



SECRETARÍA  
DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE



# Claves para el buen Aprendizaje



## DIRECTORIO

**Javier Corral Jurado**

Gobernador Constitucional del Estado de Chihuahua

**Carlos González Herrera**

Secretaría de Educación y Deporte

**Sandra Elena Gutiérrez Fierro**

Subsecretaría de Educación

**Judith Marcela Soto Moreno**

Subsecretaría de Educación Zona Norte

**Manuel Arias Delgado**

Director General de los Servicios Educativos  
del Estado de Chihuahua

**Rosa Isela Lozano Levario**

Directora de Educación Básica del Subsistema Estatal

**Federico José Ortega Estrada**

Director de Investigación y Desarrollo Educativo

## ÍNDICE

Directorio	Pág. 2
Índice	Pág. 3
Prólogo	Pág. 4
El maestro hace la diferencia	Pág. 5
¿Qué aprendizajes promueven las actividades de evaluación que realizamos a nuestros estudiantes?	Pág. 12
Los aprendizajes ¿dependen de las emociones?	Pág. 21
Técnicas para la enseñanza directa de destrezas de pensamiento eficaz	Pág. 29
Aprendiendo en comunidades de aprendizaje	Pág. 39
La predicción y la inferencia en las estrategias de lectura cotidiana	Pág. 47

### **NOTA:**

Este documento fue elaborado sin fines de lucro y es propiedad de la Secretaría de Educación y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua.

Se permite la reproducción parcial o total de los contenidos, únicamente para fines educativos.

## PRÓLOGO

El Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica en sus *Lineamientos Generales*, establece que se deberán articular las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógicos, así como de tutoría, con el fin de presentar orientaciones para la mejora del aprendizaje de los alumnos, de las prácticas docentes y directivas. En este marco, la Secretaría de Educación y Deporte a través de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, presenta una compilación de textos y metodologías que se espera ofrezcan alternativas que contribuyan a la mejora de las prácticas educativas.

Dichos materiales han sido seleccionados a partir de la identificación de las principales tendencias para la mejora escolar, en este caso las que se refieren al avance del logro educativo desde la sala de clases, así como para favorecer un debate sobre los modelos o métodos que contribuyen de una mejor manera al progreso de los aprendizajes. Los temas abordados provienen de autores reconocidos en el trabajo de investigación y en la implementación de enfoques y métodos en el ámbito educativo, de tal manera que centran a docentes y directivos en cuestiones relativas a la implementación de *comunidades de aprendizaje centradas en la relación tutora, el desarrollo de la lectura, el uso de la tecnología, el manejo de las habilidades socioemocionales y la evaluación de actividades auténticas.*

# El maestro hace la diferencia



## El maestro hace la diferencia

*La profesión del educador contribuye más al futuro de la sociedad que cualquier otra profesión. **John Wooden***

### Introducción

La profesión docente es una de las más complejas. La cantidad de variables que están en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje es muy superior a las que están presentes en cualquier otra actividad humana. Además, los procesos que aparentemente son repetitivos, en realidad son únicos y extraordinarios. Esto hace que la exigencia de conocer y dominar distintas estrategias para favorecer el aprendizaje sea una prioridad para el profesional de la educación. Además de esto, el impacto en la vida presente y futura de los seres humanos tiene un abanico de posibilidades. A pesar de que en la actualidad existen distintas herramientas que favorecen el auto aprendizaje el papel del maestro es cada vez más reconocido y apreciado.

### El maestro hace la diferencia

El mensaje principal es simple: los maestros hacen la diferencia. Sin embargo, esto se ha convertido en un cliché que enmascara el hecho de que la mayor fuente de varianza en nuestro sistema se refiere a los profesores, quienes pueden variar de forma muy significativa. El legado es lo que hacen “algunos” maestros, especialmente los que enseñan de la manera más deliberada y visible. Cuando estos profesionales ven el aprendizaje que ocurre o no ocurre, intervienen en la calculada y significativa manera de

alterar la dirección del aprendizaje para alcanzar diversas metas compartidas, específicas y desafiantes. En particular, se proporcionan a los estudiantes múltiples oportunidades y alternativas para desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en los niveles profundos y superficiales del aprendizaje de algún contenido o el dominio de un tema, lo que lleva a los estudiantes a construir un entendimiento conceptual de este aprendizaje, el cual pueden usar en un aprendizaje futuro tanto estudiantes como profesores. Los estudiantes pueden ser muy diferentes, pueden dificultar que un maestro alcance tales actos de enseñanza, pueden estar en diferentes lugares de aprendizaje en distintos momentos usando una multiplicidad de estrategias de aprendizaje únicas, además de conocer distintas y desafiantes metas de la forma apropiada. El aprendizaje es un camino muy personal para el maestro y su estudiante, aunque hay excepcionales elementos en común en este viaje para ambos. Se requiere de mucha habilidad por parte de los maestros para demostrar a todos sus estudiantes que pueden ver “la perspectiva, comunicárselas de vuelta para que tenga una retro alimentación valiosa para autoevaluarse, para sentirse seguros y para aprender a entender a otros y al contenido con el mismo interés y la misma preocupación” (Cornelius-White, 2007, p. 23).

El acto de enseñar requiere de intervenciones deliberadas para asegurar que hay cambio cognitivo en el estudiante. De esta manera, los ingredientes clave son: conciencia de las intenciones de aprendizaje, conocer cuándo un estudiante tiene éxito al alcanzar esas intenciones, tener suficiente comprensión acerca del

entendimiento del estudiante mientras él o ella cumple con lo que se le encomienda, y saber lo suficiente acerca del contenido para proporcionarle experiencias significativas y desafiantes en algún tipo de desarrollo progresivo. Involucra a un maestro experimentado que conoce una gama de estrategias de aprendizaje para proporcionar al estudiante cuando parece no entender, para proporcionar dirección y redirección en términos del contenido y, por tanto, maximizar el poder de la retroalimentación, y tener la habilidad de “hacerse a un lado” cuando el aprendizaje progresa hacia el criterio del éxito.

Por supuesto, ayuda si estas intenciones y criterios de éxito son compartidos, entendidos y el estudiante está comprometido, ya que con el cuidado adecuado y un ambiente rico en ideas el aprendiz pueda experimentar (ya sea correcta e incorrectamente) con el contenido y con pensar acerca de este y hacer conexiones a través de las ideas. Un ambiente seguro para el aprendiz (y para el maestro) es aquel en el que el error es bienvenido y protegido, porque aprendemos tanto de los errores y de la retroalimentación, de otro modo se acumula por ir en la dirección equivocada o si no se va fluidamente en la dirección correcta. De la misma forma, los maestros necesitan estar en un ambiente seguro para aprender acerca del éxito o, por otro lado, de su enseñanza hacia otros.

Para facilitar tal ambiente, para dominar una gama de estrategias de aprendizaje y para estar conscientes de forma cognitiva acerca de los medios pedagógicos para habilitar al estudiante a aprender se requiere gente dedicada y apasionada. Los maestros necesitan



estar atentos a cuáles de sus estrategias de enseñanza funcionan o no, estar preparados para entender y adaptarse al aprendiz y a sus situaciones, sus contextos y su aprendizaje previo, y a la necesidad de compartir la experiencia de aprender de una forma abierta, disfrutable y directa con sus estudiantes y sus colegas.

Rara vez hablamos acerca de la pasión en la educación, como si al hacerlo el trabajo de los maestros fuera menos serio, más emocional que cognitivo, de alguna forma parcial o de menor importancia. Cuando consideramos la pasión, comúnmente restringimos tales expresiones de alegría e involucramiento para asuntos no relacionados con nuestra enseñanza (Neumann. 2006). Los componentes clave de pasión para el maestro y para el aprendiz parecen ser la emoción pura de ser un aprendiz o un maestro, la absorción que acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje, las sensaciones al verse involucrado en la práctica deliberada para alcanzar el entendimiento. La pasión refleja las emociones, y así como las frustraciones del aprendizaje, puede ser contagiada, enseñada, modelada y aprendida. Se encuentra entre los resultados más apreciados de la escolaridad y, raramente manejada en ninguno de los estudios revisados en este libro, tienen injerencia en muchas de las influencias que hacen la diferencia de los resultados. Se requiere algo más que el conocimiento del contenido, actos de enseñanza hábil o estudiantes comprometidos para hacer la diferencia (aunque éstos ayudan). Debe haber amor por el contenido, una postura ética de cuidar lo que se inculca a los demás con un gusto o incluso el amor de la disciplina que se

enseña, y por lo general acerca de los procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje no siempre es placentero y fácil; requiere de aprender más en ciertos puntos, en espiral hacia arriba y abajo del continuum de conocimiento y la construcción de una relación de trabajo con otros al lidiar con tareas desafiantes. Este es el poder de la práctica deliberativa. El aprendizaje también requiere de un compromiso con la búsqueda de nuevos retos y aquí radica un vínculo importante entre reto y retroalimentación, dos de sus ingredientes esenciales. Mientras mayor sea el desafío, mayor será la probabilidad de buscar y necesitar retroalimentación, pero la más importante es que hay un maestro para proporcionar retroalimentación y para asegurarse de que el estudiante está en el camino correcto para afrontar con éxito los retos.

La clave para muchas de las influencias arriba de lo esperado, es que las intervenciones destinadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje son deliberadas. Pero el mensaje es no sólo innovar, sino saber lo que hace la diferencia cuando los docentes innovan. Cuando innovamos somos más conscientes de lo que funciona y de lo que no: buscamos pruebas de lo contrario, estamos dispuestos a descubrir las consecuencias intencionales y no intencionales, y tenemos una mayor conciencia de los efectos de las innovaciones en los resultados. En estas situaciones los maestros se convierten en los estudiantes de sus propios efectos. En cualquier innovación existe la atención deliberada de la implementación y de sus efectos, hay un grado de desafío, y una valoración de la retroalimentación.

Es fundamental que los profesores conozcan el éxito o fracaso de sus intervenciones: los maestros que son estudiantes de sus propios efectos son los maestros más influyentes al elevar el rendimiento de los estudiantes. Buscar efectos positivos en el aprendizaje del estudiante debe ser un tema constante y un reto para los maestros. Como esto no se genera por casualidad o accidente, el maestro excelente debe vigilar lo que funciona y lo que no funciona en el aula.

**Adaptado de:**

Hattie, J. (2018) El sí y el no de las estrategias de enseñanza. México. Trillas  
PP 46-48

¿Qué aprendizajes promueven las  
**Actividades de Evaluación**  
que realizamos a nuestros estudiantes?



## ¿Qué aprendizajes promueven las actividades de evaluación que realizamos a nuestros estudiantes?

*La evaluación del aprendizaje le debería dar a los alumnos confianza en lo que pueden hacer y ayudarlos a entender en donde necesitan mejorar. Elaine Boyd*

### Introducción

La mayoría de los docentes querríamos que nuestros estudiantes se motiven con el aprendizaje y con todo aquello que intentamos enseñarles. Querríamos que no se limiten a memorizar y repetir los temas que trabajamos con ellos en el aula, sino que los “entiendan” y sean capaces de reflexionar críticamente en torno a dichos temas, que se apropien de los contenidos y que sean capaces de seguir aprendiendo a partir de ellos. Querríamos facilitarles el acceso a saberes que les permitan comprender mejor la sociedad en la que viven y les habiliten para llevar adelante sus proyectos personales. Querríamos contribuir a la formación de ciudadanos reflexivos y creativos, capaces de participar activamente en sus comunidades y en la sociedad. Este tipo de propósitos educativos suelen estar expresados de una u otra forma en las leyes de educación de los países y en los currículos nacionales. Prácticamente ningún docente discrepa con ellos, antes bien, casi todos querríamos que nuestras clases sirvieran a los mismos.

Sin embargo, estos propósitos son escurridizos, difíciles de lograr en la práctica. Muy a nuestro pesar, muchas veces apenas logramos plasmarlos en nuestras clases. La mayoría tendemos a destinar la mayor parte del tiempo a hablar a nuestros estudiantes sobre los temas del programa y a intentar involucrarlos en

actividades que se supone les ayudarán a aprender. A veces exponemos o explicamos en el pizarrón, a veces los hacemos trabajar en equipos, a veces les pedimos que resuelvan ejercicios, que lean un texto o que discutan un tema. A veces logramos que la mayoría hagan las tareas (con más o menos “ganas”) y que algunos, los menos, se entusiasmen. Otras veces notamos que la mayoría no sintoniza con la propuesta, que no se involucra realmente con actividades que proponemos, que las realizan para cumplir con nosotros o simplemente por obligación. En algunas ocasiones nos vemos en la necesidad de emplear recursos tales como “la nota” o alguna advertencia más o menos explícita vinculada con la aprobación del curso, con el fin de “motivarlos”. La mayor parte del tiempo, el relacionamiento que logramos entre los estudiantes y el contenido que enseñamos suele ser más bien superficial. Buena parte de ellos no logra comprender del todo lo que está estudiando y se queda con algunas ideas elementales, poco conectadas entre sí, que puede recordar y repetir en forma aislada para responder preguntas muy concretas. Muy pocos logran construir una conceptualización del tema que les permita explicarlo con sus propias palabras, desarrollar una reflexión propia o resolver situaciones nuevas en las que dichos temas o conceptos están involucrados. Como consecuencia, solo llegamos a motivar a algunos pocos estudiantes, los más predispuestos al trabajo intelectual y abstracto o los que tienen alguna inclinación natural hacia nuestra materia. Pero la mayoría se “conecta” con nuestras clases de manera intermitente, intenta “cumplir” con ciertos mínimos

que nos dejen satisfechos a nosotros y que les permitan a ellos promover el curso.

Como resultado de estas situaciones los docentes en general nos sentimos insatisfechos con nosotros mismos y con nuestro trabajo. Tendemos a construir justificaciones que colocan el problema “afuera” de nosotros: las familias no apoyan, no los motivan, las nuevas generaciones no tienen hábitos de estudio, se pasan conectados a redes sociales, el programa y la inspección nos obligan a dar todos estos temas.

Cada lector se sentirá más o menos reflejado en las descripciones anteriores. Es probable que la experiencia de algunos sea diferente. En cualquier caso, la invitación que hacemos en este capítulo es revisar ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Si presentamos el “contenido” a nuestros estudiantes, tomando como punto de partida la revisión de las actividades de evaluación que les proponemos. Estas son un reflejo de lo que enseñamos y comunican a los estudiantes y a las familias qué es lo que en la práctica valoramos como aprendizaje. Hablan por sí mismas, mucho más que cualquier discurso sobre intenciones educativas. Observando las tareas de evaluación podemos concluir mucho sobre qué enfoque estamos dando a los contenidos curriculares y en qué tipo de experiencias de aprendizaje estamos involucrando a nuestros estudiantes: *“dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas”* (Picaroni y Loureiro 2010).

*“La evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñar y de aprender y el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. El*

*propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa. Ella actúa como proceso regulador entre la acción del docente y el aprendizaje del alumno, ya que permite ajustar las intervenciones del maestro a las necesidades del que aprende. También en la evaluación sumativa y para calificar se pone de manifiesto qué es lo que los docentes priorizan en el aprendizaje de los alumnos. Por lo expuesto, las prácticas de evaluación ofrecen un insumo muy adecuado para conocer las prácticas de enseñanza” (Picaroni y Loureiro 2010: 31).*

Si las actividades de evaluación que realizan nuestros estudiantes están enfocadas principalmente en la memorización y aplicación rutinaria de ciertos conocimientos abstractos, difícilmente estaremos formando estudiantes y ciudadanos reflexivos y críticos. Y, sobre todo, tal vez se encuentre allí una de las raíces de la falta de interés y motivación de nuestros estudiantes (y de buena parte de nuestra insatisfacción con nuestro trabajo).

### **Conceptos clave para el análisis de actividades de evaluación**

Denominaremos “propuesta” a una actividad o varias que conforman una instancia de evaluación como, por ejemplo, una prueba, un examen, un escrito, un parcial o a una instancia de evaluación con fines formativos como un taller o la exhibición de un desempeño (en particular, aunque no solamente, en arte o educación física). Propuesta de evaluación, por tanto, es una expresión que utilizamos en forma genérica para referirnos a instancias de evaluación que pueden incluir una o varias actividades.



Una “*actividad*” de evaluación constituye una unidad en sí misma y normalmente contiene dos tipos de elementos principales:

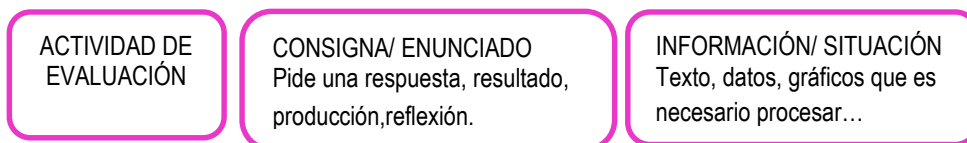
**1. *Consigna o enunciado*:** toda actividad de evaluación incluye una expresión que le solicita al estudiante una tarea, “hacer algo”: dar una respuesta, resolver un ejercicio o problema **1**: para “hallar” la “solución”, llevar adelante un desempeño, elaborar un texto o alguna otra forma de producción intelectual, escribir un ensayo sobre un tema, construir una propuesta, seleccionar la respuesta correcta de entre varias posibles, o construir una explicación, argumentación o reflexión que debe ser expresada oralmente o por escrito. Dicho en otras palabras, la consigna es la expresión de lo que se espera que el estudiante elabore en el marco de la actividad de evaluación planteada. En general se expresan por escrito, pero también puede haber consignas que se expresen verbalmente. Consigna y tarea son como dos caras de una moneda: la consigna es la formulación que propone el docente, la tarea es lo que el estudiante “hace”.

**2. Alguna forma de *información*** que el estudiante debe “leer” y “comprender” **2**: un texto narrativo o informativo, un conjunto de datos, una tabla, gráfico o ilustración, entre otras posibilidades. Por lo general este conjunto de información constituye o está referida a lo que se denomina una *situación* **3**: coloca al estudiante en un contexto en el que debe comprender y utilizar la información.

Una primera forma de aproximarse a la revisión de las prácticas de evaluación en el aula consiste en analizar las actividades que proponemos a nuestros estudiantes desde esta doble perspectiva:

i) ¿qué necesita “pensar” y “hacer” el estudiante para producir/construir lo que le pide la consigna que le hemos planteado?; y, ii) ¿qué tipo de información o situación debe leer, comprender y procesar?

**Figura 2.1:** Elementos constitutivos de las actividades de evaluación.



El planteamiento de la actividad comienza con tres indicaciones generales a los estudiantes: leer con atención, seleccionar los datos adecuados y enfocarse en realizar lo que se solicita en las consignas. Estas indicaciones son sumamente pertinentes, porque están dirigidas a prevenir algunas causas comunes de mal desempeño de los estudiantes en una prueba: leer demasiado rápido sin poner atención en qué se les pide que hagan, pasar rápidamente a “hacer operaciones” con todos los números que encuentran, sin detenerse a analizar cuidadosamente qué información es relevante para ello.

Luego de las indicaciones se pone a los estudiantes ante una situación propia de la vida real en la escuela: la realización de un paseo de fin de año.

Hecha esta salvedad, es importante notar que toda actividad de evaluación que incluya información a procesar, es decir, que no se limite a plantear una pregunta, implica la existencia de un conjunto de elementos que constituyen una situación, dado que ponen al

estudiante en un contexto. Este contexto o situación puede ser de distinta naturaleza: propio de la vida cotidiana inmediata, de la vida en sociedad o de la actividad propia de la disciplina estudiada.

**1.** Situaciones de la vida cotidiana: corresponden a las actividades que llevan adelante los estudiantes, vinculadas con los deportes, la música, la vida en el centro educativo, los amigos, en entretenimiento o la familia por mencionar los principales.

**2.** Situaciones sociales: si bien son también parte de la vida cotidiana, están vinculadas con problemas de mayor envergadura, que involucran a toda la sociedad, como las cuestiones ambientales, las económicas, las vinculadas con la pobreza, el uso de la energía o tantas otras situaciones relacionadas con la vida social.

**3.** Situaciones disciplinares: son aquellas que reflejan problemas y prácticas posibles en la producción y uso del conocimiento en una disciplina.

**4.** Situaciones escolares: se trata de situaciones que son creadas por los docentes con la intención de dar un contexto a la actividad de evaluación, pero que en realidad no reflejan adecuadamente el uso del conocimiento en la vida real ni en la actividad propia de la disciplina (si bien incluyen elementos de ello).

*“La distinción entre ejercicio y problema no es absoluta ya que una misma situación matemática puede entenderse como lo primero o como lo segundo, en función de a quién se destina... No existen pues, ejercicios y problemas en forma independiente de las*

*personas que deben resolverlos. A la pregunta “¿cuántos lápices le corresponden a cada uno de los 16 alumnos del grupo si reparto en partes iguales los 240 de una caja?”, algunos responderán “15” en forma inmediata aplicando la división 240:16 exitosamente, y otros tardarán cierto tiempo pues deberán buscar entre los conocimientos que disponen una estrategia adecuada para resolver algo a lo que nunca se han visto enfrentados”.*

1. La información que debe ser analizada para realizar la actividad, ¿es clara, motivadora, suficientemente desafiante, pero, al mismo tiempo, no excesivamente compleja?
2. ¿A qué ámbito de actividad corresponde la situación (cotidiana, social, disciplinar o de otro tipo)?
3. ¿Se trata de situaciones nuevas que implican un problema a resolver o de situaciones conocidas que requieren repetir o “ejercitar” procedimientos?
4. ¿Se trata de situaciones “auténticas”, en el sentido de que es razonable utilizar en la vida real los conceptos o procedimientos involucrados, de la manera requerida y ante una situación parecida?

**Adaptado de:** Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017) Como mejorar la evaluación en el aula. México. SEP-INEE PP 49-68

# Los aprendizajes ¿dependen de las emociones?



## Los aprendizajes ¿dependen de las emociones?

*Ayudar a los niños a desarrollar buenas aptitudes sociales y emocionales en una fase temprana de la infancia da lugar a enormes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo.*

**Linda Lantieri**

### Introducción

La neurociencia ha descubierto que la educación tradicional es compatible con la memorización, pero incompatible con el aprendizaje que requiere relacionar, crear y desarrollar pensamientos de orden superior. Pero este campo no es un espacio determinista, como podría sugerirse de algunas prácticas de origen conductista.

Investigaciones recientes apuntan a las emociones como un factor importante y estable en la predicción del desempeño de los alumnos. Emociones tales como la vergüenza que sienten los alumnos, la rabia, el aburrimiento, la pena o la desesperanza no son favorables al aprendizaje porque minan el esfuerzo, producen pensamiento irrelevante y distraen. Por otra parte, las emociones favorables como la apertura, el entusiasmo, el gusto por aprender, el orgullo, la esperanza de aprender, son todas emociones favorables al aprendizaje. Pekrum ha demostrado que las emociones en el campo académico predicen el esfuerzo que los alumnos harán en sus estudios, la determinación de estrategias flexibles de aprendizaje, la manutención y desarrollo de recursos de atención disponibles para el aprendizaje y que culminan en el desempeño académico. Sin embargo, el mundo de las emociones

se ha mantenido alejado de la discusión pedagógica y del discurso positivista en el cual se desenvuelve la educación.

## **Emociones y pensamiento**

Le Doux, así como Salovey (el creador del concepto de inteligencia emocional), han mostrado que las emociones son importantes para pensar correctamente.

Ellas reorientan, priorizan y dirigen el pensamiento cuando este debe estar asociado a las otras personas, a situaciones y a hechos. Facilitan los juicios y las decisiones relacionadas con las emociones que surgen ante las situaciones, facilitan la comprensión de los estados de ánimo, permite analizar las informaciones de origen emocional, y utilizan los estados emocionales para identificar y solucionar problemas.

## **Educación, emociones y comportamiento**

Un aspecto importante de la educación tiene que ver con la idea de que la educación debe generar el aprendizaje de conductas sociales. Pero para ello tenemos que comprender cómo ocurre el comportamiento. En este campo, la relación entre emociones y comportamiento es sorprendente. Observemos como pasa. Si estoy enrabado, que hago: grito, me pongo rojo. Hago ese tipo de cosas, pero estando enrabado ¿puedo acariciar? No. Si estoy asustado, mi cuerpo se encoge, y me “voy para adentro” y desde allí miro para afuera. Estando asustado ¿puedo estar alegre? No. Parece que

cuando estoy en una emoción, tengo la predisposición para hacer un cierto tipo de cosas, y no estoy predispuesto para hacer otras. Cuando llego con rabia a casa y se acerca mi hija a darme un beso, antes de acariciarla de vuelta, tengo que cambiar mi emoción, tengo que abrirme a la emoción del amor, y luego acariciarla. Heidegger, quien ha elaborado sobre esto establece que las emociones son una predisposición a la acción. Él afirma que detrás de cada acción hay una emoción. En la base, como un soporte, de todo lo que hacemos hay un mundo inconsciente, un mundo de emociones que nos lleva a actuar de tal o tal manera. Si queremos comprender lo que hacemos, si queremos encontrar un sentido en lo que hacemos, tenemos que ser capaces de entrar en nosotros mismos y conocer nuestro mundo emocional. De lo contrario estaremos presos de las programaciones inconscientes en las cuales evolucionan nuestras emociones

Educación, cuerpo emociones y comportamiento. En este mismo ámbito hay que notar un punto importante. Este es que las emociones se experimentan antes en el cuerpo que en la mente. Antes de que la mente influya sobre nuestra acción (si es que logra influenciarla) nuestras acciones están influenciadas no solo por nuestras emociones, sino por las emociones inscritas en nuestro cuerpo. Por ello es importante aprender de nuestro cuerpo, escucharlo, conectarse con él, desarrollar la capacidad de sintonizar con lo que ocurre con nuestros cuerpos, si es que queremos comprender lo que acontece con nuestro mundo emocional, si es que queremos tener control sobre las acciones que realizamos.



## Las emociones y los docentes

En relación a los docentes solo voy a mencionar dos aspectos:

i) La educación es una profesión profundamente emocional. Todos sabemos que es el compromiso emocional de los docentes con sus alumnos es lo que hace la diferencia en la calidad de los resultados de los niños en las escuelas. Las técnicas, por importantes que sean, son solamente un apoyo útil, por cierto, para el profesor comprometido, y un instrumento inútil, para el profesor descomprometido. El trabajo docente, la pedagogía, es una relación, y las relaciones son emocionales. Estas relaciones pueden o deben ser más profundas si es que el enfoque es constructivista, puesto que se supone que el docente está mucho más cerca del alumno y es capaz de conocer su mundo, para poder facilitar el aprendizaje a través de área de desarrollo próximo.

ii) La otra dimensión es el mundo emocional de los docentes. Los docentes en su trabajo, están con su mundo emocional presente: están sus estereotipos, sus atribuciones, sus miedos, sus amores y sus rabias. Esta emocionalidad es compleja. La observación del mundo emocional de los docentes, que está presente en la relación y el estilo pedagógico ha puesto en primera plana la preocupación por el tema de la salud mental de los docentes. Esta es una profesión que ha sufrido mucho, y este es un sufrimiento que pesa.

## **Las emociones entre los factores más importantes que afectan el rendimiento**

Esta área, ya más macro, considera a las emociones, más propiamente el clima emocional, con el aprendizaje. En un estudio realizado por UNESCO en 14 países de América Latina y que analizó los factores que afectan el rendimiento en la segunda mitad del siglo pasado, se identificó por primera vez, que el clima emocional del aula, tenía un gran impacto en el rendimiento de los alumnos. Fue una gran sorpresa notar que tres variables: el tipo de relación del profesor con los alumnos, la relaciones entre los alumnos y el clima de paz o de tolerancia en el aula, explicaba más del 50% de las variaciones del rendimiento entre las escuelas. Esto quiere decir que estas tres dimensiones, por sí solas, explican mejor el rendimiento de los alumnos que la suma de todas las otras variables reunidas y que son sin más las variables que han sido usadas como políticas educativas en reformas educativas en el mundo, incluyendo nuestros países de América Latina. Es interesante notar que esta es la primera vez que esta variable aparece en este tipo de estudios. Tanto ha sido su impacto, que posteriormente, esta variable, bajo el nombre de “disciplina” en el aula fue introducida en el estudio PISA de la OECD.

El conocimiento de qué son y qué ocurre con nuestras emociones puede desarrollarse. No se trata de un conocimiento cognitivo, sino experiencial. Podemos aprender a usar la fuerza de las emociones en un sentido positivo, podemos también comprender cómo modificar nuestros estados de ánimo. Con los nuevos aprendizajes

emocionales, el cerebro se reconfigura y cambian por lo tanto los impulsos de nuestras acciones. Si tenemos patrones de comportamientos que nos producen problemas a nosotros y a los otros, es bueno saber que podemos aprender a desprogramarlos y modificarlos.

Así como las competencias emocionales para vivir bien se pueden aprender, las competencias emocionales para convivir, también pueden desarrollarse.

Todo esto se puede aprender. Por ello, es curioso que nuestros sistemas educativos, en vez de estar preocupados por estimular la empatía, el sentir, la creación, la ingeniosidad, la curiosidad, la compasión, el reconocimiento de la diversidad humana, todos los cuales son las fuentes verdaderas para lograr una sociedad del conocimientos, de la información y de redes, y que también son el polo simétrico de la globalización, las políticas educativas han entrado en la obsesión de promover la homogeneidad, de crear estándares, de imponer uniformidad, inconscientes del daño que están produciendo.

## **Conclusión**

Quiero terminar expresando mi convencimiento de que independientemente de otros objetivos que se le puedan fijar al sistema educativo su objetivo principal hoy día debería ser el posibilitar que cada niño y cada niña puedan conocerse a sí mismos, para que puedan vivir con mayor confianza en sí y en los otros, en este mundo turbulento. La clave para ello es la

comprensión del mundo emocional personal y la comprensión del mundo emocional de los otros. Sólo así la educación podrá cumplir con la promesa implícita que todos llevamos adentro que es de la de contribuir la felicidad personal y la convivencia pacífica.

**Adaptado de:** Casassus, J. (s/f) El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador. UMCE. Santiago de Chile.

# Técnicas para la enseñanza directa de pensamiento eficaz



## Técnicas para la enseñanza directa de destrezas de pensamiento eficaz

*Más que dar información, un profesor tiene que ayudar a sus alumnos a pensar e ir incluso más allá y ayudar a modelar su propio carácter. Dar información es solo el principio de la responsabilidad de un profesor. El fin es estimular, incitar, motivar, elevar, desafiar, inspirar*  
**Bruce R. Clark**

### Introducción

La enseñanza directa, tal como se llevaba a cabo en sus orígenes, se centraba especialmente en las asignaturas. Se basaba en unos objetivos de aprendizaje, claramente unidos: una forma de enseñanza de la asignatura sumamente estructurada, secuencial, didáctica dirigida por el profesor; y encaminada a cubrir temario de forma continuada por medio de preguntas, a menudo de bajo nivel, planteadas por el profesor y para las que esperaba la respuesta inmediata por parte del alumnado, además de ejercer un control continuo del progreso de este.

Actualmente, la enseñanza directa ha pasado a referirse fundamentalmente a una forma de enseñanza **a) con objetivos claros y definidos, b) que se centra en una tarea o contenido específico, c) que explica con claridad los pasos necesarios en la tarea de aprendizaje, d) que realiza actividades de aprendizaje cuidadosamente estructuradas, e) que proporciona casos prácticos en abundancia, f) que lleva el control del progreso del alumno mediante respuesta inmediata susceptible de ser corregida.** La enseñanza directa del pensamiento eficaz apela a estos principios, específicamente en la enseñanza de destrezas de pensamiento y

hábitos de la mente. Una estrategia educativa que parece cumplir el famoso dicho: “Lo que no se enseña no se aprende”.

## **Elementos esenciales de la enseñanza directa en el pensamiento eficaz**

En la enseñanza directa eficaz, los profesores dan una serie de lecciones durante un periodo en el que primero introducen a sus alumnos en una determinada destreza o hábito de reflexión y después los guían y asesoran en la práctica para que puedan aplicarla en multitud de contextos de forma voluntaria y autónoma, y sean capaces de corregirse a sí mismos. Con ello, estos profesores consiguen:

- Enfocar el aprendizaje y la enseñanza del alumnado de forma continuada y clara en la destreza de pensamiento o el hábito de la mente que se quiera enseñar en cada lección introductoria y en la subsiguiente práctica asesorada.
- Estructurar cada lección introductoria y clase para, como mínimo, poder anticipar la destreza de pensamiento o el hábito de la mente que se quiere impulsar, conseguir que los alumnos pongan en práctica varias veces, explicar claramente cómo aplicarlo y establecer cómo, cuándo y dónde ponerlo en práctica.
- Expresar con claridad y precisión, mediante explicaciones, demostraciones o sirviendo de modelo, o con ayuda de la reflexión de los alumnos, los ejercicios paso a paso y las

normas mediante las cuales se realiza la destreza o el hábito de reflexión.

- Enseñar cualquier conocimiento que informe o guíe en la aplicación de esa destreza.
- Enseñar el valor de emplear una destreza de pensamiento o hábito de la mente y cómo facilita el pensamiento y el aprendizaje.
- Explicar las condiciones, tareas y situaciones donde es apropiado su uso.
- Enseñar a los alumnos a llevar el control y evaluar personalmente la aplicación de una destreza de pensamiento o hábito de la mente, y cómo tratar los obstáculos que puedan presentarse.
- Provocar en los alumnos reacciones constructivas inmediatas en torno a la aplicación que han realizado de destreza de pensamiento o hábito de la mente.

### **Etapas en la enseñanza directa de tipos específicos de pensamiento eficaz**

La enseñanza directa que permite un pensamiento eficaz es una enseñanza continua e ilustrativa de una destreza de pensamiento o hábito de la mente, que empieza por una introducción detallada o conductual mediante repetidas aplicaciones asesoradas que preparan el terreno para la práctica y la reflexión. Con el tiempo, estas lecciones son cada vez más esporádicas y consisten en aplicaciones a instancias del profesor que se van transformando en



aplicaciones auto iniciadas y autónomas, en combinación con otras destrezas del pensamiento o hábitos de la mente en gran variedad de contextos y asignaturas. La enseñanza directa de una destreza de pensamiento o hábito de la mente debe continuarse durante un largo periodo de tiempo. El número de clases requeridas variará, dependiendo de la complejidad de la destreza o hábito, así como de la asignatura en la que se esté aplicando, de los niveles de destreza y madurez de los alumnos y de la experiencia del profesor a la hora de aplicar, exponer y explicar los rasgos de la destreza o hábito de estudio.

Una vez completada la introducción, el docente puede preparar una serie de clases estructuradas y algunas en las que se den solo unas pocas indicaciones sobre el mismo hábito de la mente o destreza de pensamiento, e ir reduciendo su intervención a medida que la práctica se vaya haciendo más esporádica, hasta que llegue un momento en que no haga falta intervención alguna. Independientemente de las estrategias que se empleen, las lecciones siguientes a la introducción no siempre tienen que ser tan largas como la inicial. Sin embargo en la enseñanza directa todas las lecciones referentes a una destreza de pensamiento o hábito de la mente, sí deberían: **a)** hacer un estudio previo y una revisión de la destreza o hábito estudiado; **b)** propiciar que los alumnos los apliquen varias veces; **c)** propiciar que los alumnos reflexionen en voz alta sobre cómo y por qué los han aplicado; **d)** hacer que los alumnos compartan sus observaciones e impresiones con sus compañeros y **e)** hacer que los alumnos resuman o revisen cómo los han aplicado y qué han aprendido

## Enseñar a transferir

Para enseñar a transferir con eficacia, es decir, para que nuestra enseñanza derive en la interiorización y la modificación de procedimientos por parte de los alumnos con el fin de aplicar las habilidades enseñadas y desarrollarlas al máximo, y para que las conductas que ponen de manifiesto los hábitos de la mente genéricos, los alumnos deben valorar las conductas y comprometerse a ponerlas en práctica cuando surja la necesidad. Son tres los objetivos importantes de enseñanza transferir el pensamiento eficaz y los hábitos mentales: **a)** ayudar a los alumnos a identificar diferentes contextos; **b)** posibilitar que los alumnos generalicen los procedimientos mediante los cuales llevan a cabo una destreza de pensamiento más allá de los límites o las condiciones impuestas por los contenidos de una asignatura determinada, y **c)** darles la oportunidad de poner en práctica estas actividades de transferencia solos y con la guía del profesor, de modo que se acostumbren a extender a esos contextos el pensamiento eficaz y los hábitos de la mente que ya saben utilizar.

## Técnicas clave en la enseñanza directa del pensamiento eficaz

La enseñanza directa se beneficia en gran medida de tres técnicas básicas de enseñanza: **A.** Explicar con claridad las destrezas de pensamiento o hábitos de la mente; **B.** Estructurar la práctica del pensamiento, y **C.** Emplear el lenguaje relacionado con el pensamiento a lo largo de toda la lección.

## **A. Explicar con claridad las destrezas de pensamiento y los hábitos de la mente**

Explicar con claridad en qué consiste un procedimiento o conducta dentro de una destreza o hábito de la mente (como el análisis de las partes en relación con el todo o la comunicación clara y precisa) significa **a)** revisar uno por uno cada componente y **b)** identificar con exactitud, claridad y precisión tales partes. Las técnicas básicas que se pueden emplear para explicar con claridad en el aula son seis:

- 1) Mapas estratégicos de pensamiento. Los denominamos “mapas” porque nos guían a través de estos procesos de pensamiento. Su función en la enseñanza es que nuestros alumnos aprendan a fijarse en importantes movimientos mentales en los que normalmente no pensarían al tener que realizar un determinado tipo de pensamiento
- 2) Ponerse como ejemplo para los alumnos. Consiste en demostrar, paso a paso, cómo realizar una destreza de pensamiento o hábito de la mente, explicando cómo se realiza cada paso o conducta y por qué, al tiempo que se aplica.
- 3) Uso oral del lenguaje empleado en las destrezas de pensamiento o hábitos de la mente. El uso del lenguaje oral es una técnica común empleada por los profesores que practican la enseñanza directa. Emplear el mismo lenguaje que usan las destrezas y los hábitos de la mente sirve para que los alumnos relacionen los procedimientos y conductas

identificados con estas destrezas de pensamiento o hábitos de la mente

- 4) Estructurar los ejercicios prácticos mediante guías explicativas de las destrezas. Los estudios de investigación indican que al menos, hay tres formas de estructurar los ejercicios prácticos que resultan útiles para el alumno: proceso estructurado en forma de preguntas, listas de control del procedimiento y organizadores gráficos.
- 5) Pensar en voz alta. Una forma de emplear esta técnica consiste en colocar a los alumnos por parejas y que uno de los dos le cuente en voz alta al otro lo que está pasando, mientras lleva a cabo una tarea específica en la que ha de emplear la destreza de pensamiento.
- 6) Reflexión meta cognitiva. Resulta especialmente útil para ayudar a los alumnos a saber cómo piensan, ¿Cómo? Haciéndoles pensar con destreza y analizar lo que creen que hacen mentalmente cuando ejecutan una destreza de pensamiento o hábito de la mente.

## **B. Estructuración y aplicación y práctica de una destreza de pensamiento**

Estructurar las destrezas no es un fin en sí mismo, sino una ayuda útil a la hora de asesorar la práctica del pensamiento eficaz. Estos tres tipos de estructura (preguntas, listas de control y organizadores gráficos) resultan especialmente útiles a la hora de practicar lecciones, inmediatamente después de la introducción de una

nueva destreza, porque evitan a los alumnos tener que pedir ayuda al profesor y memorizar qué era lo que había que hacer a continuación para aplicar la destreza con éxito.

### **C. Emplear en la enseñanza el mismo lenguaje que emplean las destrezas de pensamiento y los hábitos de la mente**

Es importante que no solo los profesores y alumnos usen las mismas palabras, sino que esas palabras se refieran con total precisión a los diversos aspectos del pensamiento eficaz que se está enseñando y que las usen con coherencia en la clase, con el fin de facilitar el discurso de la clase y permitir la reflexión y el aprendizaje. El uso de un vocabulario común forma parte integral de la enseñanza directa en el pensamiento eficaz.

### **Conclusiones**

El éxito que se deriva de esta enseñanza proporciona a los alumnos una mayor confianza en sí mismos y en su capacidad de llevar a cabo con éxito futuras instrucciones en las que haya que utilizar las herramientas adquiridas. Esto a su vez mejora la predisposición y la motivación del alumno para acometer tareas más complejas y desafiantes dentro de una determinada asignatura y aprender los contenidos, que es lo que desea la mayoría de los profesores.

Utilizar las estrategias y las técnicas de la enseñanza directa para que el alumno consiga un pensamiento eficaz completo aporta mayor valor al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas,

aumenta la motivación en los alumnos para aprender las habilidades y los hábitos de la mente y aumenta también su autoconfianza. Esto conduce a un mayor rendimiento académico y también a un pensamiento eficaz más completo.

**Adaptado de** Swartz, Costa, Beyer, Reagan, Kallick "El aprendizaje basado en el pensamiento" Ed. SM, Estados Unidos 2013.

# Aprendiendo en comunidades de aprendizaje



## Aprendiendo en comunidades de aprendizaje

*“No encuentro criterio más certero para juzgar el valor de un cambio educativo que el tiempo que los maestros dedican, en cantidad y calidad, a aprender bien lo que deben saber sus alumnos como resultado del servicio. En la comunidad de aprendizaje la decisión sale de ellos y atañe al centro de su trabajo profesional”*  
**(Gabriel Cámara)**

### Introducción

La comunidad de aprendizaje es un término que trasladamos del discurso educativo actual para describir un modelo educativo abierto, no acabado, que a partir del ensayo y error se ha ido modificando para asegurar que educadores y estudiantes aprendan y adquieran la capacidad para seguir aprendiendo por su cuenta a través de las codificaciones escritas. (Cámara, et. al., 2004)<sup>1</sup> Es el término que consideramos más adecuado para describir el entorno en donde ocurren los aprendizajes significativos y que se busca promover en los espacios de capacitación a educadores, el salón de clases, además de dar nombre a una metodología de trabajo alternativa para escuelas de educación básica.

La comunidad de aprendizaje es lo opuesto de lo que se vive ordinariamente en un salón de clase. En la inmensa mayoría de las escuelas públicas se establecen necesariamente relaciones muy impersonales porque el aprendizaje depende casi exclusivamente de la acción del maestro, de lo que señala y exige, frente a un grupo

---

<sup>1</sup> Para conocer el proceso histórico de construcción del modelo de Comunidad de Aprendizaje, consultar: Cámara, et.al (2004).



numeroso de estudiantes que, en general, no están motivados internamente a estudiar. (Cámara et. al. 2004)

La comunidad de aprendizaje busca trascender las explicaciones que habitualmente se dan para justificar el bajo rendimiento académico de alumnos y el bajo perfil profesional de los maestros: bajos salarios, cargas excesivas de trabajo, falta de equipo escolar, pobreza, poca cooperación de las familias, entornos no conducentes al trabajo académico, etc. A estas explicaciones la comunidad de aprendizaje opone una sola respuesta: aun permaneciendo las condiciones actuales, el problema de la deficiente calidad de la educación básica está en el tipo de relación que se establece, no en la habilidad de aprender de los actores. Es la relación la que está en juego. La comunidad de aprendizaje exige relaciones personales de trabajo, lo que en el entorno escolar significa que el interés del estudiante de cada estudiante debe encontrar en el maestro el aliento y el apoyo con el que se satisface el deseo de aprender. En estas relaciones el problema no es que aflore el interés genuino del estudiante, sino que el maestro esté preparado para responder a ese interés en el momento que aflore. Por lo tanto, el fundamento de la comunidad de aprendizaje que transformará el salón de clase convencional debe ser asegurar dicha competencia.

### **El rol del docente en las comunidades de aprendizaje**

Ante el desafío de construir una nueva cultura educativa en las escuelas públicas y a partir de comparar los ambientes en que suceden aprendizajes encontramos que se dan muchas

coincidencias en dichos entornos a pesar de que éstos puedan ser sumamente distintos en los propósitos que persiguen. A continuación, nos apoyaremos en una analogía expuesta por Rincón Gallardo (2005) para ejemplificar a qué nos referimos cuando hablamos de comunidades de aprendizaje al mencionar algunas líneas en común que concurren en estos espacios.

Como mencionamos anteriormente, se busca que sea el estudiante quien genere las respuestas y busque dar solución a los problemas planteados. Es él quien debe dar el primer paso en el aprendizaje al enfrentarse al texto, detectar qué no entiende, diseñar estrategias para resolver las dificultades que se le presentan y buscar las fuentes de información que le permitan avanzar. El maestro se convierte en guía de tal proceso y en una fuente de información adicional. Función que puede desarrollar si domina el tema o con anterioridad estudió el mismo material; pues esto le permite detectar los posibles problemas a los que se enfrentarán los estudiantes, diseñar diversas alternativas de apoyo o de solución y, lo más importante, estar preparado ante lo imprevisto. El profesor centra su apoyo en las dudas y necesidades específicas de cada estudiante; aprovecha lo que éste ya sabe para ayudarlo a entender lo nuevo; antes que decirle respuestas o señalarle errores, procura conducirlo a que sea él quien las encuentre, evalúe cuáles fueron sus fallas y qué le sirvió para poder corregirlas. La atención personalizada se va extendiendo al grupo completo en la medida en que los estudiantes se vuelven independientes en el estudio o comienzan a convertirse en tutores de otros compañeros en el estudio de los temas de su propio catálogo de ofertas.

La tutoría entre compañeros (o entre pares) es una estrategia que brinda grandes ventajas para el aprendizaje de los estudiantes y para las relaciones interpersonales al interior del aula. Duran y Vidal (2004:45-46) destaca algunas de éstas:

- Aumento de la implicación, del sentido de la responsabilidad y de la autoestima.
- Mayor control del contenido, de la tarea y mejor organización de los conocimientos propios para poder enseñarlos.
- Conciencia de lagunas e incorrecciones propias y detección y corrección de las del otro.
- Mejora de las habilidades psicosociales y de interacción.
- Mejoras académicas tanto del alumno tutor como del alumno tutorado.
- Se promueve la autonomía.
- Se reconoce la habilidad de todos para aprender.
- Se enfocan las diferencias del nivel para impulsar el aprendizaje de los demás.
- El profesorado puede atender individualmente a los estudiantes.

Además, en una comunidad de aprendizaje no sólo se pone atención en lo que se aprende, sino también en cómo se aprende. Tanto el tutor como el aprendiz llevan un registro puntual de las dificultades y avances que se presentan a lo largo del proceso de estudio. Inicialmente, la responsabilidad de llevar este registro recae en mayor medida en el maestro. Conforme el estudiante vaya adquiriendo la competencia de aprender por cuenta propia elabora

registros de aprendizaje cada vez más precisos en donde recoja qué aprendió, cómo lo hizo y qué le falta por hacer.

La relación tutorial constituye un vínculo fundamental entre las intenciones de la reforma educativa y la práctica concreta en el aula. Por un lado, el factor determinante de cualquier reforma educativa es lo que los profesores saben, creen, son capaces de hacer y están dispuestos a hacer con ella. Por otro, los maestros tienen una influencia significativa en los esfuerzos por transformar las escuelas y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, Sykes, 1999; Darling-Hammond, 2000). La reforma educativa, por su parte, será más viable cuanto menos requiera introducir a la práctica educativa elementos nuevos o cambiar los elementos existentes. Se trata más bien de reacomodar lo que ya existe de manera que los actores den de sí lo que transformará para bien el sistema entero. Según Gary Sykes, “tiene sentido trabajar de nuevas maneras dentro de las rutinas y estructuras organizativas, en vez de impulsar reformas mayores.” (Darling-Hammond, Sykes, 1999: 173).

De acuerdo con lo anterior, la generación de comunidades de aprendizaje a través de la capacitación artesanal constituye una opción factible y de bajo costo para promover el cambio que mejore la calidad en el aprendizaje de los estudiantes, pues no requiere la elaboración de nuevos materiales, la reestructuración curricular, la compra masiva de equipos, ni la sustitución de docentes o la contratación de nuevo personal administrativo. Más bien, pretende utilizar materiales y trabajar con el personal con que ya cuentan las

escuelas, aprovechar e ir incrementando en la medida de lo posible los períodos de reunión existentes para la capacitación intensiva y continua que promueva la formación académica y profesional de docentes y administrativos, y que asegure la capacidad local de los equipos técnicos para continuar el ejercicio continuo de preparación profesional en comunidades de aprendizaje independientemente del apoyo de los capacitadores originales. Según Linda Darling-Hammond (2000: 273, 274), “un cambio escolar de envergadura no puede ocurrir únicamente por mandato político, ni tampoco surgir exclusivamente desde el centro [educativo], sin apoyo alguno del sistema político”.

## **Conclusiones**

Cuando las reformas escolares sólo ocurren en virtud de renunciaciones y excepciones, terminan desvaneciéndose transcurrido un breve período de tiempo, mucho antes de que una escuela de calidad pueda florecer en las comunidades donde brilla por su ausencia. Y si las políticas no abordan las cuestiones relativas a las metas educativas, la capacidad del sistema y la equidad, los resultados de los esfuerzos realizados por los centros serán insuficientes, no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarias tanto la imaginación local como el liderazgo político que facilite.” La experiencia nos ha mostrado que la transformación de un aula o una escuela convencional, no sucede instantáneamente, requiere romper muchos esquemas e inercias para replantear los roles que deberán jugar cada uno de los

actores del sistema educativo e imaginarse una dinámica de clases distinta a la que estamos acostumbrados

**Adaptado de:** Cámara, Rincón Gallardo, D. López, E. Domínguez y A. Castillo (2004), Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido, México, Siglo XXI Editores.

# La predicción y la inferencia en las estrategias de **Lectura cotidiana**



## La predicción y la inferencia en las estrategias de lectura cotidiana

*“Aprender a leer es encender un fuego, cada sílaba que se deletrea es una chispa”*  
**Víctor Hugo**

### Introducción

Dice María Teresa Andruetto (maestra, narradora, poeta, ensayista y promotora de la lectura argentina) que leer significa recuperar la condición humana, que es necesario ir más allá y proponer, junto con el gozo de leer y abrazar las palabras, una lectura crítica y transformadora.

La lectura es una herramienta valiosa para los seres humanos no sólo para transitar de un grado académico a otro sino para la vida y es en la escuela donde se potencia el desarrollo de la misma, por ello es importante tener claridad sobre su proceso.

Leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, se trata de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción e interpretación del mensaje escrito a partir de la información que posee el lector.

La comprensión lectora es un proceso, en el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento.



Morles (1991) manifiesta que “sin comprensión no hay lectura”. Los procesamientos mentales son básicamente perceptivos, de memoria y cognitivos, estos suponen una capacidad de inteligencia potencial. La comprensión lectora consiste en el despliegue de un conjunto de estrategias que tienen por finalidad la construcción de significados.

Dubois (1986) expresa que “una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información”. Asimismo, agrega que los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, de tal manera que pueda construir el significado o comprenderlo; por esta razón se usan estrategias en la lectura, pero también se desarrollan y se modifican durante la misma.

Solé (1992) define las estrategias de comprensión como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos” (p. 68). Las estrategias son acciones que son realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura. Estas acciones le permitirán construir el sentido al texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente.

Se comentarán la inferencia y la predicción como estrategias de lectura. Cada una de estas estrategias tiene intencionalidades propias dentro de los procesos de comprensión del texto.

## **La inferencia como estrategia de lectura**

La habilidad para hacer inferencias es considerada como una estrategia fundamental en la comprensión de textos. Goodman (1996) y Smith (1997) sostienen que en el proceso de lectura el lector reconstruye el significado del texto a partir de los datos que encuentra en el mismo y de la información previa que posee, de su experiencia.

Al respecto, cuando se infiere información de un texto, se lleva a cabo un proceso constructivo: el lector expande el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto, en un esfuerzo para lograr su comprensión.

Diferentes autores han señalado que la elaboración de inferencias facilita la comprensión de información presentada en un texto y que este proceso constituye una parte integrada de la integración y el recuerdo de información contenida en el texto. Igualmente, se ha establecido como aspecto importante de este proceso que las inferencias no sólo sirven para establecer relaciones entre los diferentes elementos de un texto, sino que son fundamentales y útiles para integrar la información del texto con el conocimiento previo.

## **La predicción como estrategia**

Se inicia con Solé (1992), quien señala que la lectura puede considerarse como un constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación.

Así, afirma que la predicción consiste en establecer “hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector”.

Uno de los aspectos que juega un papel importante son los conocimientos y las experiencias previos, sobre lo cual se va a predecir. Al respecto, Solé (1992) señala que “en el establecimiento de las predicciones, desempeña un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura”. Por otra parte, la mencionada autora afirma que “cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura es muy ineficaz, primero, porque no se comprende y, segundo, porque no se sabe que no se comprende”.

Si entendemos la lectura como un proceso activo mediante el cual el lector procesa el texto, a partir de la relación interactiva que se establece entre los esquemas cognitivos del lector y la información que el texto proporciona, es claro que la construcción del significado sólo es posible si el lector pone en juego todo su conocimiento previo almacenado en la memoria. Esto quiere decir que el significado por construir no está explícito en el texto, este lo construye gracias a la activación de sus esquemas de conocimiento apropiado.

La lectura permite descubrir que la información y el conocimiento son elementos útiles y necesarios para la vida, por tal razón, es un

proceso que se encuentra implicado en la vida cotidiana: saber leer los precios de los productos; leer los avisos o las normas de los lugares a los que acudimos.

En la escuela es elemental la promoción de la lectura, pues es considerada la herramienta más importante del aprendizaje porque orienta y estructura el pensamiento.

### **Recomendaciones:**

1. Activar los conocimientos previos de los alumnos a partir de la lectura de títulos de los textos, para que elaboren predicciones de lo que pudiera ocurrir en el transcurso de la lectura del cuento.
2. Por medio de estas estrategias se logra que los alumnos diseñen imágenes mentales para elaborar predicciones a partir de la lectura de los títulos. A través de la aplicación de este tipo de estrategias, se cumple el propósito del acto de leer, es decir, la comprensión y construcción de significados, en la cual el lector es un ente activo, capaz de realizar transacciones con el texto. Goodman (1989) señala que “leer es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están en continua transacción, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso”.
3. La organización de equipos de trabajo entre los estudiantes, permite llevar a cabo un trabajo cooperativo y colaborativo. En cada equipo, observan y leen los títulos de los textos; posteriormente, discuten lo que saben y lo que les gustaría

conocer sobre el contenido del texto. El trabajo en equipo permite a cada lector, estar consciente de sus conocimientos previos y de su comprensión; cada estudiante puede ir “verificando o rechazando sus predicciones, o sea, confirma y corrige de acuerdo a la coherencia que encuentra entre lo que le ofrece el texto y lo que él ya conoce sobre el mismo”.

4. Estas estrategias implican no solo comprender los propósitos implícitos o explícitos de la lectura, sino también activar y aportar los conocimientos previos del contenido que se trate. En tal sentido, Solé (1992) afirma que lo más importante “es saber lo necesario para saber más a partir del texto”.
5. Durante el desarrollo de cada lectura, el docente se asegura de que todos los estudiantes escuchen de manera clara y atenta, se pronuncia claramente cada palabra, se muestran las imágenes de cada texto, se respetan las pausas y entonaciones, se cuida la verbalización literal de lo escrito, sin cambiar, adaptar y/o ajustar las palabras del texto. Esta particularidad le demanda al docente, conocer previamente el texto y ensayar la lectura.

### **Para desarrollar las actividades se requiere:**

1. Promover el uso de las bibliotecas de aula y escolar, de manera que los estudiantes mantengan contacto permanente con diversos tipos de textos.

2. Los docentes de aula deben estar atentos a los gustos y preferencias de los estudiantes para ser valorados e incorporados en la planificación docente.
3. Llevar a cabo diversas situaciones de lectura con objetivos específicos, diseñadas en consenso con los estudiantes, de manera que se puedan atender sus gustos y necesidades.
4. Las situaciones de lectura, deben aumentar paulatinamente su nivel de exigencia y complejidad para su comprensión.
5. Destacar la importancia del uso del diccionario como recurso fundamental para robustecer el vocabulario.
6. Incorporar a las situaciones didácticas, la predicción y la inferencia como las estrategias de lectura que orientan al estudiante a elevar el nivel de análisis y comprensión de textos
7. Diseñar e incorporar al trabajo escolar cotidiano, actividades metacognitivas, las cuales le permitan a los estudiantes asumir una actitud consciente de sus propios procesos de comprensión lectora.

Artículo adaptado de la Revista Educere, vol. 22, núm. 71, 2018.  
Universidad de los Andes.





**Chihuahua**  
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA  
**DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE**



**UNIDOS  
con VALOR**