cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: “Que la brillantez académica no lo es todo”. A la hora de desenvolverse en la vida cotidiana no basta con tener un expediente académico intachable, hay que poner en práctica infinidad de capacidades y habilidades, como son: resolver conflictos, llevarse bien con los colegas, tener capacidad comunicativa, etcétera (Armstrong, 2004).

Párrafo 5:

Gardner define a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y crear productos que tienen un valor cultural. La inteligencia se convierte en una destreza, en potencialidades que se van desarrollando de una u otra manera dependiendo del medio ambiente, de las experiencias vividas, de la educación, entre otros. Aun así, Gardner no niega el componente genético que igualmente puede influir. Añade que, así como hay infinidad de tipos de problemas por resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Vamos a definir las:

Párrafo 6:

La inteligencia lógica-matemática nos ayuda a resolver problemas de lógica y matemáticas. Este tipo de inteligencia tradicionalmente ha sido considerado por la cultura occidental como el más importante y es la inteligencia que más desarrollan los científicos. Entre las capacidades y habilidades de este tipo de inteligencia se encuentran: identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo, que corresponden al modo de pensamiento del hemisferio lógico.

Párrafo 7:

La inteligencia musical es la que más desarrollan los cantantes, compositores y músicos. Este tipo de inteligencia se ubica en el hemisferio derecho, área del cerebro que desem-

peña un papel importante en la percepción y la producción musical. Quienes desarrollan esta inteligencia poseen capacidades y habilidades necesarias para escuchar, cantar, tocar instrumentos y crear música.

Párrafo 8:

La inteligencia corporal-kinestésica es la utilizada por los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines, quienes desarrollan la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresarse, para realizar y crear actividades. El control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora, y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. Las capacidades y habilidades implicadas son actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación y equilibrio, como por ejemplo, arreglar un auto, hacer cirugías, bailar, cocinar, entre otras.

Párrafo 9:

La inteligencia lingüística es la que se destaca en las actividades que realizan los escritores, los poetas, los buenos redactores. Estas personas hacen uso de ambos hemisferios, específicamente del área del cerebro llamada “área de Broca”, que es la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Las capacidades y habilidades de esta inteligencia consisten en comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura y la escritura, así como también de captarlo al hablar y al escuchar.

Párrafo 10:

La inteligencia espacial consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que se acentúa en los marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores y diseñadores. Las capacidades y habilidades que están relacionadas con la resolución de problemas espaciales se ubican en el hemisferio derecho y son las que permiten presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.

Párrafo 11:

La inteligencia interpersonal tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas. Quienes

suelen desarrollarla son, principalmente, los políticos, profesores, psicólogos y administradores. Las personas que tienen las capacidades y habilidades que caracterizan este tipo de inteligencia se interesan por la gente, le ayudan a identificar y superar problemas, a reconocer y responder a sus sentimientos y a los de otros.

Párrafo 12:

La inteligencia intrapersonal permite entenderse a sí mismo y a los demás. Se desarrolla en personas dedicadas a la política, a la docencia, a las ventas y en quienes trabajan como terapeutas. Las personas con inteligencia intrapersonal tienen la capacidad y habilidad para plantearse metas, evaluar habilidades, desventajas personales y controlar su pensamiento; ello requiere disciplina y reflexión para dar lo mejor de sí mismo.

Párrafo 13:

La inteligencia naturalista es útil para observar y estudiar la naturaleza con la finalidad de organizar, clasificar y ordenar sus elementos. Quienes desarrollan esta inteligencia tienen la capacidad y la habilidad para interactuar con las criaturas vivientes y para entender su comportamiento, sus necesidades y características. Es la que identifica a biólogos, veterinarios, médicos, herbolarios, entre otros (Caldeiro, 2010).

Párrafo 14:

La teoría de las inteligencias múltiples muestra todas las capacidades intelectuales que tenemos. Esta teoría nos permite conocer mejor las potencialidades humanas y las distintas formas que tenemos para aprender y para manifestar los conocimientos intelectuales y sociales. Por lo general, el sistema educativo le presta más atención a las inteligencias lingüística y matemática, y le resta importancia a las demás posibilidades de conocimiento.

El ejemplo del subrayado anterior es una propuesta, una manera de hacerlo. Cada lector subrayará lo que considere importante dependiendo de sus objetivos. Si leemos lo subrayado, obtendremos un resumen literal de la lectura que nos puede ser útil para estudiar, para saber de qué trata un texto o para hacer reportes de lectura. De igual manera, esta técnica sirve como base para la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mapas mentales, como se verá más adelante.

2.3.2 NOTAS AL MARGEN

Cuando leemos podemos hacer notas al margen para sintetizar el contenido, para dialogar con el autor, para identificar la estructura del texto, para anotar dudas o para relacionar la información con lecturas previas. Es otra técnica de comprensión de lectura que permite hacer inferencias al contrastar la nueva información con el conocimiento previo del lector.

Elaborar notas o apuntes de lo que leemos nos ayudará al momento de realizar los ensayos, resúmenes o textos derivados de la lectura. La función principal de tomar notas consiste en apoyar a nuestra memoria, para que al redactar tengamos a la mano el contenido, las notas y la estructura de lo que leímos. Es importante resaltar las palabras de difícil significado para buscar su definición en un diccionario, esto nos ayudará a comprender mejor el sentido del texto.

Retomaremos el ejemplo de la lectura “Inteligencias múltiples” para mostrar cómo se puede llevar a cabo la técnica de las notas al margen. Leamos párrafo por párrafo y anotemos al margen de qué trata cada uno o cuál es la idea que se quiere recordar:

Carlos le gana a cualquier contrincante en ajedrez; Rosa escucha ópera en sus ratos libres; Alejandro es un superatleta. Andrés entretiene a sus amigos con extensas charlas de aventuras. A Lorena le encanta dibujar y pintar. Diana siempre está organizando alguna fiesta en su escuela; Ricardo pasa los ratos solo en casa concibiendo un negocio; Patricia se entretiene observando y estudiando la naturaleza.

Aunque una prueba típica de inteligencia no lo mostraría, todos estos jóvenes son inteligentes. Cada uno presenta una particular fortaleza en una de las ocho clases de inteligencia que, naturalmente, todos tenemos en mayor o menor medida. Cabe destacar que ninguna es más importante que otra. Desde que se inventaron las pruebas de inteligencia, hace casi cien años, hemos concebido a la inteligencia como algo con lo que se nace y que no cambia mucho a lo largo de la vida. Ahora sabemos que esto es un error (Armstrong, 2004).

El psicólogo Howard Gardner, junto con su equipo en la Universidad de Harvard, han identificado ocho clases de inteligencia que son: lógico-matemática, musical, corporal-kinestésica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Este nuevo modelo ha sido aclamado en el



- Ejemplos de personas con distintas habilidades.

- La visión tradicional de la inteligencia es cuestionada.

- Psicólogo Howard Gardner identifica los ocho tipos de inteligencia.

mundo entero como una de las teorías más innovadoras del aprendizaje y de la inteligencia que se hayan desarrollado en el siglo pasado (Peña, Castillo e Hinojosa, 2010).

La teoría de las inteligencias múltiples cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: “Que la brillantez académica no lo es todo”. A la hora de desenvolverse en la vida cotidiana no basta con tener un expediente académico intachable, hay que poner en práctica infinidad de capacidades y habilidades, como son: resolver conflictos, llevarse bien con los colegas, tener capacidad comunicativa, etcétera (Armstrong, 2004).

Gadner define a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y crear productos que tienen un valor cultural. La inteligencia se convierte en una destreza, en potencialidades que se van desarrollando de una u otra manera dependiendo del medio ambiente, de las experiencias vividas, de la educación, entre otros. Aun así, Gardner no niega el componente genético que igualmente puede influir. Añade que así como hay infinidad de tipos de problemas por resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Vamos a definirlos:

La *inteligencia lógica-matemática* nos ayuda a resolver problemas de lógica y matemáticas. Este tipo de inteligencia tradicionalmente ha sido considerado por la cultura occidental como el más importante y es la inteligencia que más desarrollan los científicos. Entre las capacidades y habilidades de este tipo de inteligencia se encuentran: identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo, que corresponden al modo de pensamiento del hemisferio lógico.

La *inteligencia musical* es la que más desarrollan los cantantes, compositores y músicos. Este tipo de inteligencia se ubica en el hemisferio derecho, área del cerebro que desempeña un papel importante en la percepción y la producción musical. Quienes desarrollan esta inteligencia poseen capacidades y habilidades necesarias para escuchar, cantar, tocar instrumentos y crear música.

La *inteligencia corporal-kinestésica* es la utilizada por los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines, quienes desarrollan la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresarse, para realizar y crear actividades. El control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora, y

- La teoría de las inteligencias múltiples cuestiona la brillantez académica.
- La vida diaria exige poner en práctica capacidades y habilidades distintas.

- Definición de inteligencia, según Gardner.
- El medio ambiente, las experiencias, la educación y la genética influyen en la conformación de la inteligencia.

Lógica-matemática.

- Problemas que resuelve.
- Suele considerarse la más importante.
- Señala los perfiles profesionales y las capacidades y habilidades.

Musical.

- Señala los perfiles profesionales, capacidades y habilidades.

Corporal-kinestésica.

- Perfiles profesionales.
- Ubicación biológica.
- Capacidades y habilidades.

cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. Las capacidades y habilidades implicadas son actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación y equilibrio, como por ejemplo, arreglar un auto, hacer cirugías, bailar, cocinar, entre otras.

La *inteligencia lingüística* es la que se destaca en las actividades que realizan los escritores, los poetas, los buenos redactores. Estas personas hacen uso de ambos hemisferios, específicamente del área del cerebro llamada “área de Broca”, que es la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Las capacidades y habilidades de esta inteligencia consisten en comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura y la escritura, así como también de captarlo al hablar y al escuchar.

La *inteligencia espacial* consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que se acentúa en los marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores y diseñadores. Las capacidades y habilidades que están relacionadas con la resolución de problemas espaciales se ubican en el hemisferio derecho y son las que permiten presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.

La *inteligencia interpersonal* tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas. Quienes suelen desarrollarla son, principalmente, los políticos, profesores, psicólogos y administradores. Las personas que tienen las capacidades y habilidades que caracterizan este tipo de inteligencia se interesan por la gente, le ayudan a identificar y superar problemas, a reconocer y responder a sus sentimientos y a los de otros.

La *inteligencia intrapersonal* permite entenderse a sí mismo y a los demás. Se desarrolla en personas dedicadas a la política, a la docencia, a las ventas y en quienes trabajan como terapeutas. Las personas con inteligencia intrapersonal tienen la capacidad y habilidad para plantearse metas, evaluar habilidades, desventajas personales y controlar su pensamiento; ello requiere disciplina y reflexión para dar lo mejor de sí mismo.

La *inteligencia naturalista* es útil para observar y estudiar la naturaleza con la finalidad de organizar, clasificar y ordenar sus elementos. Quienes desarrollan esta inteligencia tienen la

Lingüística.

- Perfiles profesionales.
 - Ubicación biológica.
 - Capacidades y habilidades.
- DUDA: investigar en dónde se ubica exactamente el área de “Broca”.

Espacial.

- Perfiles profesionales.
- Capacidades y habilidades.
- Ubicación biológica.

Interpersonal.

- Perfiles profesionales.
- Capacidades y habilidades.

Intrapersonal.

- Perfiles profesionales (similares a la interpersonal).
- Capacidades y habilidades.

Naturalista.

- Capacidades y habilidades.
- Perfiles profesionales.

capacidad y la habilidad para interactuar con las criaturas vivientes y para entender su comportamiento, sus necesidades y características. Es la que identifica a biólogos, veterinarios, médicos, herbolarios, entre otros (Caldeiro, 2010).

- Esta teoría destaca las potencialidades humanas y las diversas maneras de aprender.

La teoría de las inteligencias múltiples muestra todas las capacidades intelectuales que tenemos. Esta teoría nos permite conocer mejor las potencialidades humanas y las distintas formas que tenemos para aprender y para manifestar los conocimientos intelectuales y sociales. Por lo general, el sistema educativo le presta más atención a las inteligencias lingüística y matemática, y le resta importancia a las demás posibilidades de conocimiento.

Escribir notas en los márgenes es indispensable en aquellos momentos en que no quedan claras algunas ideas o para completarlas con otros datos. Estas notas son muy efectivas porque facilitan la comprensión, dan idea de la estructura y amplían el conocimiento.

Actividad 2.5

Para practicar esta técnica el maestro te proporcionará un texto que te permita ejercitarla.

2.3.3 ESQUEMATIZACIÓN

Se ha dicho ya que el proceso de lectura casi siempre termina con el de escritura o con el comentario. Se dijo también que, dentro del proceso de la comprensión lectora, la concreción de lo aprendido a través de la escritura permite que las ideas adquiridas se queden en la mente y amplíen el conocimiento que se tenía con respecto al tema. Pues bien, esquematizar un texto es un buen inicio para ordenar las ideas aprendidas y para escribir.

Primero, desde la perspectiva del lector, se obtiene un esquema a partir de las ideas subrayadas o de las anotaciones escritas al margen. Dicho esquema le permite observar la organización del texto leído; descubrir la estructura, la jerarquización, la relación entre conceptos y el plan que el escritor utilizó al escribirlo. Cuando elaboramos un esquema, visualizamos con más facilidad las ideas expuestas en el escrito. Un esquema bien hecho es aquel que presenta un resumen o síntesis gráfica idónea para poder contestar cualquier pregunta referente al tema del cual se elaboró el esquema.

Segundo, desde la perspectiva del escritor, elaborar un esquema le permite poner en orden las ideas que intenta plantear en lo que escribe. Construir un texto implica elegir: qué decir, cómo decirlo, a quién decirlo, para qué decirlo, por qué decirlo. Esta elección se facilita si se puede ver todo en un solo plano, en un esquema.

La organización de las ideas debe quedar reflejada en el texto de alguna manera (Cassany, 2004). Si el autor quiere que el lector siga la estructura que tiene el mensaje, las divisiones y subdivisiones del esquema planteado deben corresponder con unidades de contenido equivalentes en el texto. De esta forma se comunicará, de manera coherente, lo que se ha planeado. Cada apartado, cada párrafo y cada oración deberán tener también una estructura interna, como se verá más adelante.

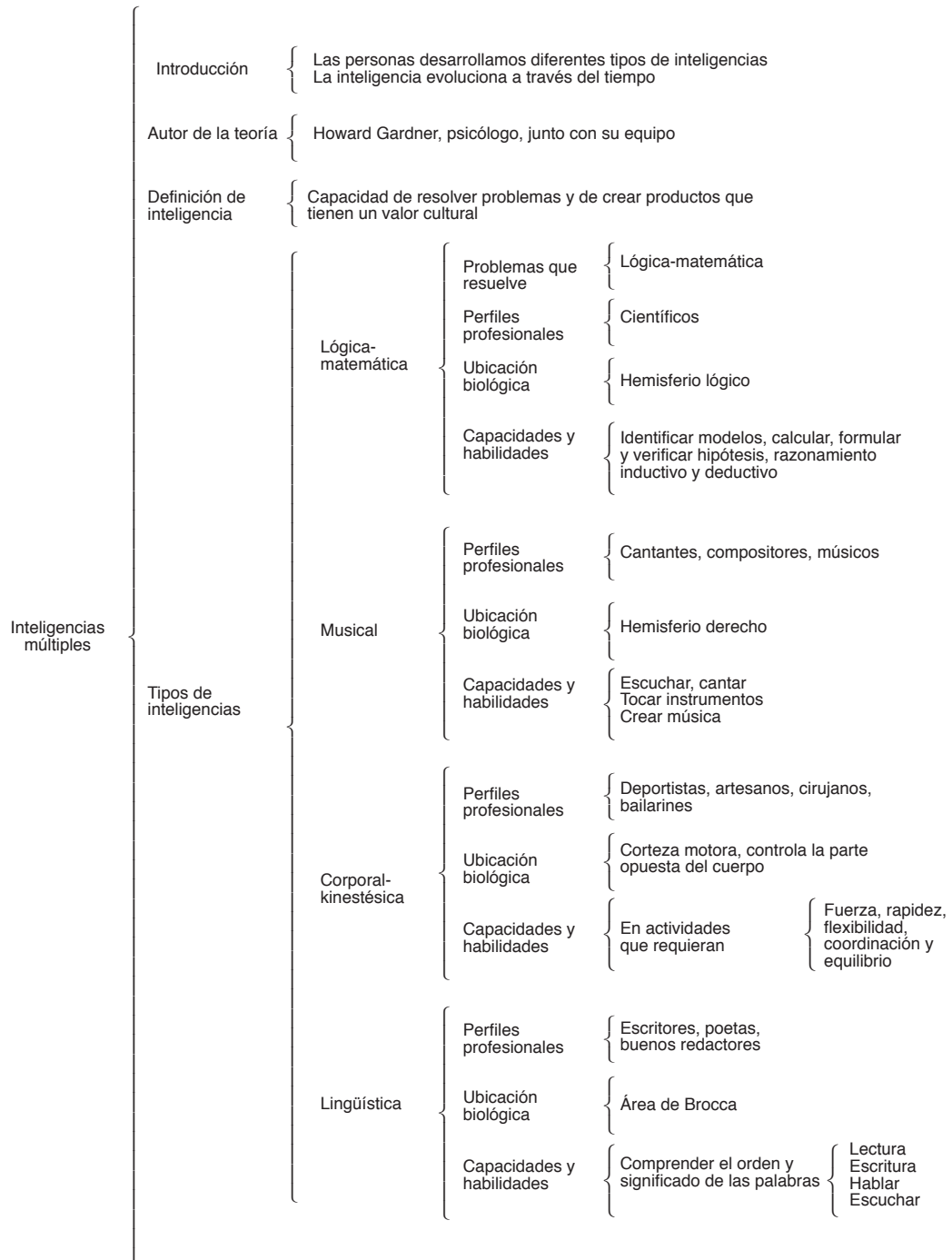
La técnica de la esquematización presta atención, entonces, a las relaciones que se establecen entre las ideas más importantes de un escrito (González *et al.*, 2002). La estructura que se descubre varía de acuerdo con el tipo de texto que se pretenda escribir y de la profundidad que se le quiera dar.

La esquematización la podemos elaborar de diversas formas, a través de cuadros comparativos, líneas del tiempo, diagramas, mapas cognitivos, entre otras. En este libro y con fines didácticos ejemplificamos tres tipos de esquemas: el cuadro sinóptico, el mapa conceptual y el mapa mental. Veamos el primero.

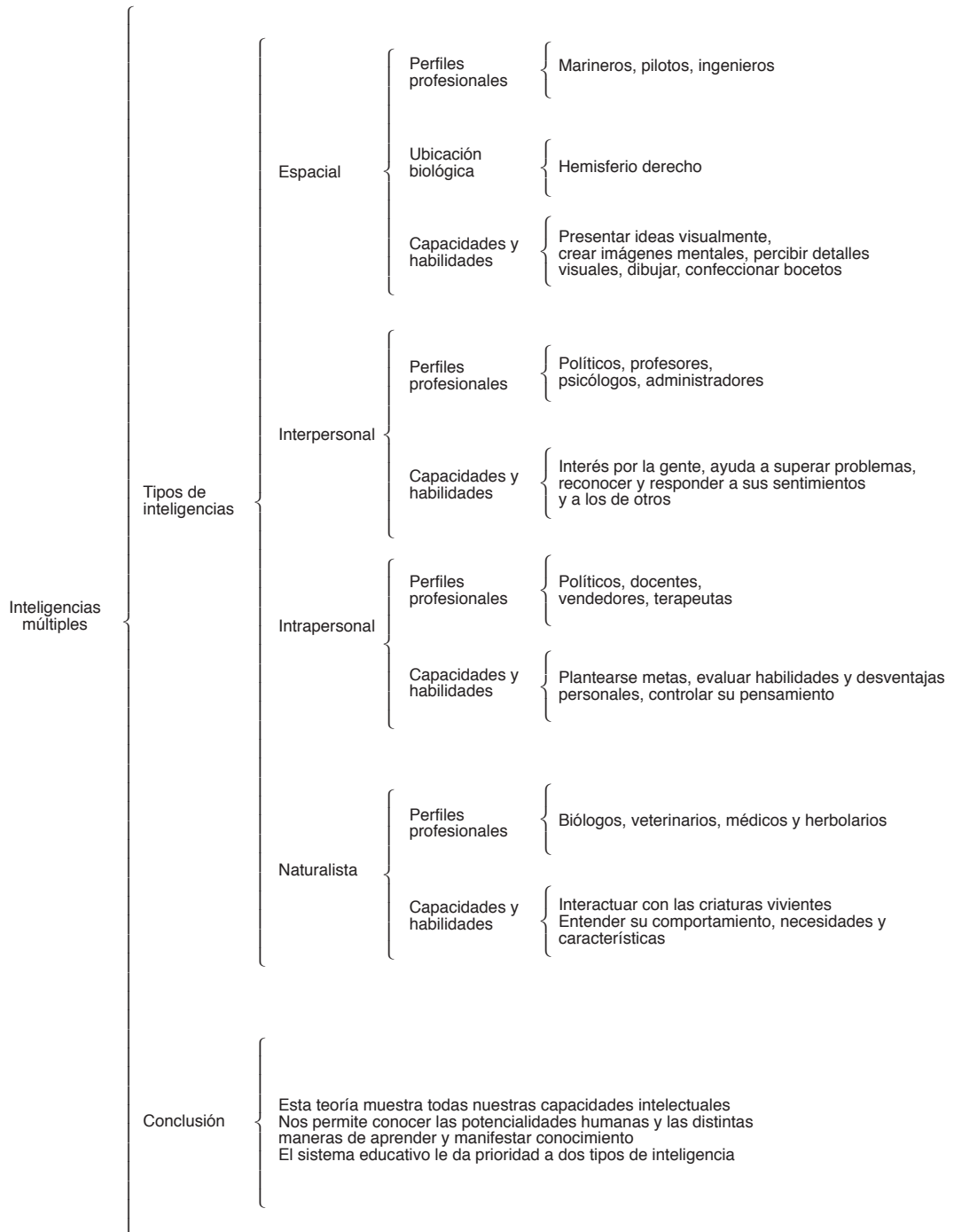
Cuadro sinóptico

El cuadro sinóptico es un recurso gráfico que nos permite mostrar panorámicamente la información de los textos. Utiliza llaves para representar el contenido de éstos y se puede leer en dos sentidos: el vertical, que muestra el orden de aparición de la información, y el horizontal, que va de lo general a lo particular.

Para ejemplificar retomemos la lectura “Inteligencias múltiples”. Si revisamos lo que se subrayó, nos daremos cuenta de que tenemos lo más importante del texto; ahora bien, si organizamos la información, primero por orden de aparición, y luego por orden jerárquico, podremos elaborar un cuadro como el siguiente:



(continúa)



Actividad 2.6

Para practicar esta técnica el maestro te proporcionará un texto que te permita ejercitarla.

El cuadro sinóptico es el esquema que más se apega a lo que dice un texto porque, incluso, mantiene el orden propuesto por el autor. Además, permite ver de manera global la información, así como la relación jerárquica establecida entre las partes del escrito.

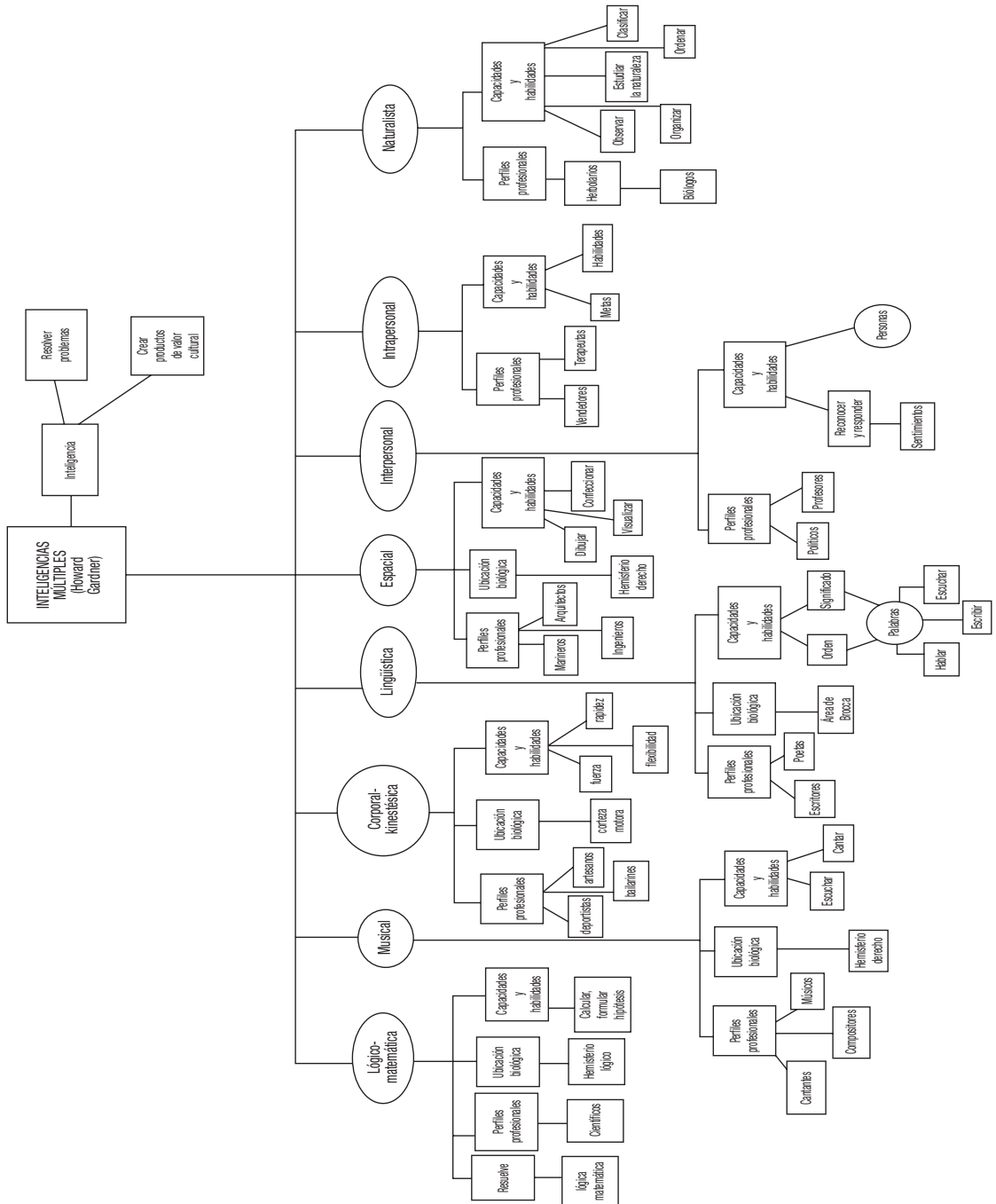
Mapa conceptual

El mapa conceptual es un recurso mnemotécnico porque permite memorizar fácilmente el contenido de los textos y la relación que se establece entre sus aspectos más importantes. Es un medio didáctico muy útil porque permite organizar, sintetizar y reelaborar la información. Los mapas conceptuales se conforman, básicamente, con tres elementos: conceptos, palabras de enlace y elementos gráficos.

Desde el punto de vista gramatical, los conceptos se identifican con nombres o adjetivos que representan hechos, objetos, ideas. Las palabras de enlace permiten establecer la relación entre los conceptos, para ello se pueden utilizar verbos, preposiciones, conjunciones o adverbios. Las palabras de enlace se escriben sobre o al lado de la línea que une los conceptos. El mapa conceptual se elabora a partir de elementos gráficos, como la elipse y el cuadro, además de la línea, que permite unir los conceptos; estos últimos se escriben dentro de la figura. Para elaborar un mapa conceptual se sugieren tres pasos:

- Localizar en el texto los conceptos básicos y su relación.
- Localizar conceptos secundarios.
- Representar las relaciones entre conceptos utilizando líneas, flechas, círculos, cuadrados, colores, tamaños de letra, etcétera.

Volvamos al texto “Inteligencias múltiples” y ejemplifiquemos el mapa conceptual:



Actividad 2.7

Para practicar esta técnica el maestro te proporcionará un texto que te permita ejercitarla.

El mapa conceptual es un esquema más flexible que el cuadro sinóptico: el primero nos permite relacionar unos conceptos con otros, además de jerarquizarlos, a diferencia del segundo, cuya función es resumir la información y jerarquizar ideas. Por último, veamos el mapa mental.

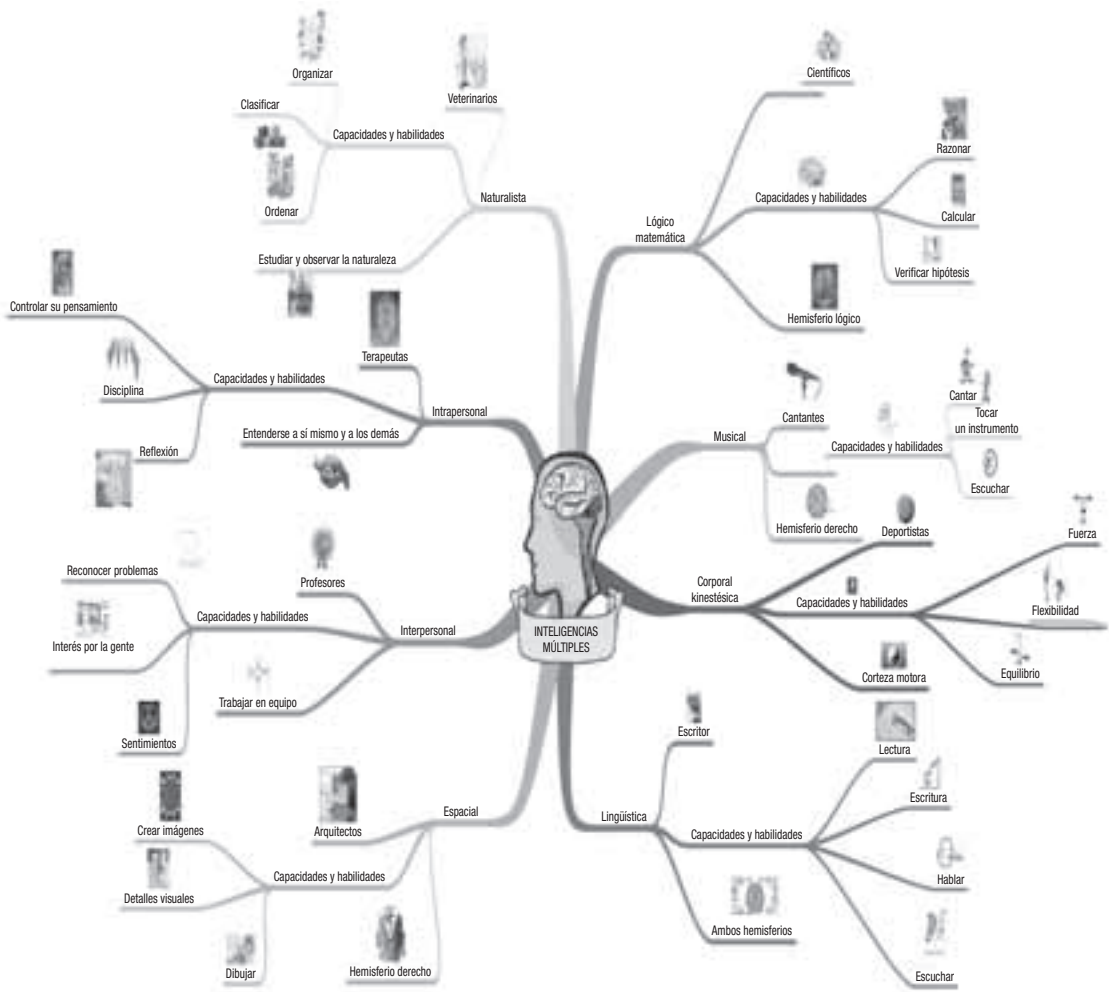
Mapa mental

Otro tipo de esquema es el mapa mental. Es una técnica que permite construir, registrar, organizar y asociar ideas tal y como las procesa el cerebro humano. Para elaborar un mapa mental se utilizan palabras clave e imágenes que dan libertad y creatividad al pensamiento. El uso de palabras clave activa el hemisferio izquierdo, mientras que el uso de imágenes, el derecho (Sambrano, 2000).

Como otra opción para esquematizar, el mapa mental facilita el recuerdo, la toma de notas y los repasos efectivos. También estimula el pensamiento analítico y el aprendizaje no memorístico, ya que trabaja con una cadena de asociaciones que permite ampliar ideas y conceptos. A diferencia del cuadro sinóptico y del mapa conceptual, el mapa mental nos permite desarrollar, aún más, nuestra creatividad, ya que podemos representar nuestras ideas de manera más libre.

Para elaborar un mapa mental es necesario que utilicemos pocas palabras clave y gran cantidad de colores y de imágenes que aclaren el contenido de un tema.

Primero situamos la idea central representada con una palabra o con una imagen clara que sintetice el tema general. Alrededor de ella enlazamos el tema con ideas relacionadas, colocándolas de acuerdo con el movimiento de las manecillas de un reloj. Luego podemos subrayar, encerrar en un círculo o aplicar color a las palabras clave para reforzar la estructura del mapa. Después agregamos flechas, íconos o elementos visuales para diferenciar y aclarar la relación entre las ideas. Veamos un ejemplo de mapa mental aplicado al texto de “Inteligencias múltiples”.



Actividad 2.8

Para practicar esta técnica el maestro te proporcionará un texto que te permita ejercitarla.

Durante el proceso de la comprensión lectora es imprescindible concretar lo aprendido por medio de un escrito, ya sea en forma de notas, de gráficos o de imágenes, de tal manera que las ideas adquiridas se queden en la mente y amplíen nuestro conocimiento. Dichas ideas no pueden quedar en el escrito de forma literal, es decir, con las mismas palabras del autor que leímos, por ello es necesario hacer propia la información para luego transmitirla.

2.4 Transformación de un texto en otro

Cuando se lee, se asimila la información y se tiene una idea general, a veces visual, de la estructura de lo leído. Cuando se quiere obtener un producto concreto de la información adquirida, se escribe acerca de ello; sin embargo, la información adquirida no debe ser utilizada tal y como viene en el texto original. Esto denota que dicha información no se asimiló, simplemente se transcribió. El uso de esquemas facilita en gran medida la redacción de un escrito, que si bien es apegado al texto base en cuanto a sus ideas, no lo es en cuanto a su redacción. ¿Podrías reconstruir el escrito “Inteligencias múltiples” a partir del mapa conceptual propuesto?

Para convertir un texto en otro se debe partir de la información original, pero se agrega parte de nuestros conocimientos previos o de información adquirida de otros textos. Además, la transformación puede elaborarse desde tres niveles diferentes: el nivel léxico, el sintáctico y el semántico (Chávez, 2003).

El nivel léxico se refiere al uso de sinónimos, es decir, palabras que tengan más o menos el mismo significado y que puedan tanto suplir los términos utilizados por el autor como explicar correctamente lo leído. La sinonimia ayuda a asimilar mejor el significado del texto al tratar de explicarlo con otras palabras. Este nivel es el más sencillo y sirve de base para la construcción de paráfrasis. Por ejemplo, si leemos el siguiente fragmento:

El hombre se puede considerar como un aprendiz permanente, dado que incluso las actividades de más escaso rango intelectual por él realizadas requieren de un adiestramiento que tuvo que apropiarse y desarrollar.



Podríamos transformarlo en su nivel léxico con el simple hecho de cambiar palabras por sinónimos o ideas afines, de tal forma que podría quedar:

El ser humano siempre está aprendiendo. Inclusive las tareas que requieren de un proceso intelectual no complejo necesitan ser enseñadas.

El segundo nivel es el sintáctico, es decir, es el que transforma el acomodo de las palabras, de las frases, de las oraciones y los párrafos. En este nivel, la concordancia y el orden lógico de la información son dos aspectos esenciales que deben tomarse en cuenta. No se puede desacomodar la información sin volver a acomodarla con un cierto orden. Se utilizará el mismo fragmento para ejemplificar este segundo nivel, es decir, si leemos:

El hombre se puede considerar como un aprendiz permanente, dado que incluso las actividades de más escaso rango intelectual por él realizadas requieren de un adiestramiento que tuvo que apropiarse y desarrollar.

Para transformarlo en su nivel sintáctico bastaría con reacomodarlo:

Dado que, incluso, las actividades de más escaso rango intelectual requieren de un adiestramiento, el hombre se puede considerar como un aprendiz permanente.

Cuando se utilizan estos dos niveles para transformar un texto, resulta una paráfrasis, que es un buen paso para empezar a escribir otro texto diferente.

Como ya se aplicó la técnica del subrayado y la del esquema en el texto “Inteligencias múltiples”, podemos elaborar una paráfrasis.

Actividad 2.9

Elabora una paráfrasis del texto “Inteligencias múltiples” cambiando los niveles léxico y sintáctico.

Para transformar un texto en otro es indispensable haber comprendido la lectura y tener en mente cómo y para qué lo quieres transformar: en un resumen para estudiar, un cuestionario, un ensayo, un artículo, entre muchos otros.

El tercer nivel, el semántico, se refiere al significado de las palabras. Los conceptos se mueven en varios sentidos: unos dependen del contexto (significados connotativos, estilísticos, afectivos) y otros del significado que aporta el diccionario (significado denotativo). En cada texto las palabras utilizadas tienen una función específica y uno o múltiples sentidos, de acuerdo con lo que desea transmitir quien las escribe.

El nivel semántico contiene las principales ideas del texto. Se refiere a aquellas palabras que muestran el sentido de lo que el autor dice, y sólo pueden transformarse en caso de que el lector quiera ampliar la información, acortarla o no esté de acuerdo con lo que el autor propone. Si se cambia el sentido semántico, el texto inicial ya no es el mismo que el texto consecuente. Este último tendrá que ser argumentado con nuevas ideas, incluso, a veces, opuestas al primero. Veamos el fragmento utilizado inicialmente para ejemplificar el nivel léxico y cambiemos ahora su nivel semántico:

El hombre se puede considerar como un aprendiz permanente, dado que incluso las actividades de más escaso rango intelectual por él realizadas requieren de un adiestramiento que tuvo que apropiarse y desarrollar.

En este fragmento el autor afirma que el hombre es un aprendiz permanente; sin embargo, infiere que hay hombres con mayor o menor *rango intelectual*; infiere también que el hombre necesita *adiestramiento*. Los términos *escaso rango intelectual* y *adiestramiento* pueden considerarse connotativos e, incluso, ofender a miembros de alguna comunidad discursiva. Veamos la transformación en el siguiente texto:

El individuo siempre está aprendiendo, incluso las actividades más sencillas y prácticas requieren de un aprendizaje

Aquí podemos observar que el lenguaje es más respetuoso y con ello el sentido de la idea también cambia.

Es necesario aclarar que la distinción de estos tres niveles sólo se hace con fines didácticos, pues siempre que se transforma un texto se modifica el nivel semántico, es decir, con el simple hecho de cambiar una palabra por otra se cambian dos niveles: el léxico y el semántico. De igual forma, si se modifica el orden de las palabras dentro de la oración, además de cambiar el nivel sintáctico, también se altera el nivel semántico, porque generalmente se pone al principio de la frase lo que se quiere resaltar.

2.5 El proceso de escritura

Existe una relación entre la comprensión lectora y el desarrollo intelectual, de tal manera que leer bien es la mejor forma de aprender a escribir bien. El redactar implica varios elementos, por un lado, el ambiente de trabajo, la memoria y almacenamiento de la información, la organización, el lector. Por otro lado, están el género, los aspectos formales como la estructura, las exigencias sintácticas, semánticas y léxicas.

Escribir es un proceso que nos permite comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento (Carlino, 2005). Con la escritura se organiza el pensamiento y se estimula el análisis crítico sobre el saber de quien escribe.

A diferencia del lenguaje oral, que es más espontáneo, la escritura se planifica. Mientras escribe, el autor pone en marcha procesos de aprendizaje que pudieran no presentarse si no estuviera escribiendo. Esta actividad permite que se realicen cambios en su pensamiento.

La escritura incide sobre el pensamiento del escritor porque éste reflexiona sobre qué, cómo, por qué, para qué escribir; planifica el contenido, puede revisar, estructurar, volver a revisar y reestructurar las ideas. Es decir, al revisar su texto, el escritor entra en conflicto: cuestiona lo que ya sabe del tema y la manera en que lo quiere decir, anticipando el juicio de su posible lector. Al cuestionar sus ideas, es frecuente que busque nueva información. La reestructuración y la nueva información modifican sus propuestas.

Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Escribir implica procesos cognitivos (qué escribo), comunicativos (para quién escribo), lingüísticos (conocimiento gramatical y ortográfico) y organizativos (cómo lo escribo).

Cuando tratamos de organizar las ideas y concretarlas a través de la escritura, debemos definir qué tipo de texto y con qué finalidad lo escribimos. Por ejemplo, si leemos un texto con el propósito de estudiar para un examen, una vez que hayamos seleccionado la información principal podremos decidir entre elaborar un resumen, una paráfrasis o un esquema. En cambio, si se trata de presentar un trabajo académico, entonces la información que redactemos tendrá que ser más elaborada, interpretada y estructurada, de acuerdo con los parámetros establecidos por la disciplina y la institución a la que pertenecemos. La redacción de este tipo de trabajos implica poner en práctica los niveles de lectura analítica y crítica que vimos anteriormente.



Es importante insistir que, en el contexto universitario, la transformación de un texto en otro no debe quedarse en la realización de resúmenes, ya que éstos, como resultado de técnicas de comprensión lectora, sólo serán útiles para estudiar, para comprender lecturas y para iniciar el diálogo con el autor. Aun cuando la técnica del resumen es básica para comprender un texto, es necesario agregar aportaciones propias, porque de esta manera no sólo estamos reconstruyendo el conocimiento, sino también construyéndolo.

Una característica de la escritura universitaria debe ser construir conocimiento. Dicha construcción de conocimiento inicia durante el diálogo que establecemos como lectores con el autor del texto que estamos leyendo. Veamos un ejemplo: hagamos una lectura del texto de Gabriel Zaid, publicado por *Letras libres* en septiembre de 2008:

Contagios de lector a lector

¿Cómo puede desarrollarse en México el hábito de la lectura si los maestros no leen? En vez de lamentarse ante esta situación desoladora, Gabriel Zaid propone una serie de medidas prácticas para propiciar que los docentes lean y enseñen a leer.

El vicio de leer se adquiere por admiración. Admira ver a una persona absorta en el trance de leer: desconectada de la realidad. Y los padres, maestros y otras personas que hablan de sus lecturas con animación despiertan la curiosidad, la emulación, el deseo de viajar silenciosamente por ese mundo aventurado y distinto, el deseo de pertenecer. Así se llega a la imitación, al experimento de leer y a encontrarle el gusto, aunque al principio no guste (como sucede en las primeras experiencias de fumar). Es un gusto adquirido, que se va refinando por exploraciones propias y la conversación con otros lectores. Es una tradición de lector a lector.

Cuando esta tradición se debilita, ¿cómo reanimarla? No partiendo de cero, que es ilusorio, sino reforzando lo que existe. En particular, concentrándose en los vectores del virus (sobre todo los maestros, por su efecto multiplicador) y en los focos de infección (sobre todo la escuela), como hacen los epidemiólogos; aunque, naturalmente, con el propósito contrario: facilitar el contagio.

No llegarán muy lejos los programas destinados a que lean los alumnos de un maestro que no lee. Les falta lo fundamental: el ejemplo. Hay que hacer programas para que lean los maestros, empezando por apoyar a los que leen. El

- El editor de la revista *Letras libres* destaca la propuesta de Zaid para que los docentes lean.

- De acuerdo con el autor existe el estereotipo de que los padres y los maestros son un ejemplo para contagiar el gusto por la lectura.
- Surgen las preguntas de ¿quiénes más podrían estimular este gusto?, ¿a qué se refiere con el deseo de pertenecer?

- En este párrafo el autor utiliza una analogía para resaltar la importancia que tiene el maestro para contagiar el gusto por la lectura.
- ¿Por qué utiliza esta analogía?
- ¿Se refiere a los maestros de todos los niveles?

- Primera propuesta: apoyar a los maestros que leen para contagiar a los que no leen.
- ¿Cómo se puede localizar a los maestros que leen?
- ¿Por qué no estimular primero a los que no leen?

problema es localizarlos. No es fácil, porque en el mundo de la educación y la cultura abundan las personas que nunca le encontraron el gusto a la lectura, pero saben disimularlo.

Hay, sin embargo, un método indirecto, que funcionó cuando Fernando Solana y Roger Díaz de Cossío crearon *El Correo del Libro* de la Secretaría de Educación Pública, en 1978. Era una revista para los maestros, de papel barato, pero excelente producción editorial y gráfica. Cada número (mensual, de unas 32 páginas, sin forros, pero a todo color) incluía una selección de libros para el lector común (no libros de texto ni profesionales). De cada uno, ilustraba la portada a color y dedicaba un cuarto de página a platicarlo. Empezaba con un artículo breve de interés general, y todo lo demás eran reseñas (sin firma), con un cupón para hacer pedidos. Díaz de Cossío se inspiró en el Book of the Month Club. Hay un ejemplo análogo en español: la revista del Círculo de Lectores, que ha llegado a tener millón y medio de suscriptores en España, 80% de los cuales no va a las librerías (*The Economist* 15 V 08, “Book clubs”).

La SEP nunca ha tenido las direcciones de los maestros. *El Correo del Libro* se mandaba en paquetes a las escuelas, donde se repartía. El maestro interesado en comprar algún libro llenaba el cupón y enviaba el pago. La selección era buena, los precios atractivos y el surtido de los pedidos (a vuelta de correo) cumplidor. Por eso, llegó a tener más de 100,000 compradores: la décima parte de los maestros, pero una cantidad impresionante. El sistema de distribución (bodega y envíos) fue eficaz y estuvo en el origen de EDUCAL, que acabó absorbiendo el programa y desapareciéndolo: se transformó en una cadena de librerías. El directorio de maestros que sí leen y compran libros se perdió.

Sería bueno reanudar *El Correo del Libro*, con un sistema que favorezca la creación de clientela para las librerías: encargos surtidos en las 80 librerías de EDUCAL. El maestro recibiría la revista (inicialmente en paquetes que lleguen a las escuelas, como la primera vez) y encargaría (por correo electrónico o postal) el libro que le interese para que llegue a la librería de EDUCAL que le convenga, a donde pasaría a recogerlo y pagarlo, cuando le avisen que llegó. Paulatinamente, se reduciría el envío de paquetes a las escuelas, finalmente sustituido por el envío directo de un ejemplar a cada suscriptor. La revista sería gratuita, como es normal en los folletos de promoción. El sistema puede extenderse (una

- El autor explica un método (revista mensual) que empleó la SEP en 1978 y que tuvo gran aceptación.
- En España existe otro ejemplo similar.
- ¿Por qué la revista no incluía libros de texto ni profesionales?

- En este párrafo Zaid explica todo el sistema que utilizaba *El Correo del Libro* para su distribución en las escuelas.
- Origen de EDUCAL
- ¿Qué preguntas le harías a este párrafo? Anótalas.

- El autor argumenta los beneficios de este programa y propone seguirlo.
- El sistema se extendería a todo el país.
- ¿Cuáles son tus preguntas para este párrafo? Anótalas.

vez que funcione bien) a todas las librerías del país. También a las educadoras de las guarderías infantiles y a cualquier persona que desee suscribirse.

El servicio a los lectores consistiría, en primer lugar, en seleccionar honestamente (es decir: en defensa del lector, no del autor, el editor, los amigos o las buenas causas) un número limitado de libros (para no desanimar con demasiados) que les puedan gustar y no sean caros. En segundo lugar, en dejarlos escoger dentro de la selección, ejerciendo libremente su curiosidad (en vez de regalar a pasto libros que no escogieron ni pagaron). En tercer lugar, en conseguirles los libros que prefieran (a un costo de surtido menor, porque ahora se tiene la cadena de librerías). En cuarto lugar, en darles la oportunidad de asomarse al mundo de las librerías. En quinto lugar, en afinar la selección (tanto en la revista como en las librerías), conociendo mejor sus preferencias. En sexto lugar, en crear un directorio de lectores de libros que puede servir para muchas otras cosas, por ejemplo: organizar clubes de lectores entre los que hayan escogido un mismo libro. Nada refuerza más la tradición de la lectura que la oportunidad de compartir la experiencia platicando. Es ideal hacerlo en una reunión personal, pero también puede hacerse virtualmente en un blog o en los “circuitos cerrados” de Facebook.

Hablar de libros libremente es una tradición que se remonta a las tertulias de Atenas y el Renacimiento. Y el *blog* ha traído la grata sorpresa de cuánta gente quiere hablar de lo que lee. La lectura pasiva no acaba de ser lectura, requiere reexpresión de algún tipo, poner en palabras propias lo leído. Por eso, Mortimer Adler (*How to read a book*) recomienda la barbaridad de subrayar y escribir comentarios en los libros (puede ser con lápiz, para borrar y reconsiderar después). Además, desarrolló un método socrático para enseñar a leer a los que supuestamente saben. Los participantes leen un texto y lo discuten, con un instructor que dirige el debate y les enseña a fijarse bien en lo que dice el texto y escuchar realmente lo que dicen sus compañeros. También a leer en voz alta con dicción, entonación y pausas que transmitan la comprensión del texto.

Cuando Robert Hutchins fue rector de la Universidad de Chicago, llegó a decir que la universidad era un conjunto de facultades y escuelas conectadas por un sistema de aire acondicionado. Y para superar el aislamiento de los feudos, propuso renovar la “gran conversación” de “los grandes libros” con un programa común, desarrollado por Mortimer

- Descripción de los seis servicios que se le ofrecería a los lectores y que fomentarían el consumo de libros.
- Nuevamente el autor afirma la importancia de compartir las experiencias platicando y aprovechando las ventajas que ofrece la tecnología en este contacto virtual.
- ¿Qué preguntas harías con respecto a este párrafo? Anótalas.

- El autor insiste en las ventajas del *blog*.
- Desaprueba la lectura pasiva y prefiere la técnica del debate y la lectura en voz alta.
- ¿Consideras que es una barbaridad subrayar y hacer notas al margen en los libros?
- ¿Cuáles son tus preguntas con respecto a este párrafo? Anótalas.

- Menciona el programa diseñado por Mortimer Adler, y la propuesta del rector de la Universidad de Chicago.
- ¿Cuáles preguntas harías con respecto a este párrafo? Anótalas.

Adler. De ahí salieron los clubes de discusión de clásicos antiguos y modernos, la colección *Great Books of the Western World* y The Great Books Foundation. La fundación difunde esos programas desde 1947 y los ha extendido al público en general y hasta los niños. Puede verse un ejemplo notable del método para niños en un video de la sección Junior Great Books de www.greatbooks.org.

Los maestros que sí leen son candidatos ideales para aplicar este método. La SEP pudiera contratar a la fundación para desarrollar sus programas en México, y un buen lugar para empezar serían las 76 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Es deseable que todos los maestros salgan de la universidad sabiendo leer libros, que adquieran el gusto de leer y lo contagien, y que algunos se especialicen como instructores en la lectura de los grandes libros.

El Instituto Politécnico Nacional editó una traducción del libro de Adler (*Cómo leer un libro*) que deberían vender la librerías de EDUCAL y pudiera servir como libro de texto en la Universidad Pedagógica.

Ningún maestro debería dar clases si no es capaz de leer en voz alta con claridad, comunicando la comprensión del texto. Ninguna persona debería recibir un título universitario (de cualquier especialidad), si no es capaz de escribir el resumen de un libro.

Hay que aprovechar las bibliotecas de aula para crear en cada una el embrión de un club de lectura. Bastaría con que el maestro leyera en voz alta alguno de los libros disponibles, dentro del horario normal de clase. Este mínimo puede ampliarse con otras actividades y la participación de los niños, lo cual requeriría un manual y un video ilustrativo para el maestro de primaria. De la secundaria en adelante, sería mejor un maestro especializado.

Los clubes de lectura se han multiplicado en Estados Unidos. Los hay de muchos tipos. Algunos son reuniones sociales de amigos que se reúnen para cenar y discutir un libro, previamente elegido. Otros son negocios de venta por correo, cada vez más difíciles, porque ha aumentado mucho el costo de pepear direcciones de compradores de libros y el costo de surtirles a domicilio. Otra forma posible (quizás intentada en alguna parte) sería aplicar los métodos de Avon y Mary Kay: lectoras que inviten amigas a su casa para hablar de libros y vendérselos. Y están, por supuesto, los grupos de discusión en línea.

- ¿De qué trata este párrafo?
- ¿Cuáles son tus preguntas para este párrafo?

- ¿Cuál es la nueva propuesta del autor?
- Anota tus preguntas.

- Anota tus comentarios y preguntas a este párrafo.

- ¿Qué puedes comentar respecto a este párrafo?
- ¿Qué preguntas harías con respecto a este párrafo?

- El autor explica las estrategias de lectura en la vida social en EU.
- ¿Qué reflexiones puedes hacer al respecto?

- ¿A qué se refiere con crear una obra rashomónica?
- ¿Cuál podría ser tu conclusión de este último párrafo?
- Anota conclusiones generales del texto.

Susana Alexander ha creado obras de teatro relacionadas con la lectura, que viajan por el país y se presentan, por ejemplo, en las secundarias. Sería bueno que creara una obra rashomónica: la discusión de un libro leído desde perspectivas distintas, pero no arbitrarias; ilustrando el método de Adler (tomar en serio el texto, escuchar en serio a los otros). Habría que incluir escenificaciones de buenas y malas lecturas, con una campana socrática que suene cuando la lectura (por la simple entonación) revele incomprensión del texto. Y que suene para descalificar los comentarios ignorantes, tontos, irrespetuosos o mal intencionados, lo cual sería, de paso, un ejemplo cívico.

Actividad 2.10

Redacta un escrito en el que comentes las ideas propuestas por Zaid e incorpores las respuestas a las preguntas que elaboraste durante el diálogo con el texto.

Cuando escribimos, estamos construyendo y reconstruyendo conocimiento, ya que hacemos uso de elementos cognitivos como ordenar, clasificar, analizar, jerarquizar, cuestionar y otros más que ya se vieron en la unidad anterior. Cuando construimos conocimiento, estamos adecuando la escritura a las necesidades del quehacer universitario.

La práctica de esta estrategia de lectura y escritura permite, por un lado, vincular los conocimientos adquiridos en la universidad (el aprender a conocer o competencia técnica) con situaciones laborales y sociales concretas (aprender a hacer o competencia metodológica). Y por otro, permite desarrollar el pensamiento crítico (aprender a ser o competencia personal) requerido por los nuevos perfiles del estudiante y del egresado.

La redacción o transformación de un texto implica, además de la comprensión del tema, la organización del contenido. De ahí la importancia de la corrección de nuestros escritos.

2.6 Redacción y corrección de un texto

Hasta este momento hemos visto la manera de transformar un texto en otro a partir de la aplicación de técnicas de lectura. Ya ejemplificamos

cómo podemos redactar nuestras ideas combinándolas con las de los autores de los textos leídos. Pero la redacción de un escrito no termina ahí, debemos considerar muchos otros factores: el tipo de texto que se necesita, el lector al que va dirigido, el lenguaje que se debe utilizar, la estructura que se le va a dar al nuevo texto, entre otros.

Para cumplir nuestro propósito, que es obtener información y construir conocimiento a partir de un texto, proponemos elaborar una redacción que esté estructurada de forma sencilla y clara. Para conseguirlo, debemos empezar revisando cada una de las oraciones que conforman nuestro escrito; seguiremos con la estructura de cada uno de los párrafos y al final con la estructura del texto completo.

Recordemos que la estructura básica de una oración consta de sujeto y predicado, por ejemplo:

<i>Gabriel Zaid</i>	<i>propone en este ensayo contagiar con el ejemplo el gusto por la lectura.</i>
Sujeto	Predicado

El verbo *propone* es el núcleo del predicado, está conjugado e incluye la información de número, tiempo, persona y modo. El verbo cumple una función importante dentro de la oración: le da fluidez a la lectura si se utiliza de manera activa; le da concordancia a nuestros escritos y, además, puede ser una oración por sí mismo. Por ejemplo:

Propone

Es una oración porque incluye una persona: él; un tiempo: presente; un número: singular y un modo: indicativo.

Las oraciones pueden ser simples y complejas:

- Oración simple, es aquella que no incluye en su estructura otra oración y tiene un solo verbo conjugado. Por ejemplo:

<i>// Zaid //</i>	<i>// propone diversas acciones //</i>
S	P

- Oración compleja, tiene dos o más verbos conjugados. Incluye en su estructura otras oraciones vinculadas entre sí. Por ejemplo:

<i>// Zaid //</i>	<i>// propone diversas acciones que servirán para contagiar el gusto por la lectura. //</i>
-------------------	---

Los escritos que resulten de la aplicación de las técnicas de lectura deben tener una estructura interna que empieza con la oración. Cada oración debe contener un sujeto y un predicado con verbo conjugado, si se trata de oraciones simples; o uno o varios sujetos, varios predicados y varios verbos conjugados, si se trata de oraciones compuestas. En

la mayoría de los manuales de redacción se considera que un párrafo debe contener diversos tipos de oraciones, es decir, se deben entrelazar oraciones simples con oraciones complejas. Debemos tener sumo cuidado en que nuestras oraciones no pasen más allá de los tres renglones. Si son muy extensas, necesitamos revisarlas porque puede haber algún problema de redacción.

Actividad 2.11

1. Localiza las oraciones que utilizaste en la elaboración de tu escrito. ¿Están bien estructuradas? Si necesitas modificarlas hazlo.
2. Presta tu redacción a un compañero y revisa la de él.
3. Comenten en clase los resultados.

2.6.1 ESTRUCTURA DEL PÁRRAFO

El párrafo es una parte del texto limitado por un espacio llamado sangría y por un punto y aparte. Los párrafos están constituidos por varias oraciones. Lo esencial del párrafo es que todo él gira en torno de una idea fundamental. Normalmente, esta idea está expresada en una oración del párrafo llamada principal, la cual se desarrolla a través de las otras, a las que se denomina oraciones secundarias.

El párrafo muestra formalmente la organización del texto. Asume funciones específicas: de introducción, de recapitulación, de conclusión, etcétera. Se encarga de marcar los diversos puntos de los que trata un tema. Si se utiliza con acierto, facilita la comprensión, de lo contrario, entorpece la lectura.

Actividad 2.12

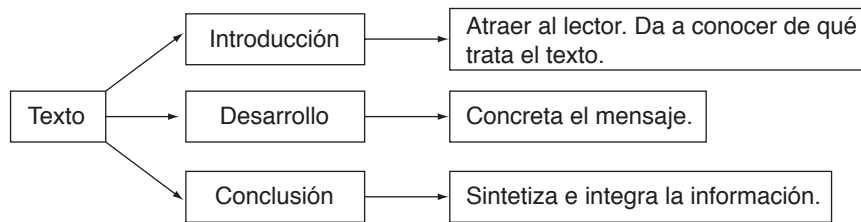
Sigamos corrigiendo nuestro escrito.

1. Revisa cada uno de los párrafos de tu escrito, evalúalos y comenta con tus compañeros.
2. Si encuentran errores, corríjanlos.

2.6.2 ESTRUCTURA BÁSICA DEL TEXTO

Un texto está conformado por ideas principales y secundarias redactadas en diferentes tipos de oraciones. Las ideas principales deben encontrarse una en cada uno de los párrafos y deben ser desarrolladas dentro de éstos. El texto debe tener varios párrafos bien estructurados. Cada uno debe cumplir una función específica que muestre la estructura del escrito.

Los textos académicos, por lo general, presentan una estructura básica: el primer párrafo es introductorio, los siguientes deben desarrollar las ideas que conforman el tema y, el último, debe concluirlo.



Actividad 2.13

1. Revisa la estructura de tu escrito.
2. Si es necesario, corrígelo.
3. Pásalo en limpio y entrégalo a tu maestro para su revisión.

Recapitulación

En esta unidad revisamos estrategias orientadas tanto al proceso de comprensión lectora como al proceso de la escritura. Hemos visto cómo los conceptos de lectura y escritura no han sido siempre los mismos, lo que ha provocado cambios en las exigencias y en las estrategias educativas.

Para comprender un texto y construir conocimiento se requiere de técnicas apropiadas para el análisis y procesamiento de la información. Por ello, hemos puesto en práctica el subrayado y las notas al margen, técnicas que nos permiten identificar conceptos o elementos estructurales en los textos. También ejercitamos la técnica de la esquematización

a través de la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mapas mentales. Cuando elaboramos un cuadro sinóptico podemos jerarquizar las ideas y visualizar los elementos estructurales que conforman los textos. De esta manera, identificamos una definición, una clasificación, una estructura de solución de problemas, una de causa o consecuencia, entre otros. Al construir un mapa conceptual relacionamos, sintetizamos e integramos conceptos. De igual forma, cuando hacemos un mapa mental, además de relacionar e integrar conceptos, los representamos a través de imágenes. Las técnicas de esquematización también las podemos utilizar como estrategia para la reconstrucción de textos.

Cuando dominamos estas técnicas estamos capacitados para elegir la más adecuada a un determinado texto y también para utilizarla de acuerdo con los objetivos que nos hayamos planteado (estudiar, investigar, exponer, entre otros). Esto significa que aplicamos tanto estrategias cognitivas como metacognitivas en nuestro aprendizaje.

La comprensión de la lectura y la construcción de la escritura son habilidades que pueden desarrollarse con la práctica. Ambas establecen vínculos entre nuestro contexto, nuestros saberes y los nuevos conocimientos.

El conocimiento se construye o reconstruye luego de asimilar la lectura, concientizar la escritura y aportar parte de nuestra realidad en ella. Una de las formas de conseguirlo es estructurar nuestros escritos incluyendo en ellos argumentaciones bien fundamentadas. En la siguiente unidad trataremos éstos y otros aspectos de suma importancia para el proceso de comprensión y producción textual.

Autoevaluación de la comprensión lectora y la producción textual

Instrucciones: Subraya la respuesta correcta en las siguientes expresiones.

1. Actividades que son la base para informarnos, reflexionar, investigar y profundizar sobre diversos temas.
 - a) Lectura crítica
 - b) Lectura analítica
 - c) Lectura transaccional
 - d) Lectura y escritura
2. Proceso de lectura a partir del cual entramos en contacto con un texto, en un contexto determinado, y nos permite crear nuevos significados a través de nuestra interpretación.
 - a) Lectura crítica
 - b) Lectura analítica
 - c) Lectura transaccional
 - d) Lectura y escritura

3. Tipo de lectura que, de manera consciente, nos permite inferir, razonar y reflexionar para lograr la comprensión del texto.
 - a) Lectura interactiva
 - b) Lectura crítica
 - c) Lectura analítica
 - d) Lectura de selección

4. Tipo de lectura mediante la cual reflexionamos, analizamos y evaluamos la información, además de que permite que el lector opine sobre el tema.
 - a) Interactiva
 - b) Crítica
 - c) Analítica
 - d) Selección

5. Actividad mediante la cual realizamos procesos cognitivos, comunicativos, lingüísticos y organizativos.
 - a) Comprensión
 - b) Lectura
 - c) Clasificación
 - d) Escritura

6. Completa el siguiente cuadro:

	Tipo	Definición	Características
Esquematización	Cuadro sinóptico		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza llaves. • Jerarquiza ideas.

Después de contestar la autoevaluación, ¿puedes especificar cuáles son los aspectos que requieres trabajar para lograr un aprendizaje significativo?

Unidad

3

Estrategias de aprendizaje para la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico



En esta unidad el alumno:

- Desarrollará su pensamiento crítico.
- Identificará y utilizará razonamientos.
- Reconocerá tipos de inferencias en la lectura.
- Comparará las ideas que resultan de la co-lectura.
- Valorará el uso de argumentos como estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión y producción de textos.
- Construirá argumentos y contraargumentos para desarrollar su pensamiento crítico.

Contenido:

Mapa conceptual de la unidad 3

3.1 Razonamiento discursivo

3.2 Inferencia

3.3 Argumentación

3.3.1 Argumentos deductivos

3.3.2 Argumentos inductivos

3.3.3 Argumentos analógicos

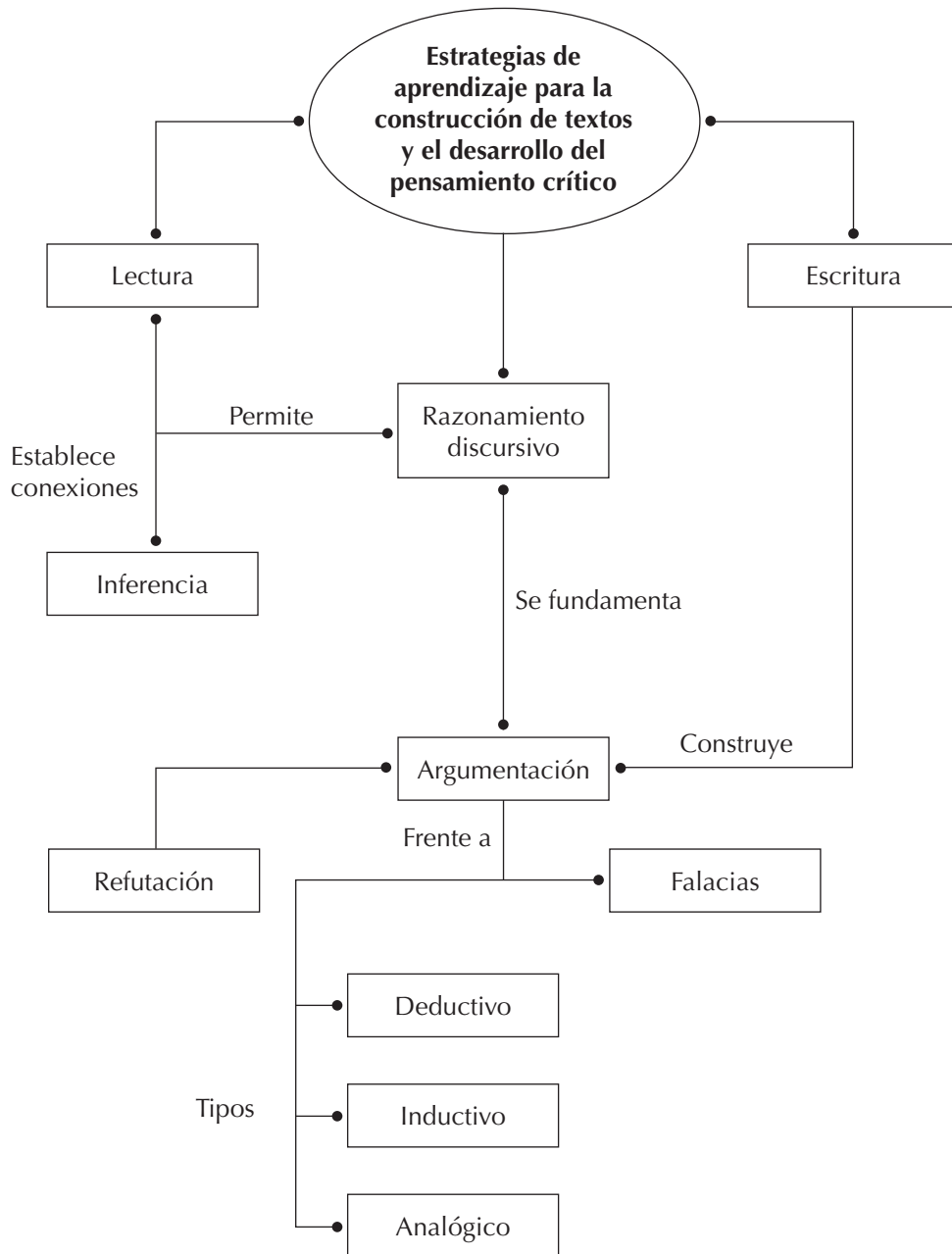
3.4 Refutación

3.5 Falacias

Recapitulación

Autoevaluación

Mapa conceptual de la unidad 3



Hasta este momento hemos trabajado con la adquisición de información a nivel literal, es decir, cómo obtenemos y procesamos la información a partir de una lectura. En la unidad anterior observamos que el producto de la lectura puede ser un texto transformado a partir de cambios léxicos, semánticos o sintácticos, al cual le agregamos información tomada de nuestras experiencias y conocimientos previos.

Sin embargo, la lecto-escritura se completa al generar significados. Se construyen ideas con base en razonamientos discursivos provocados por la lectura, que se manifiestan a partir de inferencias. Dichos razonamientos quedan plasmados en la escritura como nuevos significados que pueden ser apoyados con argumentos. Los argumentos que el lector produce también se construyen con su información, experiencias y conocimientos previos, así como con las claves que el autor le proporciona.

En este proceso de razonar también son necesarios el conocimiento y el uso de estrategias, lo que supone conocer acerca de cómo comprendemos y cómo organizamos nuestras ideas. El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para interpretar y analizar la información transmitida dependerá de las características del texto y del sentido personal que éste adquiere para el lector.

En esta unidad analizamos el concepto de razonamiento discursivo y el papel que juega la inferencia en el proceso de comprensión lectora, pues es a partir de la inferencia que se lleva a cabo la interpretación¹ y el análisis de la información. Además, estudiamos cómo plantea sus argumentos un autor, y pondremos en práctica, mediante la escritura, argumentos que sustenten lo dicho por nosotros.

3.1 Razonamiento discursivo

Para aclarar el concepto de razonamiento discursivo, veamos por separado qué entendemos por razonamiento y por discurso.

El término razonamiento se define de diferente manera según el contexto. Con fines didácticos, lo definiremos como un conjunto de actividades mentales consistentes en conectar unas ideas con otras; como el resultado de inferir, comparar, establecer relaciones de causa-efecto, antecedente-consecuente, etcétera. Mediante el razonamiento podemos derivar consecuencias a partir de una hipótesis o de un supuesto (Domingo *et al.*, 2005).

¹ Interpretar es explicar el sentido de algo; es expresar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos; la interpretación es una actividad participativa (Walter, 1986). Cuando interpretamos lo que leemos, involucramos nuestra ideología, nuestra cultura, nuestras experiencias y nuestros conocimientos previos; todo ello nos hace adquirir una postura con respecto a la información obtenida y nos permite reconstruir nuestros saberes.



El discurso se ha definido de diversas formas. Sin embargo, también con fines didácticos, entendemos por discurso un evento de comunicación, ya sea oral o escrito, que implica tanto elementos lingüísticos como contextuales. Por ejemplo: actos, gestos o movimientos en el discurso oral, o bien, el uso de recursos estilísticos, estructura, tipo de lenguaje, tono, dentro del discurso escrito. En este sentido, un discurso es una forma de interacción que incluye tanto el proceso de interpretación como de producción de un texto; es parte de un contexto social donde los participantes son miembros de grupos y de culturas (van Dijk, 2000).

Una vez definidos ambos conceptos, entenderemos por razonamiento discursivo las actividades mentales que permiten al individuo conectar la información adquirida —a partir de un discurso oral o escrito— con elementos de su contexto que remiten necesariamente a su cultura, su ideología, su pertenencia a un grupo, etcétera. Una vez que el lector (u oyente) ha relacionado la información adquirida con su contexto, empieza a construir ideas y a generar nuevos significados.

El razonamiento discursivo en la comprensión lectora refleja el esfuerzo del lector para llegar más allá de la lectura literal² y profundizar en el contenido del escrito. Implica adoptar una postura crítica frente al texto y establecer un diálogo con él, de tal manera que el lector puede interpretar propósitos, temáticas y tipos de relaciones que se establecen en el texto.

El razonamiento discursivo es un componente medular en la elaboración de ensayos y en la presentación de resultados de investigación. Su uso en estas actividades garantiza la base para argumentar las hipótesis y conclusiones. En el siguiente apartado explicaremos el concepto de inferencia, tomando en cuenta que inferir es una actividad implícita en el proceso de razonar.

3.2 Inferencia

La inferencia juega un papel muy importante en la comprensión lectora. Para inferir a partir de la lectura es necesario considerar los factores ambientales, sociales y psicológicos del individuo que está en contacto con un texto determinado, en un momento específico. Esta relación entre inferencia y comprensión lectora es el resultado de la dinámica que se establece en la lectura como proceso transaccional.³

² Al inicio de la segunda unidad se hizo referencia a los diferentes niveles que existen en el proceso de la comprensión de la lectura.

³ Ver concepto de lectura transaccional explicado en la unidad 2 de este texto.

Inferir es el proceso mediante el cual se puede obtener una consecuencia o deducir algo de un evento: inferir es llegar a una conclusión. Esto es, se predicen resultados a partir de explicaciones y asociaciones que están en la mente de quien infiere. Inferir es también la habilidad para comprender, a partir del significado general del texto, aquellas partes a las que les hace falta información (Cassany, Luna y Sanz, 1993).

Las inferencias son actos fundamentales en la comprensión, pues el lector no puede evitar interpretar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Inferir permite que el lector agregue aquella información que no se encuentra explícita en el texto. Por lo tanto, no se puede considerar que alguien comprendió un texto por el hecho de que sea capaz de repetir las palabras ahí escritas. Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones entre las ideas y éstas se pueden expresar de otra manera.

Dentro de las conexiones que se presentan al inferir se encuentran las explicaciones, las predicciones y las asociaciones, entre otras.

- Las explicaciones hacen referencia a por qué ha ocurrido una acción o un suceso determinado. Por ejemplo:

Luego de la conquista los españoles intentaron establecer una nueva sociedad en América, pero su organización les presentó una serie de dilemas. El más importante era qué hacer con habitantes originarios de las tierras conquistadas, a quienes llamaron indios. Este dilema tenía su origen en la discusión acerca de la naturaleza de los indios: si eran humanos o no. (Viramonte, 1995, 141).

En este fragmento se puede inferir que, luego de la conquista, los indígenas americanos no eran considerados como seres humanos por los españoles. También se puede inferir que esta consideración provocó conflictos entre las autoridades españolas cuando intentaron estructurar la nueva sociedad. Sin embargo, es posible que estas situaciones no se infieran si quien lee el texto pertenece a una cultura no colonizada o no tiene conocimiento de la historia. Veamos otro ejemplo:

[...] Con respecto a la existencia física, los españoles habían traído desde Europa enfermedades totalmente desconocidas en América a causa del aislamiento de este continente. La gripe, el sarampión y las paperas eran inofensivas para los españoles, pero resultaron trágicas para los indígenas. Este “choque biológico” causó, en toda América, un drástico descenso de la población indígena a lo largo de los siglos XVI y XVII (Viramonte, 1995, 142).



Las palabras clave en esta inferencia es “choque biológico”, porque a partir de ellas se pueden entender las causas y las consecuencias de la coexistencia de ambas culturas: como causa se puede mencionar que los españoles vinieron a América trayendo consigo enfermedades que para ellos no eran mortales. Como consecuencia, podemos inferir que los indígenas no estaban preparados para ese tipo de enfermedades y para ellos sí fueron mortales.

- Las predicciones son inferencias que permiten hacer proyecciones o construir escenarios en relación con lo que se lee en ese momento, es decir, el lector se anticipa a los hechos, determinando las consecuencias o resultados de las acciones. Por ejemplo:

Mientras el bombardeo golpeaba la trinchera haciéndola pedazos en Fossalta, él permanecía muy plano y sudando y rezando ¡Oh, Jesús Cristo, sácame de aquí! Querido Jesús sácame. Cristo, por favor, por favor, Cristo. Sólo con que evites que me maten haré lo que tú me digas. Creo en ti y diré a todo el mundo que tú eres lo único que importa. Por favor, por favor, querido Jesús (Hemingway, 1999).

Del fragmento anterior, las respuestas que demos a las siguientes preguntas son inferencias: ¿fueron escuchadas las plegarias del soldado?, ¿se salvó? Si la respuesta es afirmativa, ¿cumplió su promesa?, ¿dejó de ser soldado?, ¿qué hizo con su vida? Estas son algunas preguntas que como lectores podemos hacernos mientras leemos para inferir consecuencias o resultados de la acción.

- Las asociaciones son inferencias que ocurren en el momento en que se está leyendo. Así, el lector obtiene información sobre la edad del protagonista, el tamaño o color de un objeto utilizado para realizar una acción, etcétera. Retomando el fragmento del ejemplo anterior:

Mientras el bombardeo golpeaba la trinchera haciéndola pedazos en Fossalta, él permanecía muy plano y sudando y rezando ¡Oh, Jesús Cristo, sácame de aquí! Querido Jesús sácame. Cristo, por favor, por favor, Cristo. Sólo con que evites que me maten haré lo que tú me digas. Creo en ti y diré a todo el mundo que tú eres lo único que importa. Por favor, por favor, querido Jesús. El bombardeo se alejó línea arriba. Salimos a trabajar en la trinchera y por la mañana el sol subió y el día estaba caluroso, bochornoso y alegre y tranquilo. Al día siguiente de regreso a Mestre no le dijo nada sobre Jesús a la chica con la que subía las escaleras en la Villa Rossa. Y nunca le contó a nadie.

Para hacer inferencias asociativas se pueden elaborar las siguientes preguntas: ¿cómo es físicamente el soldado?, ¿cuántos años tiene?, ¿qué rango tiene en el ejército?, ¿quién es la chica?, ¿cómo es la chica?, ¿por qué no cumplió su promesa? Además, es posible determinar el tema tratado en el texto (amor, traición, odio, honestidad, etcétera).

Es importante reiterar que, tanto las explicaciones, como las predicciones y las asociaciones, son inferencias que se realizan durante el proceso de lectura.

Leamos el siguiente texto de Mario Benedetti, que forma parte del libro *Primavera con una esquina rota*, y coméntalo con tus compañeros.

Beatriz (la polución)

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imban cable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra imban cable y no está. El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté qué quería decir imban cable y él se rió y me explicó con buenos modos que quería decir insoportable. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor Beatriz por favor a veces te pones verdaderamente insoportable. Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque esta vez repitió tres veces por favor, por favor, por favor Beatriz a veces te pones verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que estoy imban cable, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice, polución: efusión de semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en semen y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que decía el diccionario. Y ella: tengo la impresión de que semen es una palabra sensual, pero no sé qué quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra, porque es mayor y en su escuela dan clase de educación sensual. El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco



bien cuando tiene un misterio se le arruga la nariz, y como en la casa estaba Graciela, esperó con muchísima paciencia que se fuera a la cocina a preparar las milanesas, para decirme, ya averigüé, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, entonces nosotras todavía no tenemos semen, y ella, no seas bruta, ni ahora ni nunca, semen sólo tienen los hombres cuando son viejos como mi padre o tu papi el que está preso, las niñas no tenemos semen ni siquiera cuando seamos abuelas, y yo, qué raro eh, y ella, Sandra dice que todos los niños y las niñas venimos del semen porque este líquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase había aprendido que espermatozoide se escribe con zeta. Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Rolando quizá había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con zeta) que tenía. Así que fui otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho tío Rolando y le pregunté si era cierto que la ciudad estaba poniéndose imbanicable porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado y a mí me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa. Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que tío Rolando había dicho se refería a la contaminación atmosférica. Yo me sentí más bruta todavía, pero enseguida él me explicó que la atmósfera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la atmósfera y eso es la maldita polución y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla pero como si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio que respirar toda esa porquería. Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde está preso porque en ese lugar no hay muchas fábricas y tampoco hay muchos automóviles porque los familiares de los presos políticos son pobres y no tienen automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón, y que siempre había que encontrarle el lado bueno a las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como en su casa estaba la mami de ella que se llama Asunción, igualito que la capital de Paraguay, esperamos

las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar las plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo, porque ahora sí lo averigüé todo y nosotras no venimos del semen sino de la atmósfera.

Como te habrás dado cuenta, cuando inferimos hacemos uso del conocimiento previo y nuestras inferencias serán más o menos adecuadas, dependiendo de la información que tengamos respecto al tema.

Actividad 3.1

1. Leamos el siguiente texto:⁴

El más famoso preso político cubano, Hurbert Matos, antiguo compañero de Fidel Castro, sentenciado a 20 años de prisión y adoptado por Amnistía Internacional (AI), le confesó a Javier Zúñiga que una pila de tarjetas postales de AI le habían salvado la vida. Matos llevaba unos 10 años en la cárcel y estaba muy deprimido pensando muy seriamente en suicidarse, cuando un día, quizá por error, le entregaron un montón de postales escritas en un idioma que no conocía, probablemente holandés, con letras infantiles. En aquellos momentos ya no podía aguantar más, le confesó Matos, pero esas tarjetitas escritas por niños me ayudaron a seguir. Decidí vivir y afrontar la situación.



No es el único caso en que las cartas han tenido efectos milagrosos. Un trabajo rutinario, típico de AI, y que muchas veces se cuestiona —como cuenta la española Itziar Ruiz Jiménez, abogada de 28 años, nieta de Joaquín Ruiz Jiménez, que desde hace nueve años forma parte del equipo que trabaja en España con refugiados:

Muchas veces, cuando lo estás haciendo, te preguntas: ¿esto de qué va a servir? Yo pensaba que era una técnica que no tenía sentido en ciertos regímenes. Hasta que un día un chico colombiano, que había estado detenido en un

⁴ Murgi. "Dilemas morales de paz y libertad". www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Dilemas%20Morales.html.

penal militar, me contó que llegaban allí miles de cartas de todo el mundo y los militares les preguntaban: ¿pero tú quién eres para que te lleguen cartas de tantos países? Fue su salvación.

Otra pionera española, Marga Durán, de 65 años, que pertenece a AI España prácticamente desde su creación, insiste en que lo duro de las cartas es que, además de ser un trabajo repetitivo, por lo general no se llega a conocer a la gente por la que se trabaja. Pero hay excepciones. La suya fue uno de los momentos más emocionantes de su vida: No se me olvidará jamás que cuando Wilson Ferreira Aldunate, que fue candidato a la presidencia de Uruguay, lo detuvieron nada más por poner los pies en su país, junto a su madre y su hermano, y les llevaron a un centro de detención donde les detuvieron incomunicados dos meses. Estaban convencidos de que la gente les creía muertos. Como preso de conciencia nos tocó a nuestro grupo y, después de Roma en Santiago, conseguimos sacarle a la calle. Al cabo de un año vino a dar una conferencia a Madrid y yo me acerqué a saludarle, y él, que medía 1.90, se me echó en brazos llorando y diciendo que les habíamos salvado la vida a los tres. Fue una impresión tremenda; un hombretón así, abrazado a mí, llorando, ante toda la élite de economistas del país.

2. Determina las siguientes inferencias:
 - ¿Cuál sería el título más adecuado para este texto?
 - ¿Cuáles son los principios ideológicos de Amnistía Internacional?
 - ¿Qué tipo de acciones llevan a cabo para conseguir dichos principios?
 - ¿Por qué influyen tanto las cartas enviadas por Amnistía Internacional a la hora de liberar o no a un preso de conciencia?
 - Explica los conceptos: Organización No Gubernamental (ONG), preso de conciencia y Amnistía Internacional.
 - ¿Qué tipo de inferencias identificas en este texto?
 - ¿Qué tipo de inferencias hiciste al leerlo?

Para inferir es necesario tener conocimiento previo sobre el tema o una experiencia similar con la que puedas comparar los eventos descritos en el texto. En ocasiones será preciso buscar información de otras fuentes para aclarar tus dudas y generar tus propios significados.

3.3 Argumentación

Cuando generamos significados a partir de una lectura y tratamos de comunicarlos, necesitamos fundamentar nuestras ideas. Para ello hacemos uso de argumentos. Argumentamos cuando defendemos o estamos

en contra de una propuesta. McEntee, en su libro *Comunicación oral* (1998), dice que la argumentación se basa en el razonamiento; al que considera un proceso que consiste en hacer inferencias con base en hechos o en probar inferencias con hechos.

La argumentación, según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001), es un razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien, para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. La argumentación es una interacción discursiva que tiene el propósito de persuadir. Provoca razonamientos o juicios propios en el interlocutor. Un buen argumento puede ser un medio racional para eliminar dudas y conducir al lector a una toma de decisiones.

Un argumento es, entonces, una explicación que tiene como finalidad defender con razonamientos una hipótesis, es decir, una idea que se quiere probar. Para construir la argumentación es necesario apoyarse en información adquirida en textos, en hechos sociales, históricos y culturales, en valores, en prácticas sociales y conocimientos específicos.

Desde el punto de vista de su estructura, un argumento puede realizarse a partir de esquemas básicos como problemas-soluciones o antecedente-consecuente; sin embargo, la estructura dependerá de la función del argumento (Silvestri, 2001). En otras palabras, la estructura y el tipo de información de un argumento varían de acuerdo con la intención y el tipo de lector (público) a quien va dirigido el mensaje.

Para elaborar un argumento es necesario tener un supuesto claro y concreto, además de la suficiente información que lo respalde. Un argumento debe contener tres aspectos: la exposición de un supuesto, el cuerpo de la argumentación y la conclusión.

1. *Exposición de un supuesto*: en esta parte se afirma o niega una idea de forma breve y clara.
2. *Cuerpo de la argumentación*: contiene la razón que apoya dicho supuesto. El cuerpo de la argumentación está conformado por una definición y una o varias evidencias. La definición es una declaración mediante la cual se expresan las propiedades del concepto (material o inmaterial) que se quiere definir. La evidencia es la certeza clara y manifiesta de una cosa, de tal forma que no se puede dudar de ella ni negarla. Para desarrollar el cuerpo de la argumentación se puede recurrir a la propia experiencia, a lo que piensa la mayoría, a la consulta de fuentes de información (bibliográfica, hemerográfica, electrónica, entre otras), a la opinión de personas consideradas autoridades en la materia o a ejemplos que sirvan de analogía.



3. *Conclusión*: aquí se confirma el supuesto después de haberlo razonado. Es decir, la conclusión es una resolución que se ha tomado una vez que se han expuesto las evidencias

Veamos el siguiente ejemplo:⁵

1. *Supuesto*: un individuo sólo es libre si puede desarrollar sus propias potencialidades en el seno de la sociedad.
2. *Cuerpo de la argumentación*:
 - *Definición*: ser libres no significa solamente no tener miedo o poder expresar la propia opinión sin temor a represalias; también significa conseguir que la propia opinión pese realmente en los asuntos de interés común y sea requerida por la sociedad como contribución necesaria.
 - *Primera evidencia*: libertad es plenitud de vida. No soy libre si, disponiendo de un cerebro que puede producir cien, se me deja vegetar en una ocupación donde rindo 10.
 - *Segunda evidencia*: en el mundo actual es más libre el profesional que trabaja de la mañana a la noche, dando todo de sí a sus enfermos, a sus discípulos, a sus clientes, que acuden a él confiando en su juicio y en su ciencia; es más libre el político, el sindicalista, el escritor que se enrola en una causa que trasciende su propia persona, que los millones de súbditos de la moderna sociedad industrial, con su “semana corta” y las escuálidas perspectivas de disipar su “tiempo libre”.
 - *Tercera evidencia*: el mayor riesgo que corre hoy la libertad es que la mayoría de los hombres son inducidos a identificarla con un estado de subordinación, de tranquila sujeción, de evasiones periódicas controladas y estandarizadas, al cual su vida parece reducirse inexorablemente.
3. *Conclusión*: sólo dando significado a la vida de todos en una sociedad plural defenderemos de modo no ilusorio la libertad de cada uno.

En el desarrollo de este argumento se observa que el autor sostiene un supuesto: la libertad se presenta cuando el individuo dentro de la sociedad puede desarrollar al máximo sus potenciales. A través de sus evidencias, argumenta y contrapone su definición de libertad a lo que la mayoría supone: ser libre es tener tiempo libre. Y concluye afirmando que la libertad es darle significado a la vida de cada individuo dentro de la sociedad.

⁵ El título de este texto es “La verdadera libertad” de Michele Abbate, <http://roble.cnice.mecd.es/>.



Actividad 3.2

1. Elabora un argumento para cada uno de los siguientes supuestos:
 - El examen de selección para ingresar a la educación superior es necesario.
 - Reciclar el plástico ayuda a la economía y al equilibrio de la ecología de un país.
 - Las bombas atómicas matan cualquier forma de vida en este planeta.
 - Cualquier tipo de asesinato es injusto.
 - El mejor gobierno es el que menos gobierna, porque son los ciudadanos los que gobiernan. Thomas Jefferson.
 - Las preparatorias mexicanas no preparan adecuadamente a los estudiantes para la universidad.

Existen varios tipos de argumentos, y dependerá del propósito del autor el utilizar uno u otro. Dicho propósito se manifiesta tanto en el contenido como en la organización del argumento. En este texto manejaremos tres formas de argumentar: la deductiva, la inductiva y la analógica.

3.3.1 ARGUMENTOS DEDUCTIVOS

En los argumentos deductivos el propósito es mostrar una serie de hechos, evidencias o información que llevan a una conclusión válida. Dicha conclusión se puede prever a partir de las afirmaciones o negaciones que forman parte del argumento. Por ejemplo, si el autor quiere demostrar que algunas personas han cometido el delito de robo, lo primero que hará será presentar una definición de lo que, desde su perspectiva, significa robo. Luego evidenciará los hechos para mostrar

que estas personas cometieron dicho delito. Veamos cómo podría quedar la redacción de este argumento:

1. *Supuesto*: Pedro Armenta y Juan Pérez cometieron el delito de robo.
2. *Cuerpo de la argumentación*:
 - *Definición*: robo es un delito que comete una persona cuando se apodera de una bien mueble ajeno, sin derecho y sin el consentimiento de quien legalmente dispone de él.
 - *Primera evidencia*: Pedro Armenta rompió el cristal de un automóvil estacionado en una calle solitaria. Se introdujo en él, logró encender el motor y se lo llevó sin pedirle permiso al dueño del vehículo.
 - *Segunda evidencia*: Juan Pérez extrajo con sigilo la cartera que una señora traía en su bolsa de mano.
3. *Conclusión*: Pedro Armenta y Juan Pérez cometieron el delito de robo y deben ser castigados por la ley.

En este ejemplo la información está organizada de la siguiente manera: primero se supone, luego se define, después se explica y por último se concluye para darle validez al argumento. En cuanto al contenido, como podemos observar, la conclusión está implícita desde el supuesto y forma parte del cuerpo del argumento.



3.3.2 ARGUMENTOS INDUCTIVOS

En los argumentos inductivos el propósito es mostrar una serie de hechos, evidencias o información que llevan a una conclusión probable. En estos argumentos la relación entre el supuesto, las evidencias y la conclusión es menos estricta, es decir, la conclusión que resulta sólo se da de manera probable, ya que depende de otras informaciones, hechos o

evidencias que pueden o no tomarse en cuenta. Por ejemplo, si se quiere comprobar la competencia lectora de los estudiantes que asisten a una universidad, podemos elaborar un argumento con base en los resultados de una encuesta aplicada a una muestra de estudiantes. La organización de este argumento inductivo podría ser la siguiente:

1. *Supuesto*: los estudiantes que asisten a la universidad X dominan las principales estrategias de comprensión de lectura.
2. *Cuerpo de la argumentación*:
 - *Primera evidencia*: se realizó una encuesta a un grupo de 150 estudiantes del área de ciencias sociales, y 95 por ciento de este grupo presentó habilidades para la comprensión de la lectura.
 - *Segunda evidencia*: la misma encuesta se aplicó a otro grupo de 150 estudiantes del área de ciencias exactas, y 97 por ciento presentó habilidades adecuadas para la comprensión de la lectura.
 - *Tercera evidencia*: una vez más se aplicó la encuesta a otro grupo de 150 estudiantes, pero ahora del área de humanidades, y el resultado fue que 96 por ciento de este grupo posee habilidades de comprensión lectora.
3. *Conclusión*: 96 por ciento de los estudiantes de la universidad X dominan las principales estrategias de comprensión de lectura.

Este argumento es inductivo, ya que su conclusión es una probabilidad que puede ser refutada en el momento en que otro investigador aplique esa misma encuesta a otros estudiantes y obtenga resultados diferentes.

Otro argumento inductivo lo podemos observar en el fragmento utilizado para ejemplificar la estructura de un argumento. Ahí se explica el concepto de libertad desde un punto de vista diferente al que la mayoría supone. Como se observa, ese argumento es inductivo, porque si se toman en cuenta otras evidencias se puede llegar a un concepto diferente de libertad.



3.3.3 ARGUMENTOS ANALÓGICOS

El propósito de los argumentos analógicos es relacionar ideas, hechos y situaciones que se desconocen, precisamente con ideas, hechos y situaciones que nos resultan familiares; en otras palabras, se utilizan comparaciones para fundamentar argumentos. Este tipo de argumentación es muy útil cuando pretendemos persuadir, ya que a partir de la analogía sustentamos evidencias. Con la analogía no buscamos la validez ni la probabilidad de nuestras ideas, sino que intentamos explicar dichas ideas para convencer a nuestro lector (interlocutor). Lo correcto en un argumento analógico es lo adecuado de la comparación. Por ejemplo:

1. *Supuesto*: el impulso nervioso es como la caída de fichas de dominó, formadas de tal manera que, al golpear una, provoca la caída de las otras.
2. *Cuerpo de la argumentación*:
 - *Primera evidencia*: el impulso nervioso es un mensaje electroquímico que transmiten los nervios y se origina en el sistema nervioso central o en los órganos de los sentidos.
 - *Segunda evidencia*: cuando las fichas de dominó están formadas, la energía generada por el golpe de la primera permite que dicha energía se transmita hasta la última ficha.
3. *Conclusión*: las fibras sensoriales que transmiten los impulsos nerviosos son similares a las fichas de dominó que transmiten la energía una a la otra.

El argumento anterior es analógico porque establece una similitud entre una imagen conocida: la caída de las fichas de un dominó, con la explicación de una idea por aprender: el funcionamiento del impulso nervioso.



Un argumento analógico, además de fundamentarse en la similitud adecuada, puede tomar la estructura de un argumento inductivo o de uno deductivo. El siguiente es un ejemplo de argumento analógico inductivo.

1. *Supuesto*: la reforma educativa que se está proponiendo para este país será un fracaso.
2. *Cuerpo de la argumentación*:
 - *Primera evidencia*: esta reforma corresponde en sus puntos esenciales a la reforma francesa, cuyos resultados fueron desastrosos.
 - *Segunda evidencia*: la reforma francesa tampoco se diferencia de las que se realizaron en Bélgica y Dinamarca, y éstas también fracasaron.
3. *Conclusión*: si la reforma educativa que se implantó en estos tres países fracasó, también fracasará en este país.

Como observamos, la relación que se establece entre el supuesto, las evidencias y la conclusión es probable, es decir, es un argumento inductivo. Pero además, compara la aplicación de la reforma educativa en otros países con la implantación de la misma en este país, por ello es también un argumento analógico.



Ahora bien, si combinamos el argumento analógico con la estructura del deductivo, tendríamos textos similares al siguiente ejemplo:

1. *Supuesto*: la célula es como una fábrica de productos industriales.
2. *Cuerpo de la argumentación*:
 - *Primera evidencia*: una célula es un sistema en el que tienen lugar los procesos básicos para realizar sus funciones vitales (nutrición, relación y multiplicación, cada una de ellas, con sus propias funciones).

- *Segunda evidencia:* una fábrica de productos industriales cuenta con un sistema de organización, en donde se llevan a cabo procesos básicos para realizar sus funciones (dirección, producción, depósitos, comercialización, vigilancia, etcétera, cada una de ellas con sus funciones específicas).
3. *Conclusión:* la célula es como una fábrica de productos industriales, ambas tienen componentes para realizar sus funciones básicas y cada componente, a su vez, cumple sus propias funciones.

Este argumento es deductivo porque la validez de la conclusión depende de la validez de sus evidencias, y es analógico porque se establece una relación de similitud entre dos elementos. Se parte de algo conocido para explicar una idea nueva.

Actividad 3.3

1. Leamos el siguiente texto:

El imán del andrógino⁶

¿Qué le verán las mujeres a Leonardo Di Caprio si es una nena?” me comentaba hace poco un amigo al que no podría tildar de conservador, pero sí de cuadrado. Millones de machos a la antigua repiten a diario la misma queja, defraudados por la aparente devaluación de la virilidad en el mercado mundial de valores eróticos. ¿De qué nos sirvió jugar vencidas, beber a pico de botella, saber cambiar amortiguadores —se preguntan con amargura— si las mejores chavas de la discoteca siempre se van a la cama con un puñalón de arracada en la oreja?



⁶ Serna, Enrique (1999), *Letras Libres*. <http://www.letraslibres.com/index.php?art=5653>.

A pesar de todas las evidencias en contra que se han acumulado desde los años sesenta, mucha gente cree que los andróginos sólo deberían gustarles a los homosexuales. Pero sucede justamente lo contrario: en la comunidad gay el tipo masculino más codiciado es el rudo varón con facha de camionero que tira las colillas en la alfombra y eructa después de tomar cerveza. Son las mujeres, sobre todo las adolescentes, las que suspiran por los jóvenes de facciones delicadas y cuerpos lánguidos. En la imaginación femenina el viejo príncipe azul de los cuentos de hadas ha sido desplazado por un ambiguo príncipe decadente al que la mujer debe seducir para vencer su indolencia. ¿Cómo explicar este giro de 180° en las preferencias sexuales de la mujer? ¿Los medios de comunicación han impuesto a las jovencitas modelos de belleza que deberían repugnarles, como creen la Iglesia católica y una buena cantidad de machines? ¿O se trata simplemente de una fantasía erótica reprimida por mucho tiempo, que afloró a la superficie cuando la liberación femenina permitió a las mujeres asumir una actitud dominante en el juego de la seducción?

En los años setenta, las estrellas del *glamrock* querían evidenciar su sexualidad heterodoxa con fines de provocación, pero ninguno de ellos esperaba causar revuelo entre el público femenino. David Bowie ha contado que le resultó muy difícil reclutar músicos para la gira de Ziggy Stardust, porque la mayoría de los roqueros ingleses temían dañar su prestigio si salían al escenario maquillados como mujeres. Pero al darse cuenta de que Bowie tenía legiones de niñas histéricas a la salida de su camerino, pidieron rimel para pintarse los ojos y se pusieron a *jotear* sin temor alguno (yo vi en concierto a Bowie cuando ya no era *travesti*, pero una noche en Rockotitlán me tocó sentir en carne propia el imán del andrógino cuando vi cantar con los labios pintados al ex caifán Saúl Hernández, que nos gustó por igual a mi esposa y a mí).

Algo deben remover los andróginos en las capas más profundas del inconsciente para desquiciar a tal punto la química de los deseos. Los escritores que han sucumbido a sus encantos, o al menos contemplaron esa posibilidad —Verlaine, Oscar Wilde, Thomas Mann, Amado Nervo, Marguerite Yourcenar metida en la piel de Adriano— apenas si han entrevisto la explicación del misterio. Sin embargo, la psicología junguiana proporciona algunas claves para entender el fenómeno. Como se sabe, Jung distingue en el inconsciente una coincidencia entre dos opuestos: el componente femenino de la personalidad masculina (el ánima) y el elemento masculino en la psique de la mujer (el ánimus). El andrógino es un hombre que proyecta su ánima hacia el exterior. Cuando la mujer hace lo propio con su ánimus —cosa muy frecuente en la vida moderna— se produce un entrecruzamiento de caracteres sexuales, también llamado fantasía transferencial, donde se invierten los papeles tradicionales del cortejo amoroso: el hombre conquista a la mujer por su feminidad y ella lo seduce por su ímpetu varonil.

Tolstoi era tan buen psicólogo como Jung y esbozó la teoría de la *coincidentis opositorum* en un memorable capítulo de *La guerra y la paz*, donde parece haber intuido los laberintos sexuales del siglo xx. Dos enamorados, Nikolai y Natasha, que hasta entonces no han podido declararse su amor, se encuentran en un baile de máscaras a las afueras de Moscú. Nikolai va disfrazado como dama de la corte, con miriñaque y peluca, blanqueada la cara con polvos de arroz. Natasha lleva un traje de húsar y se ha pintado un bigote con corcho quemado. “Una voz interior —dice Tolstoi— les aseguraba que aquel día iba a decidirse su suerte con aquellos trajes que eran totalmente distintos, pero se sentían más cercanos. “Natasha saca a bailar a Nikolai, y más tarde se lo lleva a un granero. Con el ánimo alebrestada por el atractivo viril de Natasha, Nikolai se deja quitar el vestido y al besarla en la boca saborea con delectación su falso bigote de corcho quemado.

Si uno de los anhelos de la especie humana es unificar nuestras dos mitades y recuperar el ser total de los tiempos primigenios, la difuminación de las fronteras entre los sexos puede ser una manera de conseguirlo. En su loable afán por reintegrar al hombre redondo del Banquete platónico, los japoneses se han propuesto educar en el credo andrógino a las nuevas generaciones. Las series de dibujos animados que exportan a todo el mundo anuncian una era de identidades sexuales intercambiables. *Ranma y medio*, el programa para niños más popular de la televisión mexicana, es la historia de un karateca adolescente que al contacto con el agua tibia se vuelve mujer. Cuando es hombre, Ranma tiene novias; cuando se moja le salen ubres y lo asedian los galanes, entre ellos un viejo degenerado, Japosai, que colecciona prendas íntimas de mujer. No sé si las metamorfosis de Ranma dejarán huella en la juventud del nuevo milenio, pero veo en su proteica naturaleza un presagio del erotismo futuro y desde ahora me resigno a soportar que los novios de mi hija sean mutantes hermafroditos.

2. Identifica y analiza los tipos de argumentación que se presentan en el escrito.
3. A partir de lo planteado en el texto, formula inferencias que te permitan ampliar la interpretación del texto.
4. ¿Cuál es la temática del escrito?
5. ¿Qué concluyes acerca de lo planteado en el escrito?

La argumentación es útil para defender una idea que se quiere probar, pero también para analizar la estructura de un texto e identificar la postura de un autor. Como ya se vio, para construir un argumento es necesario apoyarse en información adquirida en textos, en hechos sociales, históricos y culturales, así como en valores, prácticas sociales y conocimientos específicos.

Un aspecto importante que debemos considerar al redactar un argumento es anticiparnos a las posibles respuestas de nuestros lectores (interlocutores), ya que éstas pudieran refutar nuestras ideas.

3.4 Refutación

Los textos (o discursos) presuponen un determinado lector (o interlocutor) que no necesariamente coincide con la visión de quien escribe. Al escribir un texto, el autor argumenta sus ideas desde su perspectiva, pero debe tener presente que pudieran existir otros enfoques con respecto al tema que desarrolla. Dichos enfoques deben ser mencionados en su texto, aun cuando no coincida con ellos, para justificar y reforzar su postura. Si se defiende una propuesta se debe demostrar que es mejor que las otras. Su explicación debe parecer la más aceptable. Los puntos de vista diferentes a los del autor se conocen como refutaciones.

El *Diccionario de la Lengua Española* define la refutación como el argumento o prueba cuyo objeto es destruir las razones del contrario; es decir, una refutación es una idea que niega o debate el argumento que sostiene a un supuesto.

Quien escribe el argumento puede recurrir a toda una serie de estrategias para persuadir a su lector, como citas de autoridad, ejemplos, analogías, exposición de causas y consecuencias.⁷ También puede reforzar su opinión mediante datos objetivos, como resultados estadísticos de encuestas y sondeos, entre otros.

Como ya se explicó, cuando escribimos un argumento debemos anticipar los cambios en la representación mental de su lector y, por lo tanto, prever la posible refutación que el interlocutor pudiera objetarnos (Silvestri, 2001). Por ejemplo:

Quisiera defender la tesis de que la tarea más urgente de los estudios culturales es plantear los lineamientos para una crítica de la economía política de la cultura, (...a nuestra) disposición se encuentra toda una tradición de pensamiento crítico elaborada durante el siglo pasado, (dentro de) la cual la obra de Althusser contribuyó de manera significativa. Obviamente, esta tradición deberá ser repensada y reelaborada según las nuevas necesidades de la sociedad contemporánea (Castro-Gómez, 2000.)

⁷ El uso de los conectivos puede ser muy útil a la hora de reforzar nuestro discurso, los más utilizados en el caso de la refutación son: además, incluso, por lo tanto, así pues, sin embargo, no obstante, pero, aunque. Por ejemplo: “La primavera ha venido pero el campo todavía no ha florecido”, o bien, “Aunque la primavera ha venido, el campo todavía no ha florecido.”

En este ejemplo,

- primero se expone un supuesto: la necesidad de “plantear lineamientos para una crítica de la economía política de la cultura”,
- luego, se apela a “lo que ya existe” acerca del tema: “Toda una tradición de pensamiento crítico elaborada durante el siglo pasado”;
- después, inserta a un autor: Althusser, como autoridad, para apoyar lo dicho,
- y por último, anticipa que al presentar su trabajo se le cuestionará acerca de que el autor ya no es vigente y, por lo tanto, aclara que esa “tradición deberá ser repensada y reelaborada” para que pueda cubrir las “nuevas necesidades”. De esta forma, la refutación: “Ya no es vigente”, se convierte en un nuevo apoyo para la tesis planteada por el autor.

Actividad 3.4

1. Transforma las siguientes refutaciones en un apoyo para el supuesto: “Soy libre realmente”.⁸

No soy libre porque mis acciones son encausadas, es decir, mis acciones obedecen a una causa que provoca que yo actúe de determinada manera sin poder evitarlo.

No soy libre porque mis acciones son encausadas, es decir, que obedecen al azar. Si una persona actúa por azar, no es libre, porque no puede escoger.

Como hemos visto, cuando argumentamos debemos tomar en cuenta las posibles refutaciones que pudieran presentar los lectores (interlocutores), porque al analizarlas y retomarlas desde nuestra perspectiva, el argumento cobra fuerza. Sin embargo, en ocasiones nos encontramos con argumentos o refutaciones que no tienen bases firmes; es necesario reconocerlos porque debilitan nuestra postura. Este tipo de argumentos es conocido como falacias.

⁸ Murgi, “Paz y libertad. Dilemas”. <http://www.iesmurgi.org/filosofia/etica/actividades/20didacticas.htm>.

Actividad 3.5

1. Leamos el siguiente texto.

Prendas de vestir para gente ignorante

Durante el periodo más frío del año solemos vestirnos con ropa de abrigo y, hoy en día, contamos con numerosas alternativas entre las que podemos elegir. Algunas personas, que suelen tener la cartera bastante llena, compran abrigos de pieles. Si está pensando en comprarse un abrigo de pieles, párese un momento a reflexionar. ¿Sabe qué es lo que hay detrás de un abrigo de pieles?

Los animales cuyas pieles servirán para elaborar abrigos se crían en granjas en las que viven de forma miserable, hacinados en jaulas con suelos de malla en los que se hace difícil andar y que provocan heridas en las patas de los animales. El poco espacio y la falta de actividad natural con frecuencia les lleva a tener un comportamiento estereotipado y a caer en el canibalismo. Del mismo modo, el entorno poco natural hace que proliferen determinadas enfermedades mortales.



Según las leyes de protección animal, los animales cuyas pieles se destinan a la fabricación de abrigos deben criarse en un ambiente correcto, que garantice una buena salud y un comportamiento natural. ¿Eso significa que nuestras granjas son ilegales? ¡Pues sí! ¿Qué zorro puede excavar una madriguera en un suelo de malla? ¿Cómo puede capturar peces un visón?

Argumentos estúpidos como “los animales nacieron en cautiverio y no conocen otro tipo de vida” sólo demuestran la necedad de los representantes del comercio de pieles. La necesidad innata de libertad de movimientos y de llevar a cabo actividades naturales no puede reprimirse ni eliminarse.

¿Pero la calidad de la piel no indica que los animales fueron felices? ¡No! Una piel brillante y fuerte sólo es el resultado de una alimentación nutritiva y rica en proteínas, precisamente en el momento en que una gran parte de la población de la Tierra muere de hambre. ¡Reconozcan que es una locura! Además, durante muchos años se ha llevado a cabo una eliminación sistemática de ejemplares con piel poco vistosa y se sacrifica a los animales cuando su pelaje está en su mejor momento.

Su muerte es tan cruel como su vida. Los visones mueren gaseados y los zorros electrocutados. Se trata de una muerte sin sentido para acabar con una vida sin sentido, destinada a fabricar una prenda de vestir innecesaria.

¿Sabe que existen cincuenta millones de animales destinados a la producción de pieles en el mundo, la mitad de los cuales se encuentran en Escandinavia? La cifra no debe sorprendernos, teniendo en cuenta que para fabricar un abrigo de pieles se necesitan entre 50 y 70 visones, 70 zorros o 400 ardillas.

Antiguamente, el ser humano necesitaba abrigos de pieles para mantener el calor y poder sobrevivir. Pero este razonamiento ya no es válido porque existen otros materiales, entre los que se encuentran los que descubrieron los exploradores polares hace mucho tiempo. Hoy en día un abrigo de pieles sólo sirve para mostrar un determinado estatus social y su producción sólo es rentable con los principios capitalistas. A los animales ya no se les considera como tales sino como materias primas.

Cuando los argumentos para defender el uso y la producción de abrigos de pieles se agotan, a los amantes de los animales se nos echa en cara que a veces llevamos ropa hecha con cuero y que, por lo tanto, tenemos una doble moral. Pero los abrigos de pieles proceden de animales que fueron criados sólo por su pelaje, mientras que el cuero es un producto derivado de la industria cárnica. No existe ninguna razón para no utilizar productos de cuero con el objetivo de mejorar la situación de los animales destinados a la industria cárnica, ya que la gente sigue comiendo carne como antes.

Demuestra que tú también quieres convivir con los animales y la naturaleza. Haz boicót con los abrigos de pieles, la ropa de la gente ignorante.

2. Responde las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es la tesis del autor?
 - Identifica por lo menos cinco argumentos a favor de la tesis.
 - ¿Cuál es el argumento de mayor peso?
 - ¿Cuál argumento podrías refutar?
 - ¿Encuentras alguna refutación que sirva de argumento a favor?
 - ¿Cuáles argumentos podrías ofrecer a favor o en contra de la tesis del autor?
3. Señala la conclusión.

3.5 Falacias

Falacia es un modo de procedimiento en la argumentación que tradicionalmente ha sido considerado como débil o como una forma no aceptable de construir argumentos (McEntee, 1998). A veces esta forma de argumentar parece convincente; sin embargo, basta con una breve reflexión para darnos cuenta de cuál es la debilidad.

Las falacias pueden presentarse cuando el argumento se apoya en supuestos y evidencias no pertinentes o cuando el argumento contiene palabras o frases ambiguas, cuyos significados se van modificando. Por ejemplo:

El amor de la madre significa dicha, paz, no hace falta conseguirlo ni merecerlo. [...] La relación con el padre es enteramente distinta. La madre es el hogar de donde vinimos (*sic*), la naturaleza, el suelo, el océano; el padre no representa un hogar natural de ese tipo. Tiene escasa relación con el niño durante los primeros años de su vida, y su importancia para éste no puede compararse a la de la madre en ese primer periodo. Pero, si bien el padre no representa el mundo natural, significa el otro polo de la existencia humana; el mundo del pensamiento, de las cosas hechas por el hombre, de la ley y el orden, de la disciplina, los viajes y la aventura. El padre es el que enseña al niño el camino hacia el mundo (16).⁹



El argumento expuesto es una falacia. El autor supone una figura ideológica de la madre y la contrasta con la figura ideológica del padre. Para construir su texto, se basa en la postura tradicional que asigna, tanto al hombre como a la mujer, roles específicos, apelando a la generalización y a la tradición. Es decir, la mujer y el hombre deben seguir esos patrones ya establecidos, “porque siempre ha sido así” y, además, “porque todos lo saben”. Veamos otro ejemplo:

Este hombre ha argumentado contra el uso de símbolos religiosos en las escuelas públicas. Obviamente este señor aboga por el ateísmo. Pero el ateísmo es lo que ha predominado en los países comunistas. El ateísmo conduce a la supresión de las religiones y al reemplazo de Dios por el Estado omnipotente. ¿Usted quiere esto para su país? Evidentemente que no. Queda claramente demostrado que el argumento de este señor no tiene sentido.¹⁰

Este texto utiliza también argumentos falaces, y su debilidad consiste en encadenar ideas que no tienen una relación inmediata. Al construir cada eslabón va exagerando. El autor se basa en supuestos y evidencias no pertinentes: empieza criticando a una persona que argumenta que no se

⁹ “Amor” (1998). <http://html.rincondelvago.com/amor.html>.

¹⁰ Ejemplo diseñado en la Academia en Lengua Escrita del Dpto. de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora.

deben exhibir símbolos religiosos en las escuelas; sólo por ello, lo cataloga de ateo. Además, iguala el ateísmo con el comunismo; luego afirma que el país corre peligro si se suprime la religión; después involucra al interlocutor haciéndolo cómplice y responsable del futuro de su nación. Finalmente, cierra su argumento enfatizando que la persona que sugirió no exhibir símbolos religiosos en la escuela no tiene razón.

Otros ejemplos:

“Si bebes vodka tendrás una noche excitante. Tú deseas, como todo el mundo, tener una noche excitante. Por lo tanto bebe vodka”.

“Los cigarros *Bart & Heidi* tienen clase (basta con mencionar esta marca para que todo el mundo lo sepa: no se necesita decir más). Tú quieres poseer clase y, además, tener romance en tu vida. Por tanto, debes fumar cigarros *Bart & Heidi* (no te preocupes por el cáncer)”.

Actividad 3.6

Revisa si los siguientes ejemplos de argumentación son falacias o no. Si lo son, explica por qué.

- El dinero de los impuestos que pagamos no está bien utilizado. El dinero recaudado se lo roban o lo gastan en fiestas. Es por eso que prefiero dar caridad a una institución que pagar impuestos. Cuando doy caridad sé en qué gastan mi dinero.
- Si las drogas se legalizan, se acabaría con el narcotráfico y el problema de la adicción sería controlable.
- El efecto invernadero es malo porque ha hecho que la temperatura media de la Tierra haya aumentado durante las últimas décadas. Tal vez siga haciéndolo en el futuro. El efecto invernadero es el calentamiento global.
- La selva amazónica es el pulmón del planeta.

Es preciso recordar que en la elaboración de textos argumentativos, las falacias deben evitarse. Saber argumentar, según Silvestri (2001), es producto del aprendizaje y es utilizado como un instrumento cultural para llevar a cabo funciones comunicativas y cognitivas específicas en los diferentes ámbitos socioculturales.

Hemos visto que la habilidad para argumentar depende de muchos factores, entre los que se encuentran: el entorno comunicativo, el uso correcto del lenguaje, el contexto social e institucional, el grado de formalidad, la información, las experiencias, las estrategias y los conocimientos previos.

Lo anterior supone que quien argumenta conoce la manera de comprender y organizar sus ideas. El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para interpretar, analizar y estructurar una argumentación dependerá, además, de las características del texto que se está construyendo y del sentido personal que éste adquiere para el lector.

Recapitulación

Como pudimos observar en el desarrollo de la presente unidad, existe una estrecha interrelación entre la comprensión lectora, la escritura y los elementos aquí revisados: inferencia, razonamiento y argumentación. Hemos dicho que para aprender a aprender es necesario aprender a pensar, es decir, se requiere del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de modelos conceptuales: la lectura y la escritura los implica todos.

Cuando leemos, lo explícito en un texto nos permite ampliar el horizonte de nuestra perspectiva a través del empleo de nuevas ideas. De igual manera, la lectura implícita nos ayuda a vincular la información del texto con nuestro contexto y a crear nueva información a partir de razonamientos. Éstos sirven como base a la argumentación, y son utilizados en ensayos y en otros trabajos de tipo académico.

El proceso de razonar, inferir, argumentar y refutar propicia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Al lograrse este nivel de lectura es posible evaluar no sólo el contenido y calidad de la información proporcionada, sino también al autor, su intención, tono, postura, entre otros aspectos, y compararlos con nuestro punto de vista e intereses. Todo ello se reflejará en la competencia comunicativa que desarrollemos, tanto oral como escrita.

En la siguiente unidad trabajaremos con dos estrategias que nos ayudarán a redactar un ensayo: redes semánticas e hipertexto.

Autoevaluación de Estrategias de aprendizaje para la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico

Instrucciones: Subraya la respuesta correcta a las siguientes expresiones.

1. Actividades mentales que nos permiten relacionar la información adquirida con elementos de nuestro contexto (cultura, ideología, pertenencia a un grupo, etcétera).
 - a) Argumentos inductivos
 - b) Inferencias
 - c) Argumentos deductivos
 - d) Razonamiento discursivo
2. Proceso mediante el cual predecimos resultados a partir de explicaciones, predicciones y asociaciones. Este proceso es básico para comprender los textos que leemos.
 - a) Argumentación
 - b) Inferencias
 - c) Argumento deductivo
 - d) Argumento
3. Tipo de inferencia que alude al motivo por el que ha ocurrido una acción o suceso.
 - a) Predicciones
 - b) Explicaciones
 - c) Inferencia
 - d) Asociaciones
4. Tipo de inferencia que nos permite hacer proyecciones o construir escenarios con respecto a lo que se está leyendo.
 - a) Predicciones
 - b) Explicaciones
 - c) Inferencia
 - d) Asociaciones
5. Tipo de razonamiento que tiene la finalidad de defender o refutar una hipótesis o supuesto.
 - a) Argumentación
 - b) Inferencia
 - c) Refutación
 - d) Argumento analógico

6. Es considerada como un argumento débil.
 - a) Argumentación
 - b) Falacia
 - c) Argumentos inductivos
 - d) Refutación
7. El propósito de este tipo de argumento es mostrar hechos o evidencias que llevan a una conclusión válida.
 - a) Refutación
 - b) Inductivos
 - c) Deductivos
 - d) Analógico
8. El propósito de este tipo de argumento es mostrar hechos o evidencias que llevan a una conclusión probable.
 - a) Refutación
 - b) Inductivos
 - c) Deductivos
 - d) Analógico
9. Tipo de argumento que utiliza comparaciones para fundamentar sus evidencias.
 - a) Refutación
 - b) Inductivos
 - c) Deductivos
 - d) Analógico

A partir de esta autoevaluación, menciona cuáles son los aspectos que requieres trabajar para adquirir habilidades de argumentación y para desarrollar tu pensamiento crítico:

Unidad

4

Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de ensayos



En esta unidad el alumno:

- Aplicará estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar su pensamiento crítico y creativo.
- Identificará las características del ensayo como trabajo académico.
- Seleccionará una estrategia para construir un ensayo: hipertexto, red de mapas conceptuales.

Contenido:

Mapa conceptual de la unidad 4

4.1 El ensayo

4.2 Redes semánticas

4.2.1 Metodología para construir ensayos a partir de redes semánticas

4.3 El hipertexto

4.3.1 Metodología para elaborar hipertextos

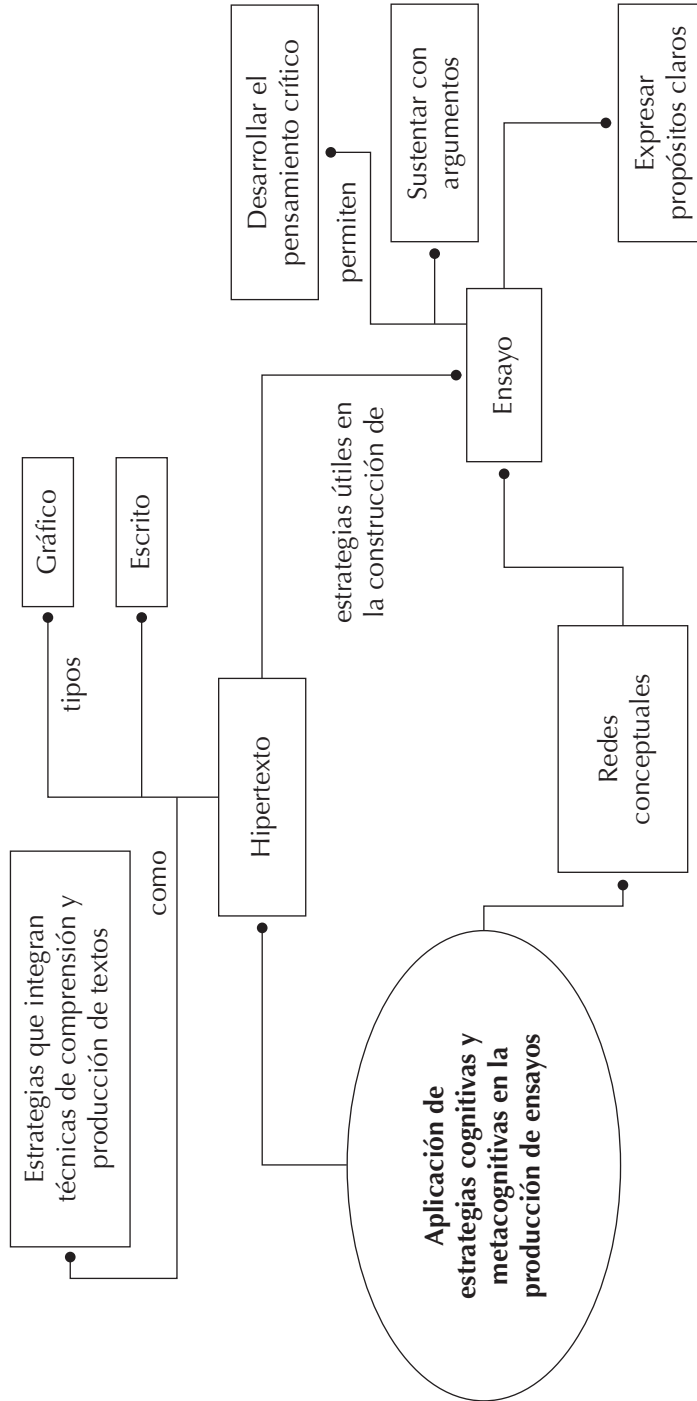
4.3.2 Metodología para construir ensayos a partir del hipertexto

Recapitulación

Autoevaluación

Consideraciones generales

Mapa conceptual de la unidad 4



En esta cuarta unidad pondremos en práctica lo aprendido en las tres anteriores. Para concluir el curso proponemos utilizar una de dos formas diferentes de llegar a un mismo resultado: la elaboración de un ensayo. Primero explicaremos qué es un ensayo; después, cómo se construye un ensayo a partir de redes semánticas y, por último, cómo se construye a partir del hipertexto.

Al hacer uso de cualquiera de las estrategias propuestas, utilizaremos nuestros hemisferios cerebrales y autorregularemos el aprendizaje planeando la construcción de un ensayo. Primero, leeremos de manera transaccional y colaborativa,¹ aplicando alguna de las técnicas propuestas (subrayado, notas al margen, esquematización). Luego, inferiremos y razonaremos el tema para argumentar nuestra postura al respecto. Por último, trabajaremos en la reconstrucción del conocimiento adquirido redactando² el ensayo. Empezamos entonces con la explicación del concepto y las características de un ensayo como trabajo académico.

4.1 El ensayo

Entre las tipologías textuales más utilizadas por los estudiantes universitarios, el ensayo ocupa un lugar predominante. La versatilidad del ensayo permite tratar una amplia gama de temas afines a las diversas carreras. Este género discursivo es de los más eficaces para mejorar la comprensión lectora y motivar la producción de escritos que expresen propósitos claros y que sustenten hipótesis con argumentos sólidos y coherentes.

El ensayo es un texto académico que exige suficiente rigor intelectual en su redacción para expresar conocimientos que deben ser sometidos a crítica. Es una forma discursiva utilizada desde hace varios siglos. Dos de sus máximos exponentes fueron el inglés Francis Bacon, considerado el más grande ensayista, y el francés Michael de Montaigne, inventor de este género entre los clásicos. En América Latina han destacado ensayistas como Jorge Luis Borges,



¹ Es importante recordar que la *lectura* es un proceso cognitivo mediante el cual un lector particular entra en contacto con un texto particular, en determinadas circunstancias, y le permite crear nuevos significados a través de su interpretación (Quintana, 2004).

² Recuerda que *escribir* es un proceso metacognitivo y cognitivo que permite comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento. Organiza el pensamiento y estimula el análisis crítico sobre el saber de quien escribe (Carlino, 2005).

Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, José Carlos Mariátegui, Carlos Monsiváis, Octavio Paz, entre otros.

El ensayo se puede definir como un texto mediante el cual se expone, analiza, reflexiona, argumenta y comenta una interpretación personal sobre un determinado tema: histórico, filosófico, científico, literario, etcétera (González *et al.*, 2002). Todo puede ser tratado en un ensayo, desde lo más trascendental hasta lo más frívolo. Lo fundamental es el punto de vista, la valoración, la opinión del que redacta, su capacidad de persuasión. Además, exige la comprensión y el dominio del tema. En el ambiente académico se puede tratar un problema sin necesidad de resolverlo, se puede esbozar una aproximación sin comprometerse a agotar el tema ni concluirlo.

La elaboración de un ensayo requiere del rigor del pensamiento y de la organización adecuada de sus partes; debe utilizar un léxico directo y preciso, con preguntas que generen expectativas y con citas que respalden las reflexiones y argumentos del autor. Así, el autor debe investigar en diversas fuentes acerca del tema o asunto que desea expresar, esto es requisito para que haya calidad y solidez en la argumentación de las hipótesis propuestas.

El ensayo es un texto propositivo porque sostiene un punto de vista, presenta una idea nueva, inaugura una forma distinta de interpretar un problema viejo con un enfoque diferente a los existentes (González *et al.*, 2002). Los buenos ensayos cuidan lo que se dice y cómo se dice; deben, por lo tanto, ser originales, amenos, claros y sencillos. Siguiendo el aporte de los primeros ensayistas se puede afirmar que el ensayo no se limita sólo a mostrar los pensamientos del autor, sino que expone el proceso de pensar.

El ensayo como género discursivo tiene una estructura básica que contempla aspectos como: una introducción, una problemática, antecedentes del tema, una postura específica del autor con respecto al tema (dicha postura debe ser sustentada con argumentos válidos) y una conclusión. En este libro utilizamos dos estrategias: redes semánticas e hipertexto, que pueden ser útiles para llevar a cabo tu investigación y elaborar tu ensayo. Podrás elegir una de las dos para construir tu ensayo. Veamos la primera estrategia.

4.2 Redes semánticas

Las redes semánticas se construyen a partir de mapas conceptuales que, como vimos en la unidad 2, son recursos esquemáticos que permiten representar gráficamente los contenidos de un texto y sus relaciones. El uso de los mapas para representar la lectura de un solo texto da como resultado la realización de un resumen, estamos recurriendo a una buena técnica para la comprensión lectora. En esta unidad los utilizaremos para redactar

un texto diferente a un resumen. Combinaremos varios mapas para construir una estrategia³ que llamamos red de mapas conceptuales.

Dichos mapas serán utilizados para construir una red de conceptos que permitirá estructurar nuestras ideas para organizar y empezar a redactar un ensayo. Es decir, construiremos una red a partir de los mapas conceptuales, lo que nos permitirá organizar la información adquirida en dos o más lecturas y construir un nuevo texto.



4.2.1 METODOLOGÍA PARA CONSTRUIR ENSAYOS A PARTIR DE REDES SEMÁNTICAS

El sentido de una “red de mapas conceptuales” apunta a la manera en que se entrelazan los conceptos para tejer un todo. Partiendo de que en la unidad 2 ya vimos cómo elaborar un mapa conceptual, ahora nos centraremos en la manera de construir la red. Ahora nos centraremos en la manera de construir la red.

Actividades básicas:

1. Leeremos en el grupo los textos.
2. Formaremos equipos de tres integrantes para elaborar un mapa conceptual de cada uno de los textos.
3. Localizaremos una idea eje que vincule la información de los tres textos.
4. A partir de la idea eje y de los tres mapas elaboraremos una red semántica en la que confluyan las ideas.
5. Después, partiendo de la información expuesta en la red, redactaremos, de manera individual, los argumentos que formarán parte del cuerpo de nuestro ensayo.
6. Al terminar de redactar los argumentos empezaremos a tejerlos haciendo uso de conectivos pertinentes para unir nuestras ideas y dar coherencia al ensayo.
7. Ya redactado el cuerpo del trabajo, elaboraremos una introducción y una conclusión. Con esto obtendremos un borrador de nuestro ensayo.
8. Luego corregiremos la estructura de la oración, del párrafo y del texto, además de la ortografía, signos de puntuación, enlaces y agregaremos la bibliografía utilizada para la elaboración de nuestro ensayo.

³ Como mencionamos en la unidad 1, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades del estudiante, con los objetivos que persigue y con la naturaleza de las áreas y cursos; mediante estas estrategias el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin.

9. Por último, entregaremos el ensayo al maestro, de acuerdo con los aspectos formales solicitados por él.

Para ejemplificar la metodología descrita:

1. Leamos⁴ con atención los siguientes textos tomados de la revista literaria AZUL@RTE: *A favor y en contra de Twitter. Una defensa de Marco Cifuentes y una diatriba de Luigi en la Revista Etiqueta Negra* núm. 175:

Texto 1

*Me gusta el Twitter*⁵

Una defensa de Marco Cifuentes

Me gusta el *Twitter* porque gracias a él ahora los *nerds* pueden ser celebridades y líderes de opinión. Me gusta el *Twitter* porque es la dictadura de la brevedad: ha decidido que la vida misma cabe en ciento cuarenta caracteres y sanseacabó. Di tu verdad y rómpete. Si algo tiene que explicarse con un par de letras más, es que no vale la pena decirlo. Adoro el *Twitter* porque adoro las paradojas: no hay forma de explicarle brevemente a nadie, qué demonios es esta red social donde todos están publicando mensajes brevísimos. Defiendo el *Twitter* porque no es humilde en absoluto. Nació como un sistema para satisfacer el exhibicionismo de los *nerds* que, gracias a Internet, ahora son cuasicelebridades que necesitan comunicarle al mundo qué están haciendo a cada minuto: baño y sexo incluidos. Me gusta el *Twitter* porque al final resultó que no era tan inocente y que, en ciertos casos, hasta puede ser peligroso. Ahora es la Quinta Espada de la Revolución Digital, la manera más rápida y efectiva para informarte de las protestas durante las elecciones en Irán, cuando el gobierno suprimió los satélites para que los corresponsales extranjeros no pudieran transmitir al resto del mundo lo que ocurría y, entonces, los iraníes se volcaron a sus celulares para *twittear* sus protestas. Soy feliz con el *Twitter* porque la cantidad de información que circula en sus venas es espeluznante.

⁴ Vamos a partir de que la lectura es una interacción entre el conocimiento previo del lector, sus habilidades conceptuales, su cultura, creencias y las estrategias que utiliza para lograr la comprensión del texto escrito.

⁵ Revista literaria AZUL@RTE. *A favor y en contra de Twitter. Una defensa de Marco Cifuentes y una diatriba de Luigi en la Revista Etiqueta Negra*, Núm. 175. <http://revistaliteraria-azularte.blogspot.com/>.

Agrega en tus contactos a los *twitteros* correctos y listo. Desde la BBC hasta el tipo que no puede dejar de comentar ningún escándalo de la prensa de espectáculos, todos ellos terminan trabajando para ti y te cuentan en ciento cuarenta caracteres lo que está ocurriendo allá afuera. Ya no tienes que salir a buscar la información, ella te busca, ansiosa. Hay quienes, como los periodistas, nos pasamos la mitad de nuestros días esperando algo o a alguien. Y si no te acompaña un libro durante la espera, nada mejor que un Blackberry o un iPhone para entrar al *Twitter* y matar el tiempo. Me gusta el *Twitter* porque es cuestión de lanzar una pregunta al aire para salir de cualquier duda. ¿Por qué debería gustarme el *Twitter*? Porque gracias a él @franco626 es el más *cool* e informado de su oficina; porque es la única distracción *online* que no han podido bloquear en el trabajo de @aledu7; porque @breno ahora tiene la ilusión de que a la gente realmente le importa saber si desayunó; porque, de vez en cuando, un empresario apodado Mero Loco, viejo amante de una vieja vedette, *twittea* un directísimo «ablen» que me alegra el día; porque le permite a @jimmyfa decirle directa y públicamente al conductor de televisión Bruno Pinasco que está harto de sus maravillosos viajes por el mundo y de sus fotos con todas las estrellas de Hollywood; porque el galán de telenovelas Christian Meier *twittea* desde su smartphone cada *link* extraño que encuentra, cada chiste tonto que le envían y cada minuto de su vida, y entonces quizá yo no sea ni tan *nerd* ni tan exhibicionista después de todo. Me fascina el *Twitter* porque, aunque no he visto jamás a las personas que acabo de mencionar, siento una inquietante empatía con ellas. Me gusta el *Twitter* porque no es una monstruosidad demográfica como lo es el *Facebook*, y no lo es porque el *Twitter* (sólo dos millones de usuarios activos en el mundo), al final, es fiel a sus raíces: enviar mensajes cortos y punto. Nada de atiborrarse de jueguitos o tests o pedidos de «únete a mi causa». Me gusta el *Twitter* porque la gente, tarde o temprano, termina revelándose tal como es, en vez de refugiarse detrás de un álbum de fotos digitales. En el *Twitter* la palabra tiene el monopolio de tu imagen. Eres lo que dices, no lo que muestras. En el *Facebook* todo el mundo asegura que «le gusta esto» y todos tus «amigos» comentan lo lindas, preciosas y bien encuadradas que están tus fotos. En el *Twitter*, para empezar, no tienes “amigos” (a quién vamos

a engañar, vamos), tienes “seguidores” (de tus mensajes, claro). Defiendo el *Twitter* porque pronto se volverá algo cotidiano, se esfumarán los debates a su alrededor y habrá pasado de moda. En cualquier caso, estoy seguro de que algún día podré dejar de defenderlo, podré abandonarlo, podré olvidarlo y me engancharé con la siguiente “cojudencia” tecnológica que aparezca. De eso se trata. Al final, me gusta el *Twitter* porque me gustan los amores efímeros.

Texto 2

Odio el Twitter

Una diatriba de Luigi Amara

Desconfío del *Twitter* porque está condenado a ser un registro de los tiempos muertos de cada individuo conectado a Internet: la gente suele relatar sus actividades justo cuando no hace gran cosa (“Mastico un chicle bomba”, “Miro largamente mis uñas”), de modo que o bien la actividad que describo es tan poco absorbente que me permite hacer su recuento en “tiempo real”, o bien, es a tal punto absorbente que no tiene cabida en el *Twitter*. Los cuernos del dilema de esta nueva interfaz conducen inevitablemente hacia lo inane, hacia un simple encabezado que no tiene texto debajo. Lo demás es alarde, minificción o necesidad desesperada de reconocimiento. ¿Qué estás haciendo? La pregunta que plantea esta red social puede parecer inocente, incluso trivial. Pero la avalancha de respuestas que ha provocado, con millones de personas describiendo en pocas palabras sus actividades cada segundo, casi se diría compulsivamente, habla de una época dominada por la simplificación, lo mismo que por el morbo. Descreo del *Twitter* porque quien desde su teléfono móvil, o desde sus horas de hastío frente a la computadora, ha creído urgente propagar por el ciberespacio —esa versión *high-tech* de los cuatro vientos— el curso de su vida, no hace sino aportar su granito de arena a la construcción del gran castillo de la banalidad. Desapruebo el *Twitter* porque allí la existencia no tiene la menor entidad sino hasta que es contada telegráficamente; porque cualquier acción carece de sustancia hasta que deja una estela escrita. Aborrezco el *Twitter* porque, al igual que esos turistas que nunca están plenamente en el lugar que visitan, tan preocupados se encuentran por tomar la foto que dé fe de que estuvieron allí, los acólitos

del *Twitter* no hacen plenamente lo que dicen que están haciendo, a causa de su mismo afán por informarlo. Tal vez no esté mal que haya ventanas, pero las que abre el *Twitter* se antojan demasiado angostas y mal orientadas; mirillas para acercarse no al secreto de la intimidad sino a la extroversión de lo insulso. La reducida caja tipográfica de esa especie de *microblog*, que sólo admite ciento cuarenta caracteres, en vez de propiciar el laconismo, la frase bien afilada en el pedernal del misterio, da pie a las oraciones más simples (sujeto-verbo-predicado, cuando mucho), a un gorjeo monótono. No por nada *Twitter* significa eso: “gorjeo”, que, con perdón de los pájaros, designa también los esfuerzos destemplados del niño cuando empieza a hablar. No me gusta el *Twitter* porque, aunque se presente como una ocasión para el encuentro, ofrece un nuevo pretexto para el aislamiento. Como otras redes sociales (*Facebook*, *Hi5*, chat), promete la sociabilidad espectral de lo inalámbrico, la gélida camaradería de las pantallas electrónicas. Se ha hablado de las repercusiones de esta bitácora en miniatura en lo que ya con cierta superstición denominamos “la realidad”: su potencial para cambiar las cosas, para organizar revueltas en una sola tarde. Pero las revueltas se gestan con o sin mensajes SMS, y al final lo que circula en el *Twitter* tiene tan poca incidencia que nadie le presta demasiada atención. Por eso me eriza la piel; porque todo allí es fútil y evanescente, como si no hubiera tenido lugar. Prueben si no a revelar sus crímenes (o sus planes de cometerlos). No pasa nada, ni siquiera responde el eco. ¿Qué es entonces lo que desfila día y noche por el *Twitter*? Además de cables noticiosos y “revelaciones” sensacionalistas, lo que abunda son gritos de auxilio de solitarios que no saben cómo desenchufarse; confesiones voluntarias de quienes han comprendido que sus movimientos son vigilados y a la vez poco importan. Antes de escribir estas líneas desdeñaba la moda del *Twitter*, pero ahora la detesto. Porque encarna el triunfo de la acción sobre la crítica, del chisme sobre el enigma, de la descripción sobre la insinuación, de lo inmediato sobre lo imposible, el *Twitter* condensa el signo trágico de la impudicia de la sociedad contemporánea: canales de comunicación siempre abiertos para personas que no tienen nada que decir, para individuos aislados paradójicamente por la tecnología a los que, ¡ay!, sólo les queda el consuelo del gorjeo.

Texto 3

¿Qué es Twitter?⁶

...o tuitar, o twiter, o tiuter... O como sea que decidas pronunciarlo o decirlo. Estaba demorando este artículo para terminar de dilucidar si *Twitter* era una moda pasajera o había venido para quedarse. No sé si *Twitter* sobrevivirá en su forma actual, pero desde luego, disponer de una conexión constante con la actividad de tu red de contactos, parece ser ya un valor consolidado de la Web 2.0. Tanto *Facebook* como *Friendfeed* son claros indicadores de esta tendencia. El último rediseño de *Facebook* ha sido una vil apropiación del espíritu inicial de *Twitter*. *Twitter* sobrevivirá o no, pero desde luego ha supuesto un punto y aparte en la comunicación de la red.

En cierto modo, [...] es la conexión directa y constante con las vidas de tus contactos. La posibilidad de acceder a lo que ellos saben con una pregunta lanzada al aire. La oportunidad de intervenir si algún hecho de sus vidas te afecta o te gustaría que te afectase. Dejamos de conectarnos al mundo a través de medios de comunicación y empezamos a hacerlo mediante personas. Sólo hay que ver cómo se ha utilizado *Twitter* para seguir crisis internacionales últimamente. Donde las televisiones no llegan, *Twitter* ofrece información fresca casi a tiempo real.

Definición de *Twitter*

Twitter es un sistema gratuito de *microblogging* con funcionalidades de red social. ¿Qué significa eso en lenguaje llano? Esta definición implica que:

- *Twitter* es una página de Internet en la que puedes publicar mensajes cortos (140 caracteres o menos, del tamaño de un SMS).
- Puedes también añadir a tus amigos a una lista de contactos (personas que sigues) y en tu página principal de *Twitter* aparecerán los mensajes que tu lista de contactos publica.
- Al ser añadido por otros a su lista de contactos (obtener seguidores o *followers*), las personas que te añaden se convierten en tus seguidores y ven lo que tú publicas en su cuenta de *Twitter*.

⁶ Monge, S. (2009), ¿Qué es Twitter? <http://www.tallerd3.com/archives/3062>.

- Enviar mensajes directos que los destinatarios ven resaltados en su cuenta. Los mensajes directos son los que contienen el símbolo @ seguido del nombre de usuario al que son enviados (por ejemplo, @sergiomonge).

La esencia de *Twitter* es “¿qué estás haciendo?” Habitualmente las personas publican en *Twitter* la actividad que están llevando a cabo en ese momento. De ese modo, te puedes enterar de que uno de tus contactos viaja en el mismo tren que tú o que va a ir al mismo concierto más adelante en la semana. Esto abre la posibilidad de quedar con él o ella. Una posibilidad que no existía antes de tener conexión continua con la vida de tus contactos. *Twitter* también cruza más allá de las barreras del espacio. Puedes seguir la vida de ese amigo tuyo que se ha ido a Alemania a trabajar y saber lo que le preocupa en cada momento. Algo parecido a lo que consigues delante de unas birras pero a distancia y de manera continua.

Twitter sirve también para preguntar simultáneamente a todos tus contactos (lo probable es que entre todos ellos alguno conozca la respuesta), lo que lo transforma en una fuente de información tremendamente valiosa.

¿Tiene *Twitter* utilidad para el marketing?

Las empresas se preguntan cómo utilizar este nuevo canal de comunicación. Los usos más exitosos que he visto han sido:

La publicación de ofertas de última hora. *Twitter* se convierte en un canal de venta de lo inmediato

Seguimiento de *celebrity*. A la gente le da morbo saber qué es lo que está haciendo en cada momento su ídolo (o ídola si atendemos a nuestra ministra de igualdad). *Twitter* puede ser un canal de seguimiento de los fans cuando estamos hablando de cantantes, actores.

Colocar a todos tus empleados en *Twitter* y darles libertad para expresarse, de manera que tienes una legión de prescriptores hablando en la red.

Seguir un evento publicando información de manera más rápida y fluida que con un blog (horrible para “seguimientos en directo”, lo aseguro por propia experiencia).

Twitter tiene algunas ventajas inherentes al medio: es inmediato. La publicación es muy rápida (requiere poca elaboración). Obtiene seguidores de manera más fácil y rápida que un *blog*. La curva de adopción de usuarios está siendo muy rápida. Mucho más que la *blogósfera*. Es más fácil publicar SMS que artículos de blogs. Al principio puede ser

una de las mejores fuentes de tráfico inmediato. Cuando el tráfico de los buscadores es prácticamente nulo, una cuenta de *Twitter* puede ayudarnos a interesar a la gente por nuestra oferta.

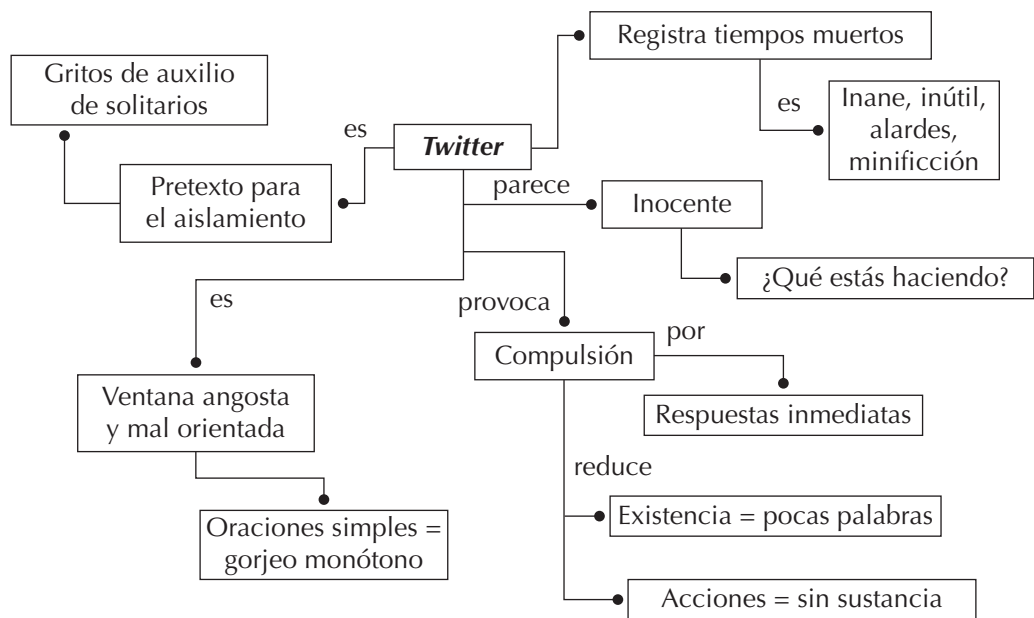
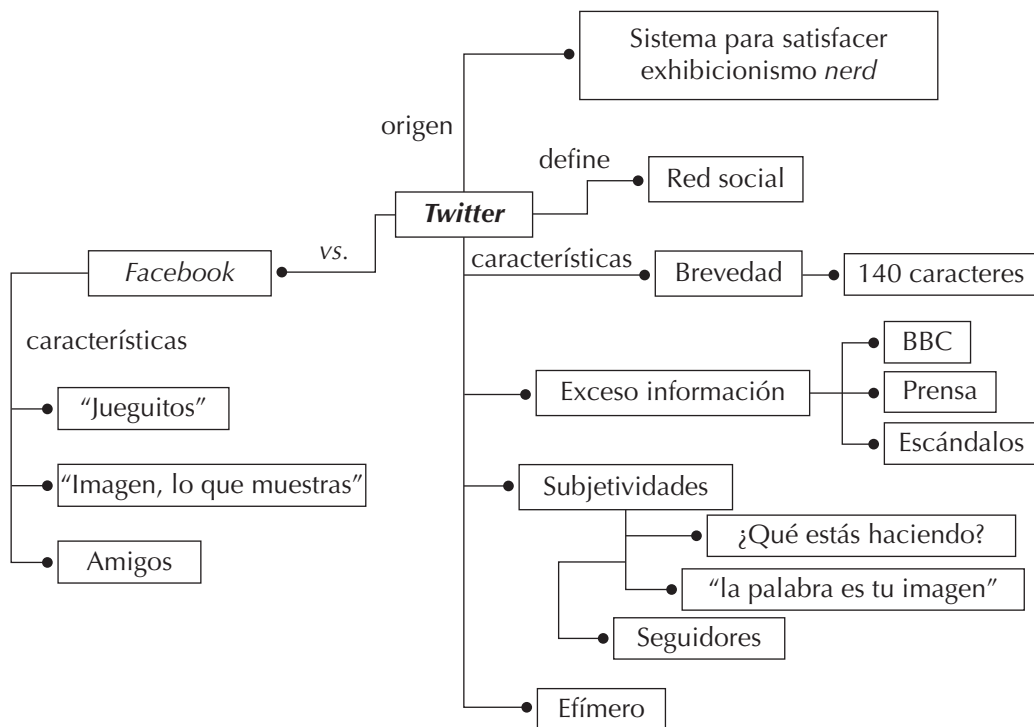
Utilizando *Twitter Search*, la herramienta de búsqueda de *Twitter*, se puede vigilar qué se dice en torno a una empresa o a un tema o a un término concreto. Recientemente he creado una cuenta de *Twitter* para Óptica Directa, la tienda online de gafas graduadas para la que estoy trabajando desde hace un tiempo. Gracias a esa cuenta puedo rastrear con facilidad los mensajes que contienen la palabra “gafas”. Cuando esos mensajes tienen que ver con comprar unas nuevas gafas, puedo enviar un mensaje directo al usuario ofreciéndole la posibilidad de comprar unas gafas con nosotros. Tal vez no venderá mucho, pero el objetivo principal en estos momentos es hacer que la gente se plantee que unas gafas graduadas también se pueden comprar por Internet.

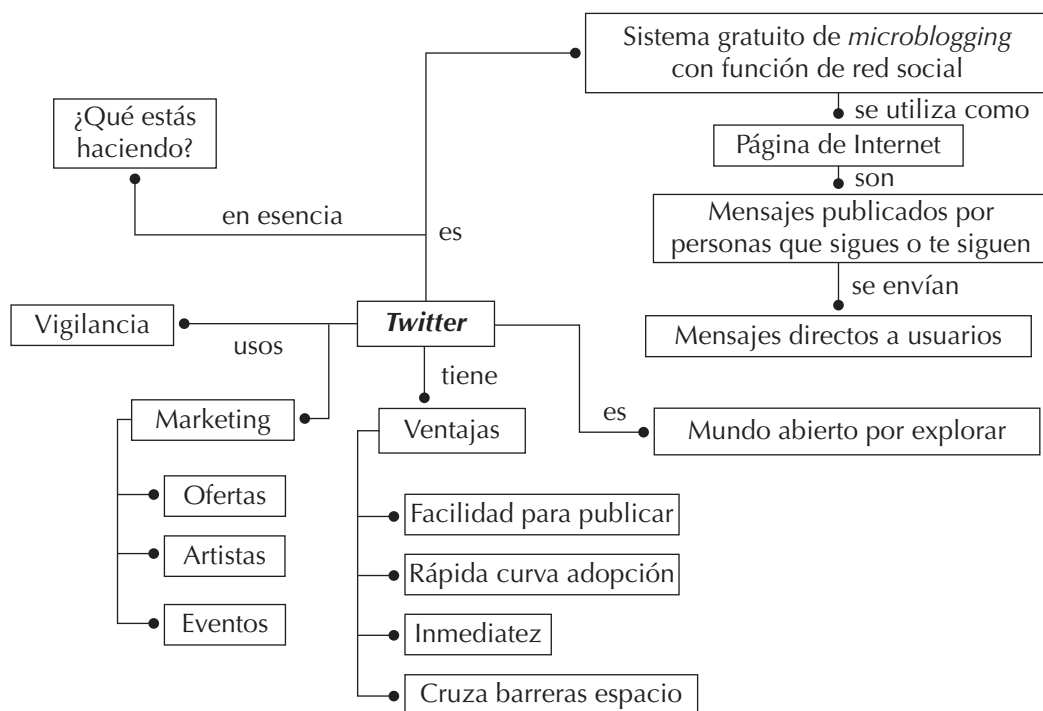
Twitter, y los fenómenos tipo *Twitter* que estoy seguro que vendrán, son un mundo abierto de posibilidades por explorar.

2. Ahora elaboremos de manera individual un mapa conceptual de cada uno de los textos.

En los mapas representamos las relaciones entre los conceptos más relevantes del contenido de cada uno de los escritos. Recordemos que la esquematización nos permite observar la organización del texto leído; descubrir la estructura, la jerarquización, la relación entre conceptos, el plan que el autor utilizó al redactarlo. Al elaborar un esquema, el lector visualiza con más facilidad las ideas expuestas en el texto. Debemos recordar que un esquema bien hecho es aquel que presenta un resumen o síntesis gráfica idónea para poder contestar cualquier pregunta referente al tema del cual se elaboró el esquema.

Veamos como ejemplo una propuesta de mapas conceptuales de los textos que acabamos de leer.





3. Formemos equipos de tres integrantes para socializar la información.

Luego de haber construido nuestros mapas, debemos formar equipos⁷ para comentar, comparar y, si es necesario, corregirlos. Con esto socializaremos, interpretaremos e integraremos el conocimiento, así como también podremos argumentar, refutar y aceptar otras ideas. Cuando estemos seguros de que nuestros mapas representan el contenido de los textos, de que hayamos clasificado y jerarquizado bien las ideas y marcado los tipos de relación entre los conceptos, entonces empezaremos nuestra red.

4. En equipo, localicemos una idea eje que vincule la información de los tres textos.

Es importante que busquemos una idea eje para que forme parte del título de nuestro trabajo, en este caso elegimos como título e idea eje: “Hay que saber cantar o *Twitter* en la balanza”, para que de esa idea se desprendan las demás, como lo muestra el ejemplo.

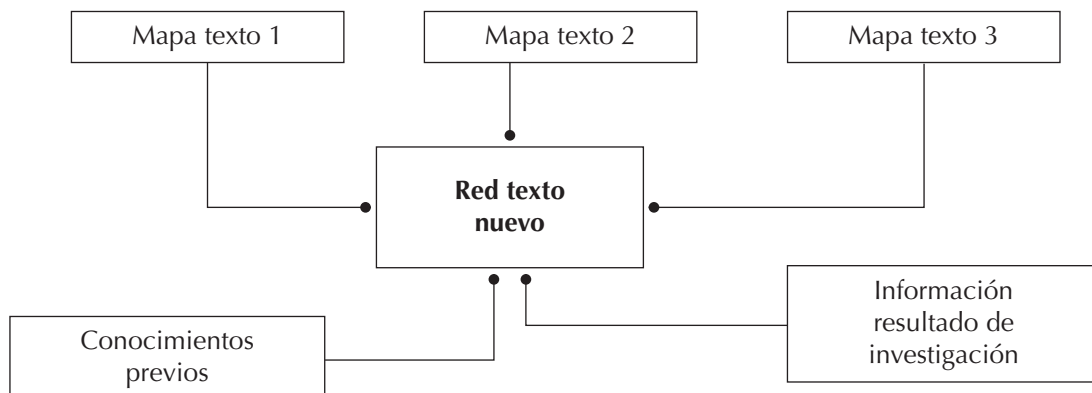
⁷ Sugerimos que formen equipos de tres personas, ya que de esta manera es mucho más fácil socializar y comentar la información.

El título lo elegimos para hacer referencia a que la palabra *Twitter* significa gorjeo. Al evaluar esta herramienta tecnológica notamos que tiene ventajas si se sabe utilizar, por eso convertimos el gorjeo en canto: si cantamos de forma adecuada, el *Twitter* puede sernos útil.

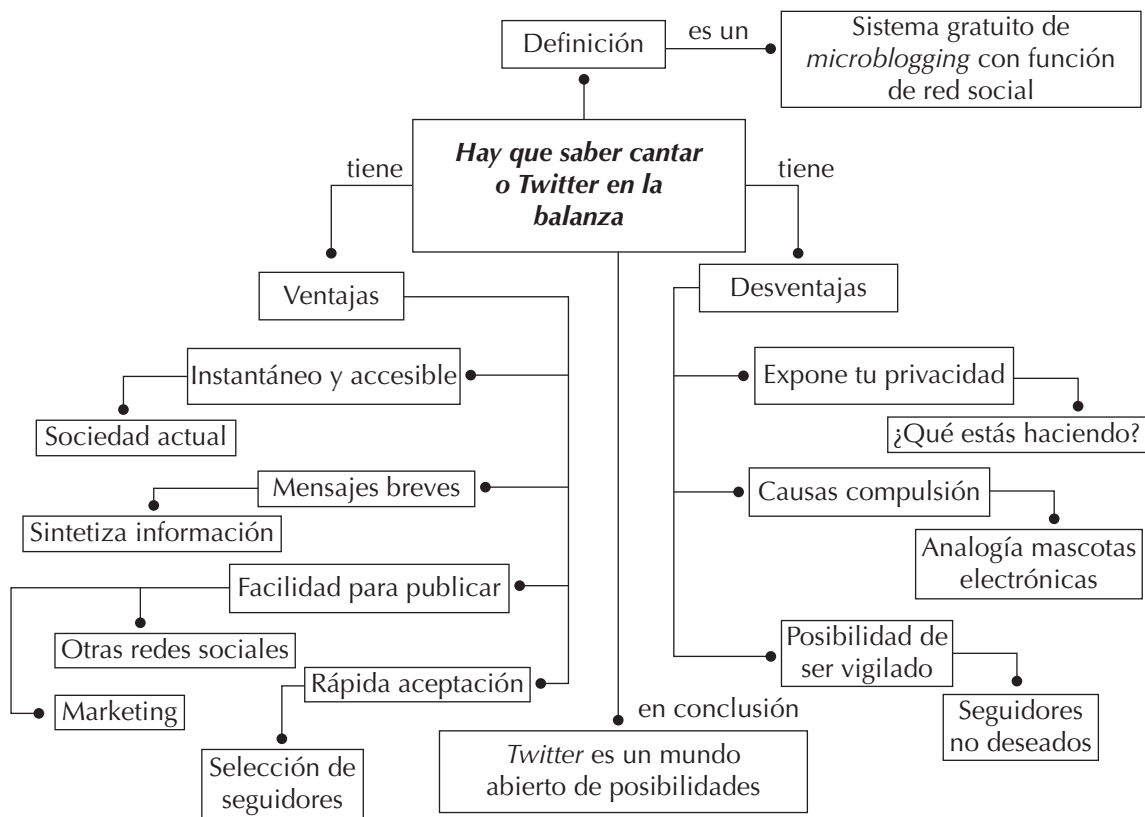
5. A partir de la idea eje y de los tres mapas elaboremos una red semántica en la que confluyan las ideas.

Los mapas conceptuales resultantes de cada lectura forman una red que sirve de base para la construcción de un nuevo mapa, a partir del cual empezaremos a redactar. La red representa el esqueleto o estructura conceptual que utilizaremos para la construcción del nuevo texto. Es importante considerar que para convertir un texto en otro se debe partir de la información original, pero se agrega también parte de nuestros conocimientos previos o de información adquirida de otros textos. Recuerda que la lectura establece conexiones entre lo que se sabe, se vive y se siente y los saberes, vivencias o sentimientos tomados del texto. Al leer interpretamos, y dicha interpretación no debe quedarse sólo en la memoria, sino plasmarse, concretarse en la escritura y compartirse. Para empezar a elaborar nuestra red es necesario:

- Tener sobre el escritorio los mapas obtenidos de las lecturas.
- Buscar coincidencias y diferencias, comparar, reflexionar, organizar y procesar las ideas de esos tres mapas para obtener uno nuevo que será nuestra red.
- Dicha red deberá representar la manera en que nosotros explicaremos las ideas contenidas en los textos. El nuevo mapa debe ser coherente con la explicación de las tres lecturas, pero también debe registrar nuestro conocimiento previo (o información que hayamos buscado durante la lectura de los textos propuestos), así como la reflexión provocada por las lecturas (ver figura).



Siguiendo con el ejemplo, veamos una red que surge de los mapas propuestos, de nuestro conocimiento previo y de nuestros resultados de investigación:



Una red no se realiza con un primer esquema, es necesario revisar las relaciones entre los conceptos y preguntarnos si alguna de ellas puede ser objetada. Con las redes se hacen más evidentes los significados de los contenidos, ello posibilita detectar equivocaciones o encontrar huecos y quizá sea necesario buscar nueva información.

Con base en la estrategia:

- cuando hayamos elaborado y revisado nuestra red debemos socializarla con nuestros compañeros de equipo,
- contestar las dudas que surjan durante la revisión del esquema y,
- luego, cada integrante del equipo revisará y corregirá las redes de sus compañeros, ya que a partir de dichas redes construiremos el escrito.

6. A partir de la información expuesta en la red de mapas, redactemos de manera individual los argumentos que formarán parte del cuerpo de nuestro ensayo.

Para construir un ensayo es necesario redactar argumentos, refutaciones y evitar falacias. Si lo crees necesario, repasa la propuesta para elaborar argumentos que explicamos en la unidad 3. Es importante que recordemos que el argumento se estructura a partir de un supuesto, luego se ofrece una definición, se muestran las evidencias y se llega a una conclusión. Aquí construiremos por lo menos un argumento por cada rama de nuestra red. Situémonos en el lado izquierdo de nuestra red y empecemos a argumentar las ventajas que tiene el uso del *Twitter*:

Argumento 1:

- *Supuesto*: el *Twitter* es útil porque es instantáneo, accesible en cualquier lugar y permite la espontaneidad.
- *Definición*: el *Twitter* es un “sistema gratuito de *microblogging* con función de red social” (Monge, 2009), es decir, es un enlace permanente con tus contactos a través de una red de Internet.
- *Primera evidencia*: una de las características principales de nuestra sociedad es la rapidez con que viaja la información. Lo instantáneo es ya una condición que forma parte de lo cotidiano: existen restaurantes de comida rápida, celulares, tiendas de autoservicio, sopas instantáneas, etcétera, ya no hay retroceso. El *Twitter* te permite conocer información que te interesa en el instante mismo en que sucede. Nace como una necesidad para este tipo de sociedad.
- *Segunda evidencia*: puedes enviar tus mensajes desde un celular, desde la Web, desde un *ipod* o desde una consola de *wii* o de *Xbox* y recibir notificaciones de los movimientos que hacen tus contactos en el *Twitter*.
- *Tercera evidencia*: dado que tienes acceso desde cualquier lugar, puedes decir lo que piensas a cada momento y subirlo a la red.
- *Posible refutación*: esto puede ser un arma de dos filos, porque si, por un lado, puedes decir lo que piensas en el momento mismo; por otro, puede ser algo que necesite reflexionarse, analizar las consecuencias de lo dicho o documentarse antes de emitir una opinión. Por ejemplo, cuando un funcionario público emite alguna opinión que puede ser ofensiva para algún grupo social, tiene luego que retractarse, pero su imagen pública queda dañada.
- *Conclusión*: el *Twitter* nos facilita la vida; sin embargo, puede ocasionarnos graves problemas.

Argumento 2:

- *Supuesto:* con el *Twitter* podemos enviar mensajes breves y fáciles de publicar.
- *Primera evidencia:* enviar mensajes breves te permite desarrollar la habilidad para sintetizar información.
- *Segunda evidencia:* la brevedad y la facilidad para publicar ha propiciado que se formen redes sociales con diversos fines: organizar fiestas, viajes, reuniones de trabajo, protestas sociales; ayudar a conseguir donadores de sangre, entre otros. Las redes sociales están modificando las formas de comunicación de nuestra cultura.
- *Tercera evidencia:* la brevedad y la facilidad para publicar permite que las nuevas empresas puedan conseguir un gran número de clientes en poco tiempo a partir del marketing, ya que la publicidad de sus productos o servicios que ofrece se difunde rápidamente por medios electrónicos.
- *Conclusión:* el *Twitter* influye en aspectos sociales, empresariales y ocupa ya un lugar en nuestra cultura.



Argumento 3:

- *Supuesto:* el *Twitter* ha sido adoptado rápidamente por los miembros de nuestra sociedad.
- *Primera evidencia:* la mayoría de las personas que tenga un correo electrónico o un *ipod* sabe lo que es el *Twitter*.
- *Segunda evidencia:* en donde quiera podemos ver personas *twit-teando*: en un parque, en un antro, en la fila de espera para entrar al cine, etcétera.
- *Conclusión:* su gran aceptación se debe a que el *Twitter* es accesible, instantáneo y breve.

Una vez que estructuramos los argumentos del lado izquierdo de nuestra red semántica, situémonos ahora en el lado derecho y empecemos a argumentar las desventajas que tiene el uso del *Twitter*:

Argumento 1:

- *Supuesto*: la más relevante de las desventajas del uso del *Twitter* es que expone tu privacidad.
- *Primera evidencia*: si contestas a la pregunta más común en *Twitter*: ¿qué estás haciendo? y ésta viene de un sujeto a quien no conoces, ya está violando tu privacidad, porque a veces, sin querer das información que forma parte de tu intimidad o expones tus datos personales a gente que puede ocasionarte problemas.
- *Posible refutación*: se diría que puede *twittearse* sólo con aquellas personas a quienes conoces; sin embargo, esas personas forman parte de otras redes y tu información puede pasar de una persona a otra.
- *Conclusión*: es importante seleccionar a nuestros contactos, así como saber qué decir y qué no decir en *Twitter*.

Argumento 2:

- *Supuesto*: el *Twitter* causa compulsión.
- *Primera evidencia*: por ser un “juguete” electrónico y de fácil acceso, el *Twitter* puede causar compulsión, es decir, provocar un impulso irresistible y obsesivo por *twittear* constantemente.
- *Segunda evidencia*: se asemeja a las mascotas electrónicas que, hasta hace poco, se pusieron de moda y propiciaban que los niños no comieran, no durmieran, no vieran sus programas favoritos o no hicieran sus tareas por atender las necesidades de sus mascotas electrónicas.
- *Conclusión*: el *Twitter* debe ser utilizado con moderación.

Argumento 3:

- *Supuesto*: el *Twitter* permite que contactos no deseados puedan observar constantemente tus actividades diarias.
- *Primera evidencia*: al no meditar la información que expones en el *Twitter*, te conviertes en un posible blanco de acecho, de acoso o de situaciones inoportunas.
- *Segunda evidencia*: en Caracas, por ejemplo, el periódico *Correo del Orinoco* del día 7 de abril de 2010 emite una alerta bajo el encabezado de: “*Facebook*, *Twitter* e Internet son utilizadas por secuestradores y extorsionadores”. La nota dice textualmente: “Un alerta a la ciudadanía para que evite exponer más allá de lo debido a través de servicios de Internet como *Facebook*, *Twitter* u otros enlaces electrónicos, datos confidenciales que permitan a organizaciones dedicadas a la extorsión y el secuestro cometer sus fechorías”.⁸

⁸ Castillo, A. (2010). “*Facebook*, *Twitter* e Internet son utilizadas por secuestradores y extorsionadores”. *Correo del Orinoco*. Caracas. <http://www.correodelorinoco.gob.ve/judiciales-seguridad/facebook-twitter-e-internet-son-utilizadas-por-secuestradores-y-extorsionadores/>.

- *Conclusión:* para *twittear* es necesario mantener tu mente despierta para saber qué publicar, así como detectar posibles irregularidades y seguidores poco confiables.



7. Al terminar de redactar los argumentos, empecemos a tejerlos haciendo uso de conectivos pertinentes para unir nuestras ideas y dar coherencia al ensayo.

Cuidemos la puntuación al estructurar cada oración y cada párrafo:

Hay que saber cantar o Twitter en la balanza

El *Twitter* es un “sistema gratuito de *microblogging* con función de red social” (Monge, 2009); es decir, es un enlace permanente con tus contactos a través de una red de Internet. El *Twitter* es útil porque es instantáneo, accesible en cualquier lugar y permite la espontaneidad.

El *Twitter* nace como una necesidad para la sociedad actual. Una de las características principales de nuestra sociedad es la rapidez con que viaja la información. Lo instantáneo es ya una condición que forma parte de lo cotidiano: existen restaurantes de comida rápida, celulares, tiendas de autoservicio, sopas instantáneas, etcétera. Una de las razones por las que el *Twitter* ha sido aceptado fácilmente, es porque te permite conocer información que te interesa en el instante mismo en que sucede.

Puedes enviar tus mensajes desde un celular, desde la Web, desde un *ipod* o desde una consola de *wii* o de *Xbox*. Puedes también recibir notificaciones de los movimientos que hacen tus contactos en el *Twitter*. Dado que tienes acceso desde cualquier lugar, puedes decir lo que piensas a cada momento y subirlo a la red.

Título que elegimos como idea eje en nuestra red semántica.

En los párrafos que forman parte del desarrollo del ensayo:

- reestructuramos la información de los argumentos,
- hicimos uso de conectivos que se muestran subrayados en el texto,
- utilizamos signos de puntuación,
- modificamos un poco la estructura sintáctica y
- reestructuramos los párrafos.

Sin embargo, esto puede ser un arma de dos filos: por un lado, puedes decir lo que piensas en el momento mismo; por otro, lo que dices de forma instantánea puede ser algo que requiere analizarse, reflexionarse o documentarse antes de decirlo. Por ejemplo, cuando un funcionario público emite alguna opinión que puede ser ofensiva para algún grupo social, tiene luego que retractarse, pero su imagen pública queda dañada. Como vemos, el *Twitter* nos facilita la vida, pero puede ocasionarnos graves problemas.

Otra de las ventajas es que con el *Twitter* podemos enviar mensajes breves y fáciles de publicar. Esto te permite desarrollar habilidades para sintetizar información. Además, la brevedad y la facilidad para publicar ha propiciado que se formen redes sociales con diversos fines: organizar fiestas, viajes, reuniones de trabajo, protestas sociales; ayudar a conseguir donadores de sangre, entre otros. En la actualidad, las redes sociales están modificando las formas de comunicación de nuestra cultura.

Esta ventaja también ha sido aprovechada en el ámbito empresarial, ya que la brevedad y la facilidad para publicar permite conseguir un gran número de clientes en poco tiempo a partir del marketing. La publicidad de sus productos o servicios se difunde rápidamente por medios electrónicos. Como puede observarse, el *Twitter* influye en aspectos sociales, empresariales y ocupa ya un lugar en nuestra cultura.

El *Twitter* ha sido adoptado rápidamente por los miembros de nuestra sociedad. La mayoría de las personas que tiene un correo electrónico o un *ipod* sabe lo que es el *Twitter*. Donde quiera podemos ver personas *twitteando*: en un parque, en un antro, en la fila de espera para entrar al cine, etcétera. Su gran aceptación se debe a que el *Twitter* es accesible, instantáneo y breve.

No obstante, el uso del *Twitter* tiene también desventajas. La más relevante es que expone tu privacidad: si contestas a la pregunta más común en *Twitter* ¿qué estás haciendo? y ésta viene de un sujeto a quien no conoces, ya está violando tu privacidad. A veces sin querer das información que forma parte de tu intimidad o expones tus datos personales a gente que puede ocasionarte problemas.

Los defensores del *Twitter* pudieran decir que debes *twit-tear* sólo con aquellas personas a quienes conoces; sin embargo, esas personas forman parte de otras redes y tu información puede pasar de una persona a otra. Por ello, es tan importante seleccionar a nuestros contactos como saber qué decir y qué no decir en *Twitter*.

Otra desventaja es que causa compulsión. Por ser un “juguete” electrónico y de fácil acceso provoca un impulso irresistible y obsesivo a *twittear* constantemente. El *Twitter* se asemeja a las mascotas electrónicas que, hasta hace poco, se pusieron de moda y propiciaban que los niños no comieran, no durmieran, no vieran sus programas favoritos o no hicieran sus tareas, por atender las necesidades de dichas mascotas. Para evitar trastornos en nuestra vida diaria es importante utilizar el *Twitter* con moderación.

En este párrafo agregamos información que investigamos para sustentar nuestro argumento.

Una desventaja más es que el *Twitter* permite que contactos no deseados puedan observar constantemente tus actividades diarias. Al no meditar la información que publicas, te conviertes en un posible blanco de acecho, de acoso o de situaciones inoportunas. En Caracas, por ejemplo, el periódico *Correo del Orinoco* del día 7 de abril de 2010 emite una alerta bajo el encabezado de: “*Facebook, Twitter* e Internet son utilizadas por secuestradores y extorsionadores”. La nota dice textualmente: “Un alerta a la ciudadanía para que evite exponer más allá de lo debido a través de servicios de Internet como *Facebook, Twitter* u otros enlaces electrónicos, datos confidenciales que permitan a organizaciones dedicadas a la extorsión y el secuestro cometer sus fechorías”.⁹ Para evitar que seas un blanco fácil es necesario que al *twittear* mantengas tu mente despierta para saber qué publicar, así como para detectar posibles irregularidades y seguidores poco confiables.

8. y 9. Estructura y redacción final del ensayo.

Corrijamos la estructura de la oración, del párrafo y del texto, incluyendo una pequeña introducción y luego, el cierre de nuestro ensayo. Revisemos la ortografía, signos de puntuación y enlaces. Por último, agreguemos la bibliografía utilizada para la elaboración de nuestro ensayo. El resultado es un texto como el siguiente:

Hay que saber cantar o Twitter en la balanza

Cuando llega a nuestras vidas algo novedoso tendemos a aceptarlo sin analizar los pros y los contras. El *Twitter* llegó a nuestra sociedad y ha sido adoptado por nuestra cultura;

⁹ Castillo, A. (2010). “*Facebook, Twitter* e Internet son utilizadas por secuestradores y extorsionadores”. *Correo del Orinoco*. Caracas. <http://www.correodelorinoco.gob.ve/judiciales-seguridad/facebook-twitter-e-internet-son-utilizadas-por-secuestradores-y-extorsionadores/>.

sin embargo, al ver las consecuencias de su uso está provocando debates.¹⁰ En el presente ensayo analizamos ventajas y desventajas de esta herramienta tecnológica, de ahí que el título haga referencia a poner en la balanza su uso.

El título también se refiere a la primera acepción del término *twitrear*, cuyo significado en inglés es gorjear (canto de ave). Quizás este término se haya elegido por las connotaciones del verbo cantar, como: exponer, hablar, confesar, declarar, publicar, etcétera. Veamos qué es el *Twitter* y entremos en el debate.

El *Twitter* es un “sistema gratuito de *microblogging* con función de red social” (Monge, 2009); es decir, es un enlace permanente con nuestros contactos a través de una red de Internet. El *Twitter* es útil porque es instantáneo, accesible en cualquier lugar y permite la espontaneidad.

El *Twitter* nace como una necesidad para la sociedad actual. Una de las características principales de nuestra sociedad es la rapidez con que viaja la información. Lo instantáneo es ya una condición que forma parte de lo cotidiano: existen restaurantes de comida rápida, celulares, tiendas de autoservicio, sopas instantáneas, etcétera. Una de las razones por las que el *Twitter* ha sido aceptado fácilmente es porque nos permite conocer información que nos interesa en el instante mismo en que sucede.

Podemos enviar mensajes desde un celular, desde la Web, desde un *ipod* o desde una consola de *wii* o de *Xbox*. Podemos también recibir notificaciones de los movimientos que hacen nuestros contactos en el *Twitter*. Dado que tenemos acceso desde cualquier lugar, podemos decir lo que pensamos a cada momento y subirlo a la red.

Sin embargo, esto puede ser un arma de dos filos: por un lado, podemos decir lo que pensamos en el momento mismo; por otro, lo que decimos de forma instantánea puede ser algo que requiere analizarse, reflexionarse o documentarse antes de decirlo. Por ejemplo, cuando un funcionario público emite alguna opinión que puede ser ofensiva para algún grupo social, tiene luego que retractarse, pero su imagen pública queda dañada. Como vemos, el *Twitter* nos facilita la vida, pero puede ocasionarnos graves problemas.

¹⁰ Un ejemplo de estos debates son los textos de Cifuentes, M. (2009). “Me gusta el *Twitter*” y el de Amara, L. “Odio el *Twitter*” (2009). <http://revistaliterariaazularte.blogspot.com/>.

Otra de las ventajas es que con el *Twitter* podemos enviar mensajes breves y fáciles de publicar. Esto nos permite desarrollar habilidades para sintetizar información. Además, la brevedad y la facilidad para publicar ha propiciado que se formen redes sociales con diversos fines: organizar fiestas, viajes, reuniones de trabajo, protestas sociales, ayudar a conseguir donadores de sangre, entre otros. En la actualidad, las redes sociales están modificando las formas de comunicación de nuestra cultura.

Esta ventaja también ha sido aprovechada en el ámbito empresarial, ya que la brevedad y la facilidad para publicar permite conseguir un gran número de clientes en poco tiempo a partir del marketing. La publicidad de sus productos o servicios se difunde rápidamente por medios electrónicos. Como podemos observar, el *Twitter* influye en aspectos sociales, empresariales y ocupa ya un lugar en nuestra cultura.

El *Twitter* ha sido adoptado rápidamente por los miembros de nuestra sociedad. La mayoría de las personas que tiene un correo electrónico o un *ipod* sabe lo que es el *Twitter*. Donde quiera podemos ver personas *twitteando*: en un parque, en un antro, en la fila de espera para entrar al cine, etcétera. Su gran aceptación se debe a que el *Twitter* es accesible, instantáneo y breve.

No obstante, el uso del *Twitter* tiene también desventajas. La más relevante es que expone nuestra privacidad. Si contestamos a la pregunta más común en *Twitter* ¿qué estás haciendo? y ésta viene de un sujeto a quien no conocemos, ya está violando nuestra privacidad. A veces sin querer, damos información que forma parte de nuestra intimidad o exponemos datos personales a gente que puede ocasionarnos problemas.

Los defensores del *Twitter* pudieran decir que debemos *twittear* sólo con aquellas personas a quienes conocemos; sin embargo, esas personas forman parte de otras redes y nuestra información puede pasar de una persona a otra. Por ello, es tan importante seleccionar a nuestros contactos como saber qué decir y qué no decir en *Twitter*.

Otra desventaja es que causa compulsión. Por ser un “juguete” electrónico y de fácil acceso provoca un impulso irresistible y obsesivo a *twittear* constantemente. El *Twitter* se asemeja a las mascotas electrónicas que, hasta hace poco, se pusieron de moda y propiciaban que los niños no comieran, no durmieran, no vieran sus programas favoritos o no hicieran sus tareas por atender las necesidades

de dichas mascotas. Para evitar trastornos en nuestra vida diaria es importante utilizar el *Twitter* con moderación.

Una desventaja más es que el *Twitter* permite que contactos no deseados puedan observar constantemente nuestras actividades diarias. Al no meditar la información que publicamos, nos convertimos en un posible blanco de acoso, de acoso o de situaciones inoportunas. En Caracas, por ejemplo, el periódico *Correo del Orinoco* del día 7 de abril de 2010 emite una alerta bajo el encabezado de: “*Facebook*, *Twitter* e Internet son utilizadas por secuestradores y extorsionadores”. La nota dice textualmente: “Un alerta a la ciudadanía para que evite exponer más allá de lo debido, a través de servicios de Internet como *Facebook*, *Twitter* u otros enlaces electrónicos, datos confidenciales que permitan a organizaciones dedicadas a la extorsión y el secuestro cometer sus fechorías”.¹¹ Para evitar que seamos un blanco fácil es necesario que al *twittear* mantengamos la mente despierta para saber qué publicar, así como para detectar posibles irregularidades y seguidores poco confiables.

Evidentemente las redes sociales, conformadas por la herramienta del *Twitter*, forman parte de la nueva sociedad de la información. Éstas, además de darnos sentido de pertenencia a un grupo, nos permiten estar actualizados sobre lo que pasa en otras partes del mundo, discutir temas que nos afectan a todos y tomar decisiones para llevar a cabo acciones de relevancia social. Como hemos visto en el desarrollo de este ensayo, al poner al *Twitter* en la balanza notamos que tiene ventajas si se sabe utilizar; sin embargo, también tiene desventajas cuando hacemos uso inapropiado de él. Si convertimos el gorrjeo en canto nos damos cuenta que si cantamos de forma adecuada, el *Twitter* puede sernos útil, pero si nuestro canto no es armonioso, puede ocasionarnos trastornos.

Bibliografía

Castillo, A. (2010). “*Facebook*, *Twitter* e Internet son utilizadas por secuestradores y extorsionadores”. *Correo del Orinoco*. Caracas. Recuperado en abril de 2010 de <http://www.correodelorinoco.gob.ve/judiciales-seguridad/facebook-twitter-e-internet-son-utilizadas-por-secuestradores-y-extorsionadores/>.

¹¹ Castillo, A. (2010). “*Facebook*, *Twitter* e Internet son utilizadas por secuestradores y extorsionadores”. *Correo del Orinoco*. Caracas. <http://www.correodelorinoco.gob.ve/judiciales-seguridad/facebook-twitter-e-internet-son-utilizadas-por-secuestradores-y-extorsionadores/>.

Cifuentes, M. y Amara, L. (2009). “A favor y en contra de Twitter. Una defensa de Marco Cifuentes y una diatriba de Luigi en la Revista Etiqueta Negra número 175”. Revista Literaria AZUL@RTE. Recuperados en enero de 2010. <http://revistaliterariaazularte.blogspot.com/>.

Monge, S. (2009). *¿Qué es Twitter?* Recuperado en enero de 2010 de <http://www.tallerd3.com/archives/3062>.

Al concluir, entreguemos el ensayo al maestro, de acuerdo con los aspectos formales solicitados por él.

Actividad 4.1

Formen equipos de tres personas, sigan la metodología propuesta para la elaboración de un ensayo a partir de redes semánticas y aplíquenla a tres lecturas que serán seleccionadas por tu profesor.

La escritura a partir de la red semántica incide sobre el pensamiento porque nos permite reflexionar acerca de lo leído y sobre el qué, cómo, por qué, para qué escribir; nos permite también planificar el contenido, revisar, estructurar, volver a leer, volver a revisar y a reestructurar las ideas. El uso de redes de mapas conceptuales como estrategia didáctica para la captación y producción de conocimiento nos ayuda, por un lado, a reflexionar, analizar, sintetizar, interpretar y a evaluar la información obtenida en una lectura, así como a conectarla con nuestro conocimiento previo. Por otro, nos ayuda a configurar un escrito donde habrán de quedar plasmadas nuestras interpretaciones y conocimientos, que a su vez serán analizados, sintetizados, interpretados y evaluados por otros sujetos (lectores de su trabajo). Desde esta perspectiva, la estrategia de redes semánticas nos permite reorganizar nuestros conocimientos, descubrir patrones en nuestra redacción, construir una conciencia de la escritura y desarrollar nuestro pensamiento crítico.

Otra estrategia que podemos utilizar para redactar un ensayo es el hipertexto, que explicaremos en el apartado siguiente.

4.3 El hipertexto

En la primera unidad señalamos transformaciones tecnológicas sucedidas durante la última década, que se han manifestado en el contexto educativo. Una de estas manifestaciones es el hipertexto que emerge como un elemento capaz de transformar los ambientes de aprendizaje, replanteando los modelos pedagógicos convencionales como parte de las nuevas tecnologías.

El hipertexto, de acuerdo con sus orígenes latinos *textu*, “tejido” y *texere*, “tejer”, es el resultado de enlaces de información. En el ámbito tecnológico, Douglas Engelbart definió al hipertexto como un dispositivo cuyo manejo electrónico o virtual de la información hace posible navegar de manera instantánea entre palabras dentro de un fragmento o texto. Sin embargo, Vannevar Bush, en 1945 ya había propuesto el *Mex-mex*, un mecanismo que trataba de explicar cómo piensa el ser humano. Aunque ya existían estos acercamientos al concepto de hipertexto, no fue sino hasta 1960 que Theodor H. Nelson definió al hipertexto como la escritura no lineal (citados por Villa, 2004).

En su primer momento, el hipertexto se aplicó para programar software computacional.¹² Posteriormente, se retomó como una forma de redactar guiones cinematográficos y para otras aplicaciones. Una de éstas, que es la que nos interesa, es su uso como modelo didáctico para mejorar los procesos de lectura y escritura.

La aplicación del hipertexto en computación puede observarse mediante el uso de hipervínculos señalados en los textos e imágenes. En el cine, un ejemplo del uso del hipertexto es la película *Shrek*, donde se recrea la historia a partir de cuentos como la *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves*, *Cenicienta*, *Peter Pan*, *Simbad el Marino*, *Los tres cerditos*, *El flautista de Hamelin*, *Merlín el Mago* y *El patito feo*, entre otros. Al ver *Shrek*, uno tiene que inferir los cuentos tradicionales para captar la crítica, gracia e ironía del contenido de la película. Si el espectador desconoce de qué tratan estos cuentos, puede entender la película, pero no captarla en su totalidad.

Los temas tratados en el hipertexto de *Shrek* ven, desde el punto de vista crítico, aspectos como la desmitificación de los roles sexistas en cuentos tradicionales; de los estereotipos de belleza y de la amistad entre los diferentes (*Shrek* y asno). Presenta también temas relacionados con la defensa de la identidad y el abuso de poder de las clases dominantes. Otro ejemplo de hipertexto cinematográfico puede observarse en la serie de películas *Scary movie*. ¿Conoces esta serie? Explica de qué trata y por qué tiene hipertexto.

¹² Para mayor información acerca del origen y uso del hipertexto en la Web, consultar las páginas electrónicas: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/2.3.htm>. *Hipertexto, ambientes de aprendizaje y educación*. <http://www.uv.es/magister/HIPERTEXTO.htm>



La aplicación del hipertexto en la lectura se da a partir de redes de información. Estas redes se forman mediante las inferencias y la información que tenemos que investigar en otras fuentes. Ello propicia la lectura transaccional. Su aplicación puede producir textos críticos, ya que permite analizar las posturas propuestas por diversos autores y compararlas con la propia.

Rivera (2004), en su propuesta *Sistematización del hipertexto como estrategia cognitiva y metacognitiva*, lo define como la creación de un texto nuevo a partir de otros. En este sentido, el hipertexto marca los diferentes discursos (conocimientos previos, investigaciones, información del propio texto) utilizados por un autor para construir su texto. Encontrar y reconocer esas marcas permite al lector no sólo comprender e interpretar el texto leído, sino también tomar postura con respecto al tratamiento del tema.

Para escribir sobre algún tema, el lector (que se convierte ahora en escritor) necesita comprender, interpretar y conocer varios textos de diversos autores. Cada uno de estos escritos tendrá sus propios hipertextos. El lector-escritor podrá construir un texto nuevo que contendrá sus propios hipertextos a partir de los textos leídos.

Rivera (2004) propone una metodología para representar la hipertextualidad de dos formas: gráfica y escrita. La representación gráfica se diagrama con colores, imágenes y palabras para expresar las interrelaciones que podemos establecer entre, por ejemplo, cuatro textos diferentes. Una vez diagramados es más fácil recordar la información; ya que, como se vio en el tema de mapas mentales, las imágenes y los colores estimulan nuestro pensamiento asociativo y no lineal.

El hipertexto da opciones al lector: cada lector elegirá opciones diferentes de acuerdo con su propio interés. Es en este sentido que se habla de no linealidad, porque no hay una sola forma de leer el texto de principio a fin. En su lugar hay redes alternativas que unen el material según las decisiones individuales de cada lector (Sánchez, 2004). Sin embargo, estas decisiones deben girar alrededor de un tema o problema que surja a partir del análisis de los textos. El hipertexto funciona como una herramienta de comprensión y de creación de representaciones de conocimiento (León, 1998).

Para ejemplificar la metodología para la construcción del hipertexto gráfico y escrito, leamos el siguiente texto de Alejo Carpentier (2003) utilizando alguna de las técnicas propuestas en la unidad 2.

El adjetivo y sus arrugas

Los adjetivos son las arrugas del estilo. Cuando se inscriben en la poesía, en la prosa, de modo natural, sin acudir al llamado de una costumbre, regresan a su universal depósito sin

haber dejado mayores huellas en una página. Pero cuando se les hace volver a menudo, cuando se les confiere una importancia particular, cuando se les otorga dignidades y categorías, se hacen arrugas, arrugas que se ahondan cada vez más, hasta hacerse surcos anunciadores de decrepitud, para el estilo que los carga. Porque las ideas nunca envejecen, cuando son ideas verdaderas. Tampoco los sustantivos.

Cuando el Dios del Génesis, luego de poner luminarias en la haz del abismo, procede a la división de las aguas, este acto de dividir las aguas se hace imagen grandiosa mediante palabras concretas, que conservan todo su potencial poético desde que fueran pronunciadas por vez primera [...]; el refrán, frase que expone una esencia de sabiduría popular de experiencia colectiva, elimina casi siempre el adjetivo de sus cláusulas: “Dime con quién andas...”, “Tanto va el cántaro a la fuente...”, “El muerto al hoyo...”, etcétera. Y es que, por instinto, quienes elaboran una materia verbal destinada a perdurar, desconfían del adjetivo, porque cada época tiene sus adjetivos perecederos, como tiene sus modas, sus faldas largas o cortas, sus chistes o leontinas.

El romanticismo, cuyos poetas amaban la desesperación —sincera o fingida— tuvo un riquísimo arsenal de adjetivos sugerentes, de cuanto fuera lúgubre, melancólico, sollozante, tormentoso, ululante, desolado, sombrío, medieval, crepuscular y funerario. Los simbolistas reunieron adjetivos evanescentes, grisáceos, aneblados, difusos, remotos [...], en tanto que los modernistas latinoamericanos los tuvieron helénicos, marmóreos, versallescos [...]. Al principio de este siglo, cuando el ocultismo se puso de moda en París, Sar Paladán llenaba sus novelas de adjetivos que sugirieran lo mágico, lo caldeo, lo estelar y astral [...]. Los surrealistas fueron geniales en hallar y remozar cuanto adjetivo pudiera prestarse a especulaciones poéticas sobre lo fantasmal, alucinante, misterioso, delirante, fortuito, convulsivo y onírico. En cuanto a los existencialistas de segunda mano, prefieren los purulentos e irritantes.

Así, los adjetivos se transforman, al cabo de muy poco tiempo, en el academismo de una tendencia literaria, de una generación. Tras de los inventores reales de una expresión, aparecen los que sólo captaron de ella las técnicas de matizar, colorear y sugerir: la tintería del oficio. Y cuando hoy decimos que el estilo de



tal autor de ayer nos resulta insoportable, no nos referimos al fondo, sino a los oropeles, lutos, amaneramientos y orfebrerías de la adjetivación.

Y la verdad es que todos los grandes estilos se caracterizan por una suma parquedad en el uso del adjetivo. Y cuando se valen de él, usan los adjetivos más concretos, simples, directos, definidores de calidad, consistencia, estado, materia y ánimo, tan preferidos por quienes redactaron la Biblia como por quien escribió el Quijote.

Luego de haberlo leído, revisemos los pasos a seguir para la elaboración del hipertexto:

4.3.1 METODOLOGÍA PARA ELABORAR HIPERTEXTOS¹³

Existen diversas propuestas para construir hipertextos. Aquí planteamos una metodología que hemos adaptado con base en nuestra experiencia. Los pasos para la elaboración de hipertextos son actividades subsecuentes: primero actividades básicas, luego hipertexto gráfico y después hipertexto escrito.

Actividades básicas

1. Integramos equipos de tres o cuatro personas.
2. Realizaremos la co-lectura de un texto base para este ejemplo, “El adjetivo y sus arrugas”.
3. Identificaremos tres o cuatro ideas fundamentales (una por cada miembro del equipo). Por ejemplo: la idea central del texto es: la caducidad del adjetivo *vs.* la permanencia del sustantivo. Otra idea puede ser el uso del adjetivo en el surrealismo; otra, el uso del adjetivo durante el romanticismo; y una tercera sería el existencialismo a través de sus adjetivos.
4. De manera individual, cada uno de los integrantes del equipo investigará una de las ideas localizadas (deberán consultarse por lo menos tres fuentes), aplicando las técnicas de lectura analítica.
5. Reunidos en equipo, comentaremos y discutiremos la información obtenida.
6. Realizaremos nuevamente la co-lectura del texto base.
7. A partir de esta última lectura, en equipo discutiremos y analizaremos las problemáticas presentadas en la lectura.

¹³ La realización de esta actividad requiere una planeación especial porque es necesario que el alumno cuente con el material que utilizará durante las siguientes tres a seis sesiones.

8. Elegiremos una problemática y la titularemos de manera diferente al texto original. La problemática se plasma en el hipertexto gráfico, en el escrito y en el ensayo final.

Al realizar las actividades de lectura y co-lectura ponemos en práctica las técnicas para la lectura analítica y crítica, vistas en las unidades 2 y 3. Veamos ahora cómo se elabora un hipertexto gráfico.

Hipertexto gráfico

Una vez realizadas las actividades anteriores, podemos iniciar con la construcción del hipertexto gráfico. Para hacerlo necesitaremos:

1. Procurar material como papel bond, tijeras, colores, marcadores, pegamento, revistas, periódicos, cinta adhesiva, etcétera.
2. Buscar, de forma individual, una imagen representativa del tema que investigaste y otra que represente la relación entre tu tema y el de tus compañeros.
3. En equipo, seleccionar una imagen que represente el título elegido.
4. Colocar las imágenes en el hipertexto gráfico de tal forma que muestre las relaciones entre las representaciones de las ideas investigadas y la problemática elegida.
5. Integrar al cartel del hipertexto gráfico el título seleccionado.

Al realizar el hipertexto gráfico ejercitamos, de manera predominante, nuestro hemisferio derecho. Su elaboración nos permite relacionar conceptos con imágenes, con colores, con texturas; desarrollamos nuestra creatividad al darnos libertad de organizar nuestras ideas a partir de representaciones. El siguiente es un ejemplo de hipertexto gráfico:



Veamos ahora cómo se elabora el hipertexto escrito.

Hipertexto escrito

Para la redacción del hipertexto escrito, al igual que en las actividades anteriores, trabajaremos de manera colaborativa:

1. Escribiremos el título seleccionado para el hipertexto gráfico.
2. Justificaremos por qué optamos por ese título.
3. Redactaremos el tema 1 (resumen con comentarios).
4. Estableceremos y justificaremos la relación que existe entre el tema uno con el dos, tres y cuatro.¹⁴
5. Redactaremos el tema dos (resumen con comentarios).
6. Estableceremos y justificaremos la relación que existe entre el tema dos con el uno, tres y cuatro.
7. Redactaremos el tema tres (resumen con comentarios).
8. Estableceremos y justificaremos la relación que hay entre el tema tres con el uno, dos y cuatro.
9. Redactaremos el tema cuatro (resumen con comentarios).
10. Estableceremos y justificaremos la relación que existe entre el tema cuatro con el uno, dos y tres.
11. Revisaremos la redacción, la corregiremos y agregaremos introducción y conclusión.
12. Al terminar la elaboración del hipertexto gráfico y escrito lo expon-dremos al resto del grupo.

Al construir el hipertexto escrito ejercitamos predominantemente el hemisferio izquierdo de nuestro cerebro: analizamos la información de manera secuencial y lineal; construimos el texto a partir de los elementos o partes que lo componen; respondemos a preguntas: cómo, por qué, cuándo, dónde, entre otras. Además, ponemos en práctica las técnicas de lectura y escritura vistas en la unidad 2 y 3. De igual forma, al investigar y realizar la co-lectura y co-escritura llevamos a cabo procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y de comunicación oral y escrita.

A partir de la co-lectura pueden surgir distintas posibilidades de títulos, por ejemplo: *El adjetivo, una ventana a la historia de las mentalidades*; otro, *La metamorfosis del adjetivo*, o bien, *El adjetivo vs. el sustantivo*. Para nuestro ejemplo elegimos el título: *La metamorfosis del adjetivo*.

¹⁴ Cuando redactamos el hipertexto es importante vincular cada uno de los temas entre sí. Esto se puede hacer al finalizar la explicación de cada tema, o bien, vincularlos de manera general luego de redactarlos, como se verá en el ejemplo de hipertexto escrito.

Veamos ahora el ejemplo de hipertexto escrito:

La metamorfosis del adjetivo

El adjetivo es un elemento de la oración que modifica al sustantivo, es decir, lo condimenta, le da sabor. De acuerdo con el texto “El adjetivo y sus arrugas” de Carpentier, el adjetivo tiene arrugas porque envejece, porque califica a los sustantivos dependiendo de la época; de ahí su metamorfosis. Los sustantivos permanecen, a diferencia de los adjetivos que se van transformando. Los escritores recurren a estos modificadores para adecuar sus escritos a la corriente filosófica y artística vigente en su momento.

Cada época tiene sus propias características sociales, culturales, políticas e ideológicas, las cuales se ven representadas en los adjetivos. Carpentier lo ejemplifica contraponiendo la permanencia del sustantivo a la temporalidad del adjetivo. Uno de los ejemplos que utiliza son los refranes, en los que se expone la cultura popular (ideas, creencias, costumbres). Los refranes, generalmente, carecen de adjetivos, por eso siempre están vigentes.

Cuando leemos un texto con adjetivos podemos inferir a qué época y a qué corriente pertenece, siempre y cuando tengamos conocimiento relacionado con esos contextos. Carpentier, para reforzar su idea sobre la caducidad de los adjetivos, hace referencia a las diferentes corrientes literarias para ver cómo varía el uso de éstos en cada una de ellas.

Una corriente es el resultado del quehacer literario, filosófico o artístico de una época.¹⁵ Corresponde a la forma de pensar, de actuar y sentir de una sociedad con respecto a su cultura (ideologías, estilos, vivencias, acontecimientos). La corriente literaria no nace como tal, sino que recibe un nombre a partir de similitudes que se encuentran en un conjunto de obras. Dichas similitudes se notan en el estilo, los temas y la época. Entre las tendencias literarias y filosóficas mencionadas por Carpentier se encuentran: el romanticismo, el modernismo, el existencialismo y el surrealismo. Veamos lo que caracteriza a cada una de ellas.

- El romanticismo es una corriente que significó una revolución artística, política, social e ideológica. Sus princi-

Título seleccionado.

Introducción.

Se justifica el título del hipertexto.

Definición de conceptos útiles para la comprensión del hipertexto.

Redacción del tema uno.

¹⁵ Las corrientes, además de ser sociales y culturales, son arte, y como tal, implican también música, pintura, escultura, cine, entre otros.

pios fueron la libertad, el individualismo, la identidad, la democracia y el nacionalismo. Se originó en Europa al inicio del siglo XIX. Entre los temas recurrentes están el gusto por el pasado histórico, el paisaje, el amor. Utiliza descripciones cargadas de adjetivos que representan el sentir del autor. Busca paisajes rústicos, noches lluviosas, mar tempestuoso, ruinas de castillos medievales, ambientes nocturnos y misteriosos (Franco, 1985). El escritor romántico es egocéntrico y emotivo. Esta actitud se percibe en su estilo: si el poeta está triste, sus descripciones se basan en adjetivos que denotan tal estado de ánimo.¹⁶

El sentir del romántico se da por el descontento con su presente, el cual estuvo marcado por la era napoleónica, el levantamiento del pueblo francés contra los burgueses y por la guerra de independencia en América. Los autores románticos tenían la convicción de que en el pasado estaban los auténticos valores de los pueblos.

Redacción del tema dos.

- El *modernismo* es una corriente de renovación artística y literaria que se desarrolla en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX. Surge como una reacción a la subjetividad lírica del romanticismo. Sus objetivos estéticos son la poesía impersonal, meditada y plástica. Entre sus características más importantes se encuentran: la referencia a los nobles; la alusión a los mundos desaparecidos (la Edad Media caballeresca, las cortes de los Luises en Francia, las monarquías chinas y japonesas); la mención de objetos preciosos; la descripción de ambientes de refinada bohemia. El modernismo hace uso de símbolos, entre los más representativos están el cisne, el cóndor, la flor de loto, el crisantemo. Los adjetivos utilizados por esta corriente representan dichas características, de ahí que sean plásticos, exóticos y evadan al mundo real.

El modernismo significó un movimiento de renovación artística y literaria. El sentimiento de libertad se ve alimentado por dos acontecimientos relevantes: el logro de independencia de algunos pueblos latinoamericanos y la derrota de España en la guerra contra Estados Unidos.

Redacción del tema tres.

- Se entiende por *existencialismo* el movimiento filosófico y humanístico que surge y se manifiesta en Europa a partir de la crítica social y moral, producto de las gran-

¹⁶ *El liceo digital. Revista de literatura.* "El romanticismo".
En <http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm>.

des guerras del siglo xx. El existencialismo se preocupa por la angustia permanente en el ámbito social, por la incomunicación entre los individuos y por el destino del hombre en un medio hostil (Correa y Orozco, 1997). Ante la adversidad del mundo, de lo único que la humanidad puede estar segura es de la débil existencia en la que está inmersa. Según esta tendencia, la sociedad está condenada al sufrimiento sin poder evitarlo. Los valores quedan proscritos y el pesimismo envuelve la condición humana. Este movimiento representa la pesadumbre y el desasosiego. Los sentimientos que se exaltan son la angustia, la náusea y la vergüenza (Diez, s. f.), provocados por la crisis social y existencial que se vive durante esa época.

- El surrealismo es un movimiento de vanguardia que surge a principios del siglo xx y otorga valor a lo irracional e inconsciente, como elementos esenciales del arte. En el surrealismo el arte se concibe como una forma de olvidarse de la realidad. Busca el ensimismamiento. El artista se olvida del pensamiento racional porque no puede explicar la realidad. Hace uso de los sueños y los colores en sus mezclas más variadas.¹⁷ En la poesía se tiende al verso libre. Predomina la adjetivación y el gusto por la interrogación reflexiva (Dávila, 2001).

El surrealismo trataba de producir la suma de dos realidades: la aparente y la escondida (Correa y Orozco, 1997). Es un acto de libertad y rebeldía que surge del movimiento llamado Dadá (otro movimiento de vanguardia). El autor surrealista protesta contra todos los aspectos de la cultura occidental.

Como se puede observar, un aspecto que vincula a estos movimientos literarios es que responden a un contexto específico. Cada uno reacciona, también de manera específica, a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y existenciales de su época. El adjetivo, como modificador del sustantivo, va cambiando para darle forma a los nuevos temas, a los nuevos ambientes, a las nuevas ideas que surgen a través del tiempo. Si un autor actual hace uso de un adjetivo afín a otra época, su adjetivo se caduca, se envejece, y con ello su estilo.

Redacción del tema cuatro.

Vinculación de los temas.

Conclusión.

¹⁷ Lautremont *Espacio cultural*. "Surrealismo". http://www.geocities.com/pens_arte/surrealismo.htm.

Bibliografía

- Carpentier, A. (2003). “El adjetivo y sus arrugas”. *La insignia*. Recuperado en mayo 2007 de http://www.lainsignia.org/2003/abril/cul_053.htm.
- Correa P. A. y Orozco T. A. (1997). *Literatura universal. Introducción al análisis de textos*. 4ª reimpresión. México: Alhambra Mexicana.
- Dávila, A. M. (2001). “El discurso del cuerpo entre lo fiero y lo tierno”. *Revista de poesía Guajana*. Recuperado junio de 2007 de <http://www.revistaguajana.com/2001/editorial.html>.
- Diez de la C. M. E. (s. f.). “El existencialismo”. Recuperado en junio de 2007 de <http://www.cibernous.com/autores/existencialismo/teoria/existencialismo.html>.
- El liceo digital. Revista de literatura*. “El romanticismo”. Recuperado en junio de 2007 de <http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm>.
- Franco, Jean (1985). *Historia de la literatura hispanoamericana*, Barcelona: Ariel.
- Lautremont Espacio cultural*. “Surrealismo”. Recuperado en junio de 2007 de www.geocities.com/pens_arte/surrealismo.htm.

Este es un ejemplo de los muchos hipertextos que pueden elaborarse a partir del escrito original. Ahora, tomando como referencia el ejemplo anterior y siguiendo los pasos para la elaboración del hipertexto, realiza la siguiente actividad.

Actividad 4.2

Formen equipos de cuatro personas, sigan las actividades básicas y luego construyan el hipertexto gráfico y el escrito de la lectura seleccionada por tu profesor.

El hipertexto nos proporciona material informativo que sirve de base para la construcción de diferentes textos académicos, como informes, monografías, artículos, ensayos, ponencias. Veamos cómo, a partir del hipertexto, podemos elaborar un ensayo.

4.3.2 METODOLOGÍA PARA CONSTRUIR ENSAYOS A PARTIR DEL HIPERTEXTO

1. Necesitaremos tener a la mano nuestro hipertexto escrito y evaluar la información para elaborar una o más preguntas eje que den coherencia a nuestra idea.
2. Al realizar juicios con respecto al material, elaboraremos una lista de razones que apoyen nuestra postura, éstas pueden ser evidencias, ejemplos, contrastes, entre otras.
3. A partir de la lista de razones, desarrollaremos aquellas que consideremos más importantes.
4. Describiremos cada una de las razones desarrolladas.
5. Argumentaremos para mostrar nuestro punto de vista.
6. Construiremos un solo texto a partir del hipertexto escrito y de la lista de argumentos desarrollados para el ensayo.
7. Agregaremos introducción y conclusión.
8. Revisaremos aspectos de redacción, ortografía y agregaremos la bibliografía consultada.
9. Redactaremos el ensayo final y lo entregaremos a nuestro profesor.



Veamos un ejemplo de ensayo a partir del hipertexto “La metamorfosis del adjetivo”, siguiendo los puntos anteriores:

1. Preguntas eje: ¿por qué el sustantivo permanece y el adjetivo envejece? ¿No será que el adjetivo se transforma de acuerdo con el contexto en el que surge y a donde vuelve?
2. Nuestra postura: si bien el sustantivo permanece como categoría gramatical que nombra a un objeto, su significado se matiza dependiendo del adjetivo que lo califica en los distintos contextos. Es decir, el adjetivo se transforma a partir de la perspectiva que cada contexto propicia y, de esta manera, cuando el adjetivo modifica al sustantivo, modifica también su significado.
3. Lista de razones:
 - La transformación del adjetivo se manifiesta en diferentes corrientes filosófico literarias.
 - Similitudes entre romanticismo, modernismo, existencialismo y surrealismo.
 - Diferencias entre romanticismo, modernismo, existencialismo y surrealismo.

4. Lista detallada de razones para apoyar postura:

- El uso de los adjetivos varía de acuerdo con la visión del mundo que se tiene en un momento y en un lugar. Es decir, cada época y cada región tiene su propia perspectiva de la realidad, y ésta se manifiesta en la escritura a través del uso de adjetivos. Las características de la escritura de una época y de un lugar, aunadas al contexto histórico social, son factores que originan una corriente o tendencia filosófica literaria.
- Similitudes entre algunas tendencias literarias y filosóficas: el romanticismo, el modernismo, el existencialismo y el surrealismo convergen en la postura subjetivista del mundo del autor. Cada uno lo hace a su manera: el romanticismo con tintes melancólicos; el modernismo con exóticas fragancias; el existencialismo con angustia, náusea y vergüenza, y el surrealismo a través del inconsciente y el estado de vigilia.
- Otra similitud es que el adjetivo le da el estilo que los hace pertenecer a dichas corrientes, porque es a través de él que el autor describe y califica su mundo. El ensimismamiento del autor aparece en estas corrientes a causa de periodos críticos en la historia: el romanticismo surge luego de la revolución industrial; el modernismo, durante las guerras de independencia de las colonias americanas y las dictaduras en Latinoamérica. El existencialismo y el surrealismo surgen durante los periodos de las guerras mundiales.
- Diferencias entre las cuatro corrientes: en el romanticismo, el adjetivo forma parte del estado anímico del autor. En el modernismo se utiliza como una máscara para ocultar la realidad. El existencialista muestra su realidad a través de los adjetivos, y el surrealista protesta entre una realidad aparente y una realidad escondida.

5. Argumentos que muestran nuestro punto de vista:

- Hay una analogía entre escritura y cocina, de tal forma que el sustantivo es el platillo fuerte y el adjetivo, el condimento. El platillo fuerte, es decir el sustantivo, permanece a través del tiempo y del espacio, mientras que el adjetivo o condimento, varía de acuerdo con el tipo de platillo o de texto que se va a cocinar o redactar. De acuerdo con la sazón que se le da al platillo, el comensal reconoce un tipo de comida —una corriente discursiva—, un lugar y una época específicos.

6. Ejemplificar el uso del adjetivo en diferentes corrientes literarias para sustentar la postura de que el adjetivo se transforma y transforma el significado del sustantivo.

Redacción del ensayo¹⁸

La metamorfosis del adjetivo

El adjetivo es un elemento de la oración que modifica al sustantivo, es decir, lo condimenta, le da sabor. De acuerdo con el texto de Carpentier (2003),¹⁹ el adjetivo tiene arrugas porque envejece. Nosotros consideramos que el adjetivo no envejece, sino que se transforma, y al hacerlo transforma el significado del sustantivo. El adjetivo experimenta metamorfosis en cada época y en cada lugar.

Si bien es cierto que el platillo fuerte, es decir, el sustantivo, permanece, y el adjetivo, o condimento, varía dependiendo del tipo de platillo o de texto que se va a cocinar o redactar, el platillo fuerte también se transforma. Por ejemplo, la carne asada no sabe igual cuando se cocina sólo con sal que cuando se marina con otros condimentos. De acuerdo con la sazón que se le da al platillo, el comensal reconoce el tipo de comida —o corriente discursiva— que caracteriza a un lugar y una época específicos. Los escritores recurren a estos modificadores (sazonadores) para construir sus escritos de acuerdo con su contexto y la visión del mundo, lo que los hará pertenecer a una corriente filosófica y artística.

Cada época tiene sus propias características sociales, culturales, políticas e ideológicas, las cuales se ven representadas en los adjetivos. Carpentier lo ejemplifica contraponiendo la permanencia del sustantivo a la temporalidad del adjetivo. Uno de los ejemplos que utiliza son los refranes, en los que se expone la cultura popular (ideas, creencias, costumbres). Dice que los refranes, generalmente, carecen de adjetivos, por eso siempre están vigentes.

Sin embargo, hay algunos refranes que sí tienen adjetivos y han perdurado: “Al que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”, “A buen entendedor, pocas palabras”, “Árbol que crece torcido, jamás su tronco endereza”, entre otros. Consideramos que el uso de los adjetivos varía de acuerdo con la finalidad y la visión del mundo que se tiene en un momento y en un lugar. Es decir, cada época y cada región producen su propia perspectiva de la realidad, y ésta

Introducción.

Justificación del título del ensayo y postura de su autor.

Analogía utilizada como primer argumento.

Desarrollo de la perspectiva de Carpentier.

Desarrollo de la perspectiva del autor del ensayo.

Párrafo que integra la postura del autor del ensayo y da pie al segundo argumento.

¹⁸ En este ejemplo utilizamos letra normal para el contenido tomado del hipertexto, y letra cursiva para la información adicional que permite la construcción del ensayo.

¹⁹ El estilo de citar cambiará de acuerdo con los protocolos utilizados en las diferentes áreas de estudio.

se manifiesta a través del uso de adjetivos en la escritura. Las características de la escritura de una época y de un lugar, aunadas al contexto histórico social, son factores que originan una corriente o tendencia filosófica literaria.

Segundo argumento:
Las corrientes literarias como ejemplo de transformación del adjetivo.

Cuando leemos un texto con adjetivos podemos inferir a qué época y a qué corriente pertenece, siempre y cuando tengamos conocimiento de esos contextos. Carpentier, para reforzar su idea sobre la caducidad de los adjetivos, hace referencia a diversas corrientes literarias para ver cómo éstos envejecen en cada una de ellas. Nosotros utilizaremos el mismo ejemplo para mostrar cómo el adjetivo se transforma dependiendo del contexto.

Definición de corriente o tendencia.

Aclaremos el concepto de corriente o tendencia. Una corriente es el resultado del quehacer literario, filosófico o artístico de una época. Corresponde a la forma de pensar, de actuar y de sentir de una sociedad con respecto a su cultura (ideologías, estilos, vivencias, acontecimientos). La corriente literaria no nace como tal, sino que recibe un nombre a partir de similitudes que se encuentran en un conjunto de obras. Dichas similitudes se notan en el estilo, los temas y la época. Entre las tendencias literarias y filosóficas mencionadas por Carpentier están: el romanticismo, el modernismo, el existencialismo y el surrealismo. Veamos lo que caracteriza a cada una de ellas.

Características del romanticismo.

El romanticismo es una corriente que significa una revolución artística, política, social e ideológica. Sus principios son la libertad, el individualismo, la identidad, la democracia y el nacionalismo. Se origina en Europa al inicio del siglo XIX. Entre los temas recurrentes están el gusto por el pasado histórico, el paisaje, el amor. Utiliza descripciones cargadas de adjetivos que representan el sentir del autor. Busca paisajes rústicos, noches lluviosas, mar tempestuoso, ruinas de castillos medievales, ambientes nocturnos y misteriosos (Franco, 1985). El escritor romántico es egocéntrico y emotivo. Esta actitud se percibe en su estilo: si el poeta está triste, sus descripciones se basan en adjetivos que denotan tal estado de ánimo.²⁰

El sentir del romántico se da por el descontento con su presente, el cual estuvo marcado por la era napoleónica, el levantamiento del pueblo francés contra los burgueses y por

²⁰ El liceo digital. Revista de literatura. En <http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm>. Recuperado en junio de 2007.

la guerra de independencia en América. Los autores románticos tienen la convicción de que en el pasado están los auténticos valores de los pueblos.

El modernismo es una corriente de renovación artística y literaria que se desarrolla en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX. Surge como una reacción a la subjetividad lírica del romanticismo. Sus objetivos estéticos son la poesía impersonal, meditada y plástica (Correa y Orozco, 1997). Entre sus características más importantes se encuentran: la referencia a los nobles; la alusión a los mundos desaparecidos (la Edad Media caballeresca, las cortes de los Luises en Francia, las monarquías chinas y japonesas); la mención de objetos preciosos; la descripción de ambientes de refinada bohemia. El modernismo hace uso de símbolos, entre los más representativos están el cisne, el cóndor, la flor de loto, el crisantemo. Los adjetivos utilizados por esta corriente representan dichas características, de ahí que sean plásticos, exóticos y evadan al mundo real.

Características del modernismo.

El modernismo significa un movimiento de renovación artística y literaria. El sentimiento de libertad se ve alimentado por dos acontecimientos relevantes: el logro de independencia de algunos pueblos latinoamericanos y la derrota de España en la guerra contra Estados Unidos (1898).

Se entiende por existencialismo el movimiento filosófico y humanístico que surge y se manifiesta en Europa a partir de la crítica social y moral, producto de las grandes guerras del siglo XX. El existencialismo se preocupa por la angustia permanente en el ámbito social, por la incomunicación entre los individuos y por el destino del hombre en un medio hostil (Correa y Orozco, 1997). Ante la adversidad del mundo, de lo único que la humanidad puede estar segura es de la débil existencia en la que está inmersa. Según esta tendencia, la sociedad está condenada al sufrimiento sin poder evitarlo. Los valores quedan proscritos y el pesimismo envuelve la condición humana. Este movimiento representa la pesadumbre y el desasosiego. Los sentimientos que se exaltan son la angustia, la náusea y la vergüenza (Diez, s. f.), provocados por la crisis social y existencial que se vive durante esa época.

Características del existencialismo.

El surrealismo es un movimiento de vanguardia que surge a principios del siglo XX y otorga valor a lo irracional e inconsciente, como elementos esenciales del arte. En el surrealismo el arte se concibe como una forma de olvidarse de la realidad. Busca el ensimismamiento. El artista se olvida del pensamiento

Características del surrealismo.

racional porque no puede explicar la realidad. Hace uso de los sueños y los colores en sus mezclas más variadas.²¹ En la poesía se tiende al verso libre. Predomina la adjetivación y el gusto por la interrogación reflexiva (Dávila, 2001).

El surrealismo trata de producir la suma de dos realidades: la aparente y la escondida. (Correa y Orozco, 1997). Es un acto de libertad y rebeldía que surge del movimiento llamado Dadá (otro movimiento de vanguardia). El autor surrealista protesta contra todos los aspectos de la cultura occidental.

A partir de la descripción de algunas de las características de las cuatro corrientes mencionadas detectamos algunas similitudes: el romanticismo, el modernismo, el existencialismo y el surrealismo, convergen en la postura subjetivista del mundo del autor. Cada uno lo hace a su manera: el romanticismo con tintes melancólicos; el modernismo con exóticas fragancias; el existencialismo con angustia, náusea y vergüenza, y el surrealismo a través del inconsciente y el estado de vigilia.

Otra similitud es que el adjetivo les da el estilo que los hace pertenecer a dichas corrientes, porque es a través de él que el autor describe y califica su mundo. El ensimismamiento del autor aparece en estas corrientes a causa de periodos críticos en la historia: el romanticismo surge luego de la revolución industrial; el modernismo, durante las guerras de independencia de las colonias americanas. El existencialismo y el surrealismo surgen durante los periodos de las guerras mundiales.

Cada uno de estos contextos son similares: periodos de guerra. Sin embargo, en cada época se tiene una perspectiva diferente de la realidad y ésta se manifiesta a través de los adjetivos utilizados para describirla.

También detectamos algunas diferencias entre las cuatro corrientes: en el romanticismo, el adjetivo forma parte del estado anímico del autor; en el modernismo se utiliza como una máscara para ocultar la realidad; el existencialista hace uso del adjetivo para mostrar lo absurdo de su existencia, y el surrealista recurre a él para otorgar valor a lo irracional e inconsciente. Estas diferencias hacen evidente la dinamicidad del adjetivo y no su caducidad.

²¹ Lautremont Espacio cultural. "Surrealismo". En www.geocities.com/pens_arte/surrealismo.htm Recuperado en junio de 2007.

Como se puede observar, un aspecto que vincula a estos movimientos literarios es que responden a un contexto específico. Cada uno reacciona, también de manera específica, a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y existenciales de su época. El adjetivo, como sazonador del sustantivo, va cambiando para darle forma y sabor a los nuevos temas, a los nuevos ambientes, a las nuevas ideas que surgen a través del tiempo.

Conclusión.

Bibliografía

- Carpentier, A. (2003). “El adjetivo y sus arrugas”. *La insignia*. Recuperado en mayo 2007 de http://www.lainsignia.org/2003/abril/cul_053.htm.
- Correa P. A. y Orozco T. A. (1997). *Literatura universal. Introducción al análisis de textos*. 4ª. reimpresión. México: Alhambra Mexicana.
- Dávila, A. M. (2001). “El discurso del cuerpo entre lo fiero y lo tierno”. *Revista de poesía Guajana*. Recuperado junio de 2007 de <http://www.revistaguajana.com/2001/editorial.html>.
- Diez de la C. M. E. (s. f.). “El existencialismo”. Recuperado en junio de 2007 de <http://www.cibernous.com/autores/existencialismo/teoria/existencialismo.html>.
- El liceo digital. Revista de literatura*. “El romanticismo”. Recuperado en junio de 2007 de <http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm>.
- Franco, Jean (1985): *Historia de la literatura hispanoamericana*, Barcelona: Ariel.
- Lautremont Espacio cultural*. “Surrealismo”. Recuperado en junio de 2007 de www.geocities.com/pens_arte/surrealismo.htm.

Este ensayo es uno de los muchos que se pueden construir a partir de un hipertexto.

Actividad 4.3

De manera individual, redacta un ensayo a partir del hipertexto realizado en equipo durante la actividad anterior.

Recapitulación

Como hemos visto, cuando construimos un ensayo a partir de las redes semánticas o del hipertexto, ponemos en práctica todas las técnicas propuestas en este libro. Al utilizar cualquiera de las dos estrategias realizamos inferencias al establecer conexiones entre nuestras ideas, las de nuestros compañeros y las de los autores consultados. Realizamos actividades de lectura y co-lectura poniendo en práctica las técnicas para la lectura analítica y crítica, vistas en las unidades 2 y 3 de este libro. Ambas estrategias promueven el trabajo colaborativo, reforzando así el proceso de aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de un estilo propio.

En esta unidad ejercitamos nuestros hemisferios cerebrales. Cuando construimos el hipertexto gráfico ejercitamos el hemisferio derecho cerebral: pensamos en imágenes, en texturas y desarrollamos nuestra creatividad cuando organizamos las ideas a partir de representaciones. También utilizamos este hemisferio al procesar la información partiendo del todo para llegar a las partes, como lo hacemos en las redes semánticas.

Ejercitamos el hemisferio izquierdo cerebral cuando construimos el hipertexto escrito o aplicamos las redes semánticas, ya que analizamos la información de manera secuencial y lineal y vamos construyendo el texto a partir de los elementos o de las partes que lo constituyen. Respondemos a las preguntas: qué, cómo, por qué, cuándo, dónde, entre otras. De igual forma, al investigar y realizar la co-lectura y co-escritura realizamos procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y de comunicación oral y escrita. Estos procesos se ponen en práctica cuando nos involucramos en la planeación de la actividad, en la discusión del tema, en la selección de materiales e información; cuando compartimos, discutimos y construimos conocimiento nuevo al redactar un texto.

Es importante aclarar que con el uso de redes semánticas y el hipertexto, además de ensayos también podemos elaborar otro tipo de trabajos académicos como monografías, informes de lectura, reseñas o ponencias, utilizando para ello los aspectos formales que requiere cada uno.



Autoevaluación de aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de ensayos

Instrucciones: subraya la respuesta correcta a las siguientes expresiones.

- Estrategia que permite construir un texto a partir de las relaciones que se establecen con diversos textos.
 - ensayo
 - hipertexto
 - proceso
 - metodología
- Texto mediante el cual se expone, analiza, reflexiona o comenta una interpretación personal sobre un determinado tema.
 - ensayo
 - reseña
 - resumen
 - monografía
- Conforman la estructura básica para cualquier trabajo académico.
 - introducción-síntesis
 - relación causa-efecto
 - introducción-desarrollo-conclusión
- Trabajo que integra imágenes a partir de un título; las imágenes relacionan las ideas investigadas y la problemática elegida.
 - ensayo
 - hipertexto gráfico
 - hipertexto escrito
 - redes semánticas
- Trabajo en el que se relacionan las ideas investigadas y las ideas producidas a partir de la investigación, elaborado de manera colaborativa.
 - ensayo
 - hipertexto gráfico
 - hipertexto escrito
 - mapa conceptual
- Estrategia que parte de la elaboración de mapas conceptuales para la elaboración de un ensayo.
 - ensayo
 - hipertexto gráfico
 - hipertexto escrito
 - redes semánticas

Escribe una reflexión sobre aquellos aspectos que más te hayan interesado en esta unidad.

Consideraciones generales

Las actividades desarrolladas en este libro promueven la formación integral del alumno. Se sustentan en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors. Así, “aprender a aprender” implica:

- Aprender a conocer, porque cuando aprendemos hacemos consciente nuestro entorno y tratamos de comprender lo que sucede más allá de él. Porque obtenemos conocimientos que aprovecharemos a lo largo de nuestra vida, entre los que se encuentran: el manejo de estrategias cognitivas para recabar, organizar y procesar la información y para resolver problemas desde el punto de vista creativo y de lectoescritura,²² como lo observamos en la construcción de nuestro ensayo. Además, aprendemos a conocer cuando manejamos estrategias metacognitivas, cuando hacemos consciente nuestro aprendizaje y utilizamos mecanismos internos (memoria y atención) en su adquisición.
- Aprender a hacer, porque utilizamos diversas técnicas y metodologías para comprender, analizar e interpretar la información y para sustentar nuestras ideas. De igual forma, aprendemos a hacer cuando construimos un ensayo a partir de la aplicación de técnicas, metodologías y estrategias de lectoescritura.
- Aprender a convivir, porque al trabajar en equipo aprendemos a respetar las ideas de los demás y a sustentar las nuestras. Con ello promovemos la capacidad de integración, la participación en grupos, el liderazgo y la aceptación de la diversidad.
- Aprender a ser, porque al saber cómo aprendemos, podemos regular nuestro aprendizaje y planear nuestras acciones. Esto permite reconocer que tenemos habilidades para el autoaprendizaje, y con ello desarrollamos capacidades de iniciativa, de autogestión, de creatividad, de investigación, de capacidad analítica y de pensamiento crítico.

“Aprender a aprender” significa, entonces, reconocer en nosotros estas habilidades y ponerlas en práctica en nuestra vida académica, profesional y personal.

²² Este es uno de los muchos puntos de vista mediante los cuales se pueden resolver problemas. Existen otros como los que se utilizan en matemáticas, en administración, en ingeniería, en economía, etcétera.

Bibliografía

UNIDAD 1

- Álvarez, A.A. (2001). *Competencias Profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado en mayo de 2007 de: www.ub.es/grop/Docs_SEPEROP/A_Aneas.PDF
- Amaya J. y Prado E. (2006). *Estrategias de aprendizaje para universitarios*. México: Trillas.
- Anaya. (2003). *El constructivismo*. Recuperado el 19 de septiembre de 2006 de: www.monografías.com/trabajos11/constru/constru.html
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed. México: Trillas.
- Barba Carlos. (2007). Reseña del libro: *La globalización de México: opciones y contradicciones*, de Rolando Cordera (coord.). Recuperado el 13 de enero de 2010 de: www.economia.unam.mx/publicaciones/econunam/pdfs/11/07cordera.pdf
- Beltrán (1993). Recuperado el 19 de septiembre de 2006 de: wiki.gleducar.org.ar/wiki/Modelo_epistemol%C3%B3gico_y_p.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1994). “Putting Understanding up-front”. *Educational Leadership* vol. 51, No. 5 de: www.ascd.org/portal/site/ascd/
- Calderón O.G. (1995) “Globalización, empresas transnacionales y el Banco Mundial”. En *Gestión y Estrategia* No. 8. México: UAM-Azcapotzalco, Departamento de Administración. Edición internet. Recuperado el 13 de enero de 2010 de: www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/06/departamentos/administracion/gestion.html

- Castañeda F.S. (1998). "Evaluación de resultados de aprendizaje en escenarios educativos". En *Revista Sonorense de Psicología*, vol. 12, No. 2, pp. 57-67.
- CEPAL/OEI/Corporación Escenarios de Colombia (2004). Documento síntesis para la Segunda Conferencia de ex Presidentes de América Latina. En *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*. Recuperado el 20 de enero de 2010 de: www.oei.es/oeivirt/temasvol1.pdf
- Clark. D. (2000). "Vision, Auditory, and Kinesthetic Survey". *Learning Styles*. Recuperado en enero de 2007 de: www.nwlink.com/%7Edonclark/hrd/vak.html
- Coll C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I., Zabala A. (2007). *Constructivismo en el aula*, 18ª ed. España: GRAO.
- Delors, Jacques *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado el 9 de enero de 2010 de: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.pdf
- De Vega, M. (1993). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Dorado P.C. (1998). "Aprender a aprender" XTEC Xarxa Telemática Educativa de Cataluña. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado 12 de abril de 2006 de: www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm
- Dubois, M.E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Echeverría, S.B. (2002). "Gestión de la competencia de acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, No. 1, pp. 7-43.
- Estrategias de aprendizaje. Aprender a aprender. Recuperado el diciembre de 2006 de: extensiones.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm#1
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice May.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Luque, J.L., García M. J.A., Gutiérrez, F., Elosúa, M.R. y Árate, M. (1999). "La construcción de la representación semántica de los textos". En *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Martiné, E. H., Tello, C. y Gorostiaga, J.M. (2008) "Globalización y reforma educativa en América Latina: Una discusión inacabada". *Educere*, vol. 12, no. 43, pp.759-765. Recuperado el 22 de enero de 2010 de: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000400012&script=sci_arttext

- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002). "Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias". *Enseñanza de las ciencias*. Recuperado el 12 abril de 2006 de: www.bib.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v20n3p415.pdf
- Mazuera S.L. (2002). *Constructivismo y educación*. "Juicio moral". Recuperado 16 de octubre de 2006 de: www.monografias.com/trabajos14/constructivismoedu/constructivismoedu.shtml
- Montes y Montes. (2003). *Mapas mentales paso a paso*. México: Alfaomega.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. España: Santillana.
- Otero, J. (1990). "Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión". *Enseñar de las ciencias*. España: UAB.
- Palinscar, A y A. Brown. (1989). "La enseñanza para la lectura autorregulada". En Resnick, L. y L. Kopfler (eds). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Picardo, J.O., Escobar, J.C y Balmore P.R. (coords.) (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado el 9 de enero de 2010 de: www.scribd.com/doc/10941127/Diccionario-Pedagogico
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Recuperado el 05 de enero de 2010 de: buscon.rae.es/draeI/
- Santiuste B.V. Cuadernos de Educación 1. *Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Infantil/Biblioteca/Cuadernos/constru1.pdf
- Santos, V. y F.J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Universidad de Sonora (2004). *Estrategias para aprender a aprender: Manual del Instructor*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Universidad de Sonora. (2003) *Gaceta*. "Lineamientos generales para un modelo curricular de la Universidad de Sonora". Hermosillo: Draw Grafic.
- Universidad La Salle. *Aprender a Aprender* (2004). México: Universidad La Salle: www.ulsal.mx/formacionintegral/html/aprender_a_aprender.html
- UNAM (2004). *Estrategias de aprendizaje, manual para el alumno*. México: UNAM.

Vermut, J.D. (1996). "Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Strategies: A Phenomenographic Analysis". *Higher Education*, vol. 31, No.1. Netherland: SpringerLink Kluwer Academic Publishers.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*, México: Prentice-Hall.

UNIDAD 2

Armstrong, T. (2004). *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Colombia: Norma.

Argudín Y. y Luna, M. (2001). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Plaza y Valdés.

Arteaga, R. (1997). *Estimulación del desarrollo cerebral*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Basulto, H. (1995). *Curso de redacción dinámica*. México: Trillas.

Berthier, A. Conocimiento y Sociedad. "Mapas mentales". Recuperado en agosto de 2006 de: www.conocimientoysociedad.com

Beuchot P., M. (1998). *La voz del texto. Polisemia e interpretación*. México: UNAM.

Bosch G., C. (1974). *Los sistemas de información documental*, 6ª ed., México.

Caldeiro, G P. (2010). "Inteligencias múltiples, perspectiva pedagógica. Inteligencias múltiples". Recuperada en febrero de 2010 de: inteligenciasmultiples.idoneos.com/

Cardozo, C. *Breves consideraciones acerca del concepto de escritura en la propuesta postestructuralista de Jacques Derrida: aportes sobre algunos problemas del lenguaje*. Recuperado en agosto de 2006 de: www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/estudiosdeldiscurso/articulos/cardozo.php

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir: cómo se aprender a escribir*. Barcelona: Paidós.

_____ (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

_____ (2000) *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

_____ (2006). *Taller de Textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Colección "Papeles de pedagogía". Barcelona: Paidós.

Carrillo M. E., et al. (1988). *Dinamizar la lectura*. México: Alhambra.

- Cázares, F. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Cohen, S. (1994). *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*. México: Planeta.
- Chávez P., F. (2003). *Redacción Avanzada. Un enfoque Lingüístico*, 3ª ed. México: Pearson-Addison Wesley.
- Day A. R. (1992). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. México: Organización Panamericana de la Salud.
- De Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- _____ (1995). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas.
- Díaz, V. (1985). *Aprender a estudiar con éxito* México: Trillas.
- Díaz De L. E. (1988). *Guía de comprensión de lectura (textos científicos y técnicos)*. México: SEP-ANUIES.
- Galindo, C., et al. (1997). *Manual de redacción e investigación*. México: Grijalbo.
- González G.F., De la Vara E., A.B., Orozco E.H., Feria G., J.J., Araoz R., M.E., Guerrero de la LL., P. (2002). *Presentación de trabajos académicos*, 5ª ed. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- González G., F. (2005). *Los criterios de la puntuación*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- González, L.D., Valenzuela M.E., Miranda A.J., Valenzuela Ch., O.L., Miranda L., M.C. (2001). *Habilidades y estrategias de estudio: talleres de aprender a aprender* Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Kurland, D.J. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka Recuperado en enero de 2007 de: www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php
- McEntee, H. (1996). *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno* (ed. actualizado). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Peña F.L., Castillo J.A. e Hinojosa V.F. (2010). *Manual de técnicas de aprendizaje*. Recuperado el 10 de marzo de 2010 de: cvsp.cucs.udg.mx/uqi/documentos/manualdetecnicasdeaprendizaje.pdf
- Quintana, Hilda (2004) *Comprensión lectora*. Recuperado el 8 de diciembre de 2006 de: www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030.doc
- Reader's Digest (1994). *Hablar y escribir bien*. México.
- Sambrano, J. y Steiner, A. (2000). *Mapas mentales: agenda para el éxito*. México: Alfaomega.

- Tagore, R.T. (2001). *Obras selectas: El jardinero*. Madrid: Edimat Libros.
- Viglione, E., López, M. y Zabala M. (2005). “Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora” en *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis*. Año VI, No. II, pp. 79-93.
- Walter, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Zaid, G. *Letras libres*. “Contagios de lector a lector”. Noviembre de 2008. Recuperado en enero de 2010 de: www.letraslibres.com/index.php?art=11611

UNIDAD 3

- Abbate, M. “La verdadera libertad”. Recuperado en marzo de 2006 de: roble.cnice.mecd.es/
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed. México: Trillas.
- Benedetti, M. (2004). *Primavera con una esquina rota*. México: Alfaguara (trabajo original publicado en 1920).
- Björk, L., Blomstand I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria, Los procesos del pensar y del escribir*. Biblioteca de Textos. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2ª ed. No. 151. España: Graó.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1994). “Putting Understanding up-front”. *Educational Leadership*, vol. 51, No. 5. Recuperado el 14 de diciembre de 2006 en: www.ascd.org/portal/site/ascd/
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cassany, D. Luna, M. y Sáenz G. (1993). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro-Gómez, S. (2000). “Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología”. Recuperado 6 de abril de 2006 de: www.oei.es/salactsi/castro3.htm
- Colazo Ll. y Jara, M.E. (2006). “El proceso inferencial en la lingüística textual”. Recuperado el 12 abril 2006 de: www.monografias.com/trabajos30/proceso-inferencial/proceso-inferencial.shtml
- Delgado R., F (2001, julio) tomado de *INTER-FORUM*, Recuperado 26, abril, 2006 de: www.revistainterforum.com/espanol/ensayos/070901contest4.html
- De Vega, M. (1993). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Domingo C. J.M., Gabucio C.F., Linchtenstein F.T., Limón L.M., Minervino R.A., Romo S.M., Tubau S.E. (2005). *Psicología del pensamiento*. Barcelona: UOC.
- Dubois, M.E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice Hall.
- González, G.B.M. y Moreno, J.T. (1998). *Las analogías en la enseñanza de las ciencias*. II Simposio sobre la Docencia de las Ciencias Experimentales en la Enseñanza Secundaria. Madrid: Colegio Oficial de Biólogos.
- Harada, O.H. (2008). Argumentación visual y falacias publicitarias. Presentado en el *IV Coloquio Fomento a la lectura* Plantel 8 de la ENP de la UNAM, México 4 y 5 de febrero de 2008. Recuperado en 15 de enero de 2010 de: prepa8.unam.mx/colegios/filosofia/A01/4/1.pps
- Hemingway, E. (1925). *In our Time*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Lakoff, G y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- León, J.A. (1998). *La adquisición de conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto*, pp. 65-86, en Vizcarro, C. y León, J. A. *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Pirámide: España.
- León, J. y Escudero, I. *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en septiembre de 2006 de: web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/Leon%20Y%20Escudero.pdf
- León, J.A.; van den Broek, P. y Escudero, I. (1999): “El procesamiento de inferencias elaborativas en relación a la memoria operativa y según el tipo de texto utilizado”. Paper presentado en las 1as Jornadas de Psicología de la Memoria, Barcelona.
- Luque J.L., García Madruga, J.A., Gutiérrez, F., Elosúa M.R. y Gárate, M. (1999). “La construcción de la representación semántica de los textos”, en *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Mc Entee de M.E. (1998). *Comunicación oral*. México: McGraw-Hill.
- Martín G.M. (2003). “Metáforas y simulaciones: alternativas para la didáctica y la enseñanza de la ciencia”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 2, No. 3. En la biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 20 de septiembre de 2005 de: www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/Numero3/Art10.pdf

- Maqueo, A.M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Maturano, C., Soliveres, M y Macías, A. (2002). “Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias”, en *Enseñanza de las ciencias*. Recuperado el 12 de abril de 2006 de: www.bib.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v20n3p415.pdf
- Molinari, M.C. (2004). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Murgi. “Dilemas morales de paz y libertad”. Recuperado el 13 enero de 2007 de: www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Dilemas%20Morales.html
- Murgi. “Dilemas. Paz y libertad.” Recuperado el 10 de abril de 2006 de: www.iesmurgi.org/filosofia/etica/actividades/20didacticas.htm
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. España: Santillana.
- Ortega y Gasset Fragmento de “Notas para un brindis”, en *La caza y los toros*. México: Espasa-Calpe. Colección Austral, núm. 1328. Recuperado el 23 de noviembre de 2006 de: www.lengua.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=37609
- Otero, J. (1990). “Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión”. *Enseñar de las ciencias*. España: UAB.
- Osborne, R. y Freyberg, P. (1998). *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas en los alumnos*, 3ª ed. Madrid: Narcea.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1997). “La enseñanza para la lectura autorregulada”, en Resnick L. Y Klopfer L. (comp.). *Currículo y cognición*. Argentina: Aique.
- Peronard, M. de A., Gómez, M. Luis, Carrullo de Díaz A. y Velásquez M. (1995). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Viramonte, M. (comp.). Buenos Aires: Colihue.
- Petruzzi, H., Cilento, L, Labeur, P., Prestigiacomo, R. (2002). *Tomo la palabra: Polimodal 1: lengua y literatura 1*. Buenos Aires: Colihue.
- Puche, N. R. y Lozano, H. (1999). *Metáforas visuales y su representación. Dos propuestas en el Simposio Tentaciones Reduccionistas en el Concepto de representación*. 29 Annual Symposium of Jean Royal Piaget Society. México.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado 24 enero de 2007 de: www.rae.es

- Resendiz, S.J. (2001). *La mediación del símbolo y la metáfora en la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Tesis de licenciatura en filosofía. Instituto Salesiano de Estudios Superiores. México: Instituto Salesiano de Estudios Superiores.
- Sales, A. y García R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Serna, Enrique (1999). *Letras Libres*. Recuperado el 28 de abril de 2007 de: www.letraslibres.com/index.php?art=5653
- Silvestri, A., Arnoux, E., Nogueira, S. (2001). “Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje”, en Martínez, M.C. *Aprendizaje de la argumentación razonada*, vol. 3. Colombia: Universidad del Valle.
- _____. (2006.). “Comprensión macroestructural y reformulación resumtiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios”, en *Revista signos*, vol. 39, No.60, Valparaíso. Recuperado el 15 de junio de 2006 de: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000100001&script=sci_arttext&tlng=
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Trabasso, T. y Magliano, J.P. (1996). “Conscious Understanding During Comprehension”. *Discourse Processes* No. 21. Recuperado el 7 de diciembre de 2006 de: www.leaonline.com/toc/dp/21/1
- Van Dijk, T.A. (2000). *El discurso como interacción social*, vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Viramonte, de A.M. (comp.) (1995). *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina: Colihue.
- Vega, R.L. (2004). “Paradojas: el discurso con sal y pimienta”. Lindaraja. *Revista de estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios*. Foro universitario de realidad y ficción, en: www.realidadyfiction.org
- Vermut, J.D. (1996). “Metacognitive, cognitive and Affective Aspects of Learning Strategies: A Phenomenographic Analysis”. *Higher Education*. Kluwer Academic Publishers. Recuperado el 8 mayo de 2006 en: www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Dilemas%20Morales.html
- Walter, M. (1986). *Teoría del texto e interpretación del texto*. México: UNAM.
- Razonamiento (2007). Wikipedia. Recuperado el 11 de marzo de 2007 de: es.wikipedia.org/wiki/Razonamiento

UNIDAD 4

- Acuña, C., S. y Weber, V. (1999). *La utilización de hipertextos como herramientas para el aprendizaje y la instrucción*. Recuperado en: tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/2.3.htm
- Álvarez, J.O. (1999). *Del monologuismo del texto al poliloguismo del hipertexto*. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia de Literatura Iberoamericana Florida International University, en octubre de 1999. Recuperado en: www.ucm.es/info/especulo/hipertul/omnibyte.htm#FOOTDave
- Barret, W. (1990). *The Society of Text, Hipertext, Hipermedia and the Social Construction of Information*. Cambridge, MIT.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. España: Urano.
- Casillas, C.A.A. (2005). *Técnicas de lectura y redacción de textos*. San Luis Potosí, México. Recuperado el 29 de mayo de 2006 de: www.universidadabierta.edu.mx/principals.html
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carpentier, A. (2003). “El adjetivo y sus arrugas”. *La insignia*. Recuperado en mayo de 2007 de: www.lainsignia.org/2003/abril/cul_053.htm
- Cifuentes, M. y Amara, L. (2009). “A favor y en contra de Twitter. Una defensa de Marco Cifuentes y una diatriba de Luigi en la Revista Etiqueta Negra número 175”. *Revista Literaria AZUL@RTE*. Recuperados en enero de 2010 en: revistaliterariaazularte.blogspot.com/
- Correa P.A. y Orozco T.A. (1997). *Literatura Universal. Introducción al análisis de textos*, 4ª reimpresión. México: Alhambra Mexicana.
- Dave, C. *Methaphors of Hypertext: Dangerous Methaphors*. www.public.iastate.edu/~dclark/dangerous/metaphor.html
- Dávila, A.M. (2001). “El discurso del cuerpo entre lo fiero y lo tierno”. *Revista de poesía Guajana*. Recuperado en junio de 2007 de: www.revistaguajana.com/2001/editorial.html
- Diez de la C.M.E. (sf). “El existencialismo”. Recuperado en junio de 2007 de: www.cibernous.com/autores/existencialismo/teoria/existencialismo.html
- El liceo digital. Revista de literatura*. “El romanticismo”. Recuperado en junio de 2007 de: www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm
- Franco, Jean (1985). *Historia de la literatura hispanoamericana*, Barcelona: Ariel.

- Gómez, M.J.L. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM. Recuperado el 2 de junio de 2006 de: www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/ensayo8.htm
- González G.F. et al. (2002). *Presentación de trabajos académicos*, 5ª ed. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Jaramillo, S. y Mendoza, V. (2004). “Guía para la elaboración de ensayos de investigación”, en *Razón y palabra*, No. 41. Primera Revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de comunicación. México. Recuperado el 5 junio de 2006 de: www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/sobrerp.html
- Lautremont *Espacio cultural*. “Surrealismo”. Recuperado en junio de 2007 de: www.geocities.com/pens_arte/surrealismo.htm
- Martínez, M. (2005). *El ensayo como composición* (II). Recuperado el 30 de mayo de 2006 de: hargentina.blogspot.com/2005/10/el-ensayo-como-composicin-ii.html
- Mina, P. A. *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Recuperado el 23 mayo de 2006 de: www.monografías.com/trabajos13/libapren/libapren.shtml
- Monge, S. (2009). ¿Qué es *Twitter*? Recuperado en enero de 2010 de: www.tallerd3.com/archives/3062
- Montes, S. (2002). *Mapas Mentales paso a paso*. México: Alfaomega.
- Peronard T., M. et al. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.
- Quintana, Hilda. (2004) *Comprensión lectora*. Recuperado en diciembre de 2006 de: www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030.doc
- Rivera, L. (2003). “Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior”. *Revista Digital Umbral* 2000, No. 12. Recuperado de: www.reduc.cl
- _____ (2004). *Sistematización de estrategias de comprensión y producción de textos para alumnos de educación superior*. Taller impartido en Primer Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Tercer Foro Nacional sobre la Enseñanza de la Literatura “Josefina de Ávila Cervantes”. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Sambrano, J. (2000). *Mapas Mentales*. México: Alfaomega.
- Sánchez H., F.J. (2004). “Análisis de un texto electrónico: una conversación de chat”. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, No. VIII, Universidad de Murcia. Recuperado en abril de 2006 de: www.um.es/tonosdigital/znum8/corpora/4-analisischat.htm

- Rueda, O.R. (1999). Hipertexto, ambientes de aprendizaje y formación. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en octubre de 2006 de: www.uv.es/~magister/HIPERTEXTO.html
- Vargas, A.G. (1996). *Un concepto de ensayo*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, ITCR. Recuperado el 25 de mayo de 2006 de: www.cientec.or.cr/concurso2/concepto.html
- Villa, L. (2004). Historia del hipertexto: MEMEX. *Grancomo. Human Centric Desing*. www.grancomo.com/e/historia_del_hipertexto_memex.php. España: Oviedo.

En las últimas décadas, las tendencias educativas presentan cambios profundos en los contextos y metodologías de la enseñanza universitaria. Los enfoques tradicionales, centrados en el aula y en la actividad del profesor, viran hacia una enseñanza dirigida al aprendizaje de saberes y competencias, a través de la actividad autosuficiente del estudiante.

El libro *Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*, está dirigido a estudiantes de educación superior. En él coinciden diversas formas para estimular y desarrollar competencias comunicativas que permiten al estudiante ser parte más activa en su aprendizaje. A través de las estrategias propuestas, se desarrollan las competencias personales, colaborativas, metodológicas y técnicas, acordes con las nuevas necesidades y el perfil del profesionista actual.

Prentice Hall
es una marca de

PEARSON

Visítenos en:
www.pearsoneducacion.net
www.uson.mx

978-607-32-0324-1



9 786073 203241