

CRISTIAN CHAMORRO COLOMER

MARIEL SOTO RIVEROS

Estrategias para pensar, leer y escribir en la educación superior

Material para el apoyo de las tutorías de nivelación a estudiantes en
primer año de la Universidad Católica Silva Henríquez

Dirección de Docencia de Pregrado

ANTECEDENTES DE LOS AUTORES

CRISTIAN CHAMORRO COLOMER

Profesor de Castellano y Licenciado en Educación Universidad Católica Silva Henríquez.
Estudios de postgrado en teoría e historia del arte en la Universidad de Chile.
Académico de la Universidad Católica Silva Henríquez.

MARIEL SOTO RIVEROS

Profesora de Castellano y Licenciada en Educación Universidad Católica Silva Henríquez.
Académico de la Universidad Católica Silva Henríquez.

ESTRATEGIAS PARA PENSAR LEER Y ESCRIBIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
© Ediciones UCSH

Primera Edición, marzo 2009.

Ediciones UCSH
General Jofré 462, Santiago
Fono: 56-2-4601144
Fax: 56-2-6345508
e-mail: publicaciones@ucsh.cl
www.ucsh.cl / www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl

Registro de Propiedad Intelectual: 177.429
ISBN: 978-956-7947--79-9

Diagramación: Fabiola Hurtado Céspedes

Impreso en LOM ediciones

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia sin autorización previa del editor.

A nuestra hija Catalina, por su caricia, su sonrisa, por su existir.

A Olga Riveros, por su entrega y apoyo incondicional.

Nuestros más sinceros agradecimientos a:

Juan Carlos Zura Albornoz S.d.B, por hacernos parte de su rebaño.

José Albuccó Henríquez, por su apoyo, lealtad y generosidad durante tantos años.

Nelly Baeza, por abrirnos su casa y entregarnos su palabra

Héctor Concha y Patricia Dintrans, por su confianza y respaldo.

Eliana Urrutia Méndez, por su fe y apoyo constante en este proyecto.

Miguel Urrutia Fernández, por enseñarnos el verdadero valor del conocimiento.

A nuestras queridas escolapias, por su apoyo, por su obra, por querernos, por cuidarnos.

A los Profesores Jorge Urquhart Matheu, Santiago Quer Antich y Jaime Blume

Sánchez, por su maravillosa entrega y su confianza en nosotros.

A Carolina Miranda, Katherine Martínez, Magaly Rojasc, Evelyn Oyarce,

por el apoyo y compañía.

Y a Paola Cubillos y Cristian Carrasco, por este tiempo y los sueños de antaño.

Índice

Presentación	11
Capítulo I: Bases Teóricas	15
Capítulo II: Leer y escribir para aprender mejor	23
Capítulo III: Estrategias para extender y profundizar el conocimiento	47
Capítulo IV: Metodología del trabajo tutorial.....	91
Palabras Finales	99
Bibliografía	100

Presentación

Una afirmación bastante común dentro del campo educativo con respecto a los logros de aprendizaje alcanzados tanto en niveles escolares como universitarios, dicta que “en general, el aprendizaje que logran los estudiantes es superficial y no consigue desarrollar al máximo su potencial intelectual” (Beas, 2003). Entre los factores que concurren como elementos causales del problema, es posible mencionar la sostenida tendencia por parte del profesorado a focalizar tanto las metodologías de enseñanza y los procedimientos e instrumentos evaluativos en torno a la recepción y medición de contenidos fundamentalmente conceptuales que deben ser reproducidos, sin mediación crítica alguna por parte del estudiante, relegando los procesos de re-elaboración y profundización de dichos contenidos al territorio de lo innecesario y lo prescindible.

Ciertamente, que en cada una de las disciplinas de estudio vinculadas a las ciencias fácticas como exactas, es necesario que el estudiante se apropie memorísticamente de un conjunto de conceptos o nociones que constituyen una parte nada de despreciable del discurso y la cultura académica de su especialidad. Sin embargo, no se puede relegar al ámbito de lo prescindible la necesidad que tiene dicho discurso y cultura académica de ir debatiendo y reformulando dichas nociones en virtud de permitir un salto cualitativo en la siempre progresiva senda del conocimiento humano. De ahí, la importancia que los procesos de elaboración crítica y profundización creativa del conocimiento tienen en el marco del aprendizaje de los saberes académicos o disciplinarios, ya que potencian y favorecen la incorporación del estudiante a ese campo del conocimiento al cual aspira a pertenecer.

La pregunta que surge entonces es ¿cómo favorecer la emergencia de un pensamiento de calidad en nuestros alumnos y su incorporación a la cultura académica de su disciplina?, cuestión que implica interrogarse también respecto de qué manera el profesor puede contribuir en este proceso considerando el escaso tiempo del cual dispone para la realización del conjunto de actividades que le son propias a su actividad académica ¿Cómo el docente puede lograr conjugar la investigación, el perfeccionamiento, las clases, la evaluación y la participación en congresos y seminarios con las exigencias de un proceso que a todas luces le exige dedicar un tiempo que no tiene? ¿De qué manera es posible nivelar a nuestros alumnos en competencias mínimas que le permitan generar una base cognitiva desde la cual garantizar un crecimiento sostenido de los aprendizajes referidos a su campo profesional y disciplinario de estudio? ¿Cómo hacer de nuestros estudiantes lectores y productores eficientes de textos? La respuesta a estas interrogantes nunca ha sido sencilla, de hecho para algunos representantes de la cultura académica las universidades no tendrían por qué hacerse cargo o responsabilizarse por las debilidades y carencias que los alumnos de primer año de pregrado traen o arrastran desde la escuela. Para otros, en cambio, responsabilizarse del estudiante implica necesariamente hacerse cargo de estas pobrezas e intentar superarlas en el trabajo de aula. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que es extremadamente difícil dar cumplimiento al programa de estudio y a la vez ayudar a los alumnos a superar sus carencias cognitivas. Lo cierto es que la exposición del académico en clases tiene en sí misma un inmenso valor, ya que provee al estudiante de la información actualizada respecto de un problema o tópico disciplinario,

logra sintetizar y dar coherencia a un conjunto de ideas que generalmente se encuentran dispersas por la bibliografía del curso, adapta explicaciones en virtud de hacer más entendible conceptos y construcciones teóricas de muy difícil acceso. No obstante, los estudiantes necesitan de espacios que les permitan utilizar su habla y escritura en función no solo de garantizar una mayor retención de lo que leen y aprenden en el aula, sino también extender y profundizar dicho conocimiento en diversas situaciones de elaboración textual que les permita introducirse de manera efectiva y concreta en los desafíos de la cultura universitaria y disciplinaria.

Fue en virtud de estos desafíos, que desde el año 2008 se fue gestando un proyecto que tenía como principal propósito nivelar a los estudiantes de primer año a las exigencias que impone el aprendizaje en el contexto universitario. La aplicación de este proyecto se dio en el marco del Plan Común del Departamento de Humanidades y Educación Media, específicamente en tres cursos donde concurrían mayoritariamente alumnos de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, los académicos de dichos cursos: José Albuccó, Eliana Urrutia y Cristián Chamorro decidieron intervenir cada uno de ellos a través de un programa de acompañamiento tutorial elaborado y ejecutado por la Profesora Mariel Soto quien durante dos horas semanales de trabajo tenía como objetivo dotar a los estudiantes de un conjunto de herramientas de comprensión y expresión escrita y desarrollar en ellos destrezas de retención, extensión y profundización del conocimiento tales como: comparar, definir, indagar, sintetizar, explicar, inferir, describir, exponer y argumentar. Se trataba entonces de que la profesora a cargo del trabajo tutorial, se hiciera cargo del proceso de apropiación conceptual, teórica y procedimental de los textos circunscritos a la bibliografía de cada curso, mientras los profesores responsables de cada cátedra se hacían cargo de la exposición de contenidos y de la provisión de información actualizada sobre los temas y tópicos generativos adscritos a su disciplina. Los resultados positivos se fueron dando en la medida que los mismos estudiantes fueron valorando la tutoría e iban aplicando en sus exámenes escritos aquello que aprendían paralelamente en el trabajo tutorial. De forma paulatina, el equipo se fue percatando que los estudiantes se incorporaban de mejor manera al campo disciplinario y a su vez leían y escribían con mayor precisión y eficiencia, toda vez que el trabajo tutorial se configuraba como un programa centrado dentro del curso y no fuera de él.

Desde el año 2009, este programa tutorial pasa a formar parte del conjunto de proyectos administrados por la Dirección de Docencia a cargo del Profesor Héctor Concha San Martín. En esta nueva etapa, el programa espera poder extenderse a otras carreras e iniciar un lazo de franca colaboración con aquellos académicos que se sientan motivados frente a los desafíos que impone nivelar a los estudiantes a las exigencias e imperativos de aprendizaje en la educación superior. Un primer paso en esta dirección, es la publicación de este modesto material de apoyo para el trabajo tutorial. Este pequeño manual, lejos de pretensiones teórico reflexivas se ubica en el territorio de la experiencia, de hecho ha sido elaborado a partir de todas aquellas actividades que efectivamente se pudieron realizar y que brindaron resultados satisfactorios tanto para el equipo de docentes que participaron de las primeras experiencias, como para los estudiantes que fueron objeto de estas tentativas. De ahí, que sea posible asegurar que el presente material constituya una batería procedimental y metodológica que contribuye de forma eficiente a la promoción del desarrollo de un pensamiento de calidad en nuestros estudiantes y a su paulatina incorporación a la cultura académica universitaria.

En este contexto, las actividades que configuran la dimensión composicional de este manual se encuentran dirigidas fundamentalmente a aquellos docentes o futuros tutores que deseen integrarse a este proyecto de mejoramiento. Todas estas herramientas destinadas a mejorar los aprendizajes de alumnos de primer año, obedecen a distintas fuentes y experiencias, algunas de ellas son fácilmente reconocibles ya que han sido inspiradas en trabajos de investigadores consagrados en lo relativo a propuestas didácticas de mejoramiento de los aprendizajes, tal es el caso de autoras como Josefina Beas, Paulina Thomsen, Soledad Utreras y Josefina Santa Cruz o Paula Carlino, Carmen Alcaide, Carmen Rosas y el profesor Mario Silva Sthandier, a todos ellos les estamos agradecidos y ofrecemos una disculpa por el uso y abuso de sus trabajos y proposiciones.

Este manual se encuentra constituido por cuatro capítulos, en cada uno de ellos se reconoce que tanto la alfabetización académica como el desarrollo de un pensamiento de calidad solo es posible en la medida que el estudiante sea capaz de utilizar su escritura como un medio orientado fundamentalmente a explorar ideas, reconstruir el conocimiento retenido, sintetizar teorías y reelaborar conceptos. En este sentido, el primer capítulo está orientado a dar una noción general de las perspectivas y coordenadas teóricas en la cuales se insertan las actividades realizadas con estudiantes durante el año 2008, el segundo capítulo expone un conjunto de herramientas destinadas a facilitar los procesos de retención de la información a través de la condensación o síntesis de la misma en el marco del proceso de lectura, asimismo se exponen también algunas sugerencias prácticas para la elaboración de textos expositivos y argumentativos mayores, tales como papers, tesinas y monografías. El tercer capítulo aborda la enseñanza explícita de destrezas intelectivas como la comparación, la descripción, la definición y la explicación, destrezas del pensamiento que operan como base en los procesos de extensión y profundización del conocimiento. Por último, el cuarto capítulo se encuentra referido a la metodología del trabajo tutorial, en él es posible encontrar la secuencia de las actividades para ser realizada con los alumnos.

Para concluir, es necesario entender que este pequeño manual de tutorías de nivelación es un material abierto. En otras palabras, es un texto que más allá de pretender constituirse en una herramienta útil para la tarea del tutor, reconoce sus limitaciones y por ello se declara en constante reelaboración, ya que todos sabemos que en el territorio de los aprendizajes no hay nada total y completamente absoluto y que hasta la práctica más eficiente y actualizada corre el riesgo de quedar obsoleta y caer en el permanente olvido.

Capítulo I: Bases Teóricas

Introducción

El propósito esencial del presente capítulo, es el de exponer el conjunto de matrices teóricas y conceptuales que de una u otra forma han atravesado la implementación del proyecto tutorial para la nivelación de estudiantes de primer año en la Universidad Católica Silva Henríquez. Este corpus teórico, ha sido fundamental no solo para el diseño de una plataforma sobre la cual poder articular la planificación de actividades y formulación de objetivos relativos al mejoramiento de los procesos mentales y escriturales de nuestros estudiantes, sino también para la elaboración y selección de estrategias destinadas a garantizar los procesos de adquisición, extensión y profundización del conocimiento.

Pensar, leer y escribir en el marco de la educación superior, exige por parte de quienes ingresan a ella, la puesta en juego de un conjunto de competencias que debieran necesariamente venir afianzadas desde la escuela. No obstante, ha sido un lugar común para quienes tienen el desafío de formar a nuestros futuros profesionales, encontrarse año tras año con estudiantes que presentan muchas debilidades en este sentido. De ahí la necesidad de nivelar a nuestros alumnos con respecto a las exigencias que la educación superior les impone, para que puedan enfrentar con cierto nivel de éxito la complejidad de los contenidos sistematizados por el docente, la apropiación de procedimientos inherentes a las disciplinas que estudian, el dominio del lenguaje privativo del campo del conocimiento en el cual se insertan y las teorías que constituyen la tradición de perspectivas desde las cuales se analizan e interpretan los objetos circunscritos a una especialidad determinada.

Para lograr esta nivelación competencial, es necesario que el estudiante transite por un paulatino camino en el cual se le vaya “adiestrando” en las formas de retener y procesar ese conocimiento. Esto sería muy difícil mediante un programa de enseñanza del pensamiento, donde las destrezas se enseñaran directamente sin ningún tipo de aplicación pertinente y significativa para el alumno. Muy por el contrario, estas destrezas deben ser enseñadas de forma explícita a través del contenido instruccional que se desprende de las exposiciones del profesor en clases y la bibliografía de cada curso, sin que ello vaya en perjuicio de los objetivos y contenidos del programa de estudio. De ahí, la importancia de un programa de nivelación tutorial que no interfiera con las habituales prácticas formativas de cada profesor en el aula, sino que las complemente y las refuerce.

Esta es la línea que propone tanto el proyecto de tutorías como el presente material, sobre la base de un modelo teórico basado fundamentalmente en los aportes y sistematizaciones expresadas en: el modelo de las Dimensiones del Aprendizaje de Marzano, la Infusión del Pensamiento de Swartz y Perkins, las Metodologías Escriturales de Paula Carlino, y las propuestas de enseñanza del pensamiento planteadas por Josefina Beas, Paulina Thomsen, Josefina Santa Cruz y Soledad Utreras.

1. Las dimensiones del aprendizaje de Marzano.

El modelo de las dimensiones del aprendizaje de Marzano, postula inicialmente que aprender es un complejo proceso de interacción en el cual se encuentran involucrados cinco clases de pensamiento que emergen o acontecen en quien se ha convertido en el destinatario del proceso de enseñanza – aprendizaje. En esta taxonomía del pensamiento, Marzano plantea una relación de correspondencia secuencial, es decir, para poder pensar de cierta manera es necesario pasar por una etapa anterior que posibilite las operaciones mentales de la siguiente. Cada dimensión del aprendizaje representa un tipo de pensamiento determinado, cada tipo de pensamiento comporta ciertas operaciones mentales que resultan vitales a la hora de aprender más y mejor.

1.1. Primera dimensión del aprendizaje: Está constituida fundamentalmente por actitudes y percepciones que el estudiante desarrolla con relación a las posibilidades de aprendizaje. En cuanto a las percepciones estas pueden definirse como el horizonte de expectativas que nuestros alumnos tienen toda vez que se integran a una cátedra. El estudiante se interroga respecto de la seguridad que le ofrece el entorno, la relevancia de los contenidos del curso, sus posibilidades reales de aprender y el tipo de relación que pueda establecer con sus compañeros y en especial con el académico responsable. De acuerdo con esto, resulta de vital importancia para el alumno, y sobre todo para los estudiantes de primer año dar por satisfechas algunas de estas expectativas, y en esto la disposición del profesor es fundamental.

Un académico que no demuestra interés por la situación de aprendizaje de sus estudiantes, que no se entrevista con ellos para interrogarlos respecto de su rendimiento, que no demuestra una actitud de respeto o que no genera un marco comunicativo basado en los roles que cada actor juega dentro de la institución educativa, generalmente provoca en el alumno una percepción negativa y eso termina por impactar el potencial aprendizaje del estudiante. De ahí, que lo recomendable sea poner en práctica habilidades comunicativas y sociales basadas en el respeto, la aceptación, la responsabilidad, los buenos modales y el afecto, sin que esto signifique la pérdida de autoridad con los alumnos.

En este sentido, reglas claras, cumplimiento de los compromisos, entrega puntual de los resultados en evaluaciones, trato cordial, puntualidad en la llegada a la sala de clases, dedicación e innovación en las prácticas expositivas, rigurosidad académica y profesional, lenguaje preciso, asistencia constante y la atención personalizada a alumnos, constituyen conductas que el estudiante valora mucho de sus profesores, estas le dan confianza, satisfacen, y en ocasiones, superan sus expectativas originales y fundamentalmente son un dispositivo estimulante para el alumno con la finalidad que este presente una actitud positiva frente a los desafíos que implican la educación universitaria.

El trabajo tutorial para alumnos de primer año, pretende favorecer esta dimensión del aprendizaje a través del permanente estímulo y acompañamiento al estudiante. Esto, mediante una apuesta que toma en consideración un estrecho contacto con el alumno en el seguimiento de su trabajo personal, en el reconocimiento de sus logros, en la ayuda para superar sus dificultades, en el escuchar sus dudas, en responder a sus interrogantes, en hacerle sentir y percibir el espacio universitario, como un lugar seguro y responsable de sus necesidades.

1.2. Segunda dimensión del aprendizaje: Se encuentra referida al tipo de pensamiento que comporta la adquisición y la integración del conocimiento. En primer lugar, establece una distinción entre

dos tipos particulares de conocimiento: el declarativo y el procedimental. El primero de ellos, comporta aquellos contenidos instruccionales tales como conceptos, teorías, datos, detalles, ejemplos e ideas que el alumno adquiere en clases o a través de los textos escritos. El segundo tipo de conocimiento, corresponde a la adquisición de técnicas, métodos, herramientas de aprendizaje o de aplicación conceptual.

Este tipo de conocimiento no solo debe ser adquirido mediante la retención de la información, también debe ser susceptible de ser relacionado con aquella información que ya se encuentra en la Memoria Largo Plazo, garantizando así el aprendizaje significativo. Es de vital importancia que el profesor o el tutor discriminen perfectamente entre un tipo de conocimiento y otro, solo de esa manera pueden tener claridad con respecto al tipo de proceso mental que pretenden promover.

En el marco del trabajo tutorial la transmisión del conocimiento declarativo es una tarea que queda en manos del profesor responsable de la cátedra a la cual asiste el alumno. La tarea del tutor no ha sido otra más que la de aprovechar la riqueza de este tipo de conocimiento, para trabajar la adquisición del conocimiento procedimental. Dicha estrategia ha permitido que los estudiantes se apropien por un lado, del contenido instruccional a través de la destreza y de la destreza mediante el contenido instruccional, facilitando la labor del docente toda vez que le permite a este profundizar aún más aquellos contenidos que son de su experticia.

1.3. Tercera dimensión del aprendizaje: Comporta las destrezas del pensamiento relacionadas con la profundización y extensión del conocimiento adquirido. Un correcto manejo de este tipo de destrezas le permite al estudiante establecer vínculos entre lo aprendido con otras áreas del saber, analizar rigurosamente un conjunto situaciones problemáticas que se le presentan, y establecer categorías de clasificación y contraste entre otras acciones. Incluye destrezas como la de comparar, describir, explicar, definir, investigar, clasificar, inferir y elaborar argumentos.

En este contexto, el proyecto de tutorías ha puesto especial énfasis en trabajar la promoción y favorecimiento de esta dimensión con los estudiantes que ha atendido. Básicamente porque los alumnos que ingresan por primera vez a la universidad, deberían incorporarse a esta con este tipo de conocimiento previamente adquirido. Sin embargo, las debilidades que el sistema educacional presenta tanto en la enseñanza básica como media se reflejan principalmente en el precario o relativo desarrollo de las destrezas circunscritas a esta dimensión. Focalizar esfuerzos en la superación de las debilidades que arrastran nuestros estudiantes, es en definitiva, un propósito implícito tanto en el proyecto como en el presente material.

1.4. Cuarta dimensión del aprendizaje: Corresponde al tipo de pensamiento relacionado con la utilización significativa del pensamiento. Se encuentra constituido por cinco macroprocesos: Investigación, indagación experimental, resolución de problemas e invención. Estos procesos, involucran varias destrezas del pensamiento circunscritas a las dimensiones anteriores. Si bien, los macroprocesos circunscritos a esta dimensión del aprendizaje debieran de ser trabajados preferentemente con alumnos de segundo año hacia arriba, de igual forma, las tutorías de nivelación promocionan el desarrollo de algunos de estos ítemes desde fines del primer semestre y durante todo el segundo. Dos son los macroprocesos trabajados, eso sí, de manera muy básica y superficial: por un lado se encuentra la investigación, y por otro la resolución de problemas.

1.5. Quinta dimensión del aprendizaje: Consiste en el aprendizaje de hábitos mentales productivos. Corresponde a la promoción de actitudes que se insertan en el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Estas tres características básicas de un pensamiento de calidad, deben ser entendidas de la siguiente manera:

Por **pensamiento crítico** se entiende a aquel que es capaz de procesar y reelaborar todo aquel contenido instruccional que recibe en el marco de las exposiciones orales que escucha en clases y de los textos que lee. Solo en el concierto de este hábito mental, es posible utilizar la información en virtud de que esta se constituya lentamente en una suerte batería conceptual y teórica desde la cual el estudiante represente y entienda el mundo.

Por **pensamiento creativo** se debe entender por tal, a aquel pensamiento que es capaz de generar ideas nuevas con respecto a los objetos que estudia, soluciones alternativas frente a los problemas que se le plantean, nuevas preguntas o problemas que surgen como resultado de la resolución de otros.

Por **pensamiento metacognitivo** se entiende a aquel tipo particular de pensamiento que reflexiona en torno a sus propios procesos, es decir, se somete a un examen continuo de los procedimientos utilizados, las formas de utilización, la cantidad de información adquirida y la calidad de dicha información, entre otros.¹

En el marco del trabajo tutorial estas características de lo que las investigadoras Josefina Beas, Paulina Thomsen, Soledad Utreras y Josefina Santa Cruz denominan el *Pensamiento de Buena Calidad*; se ha promovido y desarrollado mediante:

Los procesos de lectura y relectura de los textos escritos, estrategia a partir de la cual no solo se adquieren los contenidos instruccionales, sino también se revisan perspectivas, planteamientos teóricos, opciones éticas y formulaciones ideológicas, elementos que el estudiante va descubriendo y cotejando con sus propias creencias.

Los procesos de escritura y reescritura tanto de los textos que leen como de las clases expositivas de sus profesores. A través de este procedimiento los estudiantes exploran y valoran las ideas de los autores en estudio, pero también van definiendo sus propias posiciones, juicios, opiniones y perspectivas.

La evaluación que los tutores han hecho de los productos que alumnas y alumnos entregan periódicamente. Dispositivo desde el cual, ha sido posible motivar a los alumnos a aceptar e incorporar la crítica como un mecanismo que potencia la superación de las debilidades y errores que se van cometiendo en el proceso de aprendizaje.

La autoevaluación de los productos, a través de la cual el estudiante reconoce sus limitaciones para poder trabajar sobre ellas y favorecer el desarrollo de sus propios procesos mentales.

1 Respecto a estos elementos que definen un pensamiento de calidad, ver: Beas, Josefina y otros. (2003). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. pg.17.

2. La infusión del pensamiento propuesta por Swartz y Perkins

Los programas de enseñanza del pensamiento pueden dividirse fundamentalmente en dos grandes grupos: aquellos que se focalizan en la enseñanza explícita de destrezas del pensamiento sin ningún tipo de conexión con los contenidos declarativos o instruccionales presentes en el currículum de la escuela o la universidad, línea podemos clasificar todos aquellos cursos que de manera autónoma a contenidos curriculares instruccionales pretenden enseñar competencias comunicativas a los alumnos, este tipo de programas hacen del procedimiento su propio contenido. Por otro lado, están aquellos programas que se encuentran centrados en enseñar las destrezas del pensamiento a través de los contenidos del currículum, es en esta línea donde se encuentra inserto nuestro programa tutorial. Las características fundamentales de este modelo propuesto por Swartz y Perkins son las siguientes:

- 2.1. El pensamiento debe ser enseñado de manera explícita: Un estudiante no desarrolla una destreza sino aprende antes qué es, en qué consiste, cuales son sus cualidades y funciones, cuál su relevancia en el contexto del aprendizaje, etc. Por esta razón, es necesario planificar y diseñar actividades orientadas a enseñar paso a paso cada una de las destrezas que se desee promover en el alumno. En el marco del trabajo tutorial y del presente manual, tanto destrezas del pensamiento como procedimientos lectura y escritura son enseñados de manera explícita.
- 2.2. La infusión del pensamiento mediante los contenidos de las asignaturas. Firmes en la convicción de que los procesos mentales no funcionan en el vacío y que estos necesitan de un contenido instruccional para poder desarrollarse, es que el programa tutorial se inserta en el contexto de una cátedra, ya que ella le otorga los contenidos necesarios para ser trabajados por los alumnos en el proceso de aprendizaje de las destrezas del pensamiento. En este sentido cuando el alumno aprende a comparar, lo que compara son los contenidos instruccionales del curso relativos a un mismo tema o tópico.

3. La lectura y escritura en la alfabetización académica de estudiantes

Quienes trabajamos en la docencia universitaria sabemos por experiencia, que el aprendizaje no es un logro garantizado por el resultado que el alumno haya tenido tanto en la enseñanza básica como media. Aprender en la educación superior, no es otra cosa más que el resultado de lo que el estudiante haga y las condiciones que los profesores le ofrecemos para que ponga en escena sus procesos cognitivos. En este contexto, generalmente los docentes solemos ubicar a nuestros estudiantes en un rol de meros receptores de nuestras exposiciones, así como esperamos que cada uno de ellos aprenda de estas clases, también esperamos que cumplan con la lectura de los textos circunscritos a la bibliografía del curso.

Un primer problema asociado con este tipo de modelo, es el que se relaciona con la interrogante relativa a ¿quién aprende más? La respuesta es muy simple: Ciertamente es el profesor². Aunque parezca contra-

2 Para más antecedentes de este problema donde el profesor aprende más que el alumno como resultado de un esquema fundamentalmente expositivo de enseñanza, ver en Carlino, Paula. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

dictorio, es el docente quien sistematiza, investiga, lee, reescribe, reelabora, revisa, cuestiona y procesa constantemente la información, por lo tanto, es en torno a él que se centra la mayor actividad cognitiva. La organización del proceso de enseñanza aprendizaje bajo este modelo, no implica necesariamente que el estudiante deba hacer lo mismo, sobre todo si consideramos que alumnas y alumnos carecen de las herramientas y destrezas que el profesor ha logrado desarrollar en sus años como investigador y sistematizador del conocimiento.

Un segundo problema es aquel que se desprende del anterior o del esquema habitual de enseñanza y consta de que en el marco de las exposiciones que constituyen la actividad central de cada una de nuestras clases, generalmente los docentes descuidamos la enseñanza y práctica de los procesos relacionados con la escritura y la lectura (Carlino, 2006). No hay duda alguna, que organizar nuestras clases en torno a la exposición de conceptos y teorías previamente sistematizadas y adaptadas por el profesor constituye una actividad que favorece el aprendizaje. No obstante, localizar esta enseñanza en el marco de los procesos de apropiación, extensión y profundización del conocimiento en el contexto de ciertas prácticas lectoras y escriturales, no solo potencia lo que hace el profesor, sino que también permite la promoción de un pensamiento de calidad.

En este contexto, leer y escribir en el marco de la exposición del conocimiento declarativo presente en las clases o en la bibliografía del curso, se constituye en un eficiente medio por el cual alumnas y alumnos exploran la información, descubren relaciones, responden preguntas, formulan nuevos problemas, analizan proposiciones, reelaboran contenidos instruccionales y se apropian del conocimiento declarativo. En síntesis, lectura y escritura se configuran en poderosas herramientas desde las cuales no solo es posible apropiarse del contenido declarativo de un curso determinado, sino de aquellas destrezas que permiten extenderlo y profundizarlo.

Ahora bien, si la lectura y la escritura se prefiguran como eficientes estrategias que garantizan la adquisición, extensión y profundización del conocimiento declarativo y procedimental, también estas estrategias permiten al estudiante introducirse en el marco de la cultura privativa de su especialidad, en otras palabras promueven la alfabetización académica del educando.

Entendemos por *alfabetización académica* al proceso mediante el cual el estudiante se incorpora paulatinamente a la cultura de la disciplina que estudia (Carlino, 2006). Para que esto suceda, es necesario que el educando se apropie del conjunto de conocimientos declarativos y metodológicos que son propios de ese campo del saber. En otras palabras, la cultura en la cual el alumno es alfabetizado, se encuentra constituida por:

- La historia de la disciplina.
- Los objetos que han formado parte de sus problemas de estudio.
- Los métodos por los cuales esos objetos han sido estudiados.
- Las perspectivas teóricas que forman parte de la tradición de la disciplina.
- Los conceptos constitutivos del lenguaje privativo de la disciplina.
- Las conexiones con otras disciplinas.

De esta manera, integrarse a la cultura académica de cada disciplina es en el fondo adquirir, profundizar y extender el conocimiento que se halla fundamentalmente en los textos que forman la producción de un campo específico del saber. La tarea de garantizar esta apropiación del campo, recae casi exclusiva-

mente en Profesores y estudiantes sin mediar ningún otro tipo de apoyo. El presente programa tutorial, está orientado fundamentalmente a establecer un espacio en el cual alumnas y alumnos mediante la adquisición de destrezas del pensamiento y estrategias de lectura y escritura, puedan hacer suya esta cultura a la cual hemos hecho referencia.

Capítulo II: Leer y escribir para aprender mejor

Introducción

En el contexto de la exposición que hicieramos con respecto a las bases teóricas que inspiraron tanto al programa como al presente material, pusimos especial relevancia a la importancia que tiene la lectura y la escritura en los procesos de adquisición del conocimiento y la paulatina incorporación del estudiante a la cultura académica privativa de la disciplina que estudia. De ahí, que el propósito esencial de este capítulo sea el de exponer una serie de recursos y estrategias de lectura y escritura centradas fundamentalmente en el desarrollo de la destreza de síntesis y reelaboración de la información, como una forma de promover la adquisición del conocimiento y el desarrollo de un pensamiento de calidad. Asimismo, proponemos algunos métodos de elaboración textual vinculados con la producción de papers, monografías y pequeñas investigaciones.

El capítulo parte de un supuesto básico, leer y escribir no constituyen dos habilidades separadas o autónomas del aprendizaje circunscrito a las disciplinas en el cual cada estudiante se encuentra inserto. Muy por el contrario, si tomamos en consideración que el acervo conceptual, teórico y epistemológico de cada campo del saber se encuentra presente en una producción fundamentalmente bibliográfica, leer debiera ser una actividad central en la enseñanza de los saberes académicos. En este contexto, ha sido bastante común en algunas carreras contemplar en sus respectivas mallas curriculares una asignatura orientada al desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita. Por lo general los resultados de estos cursos son exitosos en el marco específico de esa asignatura, lo que implica reconocer que lo que ahí aprenden no siempre es extendido por el alumno a los otros cursos que forman parte de su carga académica semestral, incluso con el transcurrir del tiempo sumado a la escasa persistencia de la información adquirida como resultado de su falta de aplicabilidad, lo aprendido termina por olvidado.

De ahí la importancia, de que las estrategias de lectura y escritura por escasas y básicas que estas puedan parecer, deben ser trabajadas en el contexto de cada asignatura y con el conocimiento declarativo y procedimental de esa área del saber en específico. Solo en este marco, es posible que al estudiante se le pueda plantear el desafío de pensar en la escritura los textos que se leen, las preguntas del profesor, los grandes problemas de la disciplina, las perspectivas teóricas de los autores y las conexiones entre los textos. Para pensar, leer y escribir en la educación superior es necesario hacerlo siempre en el contexto de los aprendizajes que se plantean en cada uno de los cursos del plan de estudio de una carrera.

1. Los apuntes

Los estudiantes poseen múltiples cargas académicas en la Universidad, con lo que muchas veces se les hace imposible recordar todos los elementos relevantes expuestos en cada una de las clases. En este sentido, a ellos se les hará fácil reconocer la utilidad de los apuntes, ya que estos les permiten retener información vital de un tema importante así como también facilitan el mantener un registro personal y a su alcance de la lectura de textos, artículos, paper, revistas, informes y periódicos, entre otros que contienen referencias relevantes para las asignaturas. Gracias a los apuntes es posible tomar nota de las diversas opiniones que existen entre la heterogeneidad autores sobre un mismo tema, condensar datos con los que se les haría más fácil dar sentido a una segunda lectura del corpus de estudio a partir del cual se preparan para las evaluaciones.

Durante su formación, los alumnos saben que las actividades curriculares están limitadas y sujetas a una temporalidad, a un horario, lo que obedece a una lógica de distribución del mismo, por ello es prudente que los estudiantes también organicen su tiempo libre en función de poder promover para sí un buen rendimiento, optimizando las lecturas, registrando lo leído desde una óptica personal y objetiva que les permitirá demostrar en las evaluaciones que han retenido la información esperada para aprobar con cierta distinción positiva los cursos. Y un mecanismo útil para lograrlo son los apuntes, pues el tiempo que ganan al remontar fácilmente sobre los contenidos de clases o de lectura, a través de información fidedigna que retienen mejor si la han elaborado ellos mismos y generar su propio conocimiento a través de la corrección de dicho material.

A menudo los registros de aula (y los de textos escritos) no son revisados por el profesor de la asignatura, quedando ese conocimiento a la deriva sin que el maestro se haga cargo de ellos, con lo que se promueve en los alumnos la idea de que sus razonamientos y construcciones no son para un destinatario, con lo que es posible que abandonen la prolijidad de su elaboración y dejen de realizarlos. En ese sentido, se hace necesario y positivo para los jóvenes que conforman el número de estudiantes de un curso que el académico pueda monitorear también la construcción de los apuntes, y por supuesto corregirlos, por cuanto está registrada allí la orientación teórica que aportan en sus clases y que se consideran vitales para aprobar un curso. El proceso de corrección se torna cíclico y pone en relación directa al profesor con el alumno, puesto que obliga al último a iniciar los cambios para el docente-destinatario quien a su vez deberá nuevamente revisar para comprobar si la corrección surtió efecto esperado de perfeccionar los apuntes gracias a la orientación que él ha propinado. Asimismo, será útil para el maestro llevar un registro de si los alumnos anotan lo que él ha expuesto o si tergiversaron o no entendieron el real sentido de su exposición, también le permitirá llevar un sondeo personalizado de cuánto mejoran sus estudiantes (quienes son en su momento los destinatarios de las sugerencias de corrección) los aprendizajes y de cuánto se han comprometido las partes para ello.

1.1. *¿Qué son los apuntes?*

Son anotaciones personales que se realizan a partir de la escucha activa de las cátedras universitarias o de la lectura de algún material pertinente a cualquier asignatura; son el registro de datos y/o nociones teóricas relevantes con la que se permite retener la información para un correcto aprendizaje. Para realizarlos bien es necesario que los estudiantes sepan que deben registrar en ellos los datos de modo

sintético, pero a la vez completo, por ejemplo, rotular una teoría, escribir los nombres de los componentes de la misma, su uso e influencia, el nombre de los autores de los textos, los logros y el devenir de las mismas, etc, de modo tal que sea una fuente compacta y muy fiable al momento de repasar y releerlos.

1.2. *¿Cuáles son las funciones de los apuntes?*

Permitir que el estudiante sea capaz de retener información vital, es decir, las ideas centrales de un tema y las tenga a mano a través de su propio registro escritural, con lo que puede volver a ellas y remontar las lecturas cuantas veces sea preciso, lo que ciertamente le ayudará para prepararse para dar cuenta o demostrar en una evaluación formal que ha cumplido con el aprendizaje requerido, es decir, podrá responder a las preguntas de las pruebas gracias a la información que retuvo (y que le es pertinente según los objetivos del programa del curso). Otras funciones son las de:

- Operar sobre la bibliografía localizando la fuente desde la que provienen los datos necesarios, con lo que el estudiante podrá reconocer y rotular autores, ediciones, fechas de publicación, capítulos de los textos sobre los cuales serán consultados en las pruebas.
- Sintetizar los textos consultados para elaborar un trabajo.
- Sintetizar la exposición de los docentes en una determinada cátedra, estableciendo las ideas principales y las conclusiones a las que llega en relación a los temas y autores tratados.
- Registrar la opinión personal, las conexiones y vacíos en los temas sobre los cuales versa el corpus teórico en el que se emplaza una cátedra, es decir, los vínculos, nexos y silencios que se establecen entre las diversas opiniones de los autores vistos en el curso.

El profesor o el tutor de la cátedra debe revisar el material de apuntes de clases, razón por la cual es correcto destinar algunas horas para esta tarea. Una buena forma de optimizar la construcción de dichos registros, radica en que los profesores o tutores también pueden hacer sus propias síntesis de clases para compartir con los estudiantes y orientarlos en su correcta elaboración.

1.3. *¿Cómo deben construirse los apuntes de clases?*

Los docentes deben requerir a sus estudiantes que realicen, redacten y tomen apuntes ordenados, y que cuando lo deseen hagan esquematizaciones, que deben darse jerarquizadas y secuenciadas, en las que se vayan demostrando las gradaciones, relaciones y nexos de sentido entre los temas, pues el mayor valor de los apuntes radica en que le permiten al alumno la veraz y confiable reconstrucción de datos necesarios para operar sobre el conocimiento de una asignatura (o de la natural interrelación entre muchas de ellas), además con ello lograrán que establezcan y reediten sus esquemas mentales, adaptándose a las reglas con las que también se disciplina en la enseñanza superior. Luego de ello, es necesario que las ideas, datos y pistas sobre ciertos temas sean transformadas y reconvertidas en un texto, hilado y parafraseado con ideas personales – basadas y respaldadas en nociones teóricas previas, engarzadas con palabras claves y en la que el alumno también cristalice sus propias conclusiones- para así completarlos y corregirlos, mientras aumentan el propio conocimiento del alumno y sus habilidades cognitivas, el que puede utilizar sus apuntes como un folder de clase, un libro de registro de las lecturas y de las exposiciones del profesor, con lo cual se convierte en un texto altamente enriquecido por las interacciones entre el profesor y su exposición oral, las lecturas y la acción del mismo estudiante, haciendo los apuntes una fuente de conocimiento cohesionado y certero al cual poder volver cuantas veces sea necesario.

1.4. *¿Cómo tomar apuntes de clases?*

Hay múltiples modos de tomar apuntes, últimamente se ha puesto mayor atención y énfasis en los registros de clases, porque estrechan el lazo de compromiso entre docente de la cátedra y el aprendizaje del alumno, asimismo refuerza la valoración del seguimiento de instrucciones, y explicita al estudiante que seguirlas le trae mayores beneficios, puesto que potencia y eleva – al cumplir con lo pedido por el profesor- el rendimiento. Por ello siempre será bueno que sea el docente quien explicita cuál es el modo que le parece más útil para tomar los apuntes de su propia clase. En términos generales, y para que resulte útil como material de estudio, el profesor orientará al alumno a través de una metodología sencilla en la cual podrá:

- a) Pedir que siempre se anote la fecha, materia, título de la clase, objetivo de la misma (si es que lo hay delimitado) y el nombre del profesor.
- b) Solicitar a los estudiantes que escuchen sus frases u oraciones completas antes de escribirlas. Esto les permitirá percatarse y anotar las asociaciones entre temas, teorías, problemas e ideas que (se) consideren conexas. Y evitará que escriban irreflexivamente.
- c) Requerir que parafraseen lo tratado por él en su calidad de profesor, así el estudiante podrá ganar tiempo en la clase para escuchar al docente y para ordenar lo escuchado antes de llevarlo al papel de modo incompleto, por lo mismo es útil solicitar enfáticamente que no desistan en el uso y registro de las palabras clave, para que redacten sus apuntes mencionando los autores, el nombre de las corrientes teóricas sobre las que se expuso en la clase, o también el nombre de las obras de arte, el año en que fueron pintadas, dependiendo de la especialidad y orientación de la cátedra.
- d) Recomendar que no es necesario para esto escribir todo lo dicho, pues de ese modo se incentiva que sean capaces -desde el primer semestre- de discriminar y seleccionar las premisas importantes, de las secundarias. Ya que esto posibilita al estudiante que toma apuntes de empoderarse de su capacidad de escuchar y filtrar, abandonando datos subalternos o anexos a la materia propiamente tal, haciéndole consciente de lo que escucha sin caer en el ejercicio autómatas de escribir sin ya prestar atención a lo que se está diciendo, con lo que facilita su concentración, la comprensión y la capacidad de síntesis que se requieren para obtener un buen rendimiento.

1.5. *Modelo para la síntesis de clase:*

La profesora Carlino, en su texto: “Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica”, entrega como apéndices del primer capítulo “la escritura en el nivel superior” algunas síntesis de sus clases, entre las que destacan las realizadas por ella misma como docente de un curso universitario, y otras elaboradas por los propios alumnos. Hemos tomado de dichos apéndices -a modo de ejemplo- partes de la síntesis expositiva de la séptima clase elaborada por dos estudiantes pertenecientes a una cátedra universitaria a cargo de dicha profesora, para demarcar la estructura de lo que en ella los estudiantes apuntan y consignan:

Síntesis de clase.

Nombre de la Universidad, nombre de la escuela o facultad, nombre de la cátedra, fecha y número de clase sobre la cual registran.

Se registra el modo de *iniciar* por parte del docente la clase. Esto es de la escritura en el pizarrón del plan de trabajo previsto para la sesión.

Exponen y mejoran datos y contenidos cuya información se inició en sesiones anteriores.

Enriquecen el material con componentes nuevos que tienen relación con la información anterior. Reconocen y escriben acerca de las orientaciones relativas al uso del lenguaje con el cual deben trabajar como estudiantes universitarios.

Anotan los nombres de autores y de las aportaciones de las teorías que están tratando en la clase, asimismo anotan las orientaciones que les da su profesora a este respecto, con lo que se liberan de dudas innecesarias.

Concluyen mediante una o dos ideas que sintetizan el contenido de la clase, o en su defecto con una pregunta que el profesor haga para retomar el hilo de la presente clase en la próxima.

A partir de esto, los estudiantes también pueden verificar al término de la clase si el material recogido fue acorde al plan de trabajo que la profesora señaló al inicio de la sesión. Observando las conexiones entre una clase y otra, por lo tanto entre un tema y otro, con lo que relacionan y asocian, sintetizando, reteniendo y aprendiendo.

1.6. *¿Cómo deben construirse los apuntes de las lecturas?*

La lectura de textos y material teórico es fundamental para construir el conocimiento. Por ello, los académicos se esfuerzan en explicar a sus estudiantes el sentido de los mismos, así es como a través de sus clases expositivas develan las relaciones, los contrastes, contrapuntos, interpretaciones, vacíos, nexos, arbitrariedades e incluso errores que poseen dichos documentos y/o autores .

El problema muchas veces se suscita al momento de la lectura personal de los estudiantes, puesto que al finiquitar la clase, el alumno y sus apuntes deben armonizar con la lectura comprensiva de los textos que él debe enfrentar y comprender por si mismo para generar un conocimiento cohesionado e integral, este proceso es el que en ocasiones se fisura quebrando la posibilidad de ensamblar las partes del conocimiento que requiere. Para asistir y coadyuvar a los estudiantes a unir los fragmentos y aprender significativamente, es bueno que se indique un camino orientando la lectura, pero también que se haga cargo de constatar que esta se ha dado correctamente. Por ello, el profesor se hace cargo de corregirlos, pero dicha corrección no solamente tiene por finalidad subsanar los errores de los escritos de sus estudiantes, sino que intenta desarrollar las perspectivas y nociones; las relaciones, teorías y conceptos con los que aprendices y maestros se esfuerzan por la reescritura, y con ello es posible acercarse a la resemantización y recompreensión de los saberes que dan sentido a la cultura académica.

Si bien ya dijimos que los apuntes son anotaciones personales que permiten retener información vital acerca de un texto y que por ello facilitan el registro personal de la lectura; estos deben seguir una estructura que garantice su efectividad. Para conseguirlo el docente puede:

- a) informar a los estudiantes que antes de operar sobre el texto, lean y observen los datos formales del mismo: nombre del autor, edición, editorial, número de páginas, el índice de apartados o capítulos para que se vayan haciendo una noción o idea previa del documento.

- b) Recordarles que el destinatario de los apuntes son: su profesor y ellos mismos. Razón por la cual deben obligarse a escribir en un lenguaje sencillo, pero respetuoso de las normas básicas del mismo.
- c) Sugerir que anoten los datos primordiales de origen del texto: autor, oficio del mismo, país de origen, líneas investigativas en las que ha dado aportaciones o sobre las cuales ha trabajado, también solicitarles que investiguen brevemente acerca de la editorial que lo ha publicado en el documento en cuestión y que se interioricen en qué tipo de textos se especializa la misma. Esto involucrará a los estudiantes con la cultura letrada a la que comienzan a pertenecer, les dará *olfato* ante un texto de determinadas casas editoriales e incluso es posible que motive a algunos de ellos a aumentar su gusto por la lectura de nuevos géneros literarios y a la compra de textos o de ediciones con halo de distinción social e intelectual.
- d) Pedir a sus alumnos que vayan realizando los apuntes a medida que leen, para luego de una segunda lectura ir “podando” o abandonando las secciones, datos e ideas superfluas, inconexas, distractoras o secundarias.
- e) Requerir a sus estudiantes que hagan los apuntes seccionados, esto es por capítulo de libro, incluida la introducción y la conclusión. Y que contengan los títulos (general y de sección) en el texto de apuntes que están construyendo.
- f) Solicitar a los estudiantes que redacten apuntes con las palabras claves que les entrega el documento, sin desistir de los rótulos, nomenclaturas propias de la disciplina a la que pertenecen, fechas, autores, entre otros.
- g) Requerirles a los alumnos que utilicen frases completas cuando no levanten esquemas o mapas conceptuales, pues le ayudarán a recordar el contenido al cual remiten los apuntes y desarrollará el lenguaje.
- h) Pedir que las definiciones, ya sea que se tengan de un mismo concepto variadas delimitaciones, diversas y distintas, o que se trabaje un mismo concepto de diferentes enfoques teóricos, o que diversos autores son tratados en los documentos, vayan siempre entre comillas. Así los alumnos evitarán caer en confusiones en las evaluaciones.
- i) Pedir que logren diferenciar los comentarios personales de las premisas del autor o los autores en sus apuntes.

2. Los resúmenes

En la etimología del concepto (del latín *resumere*) encontramos que resumir significa “dar nueva forma a una exposición, dejándola reducida a lo esencial”. En la actualidad, el uso correcto de esta herramienta se aplica a la condensación y reducción de textos escritos a partir de lecturas atentas y comprensivas, con ello se brinda una oportunidad a los estudiantes de reducir la información obtenida de los documentos sobre los que deben operar en las asignaturas, así como valorar la capacidad de síntesis, el seguimiento de instrucciones y el reconocimiento de la tesis de un autor como de las ideas centrales de los capítulos o apartados que configuran un libro.

Tanto los apuntes como los resúmenes son instrumentos ventajosos para la retención de información, puesto que requieren que los estudiantes a partir de la lectura de un documento devuelvan un texto en el que expongan -con buen lenguaje- las ideas y nudos más relevantes del mismo, pero utilizando

su capacidad de síntesis condensando la información obtenida. Ambos desarrollan el lenguaje escrito, la ordenación de ideas y la ya mencionada capacidad de síntesis. Los apuntes, por su parte, recogen y reeditan el conocimiento que se extrae desde la información contenida tanto en la oralidad -clase expositiva- como en los textos de orientación teórica, emplazándose como un documento personal siempre en construcción puesto que pueden ser aumentados y enriquecidos constantemente y dentro del cual les es permitido insertar las propias reflexiones del estudiante, las que deben separar y disociar de las versiones teóricas de los autores trabajados, así como las del profesor. En cambio los resúmenes, sólo condensarían válidamente los datos que entrega un documento escrito, sin mediar allí la propia intervención o la interpretación valorativa del texto que haga el docente.

Cotidianamente las comunidades universitarias del país están expuestas a los mass media y sus *abreviaciones* del acontecer diario, ya sea en los noticieros televisados o en la radio, en el cine y en la televisión, todo pareciera ser un extracto de la realidad o partes de un todo disuelto para que sea rápidamente digerido y olvidado, muchas veces esas cápsulas o abreviaturas han sido realizadas sin mayor fundamento teórico que los respalde, sin presentar fuentes, parafraseando o acomodando definiciones, datos medulares y hasta entregando interpretaciones, sumado a esto podemos fácilmente notar la ausencia de buen lenguaje y el desestimamiento de una metodología que les haga merecedor del rótulo de resumen, salvo por un posible criterio económico de reducción de costos. Con ello los alumnos suelen creer que toda contracción o abreviatura es un resumen. Acuden a los “resúmenes” de textos y novelas que se pueden encontrar fácilmente en internet, sin constatar siquiera la veracidad de los datos incrustados en ellos, pues lo que parecen priorizar es la obtención de información breve sin esfuerzos para crearla y en la menor cantidad de tiempo posible. Para evitar esa figura tan común, y dar trabajo constructivo a sus estudiantes, los docentes pueden determinar *la nueva forma* que desean tenga un resumen de los textos que evaluarán en el semestre. Para ello, podrán indicarles a sus estudiantes que:

- a) Un resumen es un extracto sintético de un documento mayor, cuya extensión no puede sobrepasar un quinto de la cantidad de páginas del original.
- b) Un resumen no puede realizarse si no hasta haber leído completamente el documento a resumir. La lectura incluye introducción, conclusión, índice y bibliografía.
- c) Puede realizarse a partir de los apuntes “puros” del texto mismo, en el que no intervienen las ideas personales, quedando prohibido anexar o sumar elementos que no pertenezcan al original.
- d) Solo las frases imprescindibles deben ser tomadas de forma literal desde el original y deben ser expuestas entre comillas a modo de cita, en el resumen que no puede pretender ser el propio original.

2.1. *¿Cómo se construye un resumen?*

Al igual que para construir los apuntes, el profesor debe hacer hincapié en que sus alumnos lean el texto previamente, de manera ideal dos veces, y dejarles claro que deben ceñirse a las instrucciones que se les otorgarán, con ello se facilita también el monitoreo y corrección que el profesor hará después de los mismos.

Lo primero que se debe requerir al alumno es que para iniciar la escritura se resumen se debe consignar el título y el autor del texto, la edición del mismo, el año de publicación, la cantidad de páginas en una portada. Una vez hecho esto se deben establecer las ideas centrales de cada capítulo de forma hilada.

Es importante destacar que el resumen debe contener la opción teórica la que se adscribe el autor, lo mismo que el constructo hipotético o teoría que el levante.

Los resúmenes transmiten información fidedigna de un texto, con objetividad, por ello los estudiantes deben desistir de consignar toda información que no tenga el privilegio de ser idea principal, a pesar de que deseen insertar nociones que los representen, que les gusten o identifiquen, es imprescindible que los estudiantes sean capaces de seguir instrucciones para de este modo evitar que acomoden el texto a lo que ellos quieren o esperan que diga. Asimismo, deben tener claro que un resumen no contiene ejemplos ilustrativos y que jamás debe ser hecho eliminando algunas frases y dejando otras, a la usanza de computacional de “re-cortar”.

Los resúmenes se producen elaborando enunciados propios, “a través de procesos de abstracción y de generalización, reuniendo varias ideas en una sola que los represente, y también por procedimientos de construcción e integración, para los cuales no suele basar la información provista en la fuente si no que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella (van Dijk, 1992). Estas operaciones (suprimir, seleccionar, generalizar, construir) son las que convierten la tarea de resumir en una actividad desafiante cognitivamente porque exigen que el productor tome decisiones acerca de la jerarquía o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con lo que ya sabe.” (Carlino, 2006)

2.2. Modelos para la construcción de un resumen.

Un primer modelo es aquel que se desprende del conjunto de sugerencias que se han dado hasta el minuto acerca del resumen. Aquí presentamos un ejemplo a partir de un pequeño fragmento de un texto.

Fragmento *Del prefacio a Cromwel* de Víctor Hugo

“Se repite, no obstante, y sin duda durante un tiempo se continuará repitiendo: “¡Seguid las reglas! ¡Imitad los modelos! ¡Tales son las reglas que han formado los modelos!”.

¡Un momento! Hay en este caso dos tipos de modelos, los que se han hecho según las reglas y, antes que ellos, los que originaron las reglas. Bien, ¿en cuál de las categorías debe situarse el genio? Aunque siempre sea duro estar con los pedantes, ¿no es mil veces preferible dar lecciones que preferirlas de ellos? ¡Y bien, imitar! ¿El reflejo cuenta tanto como la luz? ¿El satélite que sin cesar se arrastra en la misma órbita vale lo que el astro ventral y generador? Con toda su poesía Virgilio no es sino la luna de Homero.”

En: Montes, Hugo. (1997) *Asedios a la poesía de Platón a Neruda*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile. Página 71.

Resumen

Fragmento *Del prefacio a Cromwel* de Víctor Hugo

La idea de seguir las reglas en el arte, garantizan la transmisión de modelos que han estado vigentes en su configuración, presentándose así dos elementos: los que obran según las reglas y quienes las configuraron. Con esto se contrapone la noción de genios originales que abren caminos a la de imitadores de los mismos.

Montes, Hugo. (1997) *Asedios a la poesía de Platón a Neruda*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile. Página 71.

Mientras el modelo anterior de resumen responde a los principios fijados anteriormente respecto del cómo debiera elaborarse una síntesis relativa a un texto determinado, el modelo que presentaremos a continuación de resumen responde a una operación un poco más compleja y extensa en contraste con la anterior. Lo interesante, y a nuestro juicio esencial del modelo que expondremos a continuación, no solo radica en su operatividad y eficiencia, sino también en las posibilidades que ofrece en el marco de la adquisición del conocimiento.

¿Qué es la Modernidad?

“En gran medida las tres corrientes de pensamiento clásico más importantes dentro de la sociología, aquellas representadas por el pensamiento de Marx, Durkheim y Weber, constituyen esfuerzos importantes de comprensión del fenómeno de la modernidad. Cada una destacó un ángulo distinto. Para Marx lo que está en la base de la modernidad es el surgimiento del capitalismo y de la burguesía revolucionaria, que llevan a una expansión sin precedentes de las fuerzas productivas y a la creación de un mercado mundial. El contenido de las transformaciones que la modernidad ha producido se traducen en los logros de la burguesía revolucionaria que, al decir de Marx, puso fin a todas las relaciones idílicas, patriarcales y feudales, que substituyó las relaciones personales feudales por el nexo del dinero, que ahogó los fervores religiosos, los entusiasmos caballerescos y los sentimentalismos filiteos con el agua de los cálculos egoístas, que resolvió el valor de la persona en el valor del cambio, que en lugar de las numerosas libertades reconocidas públicamente estableció la libertad de comercio, que despojó de su halo a todas las ocupaciones honorables, que arrancó de la familia su velo sentimental, y que no puede vivir sin revolucionar constantemente los instrumentos de producción.

Durkheim atacó el problema desde otro ángulo, siguiendo fundamentalmente las ideas de Saint-Simon sobre el sistema industrial. Aunque el punto de partida es igual que en Marx, la sociedad feudal. Durkheim destaca mucho menos el surgimiento de la burguesía como nueva clase revolucionaria y casi no se refiere al capitalismo como el nuevo modo de producción implementado por ella. El impulso fundamental de la modernidad es más bien el industrialismo acompañado de las nuevas fuerzas científicas. Estos dos elementos no solo lograron destruir el orden feudal, sino que además, bajo su influencia un nuevo orden social comenzó a surgir en el seno de la sociedad antigua. Este nuevo orden tiene la ventaja sobre el anterior de ser pacífico y no militar; promover la industria que ofrece a las naciones medios para llegar a ser ricas y poderosas y reemplazar la enseñanza de los sacerdotes por la superioridad demostrada por las proposiciones científicas. Como a la larga ninguna sociedad puede ser estable si contiene elementos contradictorios e incoherentes, Durkheim pensaba que las sociedades modernas solo conseguirán un equilibrio completo cuando se organicen puramente sobre una base industrial.

En la obra clásica de Max Weber, la modernidad aparece en estrecha asociación con los procesos de racionalización y desencantamiento del mundo. Estos procesos implican que no hay fuerzas misteriosas incalculables que entren a jugar, sino que uno puede, en principio, dominar todas las cosas por medio del cálculo. Esto significa que el mundo se ha desencantado. Uno no necesita más el recurso a los medios mágicos para dominar o implorar a los espíritus, como lo hacía el salvaje, para quien tales poderes misteriosos existían. Sin embargo, los procesos de racionalización y desencantamiento eran concebidos por Weber como fenómenos milenarios en la historia de la humanidad y no solo como ocurrencias típicas de Occidente. Por lo tanto, la pregunta sobre su relación con la modernidad era para Weber más específica y tenía que ver con una forma específica de racionalización que solo se había dado en Occidente con valor y significado universales. Por esto, Weber admite que solo en occidente se da la ciencia que reconocemos como válida y que también allí el arte y la arquitectura adquieren características únicas. Sin embargo, lo que caracteriza la modernidad por sobre todo es la racionalización que penetra las organizaciones humanas constituyendo las burocracias.”

Fragmento de: Larraín, Jorge. (2000). *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Santiago: Editorial Andrés Bello. p.p 17-19.

Para poder sintetizar la información contenida en texto anterior, es necesario que el estudiante infiera un conjunto de elementos relativos al texto a partir de un conjunto de preguntas que el profesor o tutor le hace sobre el mismo. Dicho cuestionario debe ser elaborado en función del orden secuencial que los enunciados e ideas tienen al interior del texto y el estudiante debe responder estas interrogantes a partir de un ejercicio de transcripción lo más literal posible. Observemos con atención el procedimiento:

Cuestionario

1. ¿Cuál es el tema del texto leído?

R: **¿Qué es la Modernidad?**

2. ¿Cuáles fueron los pensadores que abordaron el fenómeno de la modernidad, expuestos por Larraín en su texto?

R: **Marx, Durkheim y Weber**

3. ¿Qué destacó Marx con respecto a la modernidad?

R: **El surgimiento del capitalismo y de la burguesía revolucionaria.**

4. ¿Qué destacó Durkheim con respecto a la modernidad?

R: **El industrialismo acompañado de las nuevas fuerzas científicas.**

5. ¿Qué destacó Weber como lo fundamental de la modernidad?

R: **La racionalización que penetra las organizaciones humanas constituyendo las burocracias.**

Una vez terminado el cuestionario, los alumnos han identificado las ideas fuerza o fundamentales de la exposición del autor. Para completar el resumen, deben unir todas las respuestas en función de elaborar en no más de un párrafo uno o más enunciados que den cuenta del sentido global del texto. El orden dependerá única y exclusivamente del estilo personal que cada alumno ponga en escena en su ejercicio escritural.

Síntesis

Ante la pregunta ¿Qué es la Modernidad?, tres de los autores más importantes del pensamiento sociológico clásico: Marx, Durkheim y Weber, destacan elementos diferentes. Para Marx lo fundamental de la modernidad se encuentra en el surgimiento del capitalismo y la burguesía revolucionaria, para Durkheim en el industrialismo acompañado de las nuevas fuerzas científicas, y para Weber la racionalización que penetra las organizaciones humanas constituyendo las burocracias.

La desventaja del método radica en que este solo opera mediante la inclusión de las ideas fundamentales del texto, excluyendo las ideas subordinadas. Sin embargo, es posible incluir estas ideas a través de la reiteración del mismo ejercicio, pero formulando preguntas que vayan dirigidas a la identificación de este tipo de enunciados a partir de las respuestas del ejercicio anterior o mediante nuevas preguntas al texto:

Cuestionario

1. ¿Cuáles son las consecuencias del surgimiento del capitalismo y la burguesía?

R: La expansión sin precedentes de las fuerzas productivas y la creación de un mercado mundial, y el fin de las relaciones idílicas, patriarcales y feudales.

2. ¿Cuáles son las consecuencias del industrialismo y las nuevas fuerzas científicas?

R: bajo su influencia un nuevo orden social comenzó a surgir en el seno de la sociedad antigua. Este nuevo orden tiene la ventaja sobre el anterior de ser pacífico y no militar; promover la industria que ofrece a las naciones medios para llegar a ser ricas y poderosas y reemplazar la enseñanza de los sacerdotes por la superioridad demostrada por las proposiciones científicas.

3. ¿Cuáles son los elementos con los cuales aparece asociada la modernidad?

R: Los procesos de racionalización y desencantamiento del mundo.

Síntesis

Ante la pregunta ¿Qué es la Modernidad?, tres de los autores más importantes del pensamiento sociológico clásico: Marx, Durkheim y Weber, destacan elementos diferentes. Para Marx lo fundamental de la modernidad se encuentra en el surgimiento del capitalismo y la burguesía revolucionaria que generaron la expansión sin precedentes de las fuerzas productivas y la creación de un mercado mundial, y el fin de las relaciones idílicas, patriarcales y feudales. Para Durkheim en el industrialismo acompañado de las nuevas fuerzas científicas que impulsaron un nuevo orden social que comenzó a surgir en el seno de la sociedad antigua. Este nuevo orden tiene la ventaja sobre el anterior de ser pacífico y no militar; promover la industria que ofrece a las naciones medios para llegar a ser ricas y poderosas y reemplazar la enseñanza de los sacerdotes por la superioridad demostrada por las proposiciones científicas. Y para Weber la racionalización que penetra las organizaciones humanas constituyendo las burocracias que se encuentra asociada a Los procesos de racionalización y desencantamiento del mundo.

3. El esquema

Es una síntesis ordenada de las ideas centrales presentes en un tema, en una exposición oral o escrita, responden a una secuencialidad o jerarquización en que las ideas centrales englobarán a las subordinadas, idealmente el orden de las ideas consignadas en el esquema se reiterará en el texto.

El esquema puede ser parte fundamental para construir los resúmenes de clases, pero su mayor valor está presente en la etapa previa a la escritura de un texto como tal. Los esquemas al poseer una distribución gráfica sobre un espacio determinado hace visible la disposición interna de la información tratada, develando su estructura basal, su armazón, potenciando la fácil memorización de los ítems que constituyen un documento, así como de las relaciones existentes entre los temas.

3.1. *¿Qué es un esquema?*

Es una herramienta con la cual organizar las ideas centrales de un texto o de una exposición oral, al igual que en la mayoría de los instrumentos útiles para sintetizar y retener la información existen diferentes estilos de construirlos. Para realizar un esquema se debe utilizar lenguaje telegráfico, situar las ideas o conceptos secuenciándolos por orden de importancia. Su característica principal es que sirve para ordenar y organizar las ideas o contenidos antes de construir a base de estos mismos un texto hilado.

Entre los más frecuentes encontramos los esquemas de números, los cuales sirven para organizar los datos desde lo general a lo particular. También están los esquemas de flechas desde la escuela, en ellos se desglosa la información –preferentemente de modo horizontal– mediante el uso de llaves, corchetes o flechas, consignando el tema, las ideas principales del mismo y las ideas secundarias que se desprenden de ellas, demostrando el carácter incluyente de la zona dominante sobre las zonas que se alejan del concepto primordial.

Por último, es posible trabajar con los esquemas de puntos, en los que también las ideas se organizan de modo jerárquico, lo que metodológicamente se logra –según los requerimientos de este esquema en particular– alineando verticalmente los conceptos o elementos que pueden ser aglutinados dentro de un mismo nivel o rango de equivalencia jerárquica, disponiéndolos de ese modo a lo largo de la página en la que se construye. Los componentes se exponen con sus respectivas letras y números, según la necesidad de identificarles y de organizar un ordenamiento específico y punteado.

3.2. *¿Cómo se construye el esquema de números?*

El esquema de números es muy utilizado por los académicos en sus cátedras, por lo que son bastante familiares para los estudiantes. En ellos se organizan los datos desde lo general a lo particular, y son útiles para ubicar a los estudiantes en que fase de la información están inmersos. Se comienza por consignar el título o nombre del tema a tratar, ordenando y jerarquizando las ideas desde la zona superior hacia abajo, entregándoles números en orden correlativo, en la zona alta se deben instalar las ideas de importancia fundamental y en la zona baja se instalan los conceptos producto de los desgloses de las ideas primordiales. Es fácil notar que en ellos se instala bajo la idea o concepto principal, la idea secundaria consignando –para dar mayor claridad y orden– su número de ordenación. A partir del texto de Larraín, presentamos el siguiente ejemplo de esquema numérico:

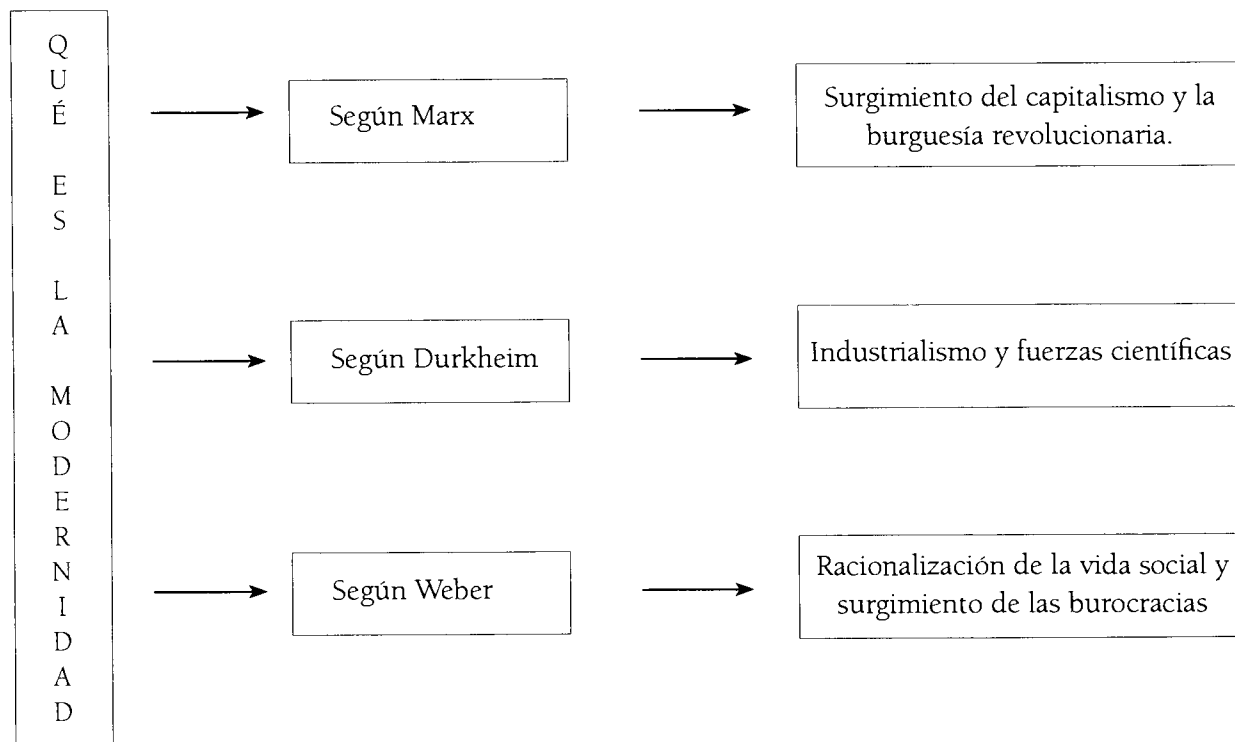
¿Qué es la Modernidad?

1. Los tres autores más importantes del pensamiento sociológico clásico, Marx, Durkheim y Weber enfatizan distintos elementos de esta.
2. Para Marx lo esencial de la modernidad está en el surgimiento del capitalismo y la burguesía revolucionaria. Lo cual implica:
 - Expansión de las fuerzas productivas.
 - Creación de un mercado mundial.
 - Fin de las relaciones idílicas, patriarcales y feudales.
3. Para Durkheim, lo fundamental de la modernidad estaba en el industrialismo y las fuerzas científicas, que impulsaron:
 - El surgimiento de un nuevo orden social pacífico y no militar.
 - La riqueza y poderío de las naciones a través de la industria.
 - La sustitución de las enseñanzas eclesiales por las científicas.
4. Para Weber lo más importante fue la racionalización de la vida y las organizaciones humanas que generaron:
 - El desencantamiento del mundo.
 - La emergencia de las burocracias.

3.3. ¿Cómo se construye el esquema de flechas?

El docente debe solicitar a los alumnos que instalen en la franja izquierda media de una hoja de papel el título, tema o concepto central con el que consideren comenzar a trabajar. Luego de ello, y frente a este, debe inscribirse el concepto primordial que se desprende del primero, esto es exponer la idea principal (y mayormente abarcadora e inclusiva), luego de ello y llevando cada vez más hacia la zona derecha del papel, debe consignarse frente a la idea principal, su correspondiente idea subordinada o concepto derivado o secundario. Mientras más puntual sea el dato, debe estar expuesto más cerca del lado derecho de la hoja. Por lo general, esta misma forma es la que puede utilizarse para esquemas de corchetes.

A diferencia del esquema anterior, el esquema de flechas se hace en forma horizontal y enfatiza mucho más las relaciones jerárquicas entre los enunciados o ideas del texto desde el cual se extraen. Este tipo de síntesis de la información, se constituye en una suerte de representación mental de carácter gráfica con respecto a la geografía del texto. En otras palabras es un mapa sinóptico del escrito. De ahí la preferencia por parte de docentes en distintos niveles de enseñanza, en utilizar este tipo de recurso. Observemos un ejemplo a partir del mismo texto de Jorge Larraín:



4. La ficha bibliográfica

Es una herramienta que permite que luego de la lectura se pueda consignar de forma sintética en fichas la información recopilada. Además, es cómodo operarlas, puesto que los estudiantes al haber compilado y registrado en ellas los variados datos, muchas veces provenientes de distintas fuentes, facilita la construcción de los trabajos de investigación que se piden en las asignaturas.

4.1 ¿Qué es una ficha bibliográfica?

Es un instrumento en el cual se registra de manera ordenada la información relevante para construir un trabajo de investigación, un paper o una monografía. Con ella, a los estudiantes les es posible clasificar el material o corpus teórico con el cual deben investigar para una asignatura. Una de sus virtudes es la de permitir y facilitar el cotejo de información de forma expedita, situación que sería muy poco probable con otras herramientas como -por ejemplo- los apuntes. Otra, es la de servir como guía para localizar fácilmente los textos en bibliotecas, pues consignan la identificación de la obra a la cual está haciendo referencia.

4.2. ¿Cómo construir la ficha bibliográfica?

El docente, podrá sugerir a sus estudiantes quienes después de tentar vías y seleccionar –previa lectura- los textos, artículos, revistas, entre otros, con los que van a configurar un trabajo de investigación, que tomen fichas y en ella estipulen:

- a) Apellido(s) del autor, presentándolos en orden alfabético. En caso de tener más de uno, deben estar sus apellidos separados por un punto y coma.

- b) Debajo de los apellidos, se debe emplazar el título y subtítulo, especificando si es un texto o un artículo contenido en otro documento, ya sea revista, diccionario, etc. Para ello, el nombre de la revista o del documento al que pertenece o dentro del que está incluido el material escrito que están fichando, debe ir subrayado o en letra cursiva.
- c) Si el material a fichar pertenece a un texto compilatorio, el título del documento que lo alberga debe ir subrayado, y en la ficha se deben consignar los nombres de quienes compilaron o coordinaron la compilación del texto.
- d) Si el material a fichar fuera un artículo que aparece publicado en una revista u otro tipo de texto, su título debe consignarse entre comillas.
- e) La editorial, la colección a la que pertenece el texto, lugar, fecha, número de edición y número de páginas deben estar presentes para que no se de pie a confusiones entre documentos que puedan tener el mismo nombre o que estén rotulados bajo el alero de una misma categoría y autor en bibliotecas.

La forma de registrar la información bibliográfica dentro de la ficha puede variar de acuerdo al modelo de citaje utilizado por el profesor, la carrera o el departamento en el cual el estudiante se encuentra inserto. En otras palabras, la ficha puede presentarse bajo un modelo A.P.A, M.L.A, Chicago, Vancouver, u otro.

Ejemplo de fichaje:

Larraín, Jorge. (2000). "Modernidad, Razón e Identidad en América Latina." Santiago: Editorial Andrés Bello. Segunda Edición. 270 páginas.

"En la obra clásica de Max Weber, la modernidad aparece en estrecha asociación con los procesos de racionalización y desencantamiento del mundo. Estos procesos implican que no hay fuerzas misteriosas incalculables que entren a jugar, sino que uno puede, en principio, dominar todas las cosas por medio del cálculo." Página 18.

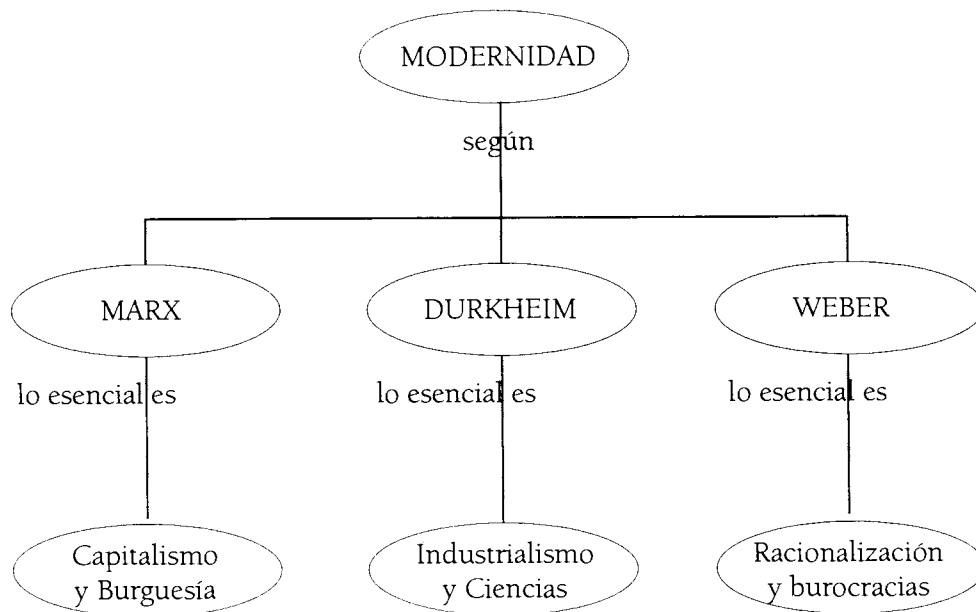
5. Los mapas conceptuales

Pueden ser entendidos como una representación de carácter gráfica y explícita del conjunto de conceptos y proposiciones que posee un texto escrito o incluso una persona (Alcaide, 2004). En otras palabras es una forma sintética, organizada y jerarquizada de representar la información que el estudiante lee o escucha. Su utilidad no es menor en lo que a procesamiento de la información se refiere, su potencial relacionador permite generar las bases sobre las cuales es posible utilizar la información en procesos tales como la extensión y procesamiento de los contenidos instruccionales o procedimentales. Su composición consta de tres elementos:

- Concepto: entendido como una regularidad en la información que se está sintetizando por medio de este recurso.
- Palabras enlace: Son aquellos signos mediante los cuales es posible unir los conceptos y a su vez, indicar el tipo de relaciones existentes entre ellos.

- Proposiciones: Se construyen a partir de dos o más términos conceptuales y se encuentran unidos por palabras enlace.

En lo que a su elaboración se refiere, es necesario tener en claro que todo mapa conceptual consiste en una organización sintética de carácter fundamentalmente deductiva de la información, por lo tanto requiere de una diferenciación progresiva (Alcaide, 2004) o jerarquizada del contenido que vaya desde lo más general a lo más específico. Observemos el siguiente ejemplo, que recoge conceptos básicos del texto de Jorge Larraín que hemos utilizado anteriormente:



Para profundizar un poco más con respecto de las ventajas que tienen los modelos de síntesis expuestos hasta el momento. Es necesario mencionar, que cada uno de ellos resulta de vital importancia a la hora de proponernos la puesta en práctica de los procesos de reelaboración de la información oral o escrita. Si bien, la síntesis ya es una forma básica de reelaboración, nos referimos a aquellos textos expositivos o argumentativos que son posibles de escribir a partir de la información sintetizada. Es en esta línea de textos donde se insertan escritos mayores como el informe, el paper, respuestas de exámenes escritos, monografías o pequeñas investigaciones.

Mediante este tipo de textos, no solo se extiende la información a través de la utilización de los textos previamente sintetizados, sino que también se extiende y profundiza el conocimiento, toda vez, que en el proceso el estudiante pone en juego destrezas como las de investigar, seleccionar información, comparar, inferir y explicar, entre otras.

6. El informe bibliográfico

El informe, corresponde a un tipo particular de texto expositivo que tiene por finalidad referirse de manera sintética y bien estructurada a un texto que el estudiante ha leído en el marco de la programación semestral de un curso determinado. Cada informe bibliográfico se elabora a partir de la información

que el alumno ha sintetizado previamente a través de cualquiera de los recursos descritos en los puntos anteriores. En otras palabras, escribir un informe bibliográfico es en definitiva reelaborar la información o conocimiento declarativo condensado en los ejercicios de síntesis, que a su vez son una reelaboración del texto original. En términos estructurales estos textos se componen y se organizan de la siguiente manera:

- Indicación de: Datos bibliográficos, nombre del informante.
- Introducción: Planteamiento del tema y una idea principal o proposición que exprese el contenido general del corpus. Para la elaboración de este enunciado, es recomendable utilizar aquella construcción textual de carácter global, con la cual se fue trabajando dentro del resumen, el esquema y el mapa conceptual.
- Corpus: Explicación, definición, descripción o extensión de cada uno de los elementos sintetizados por la proposición principal presente en la introducción.
- Conclusión: Síntesis, comentario u opinión de lo expuesto.

Cabe mencionar que cuando el texto es de carácter inductivo la idea principal puede perfectamente operar como conclusión del texto. En cambio cuando es deductivo, la idea principal siempre se localiza en la introducción. Veamos el siguiente ejemplo basándonos en las síntesis elaboradas a partir del texto de Jorge Larraín:

Larraín, Jorge. (2000). "Modernidad, Razón e Identidad en América Latina." Santiago: Editorial Andrés Bello. Segunda Edición. 270 páginas.

Por: *Gabriel López Aránguiz.*

(Tema) Ante la pregunta ¿Qué es la Modernidad?, Jorge Larraín Ibáñez, plantea que tres de los autores más importantes del pensamiento sociológico clásico: Marx, Durkheim y Weber, destacan elementos diferentes respecto de este fenómeno. **(Idea Principal)** Para Marx lo fundamental de la modernidad se encuentra en el surgimiento del capitalismo y la burguesía revolucionaria, para Durkheim en el industrialismo acompañado de las nuevas fuerzas científicas, y para Weber la racionalización que penetra las organizaciones humanas constituyendo las burocracias.

(Corpus) [primera variable de la idea principal] Para Karl Marx, la emergencia del capitalismo y la burguesía revolucionaria trae asociada consigo la expansión de las fuerzas productivas, la creación de un mercado de carácter mundial, y el fin de las relaciones idílicas, patriarcales y feudales.

[segunda variable de la idea principal] De acuerdo a lo que Larraín informa, para Emil Durkheim lo fundamental de la modernidad radica básicamente en el acontecimiento del industrialismo y la instalación de las nuevas tendencias científicas.

[tercera variable de la idea principal] Desde otra perspectiva, el pensamiento de Max Weber plantea que lo fundamental del fenómeno de la modernidad se encuentra fundamentalmente asociado con los procesos de racionalización de los cuales se desprenden tanto el desencantamiento del mundo como el surgimiento de las burocracias.

(Conclusión) No cabe duda que las tres versiones relativas al tema de este informe, no solo entregan una perspectiva distinta de los elementos que subyacen o componen la denominada modernidad, también evidencian que el objeto en cuestión es un fenómeno de carácter multidimensional que no puede ser abordado desde un solo ángulo.

Evidentemente por razones de espacio y tiempo, solo hemos trabajado con un fragmento del texto original. En cambio, los estudiantes deben trabajar con textos completos o, en ocasiones, con uno o más capítulos de los mismos. De acuerdo con esto, es recomendable que los estudiantes dividan el texto de acuerdo a la estructura que este presenta y en función de ello vayan elaborando un informe por cada parte. En otras palabras, si el texto se encuentra dividido en tres capítulos y cada capítulo en cuatro secciones o títulos, lo ideal es que el alumno elabore un informe por cada una de esas secciones, esto le permitirá apropiarse de mejor manera del texto sobre el cual posteriormente se le evaluará.

6. Sugerencias para la construcción de un paper

Un Paper es un tipo particular de texto argumentativo de mediana extensión cuya utilización se remite casi exclusivamente al ámbito de la producción intelectual académica. No existe una sino varias formas de elaborar un texto de este tipo. Ciertamente por razones de espacio y tiempo no podemos abordar una descripción detallada de todos los modelos que se proponen y que muchas veces se encuentran subordinados al estilo de cada autor. Sin embargo, en el contexto de la implementación de este programa, trabajamos un modelo con los estudiantes que fue de gran utilidad y de fácil comprensión para ellos. A continuación se exponen los elementos composicionales del modelo implementado.

- Un título que sintetice o exprese el tema del texto.
- Un abstract o resumen, donde se exponen el objeto de estudio o problema y el propósito general del texto.
- Palabras clave, conjunto de términos o conceptos que resultan de vital importancia para el desarrollo del problema.
- Introducción: estructura compuesta por: el tema, un objeto o problema interrogativo o declarativo, una hipótesis y objetivos.
- Corpus: estructura donde se exponen las variables de la hipótesis una por una, presentando respaldos y garantías en citas de autoridad.
- Conclusión: estructura compuesta por: un resumen o síntesis de los contenidos presentes en el corpus, una evaluación o juicio respecto del problema de estudio y proyecciones o nuevos problemas que se desprendan del que convocó la escritura del paper.
- Bibliografía.

La metodología de trabajo mediante la cual se elabora este producto, consiste básicamente en cuatro etapas.

- La planificación o diseño del paper: En sólo una página, el estudiante debe informar respecto de los siguientes elementos: Tema, Objeto Interrogativo, Hipótesis, Objetivo, Palabras Clave y Secuencia Argumental.
- El Informe de la Introducción: Los estudiantes presentan un borrador de introducción que es corregido y evaluado por el tutor o profesor del curso.
- El Informe del Corpus: Respetando la secuencia argumental planificada, los alumnos explican, definen, describen y justifican la afirmación efectuada en la hipótesis. Aquí es de vital importancia la utilización de citas o garantías de autoridad. El tutor o profesor corrige y evalúa el informe para que el alumno acoja estas recomendaciones.

- Informe de Conclusión: Texto que incluya, la síntesis, la evaluación y la proyección.
- Presentación Final: El estudiante entrega el texto final incorporando las recomendaciones y correcciones efectuadas por el tutor o profesor del curso.

7.- Algunos alcances para elaborar fundamentos

La fundamentación o argumentación es antes que todo, una destreza del pensamiento circunscrita a la tercera dimensión del aprendizaje planteada en el modelo de Marzano, consiste básicamente en la construcción de un sistema coherente de proposiciones que operan a modo de prueba o respaldo para la idea que el texto se encuentra sosteniendo y defendiendo. Habitual es en nuestros estudiantes, la dificultad para identificar el objetivo o el propósito del argumento, la falta de conocimiento de las estrategias argumentativas, desconocimiento respecto de cuáles son los argumentos o fundamentos falaces y problemas a la hora de determinar cuándo se hace necesaria la argumentación. Si bien, la argumentación deberíamos haberla tratada en el capítulo relativo a destrezas del pensamiento, hemos preferido insertarla aquí por su conexión y relevancia en la elaboración del tipo de textos que aquí se exponen.

Como se expusiera anteriormente, una de las principales falencias de nuestros estudiantes a la hora de argumentar corresponde a la utilización de fundamentos falaces o premisas que son consideradas como erradas, la filosofía las ha denominado falacias. La utilización de una de ellas, no solo le resta espesor argumental al texto, sino también, lo invalida en lo que a defensa de la tesis se refiere. Veamos algunas de estas falacias en el siguiente cuadro³:

Falacia	Definición	Ejemplo
Equivocación	Expresiones utilizadas en un mismo contexto con un mismo significado.	“Si usted cree en los milagros de la ciencia debe creer en los milagros de la Biblia”
Premisas falsas	Utilizar como respaldos hechos o situaciones que carecen de asidero en la verdad o realidad.	Para qué dejar de fumar si no hace daño.
Premisas contradictorias	Usar una afirmación que contradice la anterior o la siguiente.	Estoy plenamente de acuerdo con la democracia, pero que esta se restrinja a la elite política y económica del país.
Generalización apresurada	Conclusión efectuada sin evidencia suficiente.	He sido numerosas veces engañado por mis amigos, por eso afirmo que la amistad no es conveniente.
Falsa analogía	Utilizar la comparación para establecer un símil entre dos situaciones diferentes.	Así como el profesor utiliza libros en sus clases, los alumnos debiéramos hacer lo mismo en los exámenes.

3 El siguiente cuadro es una adaptación esquemática de: Caballero, Alejandra; Cabrera Marcela. (2006). Lengua Castellana y Comunicación 3º de Educación Media. Santiago: Editorial Santillana. Pp. 92-93. Quienes a su vez utilizan como fuente: Celso, López. (1996) Modos de razonamiento. Introducción a la teoría de la argumentación. Santiago: Universidad Nacional Andrés Bello. pp 104 a 112.

Apelar a la misericordia	Apelar a la buena voluntad de las personas.	Ruego a Usted conferirme otra oportunidad porque tengo tantos problemas en mi casa.
Apelar a la simpatía	Se manipulan los sentimientos de las personas.	Profesor, estoy muy satisfecho con lo que Usted enseña, sería posible que me concediera una nueva oportunidad para entregar el trabajo.
Apelar al consenso	Utilizar la opinión de la mayoría como evidencia.	Si la mayoría de la población apoya la nueva ley de previsión, quiere decir que esta es beneficiosa para todos.

La utilización de estos recursos falaces a modo de evidencia, respaldo o garantía, más que debilitar la exposición argumental termina por desmantelar todo el trabajo del alumno. De ahí que sea importante, cada vez que les damos a los alumnos la tarea de elaborar un paper, una monografía, un ensayo o un trabajo de investigación, entregarles la información relativa a estas falacias como una forma de advertirlos respecto de aquello que no deben hacer o colocar dentro de sus escritos. En este contexto, el estudiante debe utilizar recursos que le permitan fundamentar sus afirmaciones a través de evidencias claras, creíbles, aceptables, suficientes y relevantes. Estas evidencias pueden ser de carácter cuantitativo, cuando se recurre a porcentajes, y estudios estadísticos para probar las proposiciones, o en su defecto, cualitativas cuando se utilizan otras proposiciones trabajadas en un número determinados de textos.

8. Algunos alcances sobre la validación de fuentes.

La validez de la información que el estudiante se encuentra utilizando como evidencia en la elaboración de su texto, debe estar sujeta a la confiabilidad de las fuentes de información. En otras palabras, los textos que se utilizan para seleccionar evidencias deben someterse a examen de validez a través de una lista de cotejo como la siguiente:

Indicadores	Si	No
En el texto aparece claramente la editorial que publicó el texto.		
La editorial es una empresa consagrada en el rubro.		
En los datos bibliográficos está consignado el año y número de edición.		
Existen datos respecto de la trayectoria académica del autor.		
Es un autor que investiga permanentemente acerca de lo que expone en el libro.		
El autor dispone de otras publicaciones acerca del tema.		
El autor pertenece a algún grupo de investigadores reconocido.		
El autor goza de respaldo institucional, como universidad o instituto.		
El texto ha sido utilizado como fuente en algún seminario o tesis.		
El texto se encuentra en bibliotecas o librerías.		

Ciertamente el estudiante no obtiene todos estos datos desde el mismo texto que se encuentra validando. Por ello, es necesario que investigue acerca de estos indicadores y que en la medida que el texto cumpla con gran parte de estos, este se encuentra en condiciones de ser utilizado como una fuente válida para ser trabajada en la elaboración de su escrito. Validar las fuentes de información, es una tarea vital a la hora de iniciar la actividad investigativa y de producción textual, solo de esa manera y con previa

revisión del profesor o el tutor asignado, los alumnos pueden enfrentar con cierto éxito la elaboración de fundamentos en los textos que escriben.

9. Sugerencias para la elaboración de una monografía

Al igual que el paper, la monografía se circunscribe a los denominados textos argumentativos. Asimismo, es muy utilizado en la cultura académica para dar a conocer el conjunto de resultados investigativos en diferentes tópicos y problemas. Existen muchas formas de redactar una monografía, eso depende del estilo personal de trabajo de quien componga este tipo de textos. A continuación proponemos una adaptación del modelo trabajado por Paula Carlino en su texto “Escribir, leer y aprender en la universidad”.

Partes de la monografía	Función principal	Segmentos textuales posibles (formulados como instrucción para saber qué hacer)
Introducción	Ubicar al lector en lo que está por leer	Anunciar el objetivo del trabajo anunciando el tema. Precisar el problema en forma de interrogante al que la monografía dará respuesta. Indicar el corpus de análisis, es decir las fuentes. Anticipar la idea central. (hipótesis). Prever la estructura del trabajo, es decir, el orden de los subtemas que se tratarán.
Desarrollo	Sostener una idea a partir del análisis de un conjunto de textos	Pasar revista a un conjunto materiales bibliográficos sobre el tema de la monografía, no solo resumiendo lo que dicen sino estableciendo relaciones entre sí. Argumentar a favor de una tesis o hipótesis dando razones basadas en la bibliografía consultada.
Conclusión	Crear sensación de cierre	Sintetizar la idea o tesis central y sus principales argumentos. Evaluar lo planteado señalando alcances y limitaciones. Elaborar nuevas interrogantes
Referencias bibliográficas	Mostrar las fuentes	Listado de textos utilizados.

A diferencia del paper, la monografía carece de abstract y de palabras clave. La utilidad de este tipo de texto en el marco de la nivelación de alumnos de primer año, es la de introducir a estos estudiantes en métodos de confrontación de fuentes bibliográficas y en la inferencia de conclusiones.

10. Sugerencias para la elaboración del trabajo de investigación

La investigación corresponde a una destreza del pensamiento circunscrita a la cuarta dimensión del aprendizaje de acuerdo a lo expuesto por Marzano en su modelo. Es un macroproceso, toda vez que en sí mismo encierra la posibilidad de un conjunto de destrezas que el estudiante debe poner en juego para que esta actividad cognitiva acontezca de manera efectiva. La explicitación de este macroproceso, es posible en el trabajo de investigación, un texto de naturaleza argumentativa donde el alumno aprende

a operar con teorías o conceptos puros susceptibles de ser aplicados a ciertos objetos en virtud de poder analizarlos, conocerlos, comprenderlos, interpretarlos o evaluarlos.

El trabajo de investigación, es un texto de mediana extensión, que para el caso de estudiantes de primer año comporta la siguiente estructura composicional que ha sido trabajada con bastante éxito en el marco de procesos investigativos que requieren una rápida adquisición de la estructura fundamental de este tipo de trabajos.

A. Introducción: Segmento que tiene por finalidad presentar el diseño de la investigación que ha desarrollado el estudiante, los elementos que la componen son los siguientes:

- Tema: Fenómeno general en el cual se inserta el objeto específico de estudio. Ejemplo: Poesía vanguardista latinoamericana.
- Problema u objeto: Fenómeno específico y particular del tema de la investigación que se constituye en la unidad a estudiar. El problema puede ser expresado declarativa o interrogativamente. Ejemplo de problema declarativo: El vanguardismo en *Altazor* de Vicente Huidobro. Ejemplo de problema interrogativo: ¿Cuáles son los elementos vanguardistas en la obra *Altazor* del poeta chileno Vicente Huidobro?
- Objetivo General: Propósito global de la investigación que debe cumplirse de acuerdo al logro de los objetivos específicos. Para el caso de estudiantes de primer año, hemos trabajado básicamente con dos objetivos de la taxonomía general de Bloom: Conocer y/o Comprender, esto porque la investigación en el marco de este programa tutorial es una suerte de apresto, para el desarrollo de trabajos más sistemáticos en cursos superiores. Ejemplo: Conocer los elementos vanguardistas en la obra *Altazor* del poeta chileno Vicente Huidobro.
- Objetivos Específicos: Acciones específicas para dar cumplimiento al objetivo general, a partir de ellas es posible establecer la estructura del trabajo y que se va a realizar en cada segmento de este. Ejemplo: Describir el contexto histórico y cultural en el cual se inserta el movimiento vanguardista latinoamericano. Establecer los referentes europeos de la vanguardia latinoamericana. Describir y explicar los elementos propios de la poesía vanguardista. Identificar los elementos estéticos del Vanguardismo en la obra *Altazor* de Vicente Huidobro.
- Hipótesis: Es la respuesta al objeto interrogativo o declarativo de estudio. Consiste en una afirmación que deberá ser trabajada a lo largo de la investigación. En el fondo delimita el campo de la exposición y la argumentación en este tipo de textos.
- Relevancia disciplinaria: Se expone la importancia de la investigación para la disciplina de estudio. En otras palabras, se indica el aporte que el estudio puede significar para el campo del saber en el cual se circunscribe la investigación.
- Relevancia pedagógica: Se expone la importancia de este tipo de estudio en el marco de la enseñanza de la disciplina en la escuela o en la universidad.

B. Marco Conceptual: A diferencia de la tesis o el seminario, en el modelo de trabajo de investigación que hemos implementado en el contexto del trabajo tutorial, se tiende a utilizar un marco conceptual como sustituto del teórico. Esto porque, la precisión conceptual, le permite al estudiante de primer año, trabajar con el sentido exacto que cada disciplina y perspectiva teórica le ha conferido a sus propios enunciados y términos, sumado a al hecho de que alumnas y alumnos de este nivel aún no están preparados para desarrollar trabajos desde grandes constelaciones teóricas que, en

ocasiones, termina por confundir más que aclarar.

- C. **Corpus:** Estructura del trabajo de investigación donde se desarrollan cada uno de los objetivos específicos. Estos objetivos señalan el contenido de cada una de las partes o segmentos del corpus, como también su unidad temática y la destreza fundamental que hay que poner en juego.
- D. **Conclusiones:** Estructura del trabajo de investigación que se divide en tres segmentos: Síntesis de cada parte del corpus. Evaluación de los resultados o formulación de un juicio general acerca del cumplimiento de los objetivos de las conclusiones de cada parte del corpus, de la utilidad de la hipótesis. Proyecciones, es decir, exposición de aquellos aspectos que no se abordaron dentro de la investigación por razones de tiempo, espacio o falta de información, y formulación de una nueva pregunta que pueda servir de objeto para otra investigación.

Evidentemente, la estructura composicional del trabajo de investigación expuesta en este punto del presente material, corresponde a una formulación básica. De igual forma sucede con los tres tipos de textos expuestos anteriormente. Esta necesidad de simplificación del trabajo, es el resultado de la adaptación que hemos hecho de las prácticas investigativas y discursivas en virtud de poder aterrizar estos recursos a la nivelación de competencias comunicativas y metacognitivas de nuestros estudiantes recién ingresados en la universidad. Lo fundamental, es que cada uno de ellos valore y utilice las herramientas escriturales como una forma de explorar ideas, descubrir relaciones, formular respuestas, desarrollar destrezas, habilidades, y comenzar a insertarse de manera efectiva en la cultura del saber académico que se encuentra estudiando.

Capítulo III: Estrategias para extender y profundizar el conocimiento

Introducción

La unidad temática del capítulo anterior, no fue otra que la exposición de un conjunto de estrategias destinadas a favorecer la adquisición o apropiación del conocimiento declarativo o procedimental que las disciplinas de estudio puedan entregar en el marco de la formación académica universitaria. En este sentido, las metodologías expuestas se insertan en lo que Marzano denomina la segunda dimensión del aprendizaje. Asimismo, y de forma paralela, introdujimos una serie de sugerencias para la elaboración de textos mayores de carácter argumentativo y expositivo respectivamente, cuya realización demanda por parte del alumno la puesta en juego de destrezas vinculadas con las últimas tres dimensiones planteadas en el modelo de Marzano. En cambio, el presente capítulo tiene como propósito fundamental exponer un conjunto de procedimientos orientados a enseñar explícitamente aquellas destrezas circunscritas tanto a la segunda como a la tercera dimensión de aprendizaje.

Fieles a nuestro principio que la enseñanza de una destreza nunca debe realizarse al margen del conocimiento declarativo y procedimental que las disciplinas promueven a través de los cursos regulares que se imparten en la educación superior, es que hemos diseñado un conjunto de secuencias destinadas a garantizar la apropiación de estas actividades cognitivas aplicadas a la elaboración de representaciones gráficas y la producción de textos escritos. Asimismo, incluimos algunas sugerencias para la evaluación y calificación de estos productos, como una forma de promover el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la composición del capítulo, este se ocupa básicamente de cuatro destrezas: la comparación, la descripción, la explicación y la definición. Por razones operativas preferimos dejar fuera de este capítulo la elaboración de argumentos y la validación de fuentes de información, porque fueron abordadas en el marco de las sugerencias para la elaboración de ciertos tipos de textos en el capítulo segundo del presente material. Estas preferencias y omisiones, son el resultado de la necesidad que nuestros estudiantes presentan con respecto a una serie de debilidades en el manejo de estas destrezas del pensamiento. Esto implica, que por lo general alumnas y alumnos de primer año fallan frecuentemente en las formas de comparar, contrastar, explicar, definir y describir los conocimientos declarativos que sus profesores enseñan de manera directa en el contexto del aula o que se encuentran en los textos de la bibliografía del curso.

La Comparación

La comparación puede ser definida como una destreza propia del pensamiento, mediante la cual es posible identificar y relacionar semejanzas y diferencias fundamentales entre dos o más objetos, en función de alcanzar un propósito determinado. En cuanto a la identificación de semejanzas, esta permite promover la organización y relación de las nuevas nociones con aquellos contenidos conceptuales o procedimentales que ya forman parte del repertorio cognitivo de quien se encuentra aprendiendo. Asimismo, el establecimiento de las diferencias entre los elementos en contraste permite discriminar o diferenciar el nuevo concepto de otros similares.

En este sentido, el desarrollo de la destreza comparativa permite potenciar de forma efectiva tanto el aprendizaje significativo como la profundización del mismo. Esto porque por un lado se promueve la asociación entre la información almacenada y la entrante, y por otro genera la posibilidad de revisar el conocimiento adquirido en función de adquirir y descubrir relaciones y conclusiones novedosas. Es en esta posibilidad organizacional y relacional que promueve la comparación, donde reposa el acontecimiento de la clasificación y la abstracción, toda vez que la primera depende del establecimiento del género próximo y diferencia específica y la segunda de la formulación de un patrón general desde el cual poder visualizar cómo dos elementos aparentemente distintos se encuentran conectados.

De acuerdo con lo expuesto, la comparación se instala como una condición fundamental sobre la cual descansa la emergencia del pensamiento crítico y creativo. Esto, porque en la medida que el estudiante procese y reelabore la información a través del establecimiento de semejanzas y diferencias, este es capaz de reorganizar aquello que se le ha expuesto en función de poder generar asociaciones genéricas o diferenciales desde las cuales determinar las conexiones que presentan los elementos en estudio (pensamiento crítico). Asimismo, toda vez que el estudiante logra determinar el marco relacional del objeto en estudio, este se encuentra en condiciones de aventurar nuevas conclusiones o problemas relacionados con el mismo permitiendo la emergencia de un pensamiento de carácter fundamentalmente creativo.

Sin embargo, el desarrollo de esta destreza solo es posible en la medida que sea trabajada sistemáticamente por parte del profesor y el estudiante en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las nociones y métodos que configuran el discurso del campo disciplinario en el cual se inserta un curso o asignatura determinada. Es decir, así como se enseñan de forma explícita conceptos y métodos vinculados con la disciplina en estudio, la comparación, como cualquier otra destreza, debe también ser enseñada explícitamente. Enseñanza que no solo permite la adquisición de la destreza, sino también el desarrollo de un pensamiento metacognitivo, es decir, la posibilidad de reflexionar acerca del proceso mental mismo revisando y evaluando su eficacia en el marco del proceso de aprendizaje.

Por lo general, en la Educación Superior profesoras y profesores suponemos que nuestros estudiantes poseen un dominio avanzado de esta destreza de acuerdo al conocimiento que tenemos respecto de los planes y programas de estudio tanto de Enseñanza media como Básica. En otras palabras, estamos totalmente convencidos que un estudiante por el solo hecho de haber cursado su escolaridad completa se encuentra en condiciones de comparar, ya que esta es una destreza que debió ser trabajada al interior de la escuela en distintos subsectores de aprendizaje, razón por la cual cada uno de nosotros no tendríamos porque enseñarla, pero si utilizarla como estrategia evaluativa. Lo cierto, es que los resultados arrojados por aquellos instrumentos donde se utiliza la comparación como estrategia de evaluación son

pobres y sumamente superficiales, lo que supone la presencia de un conjunto de errores que ponen de manifiesto por parte del estudiante el escaso conocimiento de qué es y cómo opera la destreza en el marco de su aplicabilidad a la información con la que cada curso trabaja. En este contexto, los errores más frecuentes son:

- Se presenta una exploración poco sistemática y profunda de los datos.
- Se establecen escasas semejanzas y diferencias. Por lo general, son las más superficiales y evidentes, cuestión que no permite reelaborar asociativamente la información ni menos establecer un patrón general de conectividad entre los elementos. Es decir, se inhibe toda posibilidad de generar las condiciones propicias para la abstracción del contenido disciplinario.
- La comparación carece generalmente de propósito o finalidad.
- Existen dificultades para establecer la categoría en comparación y determinar las características en conexión con ella.
- Escasa flexibilidad para cambiar categorías de acuerdo a las exigencias del propósito.
- Inexistencia o pobreza de conclusiones. Lo que implica, una tendencia a extraer conclusiones que carecen de apoyo en las características preestablecidas.⁴

Si la presencia de estos errores es frecuente en la aplicación de las evaluaciones que contemplan la comparación como estrategia de medición, esto se debe fundamentalmente a que nuestros estudiantes carecen de un desarrollo avanzado de esta destreza en virtud de las exigencias que les plantea e impone el aprendizaje en el contexto de la educación superior. Por lo tanto, se hace urgente nivelar a alumnas y alumnos al horizonte de expectativas que los imperativos académicos y disciplinarios instalan con respecto al rendimiento que cada estudiante debiera tener con relación al aprendizaje del contenido de cada disciplina, de lo cual se desprende la necesidad de enseñar explícitamente esta destreza.

Pero, ¿cómo se puede enseñar explícitamente la destreza comparativa? Ciertamente, el contenido conceptual o metodológico que nuestros estudiantes deben comparar se encuentra por lo general en textos escritos, razón por la cual, una correcta retención del contenido fundamental de dichos textos se impone como una condición esencial a la hora de enseñar esta destreza circunscrita al ámbito del procesamiento de la información. Una vez retenido y almacenado el contenido este puede ser comparado con la nueva información en virtud de generar las asociaciones que potencia esta destreza.

No existe solo una manera de enseñar explícitamente la comparación. Sin embargo, siempre es beneficioso operar sobre la base de aquellos procedimientos que ya han demostrado su eficacia de aplicación. Tal es el caso del presente modelo propuesto en el texto “Enseñar a pensar para aprender mejor” de las investigadoras Josefina Beas, Josefina Santa Cruz, Paulina Thomsen y Soledad Utreras, que ha dado excelentes resultados en el contexto del Programa de Nivelación de Competencias Comunicativas en el Departamento de Humanidades y Educación Media durante el primer semestre del 2008.

4 Esta síntesis de errores frecuentes de comparación en estudiantes de Educación Superior, se basa en la investigación y propuesta metodológica de trabajo: *Enseñar a pensar para aprender mejor*. (2003), Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, pág. 47, de Josefina Beas, Josefina Santa Cruz, Paulina Thomsen y Soledad Utreras.

Etapas a considerar para la enseñanza explícita del proceso de comparación

1. Precisar el concepto de comparación. En otras palabras definir o determinar qué es la comparación.
2. Identificar los elementos o el contenido instruccional que se va a comparar.
3. Establecer un propósito de la comparación.
4. Identificar y registrar las semejanzas de acuerdo a categorías o criterios.
5. Identificar y registrar las diferencias de acuerdo a categorías o criterios.
6. Establecer conclusiones.

A continuación se ilustrará un ejemplo de enseñanza explícita de la destreza de comparación con la finalidad de profundizar el conocimiento con respecto al concepto de “Cultura” a partir de dos definiciones propuestas por los investigadores Cristian Parker y César Tejedor Campomanes. De acuerdo con esto, el contenido instruccional del ejemplo será el concepto de “cultura” como podría ser el de: idea, sociedad, aprendizaje, educación, sistema o literatura. En otras palabras, más allá del concepto el modelo puede ser aplicado a cualquier contenido instruccional en función de profundizar el conocimiento que el alumno deba tener con respecto al mismo.

Fase N° 1: Precisar el concepto de comparación

Para iniciar la enseñanza explícita de cualquier destreza o proceso mental, es necesario aclarar el concepto. Es decir, resulta fundamental explicar qué es la comparación.

La clase podría iniciarse exponiendo de manera clara y manifiesta el objetivo de la sesión: *Profundizar el contenido sobre el concepto de cultura a partir de la comparación entre las definiciones entregadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes.*

Una vez expuesto y explicado el objetivo de la sesión, comente a los estudiantes que para poder seguir con la clase es necesario revisar que es aquello que entienden por comparación. Una vez concluida esta revisión, plantee un concepto simple, claro y operativo para la finalidad que presenta la clase. Este concepto podría ser:

- La comparación corresponde a una destreza del pensamiento que consiste en identificar y asociar diferencias y semejanzas entre dos o más elementos.

Asimismo, explique también la importancia que tiene el desarrollo de esta destreza para la formación de un pensamiento crítico y creativo, como también su relevancia en los procesos de comprensión y expresión escrita.


Una vez concluida esta parte de la clase, entregue a cada estudiante un organizador gráfico de comparación, el cual será completado en función de las instrucciones dadas por el profesor. Recordemos que los organizadores gráficos cobran especial relevancia a la hora de representar la estructura mental de la destreza en cuestión, ayudando fundamentalmente a organizar y relacionar la información.

Propósito: _____

 ¿EN QUÉ SE PARECEN?

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

EN RELACIÓN A

Conclusión: _____

Fase N° 2: Identificación de elementos a comparar y formulación de propósito

Una vez entregado el gráfico de comparación, establecer junto a los estudiantes los elementos conceptuales a comparar, registrándolos en los casilleros del gráfico. De igual forma, formule y registre el propósito de la comparación, que puede ser el mismo que el de la clase.

COMPARACIÓN DEL CONCEPTO CULTURA

Concepto de Cultura según
Cristian Parker

Concepto de Cultura según
César Tejedor

Propósito: Profundizar el contenido sobre el concepto de cultura a partir de la comparación entre las definiciones entregadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes.

Fase N° 4: Identificación de Semejanzas y Diferencias

Para establecer las semejanzas, es necesario que el estudiante haya leído y retenido previamente él o los textos donde aparece el contenido instruccional a comparar. A partir de esta lectura, el profesor deberá plantear dos o más categorías o criterios de comparación sobre las cuales el alumno pueda establecer los elementos en común entre ambos textos, posteriormente él mismo irá formulando nuevos criterios.

Cultura

Cristian Parker

Puede definirse someramente a la cultura como el conjunto de objetos y lenguajes significantes que tejen y constituyen la segunda naturaleza del hombre. La cultura es lo que el ser humano adquiere o aprende como miembro de la sociedad en oposición a lo que hereda como miembro de la especie. Esos objetos significantes (artefactos) y lenguajes (verbales y no verbales), codificados en modelos significativos que orientan valorativa y normativamente las prácticas, son fruto de la objetivación del proceso de trabajo y del proceso de comunicación que van así transformando la naturaleza con que el hombre se enfrenta. Su internalización en los sujetos por medio de la socialización (endoculturación) posibilitan una guía para las prácticas y así reproducen o modifican a la sociedad.

“Cultura” en Salas, Ricardo (2005) *Pensamiento Crítico Latinoamericano* Tomo I. Santiago: Ediciones UCSH, p. 79.

Cultura


César Tejedor Campomanes

La cultura consiste en modelos o patrones explícitos e implícitos, de y para los comportamientos –adquiridos y transmitidos mediante símbolos–, que constituyen la obra exclusiva de los grupos humanos e incluyen los objetivos materiales. El núcleo esencial de la cultura está constituido por ideas tradicionales (es decir, transmitidas y seleccionadas históricamente) y, de forma especial, por valores ligados a ellas.

En: Tejedor Campomanes, César. (1995) *Introducción a la Filosofía*. Madrid: Editorial S.M.

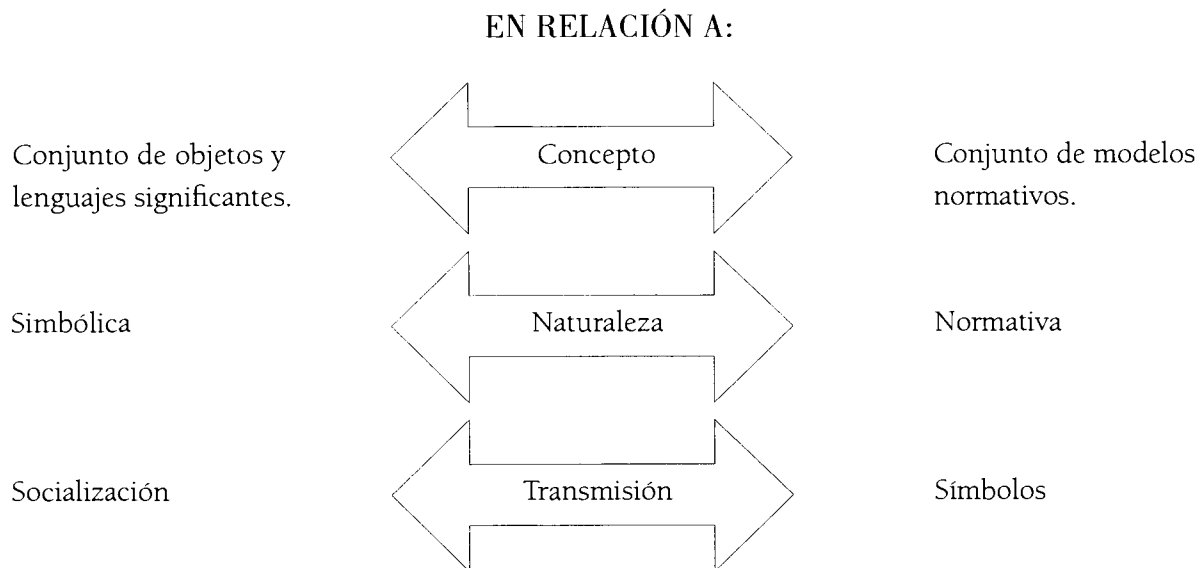
Una vez leídos los textos, alumnas y alumnos deben cotejar ambos en función de poder identificar en qué se parecen estos e ingresar dicha información en el organizador gráfico. Cuando esta operación concluya, es necesario solicitar a los estudiantes que determinen cuáles serían las categorías en las cuales se pueden circunscribir estas semejanzas, para después aplicar estos mismos criterios a la identificación de diferencias. Como lo anticipáramos anteriormente, es perfectamente válido y necesario que el profesor otorgue como mínimo las primeras dos categorías para que los alumnos continúen con el resto.

En el siguiente cuadro se ejemplifica cómo podría quedar el ejercicio a partir de la comparación entre ambos textos, inmediatamente abajo aparecen las categorías o criterios de agrupación de las semejanzas.

COMPARACIÓN DEL CONCEPTO CULTURA	
Concepto de Cultura según Cristian Parker	Concepto de Cultura según César Tejedor
<p><i>Propósito:</i> Profundizar el contenido sobre el concepto de cultura a partir de la comparación entre las definiciones entregadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes.</p>	
 <p>¿EN QUÉ SE PARECEN?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ambas definiciones consideran a la Cultura como una entidad portadora de normas de comportamiento. • Ambas definiciones consideran que la Cultura es adquirida o aprendida. • Ambas definiciones consideran que la Cultura es una obra humana. • Ambas definiciones consideran que la cultura es transmisible. 	

Categorías o Criterios que se desprenden de la identificación de semejanzas
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Concepto de cultura. 2.- Naturaleza de la cultura. 3.- Transmisión de la cultura. <p>Mientras que la identificación de semejanzas arroja consideraciones generales respecto a los elementos en común y a partir de las mismas es posible inferir las categorías o criterios de comparación, la identificación de diferencias permitirá precisar la especificidad de los conceptos en cotejo a partir de las categorías aquí presentes. Cabe mencionar, que muchas veces es necesario generar nuevas categorías o criterios para establecer las diferencias, esto porque los elementos comunes no dan cabida a distinciones a partir de los criterios inferidos.</p>

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?



Conclusión: Es posible afirmar que ambas definiciones trabajan un concepto de cultura basado fundamentalmente en una concepción normativa de la misma que orienta valorativamente a los miembros de la sociedad. Sin embargo, ambos conceptos se distancian con respecto a lo esencial: mientras que para Tejedor Campomanes la cultura es un conjunto de modelos normativos, para Parker es un conjunto de lenguajes o de símbolos. Es decir, lo que para Tejedor Campomanes constituye un medio de transmisión, para Parker encierra el concepto mismo de cultura.

Para evaluar el proceso de comparación

Más allá de las múltiples definiciones que se han formulado con respecto al concepto de evaluación, toda vez que el docente se propone evaluar o medir los aprendizajes de sus estudiantes, su actividad se orienta fundamentalmente a recolectar un conjunto de evidencias que le permitan juzgar si el aprendizaje con respecto a un contenido o procedimiento se ha alcanzado o no.

De acuerdo con lo expuesto, todo proceso de aprendizaje trae consigo su respectivo proceso de evaluación que al margen de permitir el establecimiento de un juicio o calificación del nivel de logro de los estudiantes se constituye en una poderosa herramienta de retroalimentación. En este sentido, lo recomendable es evaluar tanto el nivel de profundización del contenido instruccional, como el nivel de efectividad que los estudiantes alcanzaron en la utilización del proceso mental de comparación. En otras palabras, la evaluación implica medir tanto el contenido como la destreza.

Para evaluar la destreza o proceso mental de comparación, es necesario tener claridad que la efectividad de su uso puede ser medida en dos instancias. La primera de ellas se encuentra referida al proceso de apropiación de la destreza en su aplicación al contenido instruccional, mientras que la segunda se restringe al examen como modalidad de medición global de los aprendizajes circunscritos a una unidad de aprendizajes o conjunto de textos escritos. A continuación se presentan algunos instrumentos de me-

dición y/o corrección referidos a estas dos instancias de evaluación, tomando los textos anteriormente trabajados en cuanto referentes de aplicación.

Evaluación del proceso de apropiación de la destreza de comparación

Instrumento número uno⁵

Indicadores	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Establece con claridad los conceptos a comparar.			
Identifica características o atributos de los elementos a comparar.			
Determina cuáles son las características similares entre ambos elementos.			
Establece cuáles son las características disímiles entre ambos conceptos.			
Establece categorías apropiadas de comparación.			
Formula una conclusión que integre globalmente tanto similitudes como diferencias.			
Observaciones			

Instrumento número dos⁶

Indicadores referidos al proceso de comparación	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Indicadores referidos al concepto de cultura	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Puntaje Total
Establece con claridad los conceptos a comparar.	2		Cultura C. Parker Cultura C. Tejedor	2		
Identifica características o atributos de los elementos a comparar.	3		Socialización, norma, símbolo, lenguaje, aprendizaje, obra humana.	3		
Determina cuáles son las características similares entre ambos elementos.	3		Cultura como una entidad portadora de normas de comportamiento. Cultura es adquirida o aprendida. Cultura es una obra humana. la cultura es transmisible.	6		
Establece cuáles son las características disímiles entre ambos conceptos.	3		Conjunto de lenguajes y símbolos/ conjunto de modelos normativos Simbólica/ normativa Socialización/símbolos	6		

5 La presente lista de cotejo corresponde a una herramienta de medición del desarrollo del gráfico de comparación trabajado anteriormente. Esta herramienta no contempla la aplicación al texto, razón por la cual se encuentra destinada a medir solamente la utilización del proceso mental en cuestión. En el cuadro de observaciones se deben registrar los motivos del juicio que el profesor a hecho con respecto a cada indicador, evidentemente se indican los elementos faltantes.

6 La siguiente lista de cotejo integra los indicadores referidos al proceso de comparación con los contenidos instruccionales relativos a las definiciones de cultura.

Establece categorías apropiadas de comparación.	3		Concepto Naturaleza Transmisión	6		
Formula una conclusión que integre globalmente tanto similitudes como diferencias.	3		Ambas definiciones consideran que la cultura es una obra humana portadora de normas de conducta que son transmisibles y aprendidas. Se diferencian en cuanto al concepto, la naturaleza y forma de transmisión.	6		

Evaluación bajo la modalidad de examen escrito

Ejemplos de preguntas o instrucciones más frecuentes:

- A partir de la lectura de las definiciones de “Cultura” dadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes, exponga las similitudes entre ambos textos.
- A partir de la lectura de las definiciones de “Cultura” dadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes, exponga las diferencias entre ambos textos.
- A partir de la lectura de las definiciones de “Cultura” dadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes exponga las similitudes y diferencias entre ambos textos.
- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en torno al concepto de cultura presentes en las definiciones de Parker y Tejedor?
- Mencione y explique las semejanzas y diferencias en las definiciones del concepto Cultura entregadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes.

La respuesta a estas interrogantes exige por parte del estudiante la elaboración de un texto fundamentalmente expositivo donde de cuenta de los elementos requeridos. Las características fundamentales de este tipo de textos son las siguientes:

- Predominio de la función referencial o informativa del lenguaje.
- Privilegio por la utilización de la tercera persona y el registro formal.
- Abundante empleo de expresiones técnicas, científicas o asociadas a los textos con los cuales los estudiantes han trabajado.

Asimismo, la exposición trae consigo la necesidad de distribuir la información disponible en un conjunto de segmentos que constituyen su estructura fundamental de ordenamiento. Estos segmentos son:

- Introducción: En ella se da a conocer el tema y una idea principal que concentre en sí los aspectos fundamentales que contendrá el desarrollo o corpus de la exposición.
- Desarrollo o corpus: Explicación, definición y/o ejemplificación de cada uno de los conceptos o variables involucradas en la idea principal.
- Conclusión: Se recapitula lo más relevante mediante una síntesis. Asimismo, dicha recapitulación puede ir acompañada de una opinión y proyecciones.

Ejemplo de respuesta a la siguiente pregunta o instrucción: A partir de la lectura de las definiciones de “Cultura” dadas por Cristian Parker y César Tejedor Campomanes, exponga las similitudes entre ambos textos.

Introducción: (Tema) La cultura es un término que en el contexto de la producción escrita de distintos investigadores ha presentado múltiples definiciones. Dos de estas definiciones son las que postulan Cristian Parker y César Tejedor Campomanes, que en su intento por delimitar el concepto presentan más puntos de encuentro que distancias irreconciliables. **(Idea principal o tesis)** En lo que respecta a estas dos definiciones de cultura, es posible afirmar que existen cuatro similitudes fundamentales que se encuentran íntegramente relacionadas entre sí: una primera idea de convergencia es aquella que entiende a la cultura como un fenómeno normativo, una segunda posición es la que dicta relación con una visión de la cultura en cuanto a sus posibilidades de adquisición o aprendizaje, la tercera convergencia se establece a partir de la idea de cultura en tanto obra humana, y por último la cultura entendida como una obra transmisible en el tiempo y el espacio.

Desarrollo: De acuerdo con lo anterior, tanto para Parker como para Tejedor Campomanes la cultura debe ser entendida como un fenómeno portador de un conjunto de normas que rigen la actividad del hombre en el contexto de sus relaciones grupales o sociales. En otras palabras, la cultura establece el marco reglamentario sobre el cual deben edificarse los comportamientos de los individuos que integran la sociedad.

Asimismo, para ambos autores este conjunto normativo que rige la actividad humana se caracteriza fundamentalmente por sus posibilidades de adquisición o aprendizaje. Es decir, los integrantes del grupo humano que ostentan una cultura determinada adquieren este marco normativo ya sea en el contexto de procesos formales y sistemáticos como la educación o en su defecto en el concierto de sus interacciones con otros miembros de la sociedad ya sea en el trabajo, la familia o en su círculo de amistades.

En este sentido, otra característica fundamental de la cultura para ambos autores es el acontecimiento de esta en cuanto obra o construcción propiamente humana, es a partir de esta característica que uno de los autores precisa que la cultura es “la segunda naturaleza del hombre”, ya que no solamente sustituye o reemplaza a esa primera naturaleza que fue el hábitat de la especie humana, sino que es un todo normativo que le confiere al grupo humano sus posibilidades de convivencia y generación de las instituciones necesarias desde las cuales emanan las formas mismas de la vida en sociedad.

En concordancia con todo lo anterior, la cultura presenta también, para ambos autores, la cualidad o atributo de transmisibilidad. Es decir, aquellas normas que tienen por finalidad regir los comportamientos de los individuos que constituyen el grupo humano se transmiten en el tiempo y el espacio, cuestión que implica afirmar que la posibilidad de aprender esta obra humana más allá del contexto de adquisición se encuentra subordinada a que dicho aprendizaje ocurra en un lugar y una época determinada de manera que las reglas que norman la actividad del grupo sean las mismas y entendidas de igual forma por todos los miembros de la sociedad.

Conclusión: (Recapitulación) En síntesis, las semejanzas entre las definiciones de Parker y Tejedor, se encuentran centradas fundamentalmente en entender la cultura como un conjunto normativo en cuanto obra humana que es aprensible y transmisible en el tiempo y el espacio. **(Opinión)** No obstante, considerar solo las semejanzas reduce excesivamente las posibilidades de entendimiento con respecto al fenómeno de la cultura y sesga demasiado los reales alcances de las definiciones trabajadas por ambos autores. **(Proyecciones)** En este sentido, una mejor forma de exposición comparativa entre las definiciones de Parker y Tejedor sería aquella que involucrara también las diferencias como una forma de

precisar el cómo estas normas se transmiten, cuáles son los dispositivos que garantizan el aprendizaje de este conjunto reglamentario, en qué consiste el rol de los artefactos y los símbolos, cuál es la naturaleza del fenómeno y qué es lo fundamental de la cultura para uno y otro autor.

Herramienta de corrección.

Estructura Expositiva	Contenido de la exposición	PI	P.O	Contenido de la comparación	PI	P.O
Introducción	Exposición del tema	1		Concepto de cultura según Cristian Parker y César Tejedor Campomanes.	2	
	Idea Principal	1		Exposición de las cuatro similitudes: la cultura en cuanto norma, su carácter aprendido, cultura en tanto obra del hombre, y su transmisibilidad.	4	
Desarrollo	Explicación	1		La cultura en cuanto conjunto de normas que rigen la conducta de los individuos.	2	
	Explicación	1		La cultura en cuanto conjunto de normas que el individuo aprende en distintos contextos de apropiación.	2	
	Explicación	1		La cultura como obra o creación humana que le confiere al grupo humano la posibilidad de institucionalizar sus relaciones.	2	
	Explicación	1		La cultura en tanto conjunto de normas transmisibles en el tiempo y el espacio.	2	
Conclusión	Síntesis	1		Recapitulación de los conceptos constitutivos de la idea principal y sus relaciones.	2	
	Opinión	1		Exposición relativa a las ventajas o desventajas de la exposición realizada y los conceptos tratados.	2	
	Proyección	1		Nuevas interrogantes que surgen como resultado de la síntesis y la opinión.	2	
Observaciones						

La Descripción

Describir es una destreza del pensamiento cuyo marco de operación consiste básicamente en identificar y registrar las características fundamentales de un objeto, persona, espacio o ambiente. La identificación de estas características suelen agruparse sobre la base de tres categorías específicas: composición, cualidad y función. En otras palabras, la descripción tiene por finalidad identificar y registrar las características composicionales, cualitativas y funcionales de los elementos citados con anterioridad.

Ser capaz de describir se constituye en una condición fundamental a la hora de promover un pensamiento abstracto con orientaciones básicamente analíticas. Esto porque, en la medida que el estudiante descompone el objeto en sus elementos composicionales, cualitativos y funcionales, logra comprender las relaciones existentes entre ellos a partir de lo cual es posible inferir los principios que rigen al objeto en estudio.

Al igual que en la mayoría de las destrezas del pensamiento, los docentes tienden a considerar de que estas vienen desarrolladas desde la educación primaria y secundaria. Los resultados que obtienen nuestros estudiantes toda vez que se les solicita realizar esta operación, ponen de manifiesto lo contrario. De ahí la importancia de enseñar explícitamente esta destreza. Pero el punto no es ese, de lo que se trata aquí es ¿cómo enseñarla?

Etapas en la enseñanza explícita de la descripción

- Precisar con suma claridad qué es la descripción, cuáles son sus ventajas y campo de aplicación.
- Establecer el objeto de estudio a describir.
- Determinar el o los ámbitos de la descripción a trabajar. Esto implica, establecer claramente si se caracterizará el objeto de estudio en cuanto a su composición, cualidades y/o funciones.
- Sacar conclusiones.

Fase N° 1: Precisar el concepto de descripción

Recordemos que para iniciar la enseñanza de carácter explícita de cualquier proceso mental resulta de vital importancia aclarar qué es dicha destreza, su relevancia en los campos de la investigación a los cuales se puede aplicar, su importancia en el marco del proceso de comprensión de un texto escrito y lo vital que resulta su manejo en el contexto del rendimiento académico.

Una definición a trabajar con sus alumnos puede ser la siguiente:

Describir es una destreza del pensamiento cuyo marco de operación consiste básicamente en identificar y registrar las características fundamentales de un objeto, persona, espacio o ambiente.

Una vez expuesta esta definición, se procede a explicar a los estudiantes que dichas características se agrupan en tres categorías:

Composición – Cualidad – Función

Fase N° 2: Establecer el objeto de estudio a describir y determinación de él o los ámbitos de la descripción a trabajar.

Esta fase de la enseñanza explícita de la descripción se encuentra constituida por dos momentos. El primero de ellos apunta a establecer con claridad cuál es el objeto de estudio a describir o caracterizar, ya sea este una persona, un concepto, una situación, un lugar, un contexto, etc. Esto se hace formulando un objetivo o propósito general para la sesión de enseñanza:

El propósito de esta sesión es el de Describir el fenómeno de la modernidad desde la perspectiva o conceptualización hecha por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”.

Una vez expuesto el propósito, se procede a plantear él o los ámbitos o dimensiones sobre los cuales operará la descripción:

Los ámbitos o dimensiones sobre los que se trabajará la descripción del objeto señalado en el propósito de la sesión serán tres: la composición, cualidades y funciones de la sistematización planteada por Néstor García Canclini.

Al término de la exposición de estos dos elementos constitutivos de la presente fase de la enseñanza explícita de la descripción, se procede a entregar a los estudiantes un gráfico de descripción. Recordemos que un organizador gráfico es siempre una representación esquemática del proceso mental, razón por la cual resulta de especial relevancia para la enseñanza de una destreza disponer de este instrumento como un medio que facilita la adquisición y desarrollo del proceso mental.

Una vez presentado el gráfico descriptivo, los estudiantes procederán a registrar las características del objeto en cuestión dentro de este. No está demás insistir en que para la realización de esta actividad es fundamental que los alumnos hayan leído previamente el texto y trabajen con él en clases.

Ejemplo de gráfico descriptivo:

Concepto a Describir		
Propósito: _____		
Composición	Cualidad	Función
Conclusión: _____		

A continuación expondremos un fragmento del texto “Culturas Híbridas” que nos servirá de referente para la operación que nos hemos propuesto para la sesión.

De las Utopías al Mercado

Néstor García Canclini

¿Qué significa ser modernos? Es posible condensar las interpretaciones actuales diciendo que constituyen la modernidad cuatro movimientos básicos: un proyecto emancipador, un proyecto expansivo, un proyecto renovador y un proyecto democratizador.

Por proyecto emancipador entendemos la secularización de los campos culturales, la producción autoexpresiva y autorregulada de las prácticas simbólicas, su desenvolvimiento en mercados autónomos. Forman parte de este movimiento emancipador la racionalización de la vida social y el individualismo creciente.

Denominamos proyecto expansivo a la tendencia de la modernidad que busca extender el conocimiento y la posesión de la naturaleza, la producción, la circulación y el consumo de los bienes. En el capitalismo, la expansión está motivada preferentemente por el incremento del lucro; pero en un sentido más amplio se manifiesta en la promoción de los descubrimientos científicos y el desarrollo industrial.

El proyecto renovador abarca dos aspectos, con frecuencia complementarios: por una parte, la persecución de un mejoramiento e innovación incesantes propios de la relación con la naturaleza y la sociedad liberada de toda prescripción sagrada sobre cómo debe ser el mundo; por la otra, la necesidad de reformular una y otra vez los signos de distinción que el consumo masificado desgasta.

Llamamos proyecto democratizador al movimiento de la modernidad que confía en la educación, la difusión del arte y los saberes especializados, para lograr una evolución racional y moral. Se extiende desde la ilustración hasta la UNESCO, desde el positivismo hasta los programas educativos o de popularización de la ciencia y la cultura emprendidos por gobiernos liberales, socialistas y agrupaciones independientes.

En: García Canclini, Néstor. (1989) *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Grijalbo, Páginas 31-32.

Fase N° 3: Sacar conclusiones

La conclusión corresponde a la formulación de una idea general que sea capaz de articular o integrar los aspectos más relevantes del gráfico descriptivo. La relevancia de esta, radica en el hecho de que puede ser utilizada como tesis o idea principal de un texto expositivo de orientación descriptiva.

Aplicación del proceso de descripción al texto. Fase N° 1.

Concepto de Modernidad

Propósito: *El propósito de esta sesión es el de Describir composicional, cualitativa y funcionalmente el fenómeno de la modernidad desde la perspectiva o conceptualización hecha por Néstor García Canclini en su texto "Culturas Híbridas".*

Aplicación del proceso de descripción al texto. Fase N° 2.

Composición	Cualidad	Función
Proyecto Emancipador	La presencia de una vida social racionalizada.	Seculariza la cultura y los campos culturales.
	La vida social marcada por un incremento de un sello individualista	Autorregula las prácticas simbólicas.
		Genera mercados con plena autonomía.
Proyecto Expansivo	La vida social se encuentra marcada por elementos como: La eficiencia productiva y el consumismo.	Extensión de elementos como el conocimiento y la posesión de la naturaleza.
		Incremento del lucro.
		Promueve constantemente los descubrimientos en el ámbito científico y el desarrollo industrial.
Proyecto Renovador	La vida productiva de la sociedad se encuentra marcada por una visión permanentemente innovadora con respecto de los bienes que genera.	Mejora incesantemente los productos.
		Reformula los signos de distinción.
Proyecto Democrático	La vida del hombre en sociedad asume una condición educada y moralizada.	Promueve el arte, los saberes especializados, y la educación.

Aplicación del proceso de descripción al texto. Fase N° 3.

Conclusión: De acuerdo con Néstor García Canclini en su texto "Culturas Híbridas" la modernidad se encontraría constituida o compuesta por cuatro movimientos o proyectos: el emancipador, el expansivo, el renovador y el democratizador. Las cualidades generales de estos movimientos constitutivos del fenómeno de la modernidad se expresarían en una sociedad marcada por la presencia del consumismo, el individualismo y la vida moralmente disciplinada, como resultado de la secularización de la cultura, la autonomización de los mercados, el incremento del lucro y la reformulación de los signos de distinción entre otros factores.

Es necesario recordar, que este es un trabajo que debe ser realizado por el docente o un tutor que se encargue del seguimiento de los avances de los estudiantes. Esto, porque es de vital importancia que el especialista en el tema se encargue de ir aclarando las ideas y conceptos que los textos escritos van planteando conforme se avanza en su lectura.

Gráfico descriptivo desarrollado:

Concepto de Modernidad

Propósito: El propósito de esta sesión es el de Describir composicional, cualitativa y funcionalmente el fenómeno de la modernidad desde la perspectiva o conceptualización hecha por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”.

Composición	Cualidad	Función
Proyecto Emancipador	La presencia de una vida social racionalizada.	Seculariza la cultura y los campos culturales.
	La vida social marcada por un incremento de un sello individualista	Autorregula las prácticas simbólicas.
		Genera mercados con plena autonomía.
Proyecto Expansivo	La vida social se encuentra marcada por elementos como: La eficiencia productiva y el consumismo.	Extensión de elementos como el conocimiento y la posesión de la naturaleza.
		Incremento del lucro.
		Promueve constantemente los descubrimientos en el ámbito científico y el desarrollo industrial.
Proyecto Renovador	La vida productiva de la sociedad se encuentra marcada por una visión permanentemente innovadora con respecto de los bienes que genera.	Mejora incesantemente los productos.
		Reformula los signos de distinción.
Proyecto Democrático	La vida del hombre en sociedad asume una condición educada y moralizada.	Promueve el arte, los saberes especializados, y la educación.

Conclusión: De acuerdo con Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas” la modernidad se encontraría constituida o compuesta por cuatro movimientos o proyectos: el emancipador, el expansivo, el renovador y el democratizador. Las cualidades generales de estos movimientos constitutivos del fenómeno de la modernidad se expresarían en una sociedad marcada por la presencia del consumismo, el individualismo y la vida moralmente disciplinada, como resultado de la secularización de la cultura, la autonomización de los mercados, el incremento del lucro y la reformulación de los signos de distinción entre otros factores.

Para evaluar el proceso mental de la descripción

Sin duda alguna, para leer y escribir mejor es necesario identificar claramente los procesos mentales que las palabras enmascaran o representan. Nuestros estudiantes pueden comprender de manera más profunda y significativa lo que leen, si en dicho ejercicio reconocen la operación mental que los enunciados expresan. De ahí la importancia de la enseñanza explícita de las destrezas intelectivas, ya que favorece la emergencia de un pensamiento que no solo es capaz de revisar críticamente la información con la cual se encuentra trabajando, sino también la posibilidad de proponer problemas o soluciones novedosas y a su vez promueve la reflexión sobre el proceso mental propio. Enseñar explícitamente una destreza, es promover el acontecimiento de un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en nuestros estudiantes.

Sin embargo, la adquisición de la destreza también debe ser evaluada. Al igual que el proceso mental de comparación, la descripción sino se somete a un procedimiento continuo y sistemático de seguimiento y control corre el riesgo de diluirse en el olvido por causa de su falta de persistencia o utilización en el marco de aquello que los profesores esperan de sus estudiantes a la hora de medir sus aprendizajes. La descripción puede ser evaluada en dos instancias: la primera de ellas es la instancia referida al proceso de adquisición de la destreza que se expresa en evaluación paso a paso y en virtud de la utilización del gráfico descriptivo que puede ser aplicado a cualquier texto escrito donde efectivamente el proceso mental que las palabras representan sea el descriptivo. En cuanto al segundo momento de la evaluación, este toma cuerpo en la aplicación de los exámenes globales referidos a uno o más textos con los cuales el estudiante haya trabajado previamente esta destreza.

Herramienta para la corrección del gráfico descriptivo

Indicadores	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Establece un propósito al inicio del gráfico.			
Identifica cada uno de los componentes del objeto de estudio.			
Identifica las cualidades asociadas a los componentes del objeto de estudio			
Identifica las funciones asociadas a los componentes del objeto de estudio			
Formula conclusiones integrando los elementos descritos.			
Observaciones			

Herramienta para la corrección del gráfico descriptivo aplicado al texto.

Indicadores referidos al proceso de descripción	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Indicadores referidos al concepto de Modernidad	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Puntaje Total
Establece un propósito al inicio del gráfico en concordancia con la destreza y el concepto a describir.	1		Describir composicional, cualitativa y funcionalmente el concepto de Modernidad de Néstor García Canclini	2		

Identifica cada uno de los componentes del concepto modernidad.	1		Proyecto Emancipador, Renovador, Expansivo, Democratizador.	4		
Identifica las cualidades asociadas a los componentes del concepto de modernidad.	1		racionalismo.	5		
			individualismo			
			La eficiencia productiva y el consumismo.			
			Innovación			
			Vida social educada y moralizada.			
Identifica las funciones asociadas a los componentes del concepto de modernidad	1		Secularización de la cultura	7		
			Autonomía de los mercados			
			Extensión del conocimiento			
			Incremento del lucro			
			Promoción del arte y la educación			
			Promoción de la ciencia y la industria			
			Mejora de los productos			
Formula conclusiones integrando los elementos descritos.	1		Integra los componentes, cualidades y funciones en una idea general	3		
Observaciones						

Evaluación bajo la modalidad de examen escrito

Ejemplos de preguntas o instrucciones más frecuentes:

- Caracterice la propuesta conceptual de Modernidad desarrollada por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”
- Describa composicionalmente el concepto de modernidad desarrollado por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”.
- ¿En qué consiste la propuesta conceptual de Modernidad desarrollada por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”?
- Caracterice cualitativamente el concepto de modernidad desarrollado por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”.
- ¿Cuáles son las características cualitativas y funcionales del concepto de modernidad desarrollado por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”.

El ejercicio de responder a estas interrogantes e instrucciones, exige por parte del estudiante elaborar un texto fundamentalmente expositivo de orientación descriptiva. Esto, no solo implica respetar la estructura y las formalidades inherentes a este tipo de textos, sino también haber identificado eficientemente los distintos tópicos circunscritos a cada una de las dimensiones o categorías descriptivas. Toda vez que les solicitamos a nuestros estudiantes describir un concepto, objeto, persona, situación, espacio o

ambiente, lo que debemos esperar de sus respuestas es una cuenta pormenorizada de la composición, cualidad y función que toman cuerpo en el fenómeno a describir.

Sin embargo, y tal como lo sugieren las preguntas e instrucciones, no siempre es necesario interrogar al alumno por las tres categorías descriptivas. En ocasiones, se puede formular una pregunta que consulte al estudiante sobre una o dos de ellas, eso dependerá de los objetivos que cada docente se plantea para con el instrumento de medición. Lo importante, es recordar que a la hora de evaluar el examen los instrumentos de corrección deben apuntar en dos direcciones en el marco de la enseñanza explícita de destrezas intelectuales: por una lado se evalúan los contenidos instruccionales y por otro, la destreza y la organización de la expresión escrita. A continuación, se presenta una respuesta modelo a partir de una de las preguntas o instrucciones expuestas con anterioridad, posteriormente se expone una lista de cotejo para la corrección y calificación de esa respuesta.

¿En qué consiste la propuesta conceptual de Modernidad desarrollada por Néstor García Canclini en su texto “Culturas Híbridas”?

Introducción: (Tema) Un lugar común para la producción narrativa e investigativa circunscrita al campo de las humanidades y las ciencias sociales durante el siglo XX ha sido, sin duda alguna, la *modernidad*. Este objeto ha sido tributario de múltiples focalizaciones conceptuales, que enfatizando ya sean aspectos sociales, culturales, económicos o políticos intentan dar cuenta del conjunto de elementos involucrados en el acontecimiento de este fenómeno. Una de estas sistematizaciones conceptuales, es la que el filósofo argentino Néstor García Canclini trabaja en su libro “Culturas Híbridas”, desde su perspectiva (**idea principal o tesis**) la modernidad se encontraría constituida o compuesta por cuatro movimientos o proyectos: el emancipador, el expansivo, el renovador y el democratizador. Las cualidades generales de estos movimientos constitutivos del fenómeno de la modernidad se expresarían en una sociedad marcada por la presencia del consumismo, el individualismo y la vida moralmente disciplinada, como resultado de la secularización de la cultura, la autonomización de los mercados, el incremento del lucro y la reformulación de los signos de distinción entre otros factores.

Corpus o Desarrollo. En lo que al proyecto emancipador se refiere, este debe entenderse como aquel movimiento o factor de la modernidad cuyo eje fundamental de articulación toma cuerpo en torno a la figura de autonomía. Esta autonomía se expresa funcionalmente al interior de la sociedad moderna a través de la secularización de los campos culturales, es decir, la independencia que el arte, la literatura, la filosofía y la ciencia cobraron en oposición a las tradicionales tutelas de las cuales fueron objeto por parte del poder eclesial y político. Asimismo, el proyecto emancipador marca aquella tendencia de la modernidad con respecto a la autonomización de los mercados, liberándolos de toda prescripción jurídica y ética, configurando una entidad de intercambio de capitales regida por su propia lógica que no es otra más que la de la oferta y la demanda. En cuanto a los aspectos cualitativos del proyecto emancipador, estos se materializan en los impactos que esta tendencia de creciente autonomía ha tenido en las distintas esferas de la sociedad. En este contexto, la secularización de los campos culturales fue abriendo el acontecimiento de una sociedad altamente especializada, individualista y racionalmente organizada y jerarquizada.

En sintonía con el proyecto emancipador, el expansivo se articularía fundamentalmente a partir de la lógica de la extensión. Extensión que funcionalmente se expresa en el crecimiento sin precedente de los

mercados, del conocimiento, de la racionalización de la vida social, de la tecnología y de los intercambios comerciales. En otras palabras, es aquel proyecto que posibilita el acontecimiento de las relaciones mercantiles a escala mundial, cuya lógica globalizante termina por catalizar todos los ámbitos de la vida humana (lo cultural, lo político, lo económico y lo social) a los imperativos de las relaciones comerciales y el incremento del lucro. De ahí que su impacto sobre la sociedad no sea otro más que el de generar un grupo humano cualitativamente caracterizado por la eficiencia productiva y el consumismo.

En cuanto al proyecto renovador de la modernidad, su configuración se encuentra subordinada a la lógica de la innovación. En este sentido, funcionalmente hablando, este proyecto se caracteriza por el constante y vertiginoso movimiento de recambio, cuestión que implica reciclar una y otra vez los productos, los bienes y las tecnologías en virtud de asociar a ellos nuevas cualidades que hagan de lo viejo algo nuevo, promoviendo que aquello que el mercado y el consumo han desgastado puede ser convertido mediante su reconversión en un nuevo signo de distinción. En este contexto, el grupo humano asumirá una concepción efímera y fugaz de aquellos bienes que el mercado le ofrece, inclinándose preferentemente por aquellos elementos desde los cuales poder configurar una cierta aura de distinción.

Por último el autor hace referencia al proyecto democratizador de la modernidad, la particularidad de este proyecto se encuentra dada por la lógica de la accesibilidad. Funcionalmente, el proyecto apunta a garantizar que todos los miembros de la sociedad tengan acceso a los bienes y servicios que la modernidad oferta, esto implica no solo los productos que ofrece el mercado en sus intercambios habituales, sino también la accesibilidad a la educación, la salud, la cultura, la entretención y la participación política. La cualidad fundamental de este proyecto en cuanto a su impacto en la sociedad, toma cuerpo en un grupo humano caracterizado por el disciplinamiento racional y moral mediante instituciones como la educación y el establishment jurídico.

Conclusión (resumen) En síntesis, la modernidad se configura desde la perspectiva de García Canclini en un fenómeno caracterizado por la presencia relacional entre los cuatro proyectos descritos. **(proyección)** Interesante hubiese sido poder abordar cada una de las relaciones entre estos movimientos, sin embargo ya fuera por tiempo o por la naturaleza del presente texto esto no se pudo dar. **(proyección y evaluación)** Sin embargo, pareciera adecuado expresar en estas líneas el sentido amplio con el cual el autor aborda el fenómeno en cuestión, amplio porque parece dar con los factores que determinan la formas mediante las cuales la modernidad ha institucionalizado los ámbitos de lo social, lo político, lo económico y lo cultural, da cuenta de qué manera la cultura secular cede a las tentaciones del mercado, como la educación laica circunscrita al proyecto emancipador lentamente se transforma en un bien de intercambio en el contexto capitalista y en un signo de distinción para quienes acceden a la misma. De ahí la importancia de profundizar en las relaciones existentes entre los proyectos, ya que en ellas es posible explicar la vida moderna.

Herramienta de corrección

Estructura Expositiva	Contenido de la exposición	PI	P.O	Contenido de la descripción	PI	P.O
Introducción	Tema	1		Presentación del fenómeno de la modernidad	1	
	Idea Principal o tesis	1		la modernidad se encontraría constituida o compuesta por proyectos: el emancipador, el expansivo, el renovador y el democratizador. Sus cualidades se expresarían en una sociedad marcada por la presencia del consumismo, el individualismo y la vida moralmente disciplinada, como resultado de la secularización de la cultura, la autonomización de los mercados, el incremento del lucro y la reformulación de los signos de distinción entre otros factores.	4	
Corpus				Menciona los cuatro proyectos, sus cualidades y funciones.	8	
Conclusión	Síntesis	1		Menciona los cuatro proyectos.	2	
	Proyección	1		Indica la posibilidad de sus relaciones	2	
	Evaluación	1		Emite un juicio u opinión con respecto de lo leído.	2	
Observaciones						

La Explicación

En el marco del presente trabajo, la explicación debe ser entendida antes que todo como una destreza del pensamiento que tiene por función dar cuenta del origen o causa de un objeto, situación, problema, solución o acontecimiento. Nos parece de especial relevancia esta aclaración, porque la explicación puede ser focalizada también como una operación de carácter textual orientada fundamentalmente a especificar un enunciado o conjunto de ellos que por su complejidad necesitan ser ilustrados o ejemplificados para garantizar su precisión y claridad. No obstante, como toda destreza del pensamiento la explicación no solo es susceptible de ser enseñada explícitamente, sino también puede ser estructurada textualmente mediante un modelo de organización expositivo o argumentativo determinado.

En términos estructurales, no existe un solo modelo de explicación y, por lo tanto, una sola forma de enseñarla. De hecho, son cuatro los modelos más comunes y utilizados de explicación: explicación causal, probabilística, funcional y genética. Evidentemente, no podemos abordar en profundidad cada uno de ellos, razón por la cual se sistematizará la causal y la genética mientras que los dos restantes solo se definirán para su conocimiento general. A continuación no solo se hará referencia a cada uno de estos modelos explicativos y sus posibilidades de exploración escritural, sino también al cómo enseñarla y evaluarla.

Explicación Causal

Consiste en la referencia que se hace respecto de un fenómeno a partir de la reducción de este a sus causas o factores que determinan su emergencia o acontecimiento. Para su enseñanza, es necesario que el estudiante se forme una representación mental y esquemática del modelo a partir de la cual pueda efectivamente poner en juego esta destreza. Dicha esquematización debe partir de la exposición de un problema en función de determinar inferencialmente los elementos que generan dicho efecto. Al igual que la comparación y la descripción es recomendable que los estudiantes trabajen con un organizador gráfico a modo de representación de la destreza cognoscitiva en cuestión.

Fase N° 1 ¿Qué es la explicación causal?

En el inicio de la sesión es pertinente introducir el tema de la explicación causal a partir de una definición de la misma. A modo de ejemplo, se utilizará la definición trabajada anteriormente:

La explicación causal es la referencia que se hace respecto de un fenómeno a partir de la reducción de este a sus causas o factores que determinan su emergencia o acontecimiento.

Esta definición puede ser reforzada a partir de la relevancia que la explicación causal tiene en el marco de la investigación científica, en tanto posibilidad exploratoria para generar soluciones a problemas determinados.

Fase N° 2 La formulación del problema y propósito de la explicación causal

Una vez expuesta la definición de explicación causal y su relevancia en el marco de la producción científica y académica, es recomendable y pertinente proceder a establecer un problema en cuanto a efecto sobre el cual poder inferir algunas posibles causas. Para es de suma importancia operar sobre la base de los textos que los mismos estudiantes se encuentran leyendo en el contexto del curso. En este sentido, debe ser un problema planteado por él o los autores de estos escritos, esto porque en la medida que la destreza sea aplicada en el ejercicio de la lectura no solo se favorece la interacción del estudiante con la bibliografía del curso, sino también sus posibilidades efectivas de integrarse a la cultura académica. La formulación del problema puede lograrse a partir de dos posibilidades: la primera de ellas se da cuando el mismo autor plantea un problema en cuanto consecuencia o efecto y posteriormente expone las causas, cuestión muy habitual en textos científicos. La segunda posibilidad se da cuando el estudiante con ayuda y orientación del docente formula el problema a partir de la lectura general del texto. Si lo que se quiere es promover un pensamiento de buena calidad, lo recomendable es la segunda de las opciones ya que en la primera solo se lograría una retención superficial del contenido del texto, mientras que la segunda se constituye en una instancia de reflexión personal sobre él o los textos. Veamos un ejemplo inspirado en el libro *El mito del Eterno Retorno* de Mircea Eliade:

Problema declarativo: *La emergencia de la ontología en el mundo arcaico.*

Problema interrogativo: *¿Cuáles fueron las causas que determinaron la emergencia de la ontología en el mundo arcaico?*

Nota: El problema o efecto puede ser expuesto bajo cualquiera de estas formas. En ambos casos el establecimiento de las causas tendría que ser exactamente lo mismo.

Ya formulado el problema, se procede a plantear el objetivo o propósito de la explicación. Dicho propósito se debe elaborar a partir del verbo infinitivo *explicar* que indica la destreza, sumado al problema declarativo o interrogativo. En ocasiones pueden combinarse ambas opciones, es decir, mientras el problema se plantea interrogativamente el propósito puede formularse con el problema declarativo o viceversa. Veamos un ejemplo:

Propósito: *Explicar causalmente la emergencia de la ontología en el mundo arcaico.*

Hasta el momento este esquema basado en un problema y propósito contempla solo la posibilidad de enseñar la explicación desde una perspectiva fundamentalmente argumentativa. Esto es útil cuando lo que el profesor se propone es justamente trabajar con las dimensiones crítica y creativa del pensamiento de calidad, pero qué pasa cuando el docente se propone que los estudiantes solo retengan y expongan la información del texto. En este caso, la esquematización se efectúa a partir de la transcripción literal del problema y propósito que el mismo autor plantea, claro está que este procedimiento mecánico y memorístico solo garantiza posibilidades retentivas sin que esto signifique la promoción de un pensamiento de calidad en los estudiantes.

Fase N° 3 La representación gráfica de la explicación

Recordemos que la apropiación y desarrollo de una destreza del pensamiento, supone para su efectiva promoción y favorecimiento, que el estudiante represente gráficamente aquella operación cognoscitiva con la cual debe trabajar. Para dichos efectos, el alumno debe registrar la información en un gráfico como el siguiente:

Problema

Propósito: _____

Causas



Conclusión: _____

De acuerdo con la representación gráfica de la destreza, el estudiante debe registrar la información de acuerdo a lo que se indica dentro de este modelo. En el caso de que el objetivo del docente sea el de retener y exponer la información del texto, lo recomendable es que se registren las ideas o enunciados fundamentales en forma literal. En cambio, si lo que el docente requiere es promover un cierto nivel de profundización del conocimiento con respecto a la bibliografía, lo recomendable es que el estudiante registre proposiciones que surjan como el resultado del proceso de apropiación de la lectura.

En cuanto a la conclusión esta debe ser una idea que sintetice las causas, de manera tal que al momento de redactar un texto de carácter expositivo o argumentativo, este enunciado sirva de base para la formulación de la tesis o idea principal del escrito.

Ejemplo de aplicación en un fragmento del texto “El mito del eterno retorno” de Mircea Eliade

“Este libro se propone estudiar ciertos aspectos de la ontología arcaica; más exactamente, las concepciones del ser y la realidad que pueden desprenderse del comportamiento del hombre de las sociedades premodernas. Las sociedades premodernas o tradicionales comprenden tanto al mundo que habitualmente se denomina primitivo como a las antiguas culturas de Asia, Europa y América. Evidentemente, las concepciones metafísicas del mundo arcaico no siempre se han formulado en un lenguaje teórico, pero el símbolo, el mito, el rito, a diferentes niveles y con los medios que les son propios, expresan un complejo sistema de afirmaciones coherentes sobre la realidad última de las cosas, sistema que puede considerarse en sí mismo como una metafísica. Sin embargo, es esencial comprender el sentido profundo de todos esos símbolos, mitos y ritos para lograr traducirlo a nuestro lenguaje habitual. Si nos tomamos la molestia de penetrar en el significado auténtico de un mito o de un símbolo arcaico, nos veremos en la obligación de comprobar que esta significación revela la toma de conciencia de una cierta situación en el cosmos y que en consecuencia, implica una posición metafísica [...]

Si observamos el comportamiento general del hombre arcaico, nos llama la atención un hecho: los objetos del mundo exterior, tanto por lo demás, como los actos humanos propiamente dichos, no tienen valor intrínseco autónomo. Un objeto o una acción adquieren un valor y de esta forma llegan a ser reales, porque participan de una manera u otra en una realidad que los trasciende [...] Una piedra entre tantas otras llega a ser sagrada, y por tanto se halla instantáneamente saturada de ser, por el hecho de que su forma acusa participación en un símbolo determinado, o también porque constituye una hierofanía, posee *mana*, conmemora un acto mítico, etcétera. [...]

Pasaremos ahora a los actos humanos, naturalmente a los que no dependen del puro automatismo; su significación su valor no están vinculados a su magnitud física bruta sino a la calidad que les da el ser reproducción de un acto primordial, repetición de un ejemplar mítico. [...]

Esa repetición consciente de gestos paradigmáticos determinados remite a una ontología original. El producto bruto de la naturaleza, el objeto hecho por la industria del hombre, no hallan su realidad, su identidad, sino en la medida que participan en una realidad trascendente. El gesto no obtiene sentido, realidad, sino en la medida en que renueva una acción primordial.”

Eliade, Mircea. (1951). El Mito del Eterno Retorno. París: Gallimard, 1951, p.p 13-15.

Nota: La selección del presente obedece al carácter causal complejo que presentan sus enunciados. Esto porque la mayor parte de los textos que constituyen la bibliografía con la cual trabajan nuestros estudiantes no siempre es totalmente clara o prístina con respecto a la exposición manifiesta de las operaciones intelectivas con las cuales trabaja el autor. En el caso de este fragmento del Mito del Eterno Retorno, el autor de forma inductiva plantea una serie de argumentos que a modo de “causas” determinan el acontecimiento de una ontología en el mundo arcaico, dichas causas son los elementos constitutivos de la metafísica que sustenta la concepción del ser y el mundo. En el fondo la ontología arcaica acontece como efecto o consecuencia de una metafísica determinada.

Aplicación del gráfico explicativo causal al texto

Problema: ¿Cuáles fueron las causas que determinaron la emergencia de la ontología en el mundo arcaico?

Propósito: Explicar causalmente la emergencia de la ontología en el mundo arcaico.

Causas



- Las concepciones metafísicas del mundo arcaico sustentadas en una representación fundamentalmente mítica, simbólica y ritualica.
- Una metafísica que entiende el “ser” y la “realidad” en virtud de su participación en lo trascendente.
- Una metafísica que entiende que las cosas u objetos adquieren su valor y su consistencia sagrada en la medida que participen de aquella realidad que les trasciende.
- Una metafísica que entiende que las conductas humanas cobran valor porque son reproducción de un modelo anterior, mítico y primordial.

Conclusiones: La ontología del mundo arcaico surge como el resultado de una metafísica que desde sus fuentes míticas y ritualicas, entiende a los objetos y las conductas humanas en función de su participación en una realidad que les trasciende. De esta manera, las cosas “son” en la medida que son la reproducción de un modelo anterior y supraterrrestre, de igual forma las conductas humanas “son” y hallan su realidad en virtud de que son entendidas como la reiteración de actos míticos y primordiales.

Herramienta para la evaluación del gráfico explicativo causal

Estructura	PI	P.O	Contenido	PI	P.O	Totales
Presentación del Problema.	1		¿Cuáles fueron las causas que determinaron la emergencia de la ontología en el mundo arcaico?	2		
Formulación de propósito.	1		Explicar causalmente la emergencia de la ontología en el mundo arcaico.	2		
Establecimiento de causas	1		Una metafísica basada en el mito y el ritual, una metafísica que entiende el ser de las cosas en virtud de que son imitación de un modelo anterior, una metafísica que entiende las conductas humanas como reiteración de actos míticos y primordiales.	4		
Formulación de conclusiones	1		La ontología arcaica es el resultado de una metafísica que entiende el ser de las cosas y los actos humanos como una reiteración de un modelo anterior y mítico.	4		
Observaciones						

Preguntas para la evaluación de la explicación causal

La explicación causal no solo se prefigura como una poderosa herramienta al servicio de la promoción y favorecimiento del desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en nuestros estudiantes, sino también como un instrumento de gran utilidad a la hora de elaborar textos argumentativos. Es por eso, que las preguntas relativas a la evaluación de esta destreza se encuentran centradas fundamentalmente en torno a la pregunta ¿Por qué? y la estructura textual básica obedece a la argumentativa. Veamos algunos ejemplos de pregunta:

- ¿Cuáles fueron las causas que determinaron la emergencia de una ontología en el mundo arcaico?
- ¿Por qué razón la ontología del mundo arcaico es una metafísica de la trascendencia?

Como se advirtiera con anterioridad, responder estas interrogantes implica utilizar una estructura argumentativa en lo que se refiere a la elaboración textual. Como son preguntas destinadas a la producción de textos breves en el marco de una examinación de tiempo limitado, lo recomendable es utilizar una estructuración argumental básica que responda al siguiente modelo organizacional:

- **Introducción:** Tema – Problema (declarativo o interrogativo)- tesis (respuesta al problema).
- **Corpus:** Fundamentación de cada uno de los elementos o variables contenidos en la tesis a partir de aquello que el texto plantea a modo de garantías.
- **Conclusión:** Síntesis – Evaluación – Proyección.

Nota: recordemos que la conclusión contenida en el gráfico constituye una idea que por sintetizar las causas puede en la elaboración del texto operar a modo de tesis.

Modelo de respuesta a la pregunta: ¿Cuáles fueron las causas que determinaron la emergencia de una ontología en el mundo arcaico?

Introducción: (tema) La ontología de las culturas arcaicas o tradicionales lejos de encontrarse manifiesta en un compendio teórico filosófico, encontró su sitio o espacio de expresión en territorialidades vinculadas con los sistemas de creencias y constructos imaginarios. De esta manera, las expresiones o universos simbólicos no solo pusieron de manifiesto la configuración mítica del pensamiento del hombre de estas culturas sino también las concepciones que estos tuvieron respecto del ser y la realidad. **(problema)** En este sentido, es razonable interrogarse con respecto de ¿Cuáles fueron las causas que determinaron la emergencia de una ontología en el mundo arcaico? ya que en su respuesta es posible encontrar el conjunto de factores y elementos imaginarios y del pensamiento desde los cuales se hizo posible una concepción del “ser”. **(tesis)** En este contexto, la ontología del mundo arcaico surge como el resultado de una metafísica que desde sus fuentes míticas y rituales, entiende a los objetos y las conductas humanas en función de su participación en una realidad que les trasciende. De esta manera, las cosas “son” en la medida que son la reproducción de un modelo anterior y supraterrrestre, de igual forma las conductas humanas “son” y hallan su realidad en virtud de que son entendidas como la reiteración de actos míticos y primordiales.

Corpus: (primer elemento de la tesis) la metafísica desde la cual aconteció la ontología arcaica no se expresó, como se dijera anteriormente, en un lenguaje sistemáticamente teórico de alto nivel conceptual, muy por el contrario, esta metafísica es, **(garantía)** como lo afirma Eliade, un complejo sistema de afirmaciones o premisas respecto de una realidad última de las cosas, sistema cuya coherencia interna se expresó fundamentalmente en el territorio de universos simbólicos como el mito y el ritual, es en estos espacios donde las concepciones del vínculo entre lo sensible y lo trascendente dieron las bases sobre las cuales se configuró el pensamiento sobre el ser y la realidad.

(segundo elemento de la tesis) En este sentido escatológico caracterizado por la relación entre la realidad del hombre y su trascendencia, todos los objetos que componen la realidad **(garantía)** carecen al decir de Eliade de valor intrínseco autónomo, cuestión que implica afirmar que todo aquello que se encuentra fuera del ser humano solo cobra valor, y por lo tanto, llega a ser, en la medida que participa de un modelo original, mítico y primigenio en otro tiempo y espacio. De acuerdo con esto, un objeto es sagrado toda vez que es una reiteración, una repetición, una imitación del modelo original. Esto es lo que sucede con los templos y ciudades en el mundo arcaico, su carácter sagrado se sustentaba en cada uno de ellos era la reiteración de un templo o ciudad supraterrrenal, obedecían a un arquetipo celeste, tal como la Jerusalén terrenal fue la repetición de la Jerusalén celestial y su templo fue el resultado de la visión que Salomón tubo de su original divino.

(tercer elemento de la tesis) En lo que a las conductas humanas se refiere, estas responden al igual que los objetos a una lógica de reiteración. En otras palabras, el valor de la conducta del hombre no se encuentra en factores intrínsecos a ella, sino en la calidad que le confiere ser una reiteración o reproducción de un acto primordial, mimesis de un modelo mítico original. Esto implica, que todo acto humano asume su dimensión sagrada toda vez que el mismo es la repetición de alguna acción hecha por un dios, un semidios o un héroe. De esta manera, toda vez que el ser humano levanta sus ciudades y sus artefactos culturales solo viene a reiterar el acto cosmogónico del dios creador de lo cual se desprende la significación sagrada de la acción para el hombre arcaico. **(garantía)** A eso se refiere Eliade cuando afirma que la vida del hombre no es otra cosa más que la repetición ininterrumpida de gestos inaugurados por otros.

Conclusión: (resumen) En síntesis, todo acto humano y todo objeto que constituye su inmediata realidad, solo cobran valor, significación y existencia toda vez que se constituyen en una reiteración de lo trascendente, los gestos y las cosas se prefiguraron desde la metafísica arcaica en la evocación de una realidad fuera del límite temporal y espacial al cual el ser humano se circunscribe. Así el ser del hombre, el mundo y su identidad no encuentran su sentido sino en la medida en que son la renovación de un acto u objeto primordial. **(evaluación, juicio o sentencia)** De esta manera las causas que determinan la emergencia o acontecimiento de la ontología arcaica están dadas en una metafísica de la circularidad donde todo remite siempre a un hecho o presencia primera que a su vez es la realidad última y primordial, esto es una metafísica que articula toda una concepción del ser y la existencia basada en el eterno retorno.

(proyección) La perspectiva de Eliade sobre esta ontología no solo devela el entendimiento que el hombre arcaico tenía con respecto al ser y la realidad, sino también la concepción del tiempo, la historia, los fenómenos sociales y las prácticas humanas, en el fondo pone de manifiesto la lógica desde la cual el hombre arcaico entendió no solo una metafísica de la existencia sino también los fenómenos de la naturaleza. Esta lógica de la reiteración, será la misma con la cual trabajó Nietzsche o Jung en su propuesta respecto del inconsciente colectivo, cuestión que implicaría reconocer que todo presente puede ser leído desde el pasado.

Ciertamente el tipo de explicación trabajado en este texto por Mircea Eliade obedece a una modalidad argumentativa donde el establecimiento de causas se encuentra subordinado a la línea argumental del texto y a la tesis que el autor pretende establecer como principio general o universal con respecto a la emergencia de la ontología en el mundo arcaico. Sin embargo, existen otro tipo de explicaciones causales que trabajan con leyes universalmente aceptadas como “la ley de gravedad” en el territorio disciplinario de la física. Este tipo particular de explicaciones a las cuales el filósofo Carl Hempel denominó “explicación por subsunción deductiva bajo leyes generales” responde a procesos intelectivos que no forman parte del material básico que inspira este trabajo, razón por la cual no será tratada aquí.

Herramienta para la evaluación del texto explicativo causal

Estructura textual	Contenido de la estructura	PI	PO	Contenido de la explicación	PI	PO	TT
Introducción	Presentación del tema	1		Ontología en el mundo arcaico	2		
	Presentación del problema	1		¿Cuáles fueron las causas que determinaron la emergencia de una ontología en el mundo arcaico?	2		
	Exposición de la tesis	1		Surge como resultado de una metafísica que desde el mito y el ritual entiende la realidad y los actos humanos como una reiteración de un modelo primordial trascendente.	4		
Corpus	Primer elemento de la tesis	1		Sentido mítico y ritualístico de la metafísica arcaica	2		
	Segundo elemento de la tesis	1		Los objetos como repetición de un modelo trascendente	2		
	Tercer elemento de la tesis	1		Los actos humanos como reiteración de un acto mítico primordial	2		
Conclusión	Síntesis	1		Tres proposiciones relativas a los tres elementos que componen el corpus.	2		
	Evaluación	1		Idea relativa al sentido general del texto a modo de opinión.	2		
	Proyección	1		Extensión del conocimiento que entrega el texto a distintas disciplinas o teorías. Nuevo problema o pregunta.	2		
Observaciones							

Explicación Genética

Corresponde a aquella destreza del pensamiento que tiene por finalidad explicar un fenómeno o acontecimiento a partir del conjunto de hechos de los cuales deriva. En otras palabras, mostrando su génesis, su origen. Es un tipo de explicación bastante utilizada en el territorio disciplinario de la historia en sus diversas aplicaciones. En este contexto, la explicación genética puede abordar la evolución de una lengua determinada desde su origen hasta su estado actual, los diferentes cambios y vicisitudes a los cuales se ha enfrentado una institución determinada desde su emergencia hasta su decadencia, o en su defecto, las distintas transformaciones experimentadas en el campo del arte y la literatura en diferentes períodos históricos. De acuerdo con lo expuesto, la explicación genética siempre se encuentra subordinada a una temporalidad determinada, razón por la cual todo fenómeno que sea de su atención, puede ser abordado desde el presente al pasado o viceversa, incluso es susceptible de presentar proyecciones futuras en virtud de los antecedentes presentados.

Para la enseñanza de esta destreza de profundización de los contenidos instruccionales es necesario considerar tres fases al igual que la enseñanza de la explicación anterior. En la primera de ellas se define el concepto y utilidad, en la segunda se elabora la representación gráfica de la destreza a partir de un texto determinado y posteriormente se evalúa tanto el gráfico como la elaboración de un nuevo texto atinente a una pregunta que se inserte en la línea de la explicación genética.

Fase N° 1: la definición de la explicación genética

Como hemos visto anteriormente, la enseñanza explícita de una destreza del pensamiento demanda la exposición clara y sencilla de una definición que sea entendible por los destinatarios de la misma, es decir por los estudiantes. Por lo tanto, es recomendable que en la primera sesión el docente o tutor consulte a los alumnos respecto de qué entienden ellos por explicación genética para luego entregar la definición que se ha preparado previamente para la clase. Ocuparemos a modo de ejemplo una parte de la definición entregada en el apartado de arriba:

Corresponde a aquella destreza del pensamiento que tiene por finalidad explicar un fenómeno o acontecimiento a partir del conjunto de hechos de los cuales deriva. En otras palabras, mostrando su génesis, su origen.

Una vez expuesta la definición de la destreza del pensamiento en cuestión, se procede a formular un propósito u objetivo para el proceso mediante el cual el estudiante se apropiará de la destreza.

Explicar el origen escritural y autoral del libro del Génesis.

Ya expuesto el propósito, se procede al registro de las proposiciones que expresan el contenido del texto donde esta información aparece.


Fase N°2: la elaboración del gráfico explicativo

La representación gráfica de la destreza, se encuentra dividida o segmentada en tres partes:

- El Problema: es un enunciado que de forma declarativa o interrogativa busca una respuesta relativa al origen de algún fenómeno, situación o acontecimiento.
- Propósito: objetivo que se persigue alcanzar con la explicación, debe estar formulado por el verbo infinitivo explicar más el problema declarativo.
- Origen: enunciado que expresa el momento, las condiciones, la situación histórica temporal y/o quienes participaron en la emergencia del objeto/problema en cuestión.
- Conclusiones: Síntesis de lo expresado en el segmento de Origen. Esta síntesis debe ser un enunciado mayor que no solo resuma, sino que también pueda constituirse en la idea principal o tesis de un texto argumentativo o expositivo respecto del problema.

Modelo de representación gráfica de la explicación genética

Problema	
Propósito:	_____

Origen	
	

Conclusión:	_____

¿Quién escribió el Génesis?

No hubo un autor, sino varios. En el tiempo del rey Salomón (siglo X antes de Cristo), un escritor desconocido al que se acostumbraba llamar el Yavista, compuso una primera historia del pueblo de Dios que empezaba con el relato del Paraíso. Posiblemente este hombre es el mismo que escribió la mayor parte de la historia de David en los libros de Samuel.

Para hablar de Abraham, disponía de recuerdos y leyendas que los israelitas transmitían de padres a hijos. Para la primera parte del Génesis, en que no se trata propiamente de historia, utilizó la literatura de los babilonios. Estos tenían desde ya siglos, poemas referentes a la primera Pareja, el Paraíso perdido, el Diluvio... Él los utilizó en parte, pero también los transformó profundamente, para que estas historias expresaran, a modo de comparaciones, los designios de Dios sobre su creación.

En el siglo IX antes de Cristo, otro autor al que se acostumbraba llamar el Eloista, redactó varios recuerdos de los patriarcas y Moisés, repitiendo a veces lo que el Yavista había contado en forma algo diferente. Luego, de estos dos relatos se hizo uno solo, mezclando a veces frases de ambos cuando contaban el mismo suceso. Mucho más tarde, cuando los judíos volvieron del destierro de Babilonia (siglo V antes de Cristo) sus sacerdotes añadieron muchos párrafos. Fueron ellos los que compusieron el poema de la creación del mundo en siete días, con que inicia el libro y toda la Biblia.

Fragmento de la Introducción al Génesis en: La Biblia Latinoamérica, Navarra, Ediciones del Verbo Divino, 1990, pg. 36.

Gráfico de la explicación genética

Tema: Los autores del Génesis

Propósito: Explicar el origen escritural y autoral del libro del Génesis.

Origen del texto y primer autor



En el siglo X antes de Cristo bajo el reinado de Salomón en Israel, un escritor llamado el Yavista escribió la historia de Abraham, el Diluvio y el Paraíso.

Origen del texto y segundo autor



En el siglo IX antes de Cristo en tiempos del destierro babilonio, un escritor llamado el Eloista, redactó la historia de Moisés y algunos patriarcas.

Origen del texto y tercer autor



En el siglo V antes de Cristo, después del destierro, el grupo sacerdotal compone el poema de la creación del mundo en siete días, convierte lo aportes de los autores anteriores en un solo texto y agregan nuevas frases a lo que ya se había redactado.

Conclusión: La autoría del Génesis circunscrita al Antiguo Testamento de las Sagradas Escrituras, es adjudicada a tres escritores que en distintos períodos de la historia de Israel y a partir de fuentes legendarias que se transmitían de generación en generación o por la influencia de tradiciones literarias foráneas, dieron forma a uno de los escritos más versátiles, completos y riquísimos de la historia de las letras universales.

Herramienta para la evaluación del gráfico explicativo genético.

Estructura	PI	P.O	Contenido	PI	P.O	Total
Problema	1		Los autores del Génesis	2		
Propósito	1		Explicar el origen escritural y autoral del libro del Génesis.	2		
Origen	1		Durante el reinado de Salomón, El Yavista.	2		
			Durante el Destierro babilonio, el Eloista	2		
			Después del Destierro, los Sacerdotes.	2		
Conclusión	1		Idea que integra todos los contenidos del segmento Origen.	3		
Observaciones						

Tipos de preguntas para evaluar la destreza explicativa genética

Así como la pregunta que guío la explicación causal fue el ¿por qué?, las preguntas guía en las explicaciones genéticas son: ¿cuándo?, ¿qué? y ¿quiénes? Esto por el carácter intrínsecamente narrativo que asumen las expresiones escritas de esta destreza al incorporar el enfoque temporal y el relato de acontecimientos. A continuación se presentan algunas preguntas que se desprenden de esta lógica interrogativa:

- ¿Quiénes participaron de la redacción del Génesis y cuándo se escribió?
- Señale los autores del Génesis, su aporte y el contexto de producción.

El tipo de texto más recomendable para responder a estas interrogantes es el expositivo, esto por el carácter narrativo que en ocasiones puede asumir la exposición. Veamos el siguiente ejemplo:

Respuesta a la pregunta: Señale los autores del Génesis, su aporte y el contexto de producción.

Introducción: (tema) La Biblia es uno de los libros de mayor difusión e importancia en el contexto de la cultura judeo-cristiana occidental, se encuentra compuesta por un conjunto de libros que fueron escritos en distintas épocas y por una diversidad de autores. Uno de ellos, el Génesis, corresponde al primer libro de las Sagradas Escrituras y **(tesis o idea principal)** su autoría es adjudicada a tres escritores que en distintos períodos de la historia de Israel y a partir de fuentes legendarias que se transmitían de generación en generación o por la influencia de tradiciones literarias foráneas, dieron forma a uno de los escritos más versátiles, completos y riquísimos de la historia de las letras universales.

Corpus: Un primer autor del Génesis fue un anónimo escritor llamado el Yavista, que bajo el reinado del sabio rey Salomón comenzó a recopilar un conjunto de relatos míticos y legendarios que provenían de dos fuentes literarias fundamentales: por un lado, las denominadas leyendas hebreas que pasaban de generación en generación a través de las historias que los padres les transmitían a sus hijos sobre la historia de los patriarcas como Abraham o Isaac y la relación de fe entre Dios y su pueblo. Por otro lado, se encontraba la riquísima producción literaria babilónica que aportaba un conjunto de mitos cosmogónicos, antropogénicos y morales de los cuales se desprenden la historia del Paraíso Perdido, La Pareja Original, y El Diluvio Universal. Ciertamente estas fuentes no fueron utilizadas íntegramente por este primer autor del Libro Sagrado, muy por el contrario, las transformó, las adaptó a la experiencia de fe de su pueblo, de manera tal que el lector judío de la época pudiera encontrar en estas páginas una relación directa entre el Dios que se comunica con Abraham en el desierto y el estado actual de cosas que condicionan al lector del siglo X antes de Cristo.

Un segundo autor fue el denominado Eloista, que en el siglo IX antes de Cristo incorpora al texto sagrado la historia de otros patriarcas y fundamentalmente la de Moisés. Esta última historia en especial, resulta de vital importancia para el mundo judío por que en ella se hace carne la promesa que Dios le hiciera a Abraham en el desierto relativa a que de él nacería una gran nación a la cual se le prometía una tierra para poder habitar. Justamente, ideas como la de la tierra prometida y la liberación se encuentran presentes en dicho libro, a lo que hay que sumar la maduración que en la fe experimentó el pueblo elegido en su larga travesía por el desierto antes de llegar a las tierras de Canaan. Los libros del Eloista, se mezclaron con los aportes que hizo previamente el Yavista, algunos los modificó otros los extendió y en otros casos los reprodujo en términos literales. Paulatinamente, y en un lapsus temporal de un siglo el primer libro de la Biblia comenzaba a tomar cuerpo.

Después de un largo destierro por causa de la dominación babilónica, el pueblo elegido recupera su libertad y en el retorno a su patria, los Sacerdotes se dedican a retomar la importante tarea de redactar el Libro Sagrado durante el siglo V antes de Cristo. Introdujeron nuevas frases, capítulos y párrafos, modificaron algunos enunciados de los aportes del Yavista y el Eloista, hicieron de ambos textos uno solo y finalmente introdujeron el poema de la creación del mundo en siete días.

Conclusión: (resumen) En síntesis, tres fueron los autores del Génesis y de ellos emanaron las distintas historias que componen el libro inicial de toda la Biblia, cada uno de ellos se remitió a distintas fuentes para redactar desde esos sitios la relación entre Dios y el pueblo elegido. **(evaluación)** Más allá de las consideraciones y valoraciones que un lector creyente o ateo pudiese hacer del texto, lo importante de este escrito radica en la permanente actualidad y universalidad de su mensaje, muchos problemas del hombre de hoy y sus soluciones también están presentes en estas sabias páginas, de ahí que su lectura sea esclarecedora. **(proyección)** En cuanto a sus posibilidades interpretativas, el libro del Génesis constituye una importante fuente para los estudios narratológicos y antropológicos en cuanto a que las temáticas que utilizan sus relatos por su universalidad responden al territorio investigativo de las más importantes corrientes estructuralistas del siglo XX.

Herramienta para la evaluación del texto explicativo genético.

Estructura	Componentes		Contenido explicativo			Total
Introducción	Tema	1	La Biblia, el Génesis y su importancia	2		
	Idea principal	1	Sus autores y fuentes	2		
Corpus	Primer origen	1	Durante el reinado de Salomón siglo X antes de Cristo, El Yavista.	3		
	Segundo origen	1	Durante el Destierro babilonio siglo IX antes de Cristo, el Eloista	3		
	Tercer origen	1	Después del Destierro, siglo V antes de Cristo los Sacerdotes.	3		
Conclusión	Síntesis	1	Idea general que se refiera a los autores y fuentes.	2		
	Evaluación	1	Opinión sobre la importancia del tema.	2		
	Proyección	1	Relevancia del tema para las disciplinas de estudio o la investigación académica.	2		
Observaciones						

Explicación Probabilística

Corresponde a una destreza de profundización y extensión del conocimiento que tiende a establecer las causas de un problema pero no como una ley universal sino como causa posible que se corrobora en la experimentación, como las denominadas Leyes de Mendel. Con este tipo de explicaciones se trabaja generalmente en el territorio de los informes estadísticos, donde la cantidad probable solo se corrobora con el resultado del experimento, esto es lo que sucede con las estadísticas electorales, los porcentajes de votos son posibles hasta que los resultados post-escrutinios indiquen lo contrario o corroboren la predicción. La explicación probabilística, si bien es muy utilizada también es muy discutida en el marco de la filosofía de las ciencias, razón por la cual sería imposible presentar en este material algunas certezas de su aplicación.

Para su enseñanza explícita, es necesario basarse en las relaciones efecto-causa probable, razón por la cual es posible reproducir la primera fase de los dos modelos anteriores a la enseñanza de este tipo particular de explicación. Asimismo, la representación gráfica de la destreza puede ser la misma que la causal pero indicando las posibilidades de efectividad de cada uno de los elementos que se registran. En otras palabras, se deben registrar enunciados carentes de todo tipo de certeza, de lo contrario la explicación sería causal y no probabilística.

Explicación Funcional

Corresponde a una destreza de profundización y extensión del conocimiento que tiene como propósito dar cuenta de las funciones o roles que juegan ciertos objetos, acontecimientos, situaciones o componentes de un objeto determinado. Este tipo de explicaciones, son muy útiles en las ciencias naturales, en la mecánica o en la exposición de procedimientos.

Para su enseñanza explícita, es necesario, al igual que en las otras destrezas del pensamiento, presentar a los estudiantes una definición y su utilidad, para después registrar a partir de un texto pertinente a este tipo de explicación, la información en un gráfico representacional que podría tener los siguientes elementos composicionales:

- Un problema que interrogue a partir de la pregunta ¿para qué?
- Formulación de un propósito que integre el verbo en infinitivo explicar más la relación funcional que se presenta en el problema de la explicación.
- Un conjunto de enunciados que den cuenta de las funciones que cumple el objeto, acontecimiento o situación del problema.
- Una conclusión que sintetice los enunciados relativos a las funciones y el problema.

Tanto la explicación probabilística como funcional, son para muchos estudiosos de la epistemología de las ciencias destrezas u operaciones cognitivas que se desprenden someramente de la explicación causal y que resultan muy difíciles de ser diferenciadas unas con otras.

La definición

La definición puede ser entendida desde dos perspectivas, una netamente lingüística que la conceptualiza como una operación textual tendiente a establecer el significado de una palabra o término a partir de una estructura específica, y otra de carácter psicologista que la entiende como una destreza del pensamiento circunscrita a la extensión y profundización del conocimiento cuyo propósito es el de inferir el sentido o significado de un término en función de clarificar lo que una cosa es. La definición responde entonces a la interrogante “qué” respecto de la cosa por la cual se pregunta, es, por lo tanto, una forma de conceptualización, una afirmación que se hace con respecto a la especificidad o esencia de aquello a lo cual se encuentra referida este tipo de destreza u operación textual.

No son pocas las ocasiones en las cuales los profesores les solicitamos a nuestros estudiantes en exámenes o interrogaciones orales en el aula, que definan tal o cual cosa. No siempre nos encontramos

totalmente claros respecto de qué es aquello que le estamos solicitando a nuestros alumnos. No siempre tenemos claridad respecto del tipo de respuesta que debemos esperar por parte del interrogado, y generalmente los estudiantes tampoco. No son pocas las veces en que preguntamos ¿qué es la educación? Por ejemplo, y nuestros alumnos responde “es como enseñar algo” o “transmitir un conocimiento”, en ambos casos la imprecisión conduce a la confusión. Es por esta razón que esta destreza del pensamiento permite ordenar de tal forma la información que hace de la conceptualización del término algo claro, sencillo y específico, a tal punto que el objeto definido no puede confundirse con otro similar. Para que esto ocurra, es necesario seguir ciertas reglas que hacen de la definición ya sea entendida desde la perspectiva lingüística o psicologista, una operación mental o textual que organiza a tal punto las ideas que hacen de quien la ejerce un competente usuario de la lengua y de las destrezas del pensamiento.

Reglas de la definición.

- Toda definición debe ser mucho más clara que aquello que se define. Esto porque la definición debe clarificar, develar, exponer, iluminar lo definido. Definiciones como: el prefacio es un prolegómeno o la educación es un dispositivo de transmisión ideológica, de muy poco le servirán a aquellos que recién comienzan a introducirse en dichos temas. De ahí que una definición más adecuada para nuestros estudiantes novatos en un tema podría ser: la educación es una institución por medio de la cual la cultura se transmite, reproduce o transforma. Después es posible explorar definiciones más complejas o crípticas.
- La definición no puede por ningún motivo ser circular. En otras palabras, el significante conceptualizado no debe aparecer dentro del significado. Por lo tanto, una definición como: La instrucción es el acto de instruir, no clarifica en absoluto a quien se encuentra estudiando el contenido o el término en cuestión.
- Toda definición debe convenir a todo lo definido y solo a lo definido. En otras palabras, la definición no puede ser ni demasiado amplia ni tampoco muy reducida. Afirmar que la antropología es la disciplina que trata sobre el hombre, es demasiado amplia o que la antropología es la disciplina que estudia los artefactos culturales, es demasiado reducida.
- La definición no puede ser una negación. Es decir, no puede decir lo que el término no es. Por lo tanto, afirmar que: la instalación no es una escultura, ni una puntura ni una representación escénica no clarifica al estudiante, muy por el contrario lo deja en el vacío conceptual.
- La definición debe señalar atributos y cualidades generales y específicas de aquello que se define. Solo de esta manera se logra dar precisión al objeto definido. Una afirmación como: el elefante es un mamífero grande no diferencia al animal definido de los otros mamíferos de gran extensión corporal como la jirafa o la ballena.

Tipología de la definición.

Al igual que la explicación no existe solo un tipo de definición, sino varios. Sin embargo, no todas las clases de definición son las más recomendables para trabajar con nuestros estudiantes la profundización y extensión del conocimiento, y por lo tanto el desarrollo de un pensamiento de calidad. No obstante,

de igual forma, explicaremos cada una de ellas en función de poder precisar o clarificar con propiedad aquello que debemos esperar toda que les solicitamos a nuestros estudiantes que definan.

- **Definiciones estipulativas:** Son aquellas definiciones que se refieren a un término nuevo que hasta el minuto de ser incorporado a un texto oral o escrito carecía de todo significado conocido, razón por la cual es perfectamente posible atribuirle el significado que se desee. Un ejemplo de este tipo de definición es el que utiliza Félix Guattari y Gilles Deleuzze para el término “Desterritorialización” que desde su aparición en los años sesenta hasta nuestros días ha tenido una vertiginosa aceptación y utilización en el ámbito de las disciplinas filosóficas o de las ciencias sociales. Por desterritorialización entendemos la deslocalización o descentramiento espacial de un objeto para ser catalizado por otro espacio otorgándole una nueva lógica y sentido. También puede ser entendido, como la pérdida de sentido de la cual es susceptible un objeto toda vez que se le extrae de su situación original para ser transferido a otra.
- **Definiciones descriptivas:** Es el tipo de definición cuya finalidad es la de caracterizar lo definido a través de la enumeración de su componentes, cualidades y funciones. Se utilizan preferentemente para precisar lo mejor posible el término en función de clarificar a quien es el destinatario del texto. Un ejemplo de esta definición es el siguiente: La naranja es el fruto de un árbol llamado naranjo, de forma esférica que está constituida por una capa exterior de color anaranjado que cubre un conjunto de gajos compuestos por una pulpa agrídulce del mismo color.
- **Definiciones ostensivas:** son aquellas definiciones por medio de las cuales se enseña a una persona a comprender el significado de una palabra utilizando gestos o señales que no requieren el uso de palabras.
- **Definiciones por sinonimia:** Es una de las formas de definición más utilizadas y eficientes que existen. La operación consiste en definir una palabra a través de la comparación del significante con otro que sea conocido por el destinatario del texto y que presente cierta similitud conceptual con el término a adquirir. Sin embargo, este tipo de definición tiene una desventaja bastante notable, no siempre se encuentra un sinónimo que cumpla con todos los elementos del objeto a definir, razón por la cual se genera una ambigüedad e imprecisión que no ayuda a quien se encuentra aprendiendo.
- **Definiciones por género próximo y diferencia específica:** Corresponde a aquellas definiciones que tienen por finalidad dar cuenta de la generalidad y la particularidad de lo definido. En este sentido, es una operación mental y textual de carácter deductiva que señala el género o la clase de cosa a la cual pertenece lo definido, y posteriormente se indica la diferencia o distinción que lo definido tiene para con los demás miembros de su especie. Clásicas son las definiciones aristotélicas: “El hombre es un animal racional” y “el hombre es una animal político”.

Tal como se indicara anteriormente, no todas estas clases de definiciones nos sirven para desarrollar un pensamiento que pueda potenciar la extensión y profundización del conocimiento respecto de tal o cual fenómeno, situación, acontecimiento u objeto. Extender y profundizar el conocimiento en función de promover el acontecimiento de un pensamiento de calidad implica necesariamente, precisar el marco conceptual de los constructos teóricos circunscritos a las disciplinas que se estudian. Es por esta razón,

que para dichos efectos solo dos de las definiciones anteriormente descritas cumplen con este propósito, la descriptiva y la definición por género próximo y diferencia específica, marginamos la definición estipulativa por tratarse de una operación ausente de los circuitos de estudiantes de pregrado.

A diferencia de las operaciones cognitivas vistas anteriormente, para la enseñanza explícita de esta destreza no se necesita la aplicación de o puesta en escena de grandes procedimientos o estrategias de identificación, registro y producción textual. Muy por el contrario, lo fundamental para enseñar la definición radica en el ordenamiento distributivo de los enunciados con los cuales se trabajará para precisar conceptualmente un término. A continuación, se presentan los dos tipos de definiciones y una sugerencia de enseñanza.

La enseñanza explícita de la definición descriptiva.

La definición descriptiva es una operación mental o textual de carácter breve que tiende a la conceptualización precisa del objeto mediante una caracterización relativamente pormenorizada de los elementos constitutivos, cualitativos y funcionales de este, analicemos el siguiente ejemplo:

La memoria humana es una estructura mental encargada de registrar, procesar y almacenar la información que proviene desde el ambiente. Está constituida por el registro sensorial que recibe la información ya sea de forma ecoica o icónica, la memoria operativa o corto plazo cuya función es la de procesar la información recepcionada por el registro sensorial, y por último la memoria largo plazo encargada de almacenar la información previamente procesada.

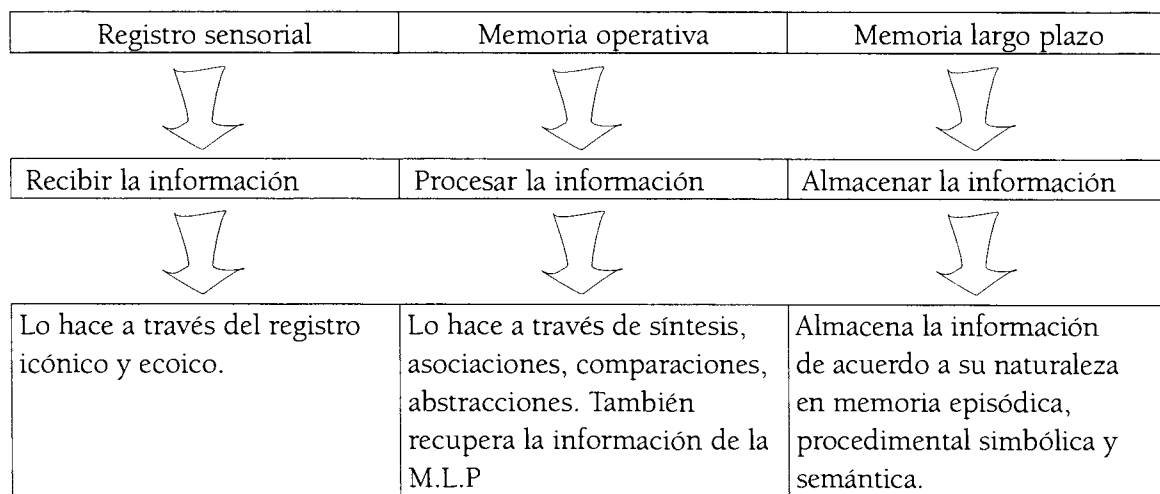
En esta definición descriptiva es posible observar los siguientes elementos constitutivos:

- El término a definir = memoria humana.
- La especie a la cual pertenece el término = estructura mental.
- Las funciones del objeto = registrar, procesar y almacenar la información.
- Los componentes del objeto = registro sensorial, memoria operativa, memoria largo plazo.
- Las funciones específicas de los componentes del objeto = registro sensorial: recibe la información, memoria operativa: procesa la información, memoria largo plazo: almacena la información.

Por lo tanto, la secuencia organizacional de la definición descriptiva sería la siguiente:

Objeto	Especie	Funciones	Componentes	Funciones
1	2	3	4	5
Memoria humana	Estructura mental	Registrar Procesar Almacenar	Registro sensorial Memoria operativa Memoria largo plazo	Recibir información Procesar información Almacenar información

Una de las funciones más útiles en el marco de la producción escrita es la de operar a modo de Idea principal o tesis en la introducción de un texto expositivo o argumentativo. Si observamos la secuencia de arriba, cada uno de los segmentos integra o comporta una dimensión descriptiva de la definición y el conjunto de los seis segmentos nos sirven para la elaboración de una tesis o idea principal. Sin embargo, solo los segmentos cuatro y cinco en la relación componente función específica sirven de base para la transformación de la definición en un texto mayor mediante su extensión informativa en un corpus más específico y preciso. Para ello, es necesario elaborar un nuevo cuadro esquemático que desglose el contenido de los segmentos anteriormente mencionados, en nuevas funciones y características.



Esta esquematización secuencial de relaciones, le permiten al estudiante generar una sinopsis de los enunciados o ideas que puede utilizar en la elaboración de un texto expositivo o argumentativo relacionado con el tema. En este sentido, la definición no solo es una herramienta de síntesis que permite condensar la información en función de facilitar su retención por parte del estudiante. También se constituye en una eficaz herramienta de ampliación de la información a través de la cual es posible construir un texto mayor, donde alumnas y alumnos ponen en juego la crítica y la creatividad como condiciones básicas para la promoción y desarrollo de un pensamiento de calidad.

Cabe mencionar, que en el caso de la elaboración de definiciones descriptivas la secuencia o distribución de las dimensiones de la descripción (componentes, funciones y cualidades) es algo que se encuentra subordinado a las preferencias personales de quien construye la definición misma. Sin embargo, lo que siempre debe anteceder a estas dimensiones descriptivas o debe encabezar la definición es la especie o género al cual pertenece lo definido.

La enseñanza explícita de la definición por género próximo y diferencia específica

Este tipo de definición consiste fundamentalmente en establecer tanto la generalidad como la particularidad de lo definido en virtud de diferenciarlo con cualquier otro elemento con el cual presente un rasgo en común. Como advirtiéramos en la tipología de las definiciones, esta es una operación textual o mental de carácter deductiva, esto porque su punto de partida es el rasgo más general de lo definido para llegar al más específico, a aquel elemento que lo distancia del resto de su especie.

La diferencia entre este tipo de definición y la descriptiva, no se encuentra tanto en los elementos que las componen como en el ordenamiento específico. Si bien la descriptiva parte del género próximo o especie a la cual se remite lo definido tal cual como el tipo de definición que nos convoca, la definición descriptiva no obedece a un ordenamiento secuencial rígido después de su encabezado. En cambio, la definición por género próximo y diferencia específica sí presenta una rigidez en su estructura secuencial o distributiva. De acuerdo con esto, la distribución de las dimensiones descriptivas en este tipo de definiciones se encuentra subordinada a cuál de esos elementos es el que comporta la posibilidad de constituirse en rasgo compartido y cuál en rasgo distintivo. Aunque parezca contradictorio, para poder enseñar de manera explícita este tipo de definición es necesario someter a los estudiantes a un proceso de inferencia inductiva para poder establecer cuál es el género próximo y la diferencia específica del objeto a definir. Para estos efectos, proponemos la siguiente secuencia de ejercicios que facilitarán a los estudiantes el proceso inductivo para poder construir la definición:

- Identificar y registrar los elementos cualitativos del objeto a definir estableciendo una comparación con objetos de similares cualidades.
- Indicar y registrar los elementos composicionales del objeto a definir estableciendo una comparación con objetos de similares cualidades.
- Señalar y registrar los elementos funcionales del objeto a definir estableciendo una comparación con objetos de similares cualidades.
- Inferir inductivamente cuál es el género próximo y la diferencia específica.

Elementos cualitativos del hombre	
El Hombre	Objetos similares
vertebrado	Animales vertebrados
mamífero	Animales mamíferos
omnívoro	Animales omnívoros
sociable	Animales sociable
Bípedo	No hay animales que respondan a las cualidades anteriores que sean bípedos.
Es generalmente sedentario	Los animales por lo general son nómades

Inferencia: El hombre es un ser vivo vertebrado, mamífero, omnívoro y sociable, al igual que muchos animales que tienen iguales cualidades, solo se diferencia de estos por su carácter bípedo y sedentario.

Elementos composicionales del hombre	
El Hombre	Objetos similares
Cabeza	Todos los animales tienen una cabeza
Piernas	Todos los animales tienen patas o piernas
Brazos	Algunos animales tienen brazos
Órganos interiores	Todos los animales tienen órganos interiores
Cerebro	Todos los animales tienen cerebro

Inferencia: El hombre comparte los mismos elementos composicionales con muchos animales.

Elementos funcionales	
El Hombre	Objetos similares
Nace, se desarrolla y muere.	Todos los animales nacen, se desarrollan y mueren.
Se comunica con un complejo sistema de signos.	Todos los animales se comunican pero no a través de un sistema de signos.
Elabora artefactos que le son útiles, desarrolla una técnica.	Solo algunos animales desarrollan procedimientos, pero ninguno, artefactos.
Resuelve complejos problemas	Los animales no resuelven problemas complejos.
Subordina el entorno natural a sus necesidades.	Ningún animal subordina a la naturaleza.

Inferencia: Funcionalmente hablando el hombre se diferencia notablemente del resto de los animales por su capacidad de generar artefactos, resolver problemas y subordinar a la naturaleza en función de sus necesidades. De lo cual se desprende una nueva cualidad, el hombre es un ser pensante, un ser racional.

Conclusiones: De acuerdo con la dimensión cualitativa de este ejercicio descriptivo y comparativo el hombre comparte muchos elementos con los animales al igual que en la dimensión composicional. De acuerdo con esto y en virtud de que la mayor cantidad de características humanas son también animales, es posible inferir que el género próximo del objeto hombre corresponde al término “animal”, por lo tanto, “el hombre es un animal”. En cuanto a la diferencia específica esta es posible de ser inferida a partir de la cualidad que se desprende de la descripción funcional la cual califica al hombre como un ser pensante o “racional”. En función de lo expuesto, es posible afirmar tal como lo hiciera Aristóteles que “el hombre es un animal racional”.

Al igual que la definición descriptiva, la definición que concentra nuestra atención también es susceptible de constituirse en una herramienta puesta al servicio de la elaboración o producción de textos mayores ya sean estos expositivos o argumentativos. En otras palabras, la definición por género próximo y diferencia específica puede servir de idea principal o tesis para cualquier tipo de texto de mediana o larga extensión. El procedimiento para hacer esto no es muy distinto del utilizado en la definición anterior, ya que reutilizan los elementos constitutivos de la definición para dar cuenta de ellos en el corpus del texto.

Capítulo IV: Metodología del trabajo tutorial.

Introducción

La implementación del programa de tutorías para la nivelación de alumnos en primer año de la Universidad Católica Silva Henríquez, no fue un proceso azaroso, ni carente de toda planificación previa. Muy por el contrario, la aplicación de cada uno de los elementos expuestos en el presente material fue el resultado de una apuesta metódica y rigurosa orientada a dar cumplimiento con los objetivos fundamentales del proyecto original: nivelar a los estudiantes de primer año a las exigencias propias de los procesos de incorporación y apropiación de la cultura académica de su disciplina o especialidad.

Poner en escena el programa, traía consigo sus respectivos riesgos. Por un lado, los estudiantes podían confundir la tutoría con el ejercicio de ayudante de cátedra, pudiendo prescindir del servicio y del acompañamiento ofrecido por el profesional a cargo de su ejecución. Por otro lado, estaba el riesgo relativo a que el profesor del curso se sintiera invadido o vulnerado en su espacio, por causa de las distintas acciones que el tutor desarrollaría con los estudiantes. De ahí, que fuera fundamental para la realización del programa llegar a una serie de acuerdos con los profesores responsables de los cursos, en materias tales como: los horarios de trabajo, el tipo de evaluaciones aplicadas por el académico, las ponderación de las evaluaciones aplicadas por el tutor, la relación entre las estrategias y los instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por el docente, la asistencia a la tutoría, y los tiempos de planificación en conjunto. Considerando que la labor del docente es muchas veces bastante solitaria, la incorporación de una tutoría en su cátedra, podía parecer una intrusión poco responsable y respetuosa por parte del tutor y quienes lo respaldaban.

Para evitar estos riesgos que colocaban en peligro la aplicación del programa, fue necesaria la buena disposición del docente que conforme a los acuerdos tomados y en virtud de las necesidades de sus alumnos, se fueron incorporando sin mayores sobresaltos a la tarea de colaborar con las tareas del tutor. De esta manera, si el tutor apoya la actividad del docente toda vez que trabaja con los contenidos y los textos circunscritos a la programación del curso, el académico sin darse cuenta termina por apoyar el trabajo del tutor toda vez que cede una parte de su espacio a las exigencias del programa de nivelación.

En este contexto, el presente capítulo tiene por finalidad exponer el diseño metodológico del programa de nivelación. De esta manera, quien se dedique a la aplicación de las estrategias presentes en este material, deberá regirse por el conjunto de prescripciones y sugerencias que aparecen en este capítulo, ya que este expresa de qué manera el programa puede insertarse en el marco de una actividad curricular de carácter regular.

Programación primer semestre

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD SEMESTRAL

El propósito fundamental de la presente unidad, no es otro más que el de garantizar que alumnas y alumnos de primer año en una actividad curricular determinada, se apropien de manera eficiente, de un conjunto de estrategias orientadas básicamente a la adquisición y procesamiento del conocimiento declarativo y/o procedimental que en dicho curso se transmita. En este sentido, será trabajo del tutor introducir a los alumnos en torno al qué son estas estrategias, su utilidad, su lógica y procedimiento de aplicación en el marco de la bibliografía presente en la programación del curso.

CONTENIDOS DECLARATIVOS DE LA ACTIVIDAD SEMESTRAL

- El tipo de conocimiento existente para ser adquirido. (declarativo y procedimental)
- Cómo se adquiere el conocimiento.
- Qué son las estrategias de adquisición y procesamiento de la información.
- Utilidad de las estrategias de adquisición y procesamiento de la información.
- Los apuntes: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura.
- Los resúmenes: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura.
- Los esquemas: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura.
- Los mapas conceptuales: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura.
- Las fichas bibliográficas: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura.
- La descripción.
- La explicación.
- La definición.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LA ACTIVIDAD SEMESTRAL

- Cómo se elaboran los apuntes de clase.
- Cómo se elabora una síntesis de clase.
- Cómo se elabora un resumen de texto.
- Cómo se construye un esquema.
- Cómo se elabora un mapa conceptual.
- Cómo describir.
- Cómo explicar.
- Cómo definir.

ACTIVIDADES GENÉRICAS

Actividad número 1:

A partir de lo aprendido en el programa de tutorías y de las clases del académico responsable del curso. Los estudiantes elaboran un portafolio de síntesis de clases, de acuerdo a lo estipulado en el presente manual para su construcción.

Actividad número 2:

Alumnas y alumnos elaboran resúmenes, mapas conceptuales o esquemas de la información contenida en los textos circunscritos a la bibliografía del curso. Este tipo de actividad, será realizada antes de cada evaluación y con toda la bibliografía dada por el profesor. El tipo de estrategia a utilizar para la adquisición de ese conocimiento declarativo, será decisión del mismo tutor y no del alumno. Es imprescindible, que el tutor haya revisado, evaluado y calificado los productos antes de la aplicación del examen diseñado por el profesor.

Actividad número 3:

Los estudiantes, describen y explican la información presente en los textos de estudio, de acuerdo al tipo de preguntas circunscritas en este material para medir estas destrezas del pensamiento. El tutor deberá corregir, evaluar y calificar los productos antes de la aplicación del examen diseñado por el profesor responsable del curso.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE CONTENIDOS ¹	
Contenidos	Cantidad de horas
<ul style="list-style-type: none"> • El tipo de conocimiento existente para ser adquirido. (declarativo y procedimental) • Cómo se adquiere el conocimiento. • Qué son las estrategias de adquisición y procesamiento de la información. • Utilidad de las estrategias de adquisición y procesamiento de la información. 	1 hora
<ul style="list-style-type: none"> • Los apuntes: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura. • Cómo se elaboran los apuntes de clase. • Cómo se elabora una síntesis de clase. 	1 hora
<ul style="list-style-type: none"> • Los resúmenes: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura. • Los esquemas: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura. • Los mapas conceptuales: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura. • Las fichas bibliográficas: qué son, para qué sirven, cuál es su estructura. • Cómo se elabora un resumen de texto. • Cómo se construye un esquema. • Cómo se elabora un mapa conceptual. 	2 horas
<ul style="list-style-type: none"> • La descripción. • La definición • La explicación. • Cómo describir. • Cómo explicar. • Cómo definir 	1 hora
Tiempo total de horas aula	5 horas semestrales

¹ Estas horas se realizan en el contexto del horario normal del cual dispone el curso. El docente deberá facilitar este espacio, para dar cumplimiento al programa de nivelación. Lo ideal es que estas siete horas se cumplan antes de la aplicación de la primera evaluación.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE ACTIVIDADES ²	
Actividades	Cantidad de horas
<p>Actividad número 1: A partir de lo aprendido en el programa de tutorías y de las clases del académico responsable del curso. Los estudiantes elaboran un portafolio de síntesis de clases, de acuerdo a lo estipulado en el presente manual para su construcción.</p>	7 horas
<p>Actividad número 2: Alumnas y alumnos elaboran resúmenes, mapas conceptuales o esquemas de la información contenida en los textos circunscritos a la bibliografía del curso. Este tipo de actividad, será realizada antes de cada evaluación y con toda la bibliografía dada por el profesor. El tipo de estrategia a utilizar para la adquisición de ese conocimiento declarativo, será decisión del mismo tutor y no del alumno. Es imprescindible, que el tutor haya revisado, evaluado y calificado los productos antes de la aplicación del examen diseñado por el profesor.</p>	7 horas
<p>Actividad número 3: Los estudiantes, describen, definen y explican la información presente en los textos de estudio, de acuerdo al tipo de preguntas circunscritas en este material para medir estas destrezas del pensamiento. El tutor deberá corregir, evaluar y calificar los productos antes de la aplicación del examen diseñado por el profesor responsable del curso.</p>	9 horas
<p>Actividad número 4: El tutor establece un cronograma de trabajo personalizado con los estudiantes de menor rendimiento del curso.</p>	9 horas
Tiempo para corrección, planificación y elaboración de informes.	11 horas
Tiempo total	43

Ambos cuadros, señalan la distribución total de horas que el tutor debe trabajar en el semestre con cada curso. Estas suman un total de 48 horas semestrales. En la primera distribución temporal, se encuentran los contenidos declarativos y procedimentales desde los cuales los estudiantes abordarán el tratamiento de los textos de estudio y los contenidos vistos con el profesor en clases. Estos contenidos se trabajan en el concierto del aula, previo acuerdo con el profesor. Para su posterior puesta en juego, estos contenidos deben haber sido vistos antes de la primera evaluación. Esto significa, que el espacio que el tutor necesita para la realización de su trabajo en el horario normal de clases debiera abarcar el primer mes de clases.

El segundo cuadro, corresponde a la distribución temporal más abultada. Esto porque, todas las actividades señaladas y su respectiva evaluación, se hacen en el marco de un trabajo caracterizado por la atención semanal de pequeños grupos de estudiante que el tutor va citando de acuerdo al horario consolidado de actividades curriculares que estos tengan, con la finalidad de no interferir en las actividades privativas de otros cursos. Asimismo, esta distribución también contempla el trabajo personalizado con

2 Esta distribución horaria, corresponde a la cantidad de tiempo asignado para que el tutor trabaje de forma grupal con los alumnos al margen del horario normal de clases.

aquellos estudiantes cuyo ritmo de aprendizaje sea menor al del grupo curso en general. Por último también se encuentran contempladas las horas de dedicación a la evaluación, planificación y elaboración de informes.

Programación segundo semestre

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD SEMESTRAL

El propósito fundamental del segundo semestre en lo que a tutorías se refiere, es el de promover el desarrollo de las destrezas circunscritas a la tercera, cuarta y quinta dimensión del aprendizaje. De lo cual se desprende, que alumnas y alumnos deben poner en juego aquellas actividades cognitivas relacionadas con la profundización y extensión del conocimiento, los macroprocesos como la investigación y la resolución de problemas y hábitos mentales como los circunscritos al pensamiento de buena calidad.

CONTENIDOS DECLARATIVOS DE LA ACTIVIDAD SEMESTRAL

- La comparación.
- La elaboración de fundamentos.
- La validación de las fuentes de información.
- El informe bibliográfico.
- El Paper.
- La monografía.
- El trabajo de investigación.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LA ACTIVIDAD SEMESTRAL

- Cómo comparar.
- Cómo argumentar o elaborar fundamentos.
- Cómo validar fuentes.
- Cómo construir un informe bibliográfico.
- Cómo producir un paper.
- Como elaborar una monografía.
- Cómo hacer un trabajo de investigación.

ACTIVIDADES GENÉRICAS

Actividad Número 1:

Alumnas y alumnos, comparan la información presente en los textos circunscritos a la bibliografía del curso, identifican y establecen sus relaciones, determinan los puntos de encuentro y las diferencias, contrastan puntos de vista y perspectivas teóricas respecto de un fenómeno determinado.

Actividad número 2:

A partir de los textos leídos, los estudiantes identifican argumentos y se interiorizan con respecto de las formas válidas para fundamentar opiniones, posiciones, perspectivas teóricas o afirmaciones con respecto del origen, causa o consecuencia de algún fenómeno.

Actividad número 3:

Alumnas y alumnos elaboran una serie de informes bibliográficos a partir de las síntesis que hayan preparado para tales efectos, a partir de la bibliografía semestral del curso.

Actividad número 4:

Los estudiantes inician un proceso de construcción de textos argumentativos mayores, tales como el paper, la monografía y el trabajo de investigación.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LOS CONTENIDOS DEL SEMESTRE ³	
Contenidos	Cantidad de Horas
<ul style="list-style-type: none"> • La comparación. • La elaboración de fundamentos. • La validación de las fuentes de información. • Cómo comparar. • Cómo argumentar o elaborar fundamentos. • Cómo validar fuentes. 	2 horas
<ul style="list-style-type: none"> • El informe bibliográfico. • El Paper. • La monografía. • El trabajo de investigación. • Cómo construir un informe bibliográfico. • Cómo producir un paper. • Como elaborar una monografía. • Cómo hacer un trabajo de investigación. 	3 horas
Tiempo total	5 horas

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS ACTIVIDADES DEL SEMESTRE ⁴	
Actividades	Cantidad horas
<p>Actividad Número 1: Alumnas y alumnos, comparan la información presente en los textos circunscritos a la bibliografía del curso, identifican y establecen sus relaciones, determinan los puntos de encuentro y las diferencias, contrastan puntos de vista y perspectivas teóricas respecto de un fenómeno determinado.</p>	4 horas
<p>Actividad número 2: A partir de los textos leídos, los estudiantes identifican argumentos y se interiorizan con respecto de las formas válidas para fundamentar opiniones, posiciones, perspectivas teóricas o afirmaciones con respecto del origen, causa o consecuencia de algún fenómeno.</p>	4 horas

3 Tiempo asignado para el trabajo de enseñanza explícita de la estructura fundamental de estos contenidos en el horario normal de clases.

4 Tiempo asignado para el trabajo tutorial fuera del horario normal del curso.

Actividad número 3: Alumnas y alumnos elaboran una serie de informes bibliográficos a partir de las síntesis que hayan preparado para tales efectos, a partir de la bibliografía semestral del curso.	10 horas
Actividad número 4: Los estudiantes inician un proceso de construcción de textos argumentativos mayores, tales como el paper, la monografía y el trabajo de investigación.	10 horas
Actividad número 5: El tutor establece un cronograma de trabajo personalizado con los estudiantes de menor rendimiento del curso.	9 horas
Tiempo para corrección, planificación y elaboración de informes.	6 horas
Tiempo total	43 horas

La metodología de trabajo para el segundo semestre es exactamente la misma que para el primero. Es decir, hay un tiempo en el cual se da revista al contenido declarativo y procedimental de la tutoría en el marco del horario normal de clases, y hay un tiempo destinado para el trabajo en pequeños grupos de estudiantes cuya constitución la hace el tutor a partir del horario consolidado de actividades curriculares que estos tienen.

Palabras Finales

Como anunciáramos en la presentación, este material es el resultado de aquellas actividades de adquisición, procesamiento, extensión y profundización de la información, que realmente se pudieron realizar en el marco del trabajo tutorial del año 2008, y que se constituyeron en una herramienta efectiva a la hora de promover y favorecer en nuestros estudiantes tanto su incorporación a la cultura académica como el desarrollo de un pensamiento de calidad.

Muchas actividades y estrategias presentes en el material, pertenecen a otros autores y han sufrido drásticas adaptaciones en virtud de ajustarlas al tiempo del cual dispone el programa, su pertenencia ha sido debidamente registrada y esperamos que sus creadores nos disculpen por su utilización y por la amputación funcional de la cual fueron objeto. Asimismo, también están aquellas actividades y estrategias que obedecen a nuestra propia creación y que surgieron en virtud de las adaptaciones anteriormente mencionadas o de múltiples combinaciones que nos parecieron apropiadas para ser experimentadas durante la implementación del programa el año recién pasado. Más allá de toda autoría y pertenencia, nos parece que lo importante es que los alumnos se apropien de dichas estrategias para que aprendan mejor, porque finalmente ellos son los destinatarios últimos de dichas formulaciones.

También quisiéramos aprovechar este pequeño espacio, para agradecer profundamente a nuestros estudiantes de la promoción 2008 pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, por su paciencia infinita, por estar concientes de haberse constituido para el programa en el grupo experimental, y por haber comprendido que nuestra intención última no era otra más que favorecer su propio aprendizaje.

Santiago, enero 2009.

Bibliografía

ALLEN, D (2000) "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes". Buenos Aires: Ediciones Paidós.

ALCAIDE, C, ROSAS, C, SILVA, M. (2004). "Leyendo para comprender". Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

BEAS, J, SANTA CRUZ, J, THOMPSEN, P, UTRERAS, SOLEDAD. (2003). "Enseñar a pensar para aprender mejor". Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

BRUNO, E, COHEN, R. (1996) "Estrategias de comprensión lectora" Caracas: Universidad Central de Venezuela.

CARRIEDO, N. (1994) ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

CORREA, N; CEBALLOS, C. (2003). "El perspectivismo conceptual y la argumentación de los estudiantes universitarios". Madrid: Editorial Síntesis.

GARTON, ALISON. (1994) "Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición" Barcelona: Editorial Paidós.

GOZALO, SUSANA (1999). "Estudiar rindiendo" Madrid: Agata

LETELIER, ARÁNGUIZ Y BELLO (1992). "Introducción al desarrollo del pensamiento creativo" en Revista Comunicaciones en Desarrollo de la Creatividad, N° 10. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

LETELIER, MARIO (1994). "Enfoques Cognitivos en la educación superior" Revista Pensamiento Educativo, Vol. 15, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

LEÓN, JOSÉ. (1999) "Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito" Madrid: Aula XXI Santillana.

MARZANO, R. (1998) "Dimensions of thinkung". Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

MARZANO, R. (1992) "Dimensions of learning". Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

LEÓN, JOSÉ. (1999) "Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito" Madrid: Aula XXI Santillana.