

Universidad Nacional

Autónoma de México

Secretaría de Desarrollo Institucional

Manual
La tutoría y el fortalecimiento del desempeño
académico del alumno

Dirección General de Evaluación Educativa

Programa de Fortalecimiento
de los Estudios de Licenciatura



DEE



Portal del Tutor

DEE





Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría de Desarrollo Institucional

Manual

**La tutoría y el fortalecimiento del desempeño
académico del alumno**

Dirección General de Evaluación Educativa

**Programa de Fortalecimiento
de los Estudios de Licenciatura**



Portal del Tutor



Manual

La tutoría y el fortalecimiento del desempeño
académico del alumno

Primera edición 2007

Esta edición y sus características son propiedad
de la Universidad Nacional Autónoma
de México

Ciudad Universitaria, México, D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN 970-32-4350-9

Todos los derechos reservados

Universidad Nacional Autónoma de México



Portal del Tutor

DEE

ÍNDICE

Introducción	5
Autoconocimiento del alumno	7
Estilos de cognitivos	8
Autoconcepto como alumno	17
Actitudes hacia el estudio y hacia diferentes materias	21
Fortalecimiento de la reflexión y de las habilidades de pensamiento crítico del alumno	23
El pensamiento crítico	23
Condiciones requeridas para el manejo adecuado de las preguntas	29
Recomendaciones para utilizar la pregunta en la tutoría	30
Inteligencia emocional	30
Recomendaciones para desarrollar la inteligencia emocional	33
Estrategias de aprendizaje	37
Tipos de exámenes	37
Cómo prepararse para un examen	38
Elaboración de trabajos académicos	47
Referencias bibliográficas	57





INTRODUCCIÓN

El Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura es una propuesta institucional que surge para atender la deserción, el rezago, la baja eficiencia terminal y el bajo índice de titulación en los estudios de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México. El Programa tiene como propósito mejorar el desempeño y la eficiencia en las licenciaturas, así como incrementar la retención, las tasas de egreso y la titulación.

Entre las estrategias que abarca el Programa está el Sistema de tutorías, el cual, junto con otras acciones, tiene por objeto prevenir y remediar los problemas diagnosticados en los alumnos. Para apoyar el Sistema de tutorías en las entidades académicas, la Dirección General de Evaluación Educativa recibió la encomienda de desarrollar diversas acciones y materiales para orientar la formación y actualización de los tutores. Este documento forma parte de una serie de manuales orientados a brindar a los tutores herramientas para llevar a cabo con éxito la tutoría.

El presente manual *La tutoría y el fortalecimiento del desempeño académico del alumno*, está orientado a brindar apoyos adicionales a los tutores para la realización de una de sus funciones esenciales, precisamente, la de brindar apoyo académico al estudiante. Se incluyen en este caso recomendaciones para que el tutor apoye el autoconocimiento del estudiante en diferentes aspectos que influyen en su desempeño como aprendiz. Asimismo, se brindan al tutor algunas recomendaciones para que apoye la reflexión y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico del estudiante. Por último, se incluyen orientaciones para que el tutor pueda apoyar el aprendizaje de estrategias para la elaboración de trabajos y para que el estudiante se prepare para la presentación de exámenes.

Dirección General de Evaluación Educativa





AUTOCONOCIMIENTO DEL ALUMNO

La función de apoyo académico al alumno que desempeña el tutor involucra diversas posibilidades. Puede resultar importante para que el alumno desarrolle las competencias necesarias para aprender de manera efectiva. Esto requiere poseer conocimientos sobre la naturaleza del aprendizaje, sobre los factores personales y del contexto que influyen en este. En síntesis, que el alumno requiere aprender a aprender por sí mismo. Esta frase se ha utilizado mucho y a fuerza de usarla ha llegado a perder significado. Por ello, nos parece pertinente indicar de manera más concreta qué es aprender a aprender. Una persona sabe como aprender, si sabe, entre otras cosas (Smith, 1988):

- cómo controlar su proceso de aprendizaje;
- cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje;
- identificar sus fortalezas y debilidades como aprendiz;
- cuál es su estilo de aprendizaje preferente;
- cuáles son sus bloqueos personales hacia las tareas de aprendizaje y cómo superarlos;
- en qué condiciones aprende mejor;
- cómo aprender a través de diferentes medios (clases, lecturas, televisión, radio, Internet, etc.).

Es importante, por tanto, que el tutor apoye a los alumnos en este proceso de *aprender a aprender* mediante el camino de la reflexión y del autoconocimiento. En la medida en que el estudiante sea capaz de estar consciente de su autoconcepto, de identificar sus fortalezas y debilidades, sus preferencias al abordar sus estudios, la forma como maneja y representa la información, así como sus actitudes frente al estudio, estará en mayores



posibilidades de hacer los ajustes y cambios que le permitan tener un mejor desempeño en sus estudios y lograr mayores satisfacciones personales.

Como parte de la función de apoyo académico, el tutor puede influir significativamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico del alumno. Éstas serán útiles en diferentes procesos, tales como el aprendizaje significativo, el análisis de información proveniente de diferentes fuentes, la forma de tomar decisiones y la solución de problemas.

En este manual, abordaremos estos temas, haciendo algunas recomendaciones al tutor para apoyar al estudiante en este camino de toma de consciencia y de autodescubrimiento.

Estilos cognitivos

En psicología, el concepto de estilos fue introducido inicialmente por Allport (1937, citado en Riding y Rayner, 2000) para referirse a rasgos característicos de un tipo de personalidad o de conducta. El enfoque de Allport hacia los estilos tenía sus raíces en la teoría de Jung sobre los tipos psicológicos. Este concepto ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo y se han desarrollado múltiples modelos explicativos centrados en diferentes aspectos. El término estilo cognitivo se refiere a la forma como una persona procesa la información. Este término fue desarrollado por los investigadores de la psicología cognitiva en relación con las habilidades sensoriales y perceptuales en la solución de problemas (Sternberg y Grigorenko, 2001).

Para definir estilo, es importante diferenciar este concepto del de estrategia (Luchins y Luchings, 1970). En un nivel muy básico, se puede decir que la diferencia entre estilos y estrategias radica en el grado de consciencia involucrado. Los estilos funcionan sin una consciencia personal, mientras que las estrategias involucran la toma de decisiones o la elección de alternativas de manera consciente. El *estilo cognitivo* consiste en mecanismos adaptativos de control que median entre las necesidades de la persona y el ambiente externo (Wallach y Kogan, 1965). En cambio, las *estrategias* involucran una serie de operaciones que se llevan a cabo con el fin de minimizar errores en el proceso de toma de decisiones.

En síntesis, podríamos decir que las estrategias son operaciones que el individuo realiza con el fin de llevar a cabo determinadas actividades,

como podría ser aprender a partir de la lectura de un texto. Y el estilo consiste en la manera como la persona prefiere realizar dichas actividades.

Se considera que el estilo es relativamente estable a lo largo del tiempo, por lo que una persona no puede hacer que éste “deje de funcionar”. Es importante subrayar que ningún estilo es mejor que otro, son tan sólo diferentes, cada uno tiene fortalezas y debilidades. Pero, en la medida en que una persona está consciente de cuáles son sus estilos predominantes, puede aprender a utilizar estrategias asociadas con estilos diferentes del suyo, con el fin de encontrar un mejor equilibrio en la realización de las actividades de aprendizaje.

Los elementos clave del estilo se integran con base en los aspectos básicos de la psicología individual: afectivos, cognitivos y conductuales. La interacción de éstos se traduce en la forma como una persona se aproxima hacia el aprendizaje. Influida por el estilo personal, la persona integra a lo largo de la vida un repertorio de estrategias de aprendizaje que combina con su estilo cognitivo llegando a constituirse en su estilo personal de aprendizaje (Riding y Rayner, 2000: 6).

Existen enfoques teóricos que centran su explicación en los estilos cognitivos y otros que hablan de estilos de aprendizaje. El *estilo cognitivo* se refiere a la forma preferida de la persona para acercarse a la información, organizarla y representarla. Rayner y Riding (1997) plantean que existen familias de teorías acerca de los estilos que ofrecen explicaciones para estas diferencias e identifican dos dimensiones que definen las diferencias de estilo entre las personas; una es la dimensión holista-analítica y otra, la sensorial.

En la dimensión *holista-analítica* se incluye la distinción entre los estilos llamados independiente o dependiente de campo (Witkin 1973, citado en Sternberg y Zhang, 2001). Este enfoque se desarrolló a partir de la psicología de la percepción, desde la escuela teórica de la Gestalt. Witkin y sus colaboradores encontraron en sus investigaciones una serie de elementos comunes en la forma como las personas procesaban la información.

Las personas con un estilo *dependiente de campo* muestran preferencia por contar con una mayor estructura externa, dirección y retroalimentación del medio, y se sienten más a gusto con la resolución de problemas en



equipo. Las personas *independientes de campo*, en oposición, requieren menos estructura externa e información del medio y prefieren solucionar los problemas de manera individual.

La segunda dimensión se refiere a la preferencia sensorial para percibir, organizar y expresar la información. Se incluyen aquí tres tipos de preferencias: *visual, auditiva y cinestésica o táctil*.

A continuación se desglosan los rasgos característicos de las personas con cada una de estas preferencias y se comentan las formas como se les puede facilitar el aprendizaje con base en su conocimiento y comprensión. Será importante que el tutor pueda recomendar al estudiante como apoyarse en sus preferencias y como complementar su estilo con el uso de una serie de estrategias de aprendizaje. La comprensión del estilo de aprendizaje de sus estudiantes le permitirá al tutor comunicarse de una manera más efectiva con ellos y brindarles un mejor apoyo.

Características de las personas predominantemente visuales

- Recuerdan lo que leen y escriben.
- Disfrutan los proyectos y las presentaciones visuales.
- Pueden recordar con apoyo de diagramas, mapas, esquemas, etc.
- Comprenden la información cuando la ven.
- Prefieren ver las palabras escritas.
- Cuando se describe algo, el estudiante visual prefiere adicionalmente ver una imagen.
- Para recordar eventos históricos, les resulta útil ver una línea del tiempo.
- Prefieren las instrucciones escritas más que las orales.
- Organizan cuidadosamente sus materiales de estudio.
- Disfrutan decorando sus áreas de estudio.
- Prefieren las fotografías e ilustraciones que van acompañadas de explicaciones.

- Estudian los materiales leyendo sus notas y organizando una guía.
- Disfrutan el arte visual.

Recomendaciones para el alumno con un estilo visual

- Escribe las cosas que quieras recordar.
- Observa a las personas cuando te están hablando, te ayudará a enfocar tu atención.
- Trata de trabajar en un lugar silencioso o utiliza audífonos si es necesario.
- Algunas personas con un estilo visual disfrutan también de escuchar música de fondo cuando trabajan. Trata de identificar el tipo de música que te ayuda a concentrarte.
- La mayoría de los estudiantes predominantemente visuales aprenden mejor estudiando a solas.
- Cuando estudies toma muchas notas y escribe todos los detalles importantes.
- Cuando trates de memorizar algo, escríbelo, después tapa lo que escribiste y vuélvelo a escribir. Después puedes cotejar si recordaste todo.
- Utiliza colores para destacar las ideas principales.
- Antes de empezar una actividad establece una meta y escríbela. Vuelve a leer mientras realizas tu actividad.
- Antes de leer un capítulo, revísalo y pon atención a las imágenes y los encabezados.
- En las clases trata de sentarte frente al profesor y lejos de las ventanas o puertas para evitar distracciones.
- Elabora tarjetas en donde escribas las ideas principales y revísalas a menudo.
- Siempre que puedas utiliza carteles, mapas, videos, o la computadora tanto para estudiar como para presentar tu trabajo.



Características de las personas predominantemente auditivas

- Recuerdan y comprenden mejor lo que escuchan y lo que dicen.
- Memorizan mejor a través de la repetición oral.
- Prefieren discutir inmediatamente las ideas que no entienden.
- Recuerdan muy bien las instrucciones expresadas en forma oral.
- Disfrutan las oportunidades para hacer dramatizaciones, incluyendo música.
- Les resulta difícil trabajar en silencio durante mucho tiempo.
- Expresan entusiasmo e interés verbalmente.
- Disfrutan las discusiones en clase y en grupos.

Recomendaciones para el alumno con un estilo auditivo

- Estudia con un amigo para que puedas hablar acerca de la información y escucharla también.
- Repite en voz alta la información que tratas de recordar.
- Graba tus propias audiocintas con las ideas más importantes y escúchalas varias veces.
- Cuando leas, explora el texto en busca de los títulos y subtítulos, las imágenes y otras pistas sobre las ideas centrales del texto y di en voz alta qué piensas del texto, con qué lo vinculas.
- Elabora fichas con las ideas más relevantes y léelas en voz alta varias veces. Utiliza colores para ayudar a tu memoria.
- Ponte metas al realizar tus tareas y exprésalas en voz alta.
- Lee en voz alta cuando sea posible. Necesitas escuchar las palabras para entenderlas mejor.
- Cuando hagas cálculos matemáticos utiliza un papel con cuadrícula para orientarte mejor.

Características de las personas predominantemente cinestésicas y táctiles

- Recuerdan mejor lo que hacen con sus manos o con sus cuerpos.
- Disfrutan utilizando herramientas y lecciones que involucran la participación activa.
- Recuerdan muy bien las cosas una vez que han realizado alguna acción.
- Tienen buena coordinación motora.
- Recuerdan mejor cuando lo que están aprendiendo involucra alguna actividad física.
- Disfrutan haciendo cosas, creando.
- Les gusta tener oportunidades para construir y manipular materiales.
- Disfrutan utilizando computadoras.
- Expresan su interés y entusiasmo de manera activa.
- Toman apuntes para mantenerse ocupados, pero pocas veces los utilizan.
- Tienen dificultades para mantenerse quietos o en un solo lugar durante mucho tiempo
- Tienden a jugar con los objetos mientras escuchan o trabajan.
- Tienden a comer mientras estudian.

Recomendaciones para el alumno con un estilo cinestésico y táctil

- Para memorizar, camina mientras repites en voz alta la información que deseas recordar.
- Cuando lees una historia o capítulo de un libro, divide en partes la lectura, también puedes revisar la lectura del final hacia el principio, párrafo por párrafo para revisar el recuerdo y comprensión de las ideas principales.
- Si necesitas moverte, trata de hacerlo de tal manera que no perturbes a otros. Prueba moviendo las piernas o haciendo ejercicios con los



dedos, utiliza una pelota o algo similar que puedas apretar.

- Puede ser que no estudies a gusto sentado frente a un escritorio. Puedes probar sentándote en cojines.
- Estudiar con música de fondo te puede funcionar (la música barroca es recomendable para favorecer la concentración).
- Forra tu escritorio con un papel de color, decora el área en donde estudias.
- Cuando estudies ten varios recesos, pero asegúrate de regresar a trabajar rápidamente. Sería recomendable tener un descanso de 3 a 5 minutos después de 15 a 25 minutos de estudio.
- Cuando trates de memorizar información trata de cerrar los ojos y escribir la información en el aire con tu dedo. Trata de imaginar las palabras en tu mente mientras haces esto. Trata de escucharlas también.
- Cuando estés aprendiendo información nueva, elabora materiales, fichas, carteles, apuntes, eso te ayudará a procesar la información.

Estilos de aprendizaje

Se conoce como *estilos de aprendizaje* las características cognitivas, afectivas y conductas que sirven como indicadores más o menos estables sobre la forma como una persona interactúa y responde al ambiente de aprendizaje (Keefe, 1979). El concepto de estilos de aprendizaje ha recibido algunas críticas de los investigadores que consideran que no cuenta con una base teórica sólida y que muchos de los instrumentos utilizados para evaluar los estilos no han sido suficientemente validados (por ejemplo, véase Sternberg y Grigorenko, 2001). Sin embargo, en muchos ámbitos, se han realizado estudios que muestran las ventajas de tomar en cuenta los diferentes estilos al diseñar y poner en práctica la enseñanza (Felder y Brent, 2005). Existen muchos modelos que hacen referencia a los estilos de aprendizaje, aquí presentaremos el modelo propuesto por P. Honey y A. Mumford (1986).

Estilos de aprendizaje de P. Honey y A. Mumford

David Kolb y Roger Fry (1975) plantearon que el aprendizaje efectivo involucra cuatro tipos de habilidades: 1) para las experiencias concretas; 2) de observación y de reflexión; 3) para la conceptualización abstracta y 4) para la experimentación activa. Estos autores consideran que estas habilidades se relacionan con las cuatro fases del proceso cíclico de aprendizaje de su modelo (experiencia, reflexión, conclusión y planeación) y enfatizan la importancia de fomentar el aprendizaje con base en la experiencia.

P. Honey y A. Mumford (1986, citado en Alonso, Gallego y Honey, 1997) desarrollaron su propuesta de estilos de aprendizaje con base en el análisis de la teoría y de los cuestionarios desarrollados por Kolb. Su interés partió de la necesidad de comprender por qué dos personas en una misma situación, en la que comparten texto y contexto, una aprende bien y otra no. Su explicación hace referencia a que los estilos de aprendizaje de cada persona dan origen a diferentes respuestas y conductas ante el aprendizaje. Los estilos propuestos por P. Honey y A. Mumford son cuatro: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso, Gallego y Honey, 1997). A continuación se exponen las características de cada uno de estos estilos.

Estilo activo. Las personas con este estilo preferente se involucran sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta y no escépticos. Consideran que hay que intentar las nuevas experiencias. Tan pronto como terminan una actividad buscan nuevas actividades. Toman los desafíos como oportunidades para crecer. Se involucran en el trabajo en grupo y en los asuntos de los demás.

El activo aprenderá mejor por medio de actividades:

- de corta duración;
- que le permiten poner a prueba sus ideas;
- diversas, con tareas cambiantes;
- que involucran a varias personas.

Estilo reflexivo. Las personas reflexivas prefieren considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recopilan datos,



los analizan con detenimiento antes de llegar a una conclusión; analizan todas las posibilidades antes de tomar una decisión o realizar alguna acción. Prefieren observar y escuchar a los otros hasta que han elaborado mentalmente su posición frente a un asunto. Las otras personas pueden percibirlos como distantes y callados. La persona con un estilo reflexivo aprende mejor en situaciones en las que:

- puede tomarse tiempo para observar y escuchar;
- puede realizar investigaciones o análisis;
- tenga oportunidad para pensar antes de actuar;
- se le dé tiempo para revisar lo aprendido o la actividad realizada.

Estilo teórico. Las personas con un estilo teórico integran sus observaciones e información en teorías lógicas y complejas. Abordan los problemas por etapas, en un proceso secuencial, y tienden a ser perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar. Se orientan hacia la racionalidad, la lógica y la objetividad y evitan la subjetividad y lo ambiguo. La persona con un estilo predominantemente teórico aprende mejor cuando:

- puede cuestionar los supuestos o la lógica de un tema;
- la situación de aprendizaje tiene una estructura y un propósito claros;
- tiene tiempo para analizar la lógica y los argumentos planteados;
- se presentan conceptos interesantes, aunque no tengan una oportunidad de aplicación inmediata.

Estilo pragmático. Las personas con este estilo se caracterizan por su habilidad para poner en práctica las ideas. Identifican los aspectos positivos de las nuevas ideas y buscan experimentar con ellas. Se orientan a actuar rápidamente y con seguridad en relación con los proyectos que les interesan. Tienden a desesperarse con discusiones exhaustivas en las que las personas teorizan mucho. Les gusta comprobar si las teorías, ideas y técnicas funcionan en la práctica. La persona con un estilo predominantemente pragmático aprende mejor cuando:

- puede usar técnicas con beneficios prácticos obvios;
- puede aplicar de inmediato lo que ha aprendido;

- cuando percibe una relación evidente entre el tema de estudio y una oportunidad de aplicación, por ejemplo para la solución de un problema.

Catalina Alonso (1997) realizó la traducción, modificación y validación del cuestionario de estilos de Peter Honey, el cual está constituido por ochenta preguntas que permiten identificar las preferencias de los individuos en los cuatro tipos descritos anteriormente.

El tutor puede apoyar al estudiante reflexionando sobre cuál es su estilo preferente, lo que le permitirá estar consciente de cuáles son las actividades que puede realizar para mejorar su aprendizaje; también, le permitirá conocer los estilos de aprendizaje de sus compañeros, ser empático y generar opciones para colaborar de mejor manera cuando tiene que trabajar en equipo. El tutor también puede recomendar al estudiante que utilice estrategias para fortalecer sus habilidades en los estilos diferentes al que lo caracteriza, con la finalidad de tener mejores resultados en su desempeño académico.

Autoconcepto como alumno

El autoconcepto se puede definir en términos generales como un esquema organizado que contiene recuerdos episódicos y semánticos acerca de sí mismo y que controla el procesamiento de información relevante para la persona (Kihlstrom y Cantor, 1983, citado en Ommundsen, Haugen y Lund, 2005). El autoconcepto comúnmente se refiere a los aspectos *cognoscitivos* propios; es decir, incluye las creencias que cada persona tiene sobre sus propios atributos. Por otra parte, los aspectos *evaluativos* de dicha representación se definen como *autoestima* que constituye una actitud hacia sí mismo, que es producto de la forma como una persona se evalúa o valora a sí mismo.

Generalmente cuando una persona habla de sí mismo, se incluyen no sólo aspectos descriptivos, sino aspectos valorativos que son reflejo de la valoración personal y social que se tiene acerca de los atributos que se poseen o que se considera poseer.

El autoconcepto incluye así:

- La autoimagen (lo que la persona considera que es actualmente, con base en la información obtenida a partir de experiencias pasadas y recuerdos).



- El yo ideal (lo que la persona quisiera ser, en lo que influyen aspectos sociales y las personas significativas, tales como los padres, maestros, amigos y los mensajes difundidos por los medios masivos de comunicación).
- La autoestima (la forma en que la persona se valora a sí misma y lo que siente respecto a la discrepancia entre lo que es y lo que desearía ser).

Entre los aspectos que se han identificado que pueden influir en una buena autoimagen y autoestima se mencionan: la aceptación por parte de los padres, una clara definición de límites en la infancia; respeto por las acciones de la persona dentro de dichos límites; padres con una buena autoestima.

El reconocimiento y valoración del alumno respecto de sus atributos vinculados con la actividad académica se ha denominado *autoconcepto académico*. Éste es importante, ya que influye en la forma como el alumno se aproxima a las experiencias que debe enfrentar en su vida dentro del sistema educativo. Los alumnos con un autoconcepto académico alto tienen mayor confianza en sus cualidades académicas y cuando tienen o identifican debilidades o atributos negativos, les dan menor importancia. Estos alumnos se sienten más motivados a perseguir metas, aún cuando tengan que enfrentar algunos obstáculos o retrocesos.

Cuando los alumnos que poseen una autoestima académica alta tienen éxito, tienden a atribuirlo a sus habilidades y esfuerzos, y sienten que tienen el control de los resultados que alcanzan (Skinner, 1995, citado en Ommundsen, Haugen y Lund, 2005). Se caracterizan por preocuparse poco por el fracaso, enfocarse en la tarea; tienen altas expectativas de éxito pues consideran que saben qué requieren hacer para lograr sus metas. Sus altas expectativas hacia sí mismos y su autoconfianza les permiten concentrarse con mayor facilidad; al tener éxito, se esforzarán por mantener cierto nivel de desempeño utilizando estrategias para el procesamiento profundo de la información.

Los alumnos con una baja autoestima académica tienden a tomar ciertas precauciones para proteger su autoestima (Blaine and Crocker, 1993, citados en Ommundsen, Haugen y Lund, 2005). Por lo que se puede esperar

que utilicen estrategias autoobstaculizadoras (tales como postergar la realización de una tarea hasta la última hora, estudiar para un examen el día anterior, no contar con apuntes completos, etc.) para poder recurrir a excusas o explicaciones no amenazantes para la autoestima si es que fracasan.

Otro aspecto que se ha identificado que influye en el desempeño académico consiste en *las teorías implícitas que el estudiante tiene respecto a las habilidades intelectuales*; éstas pueden influir en el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas vinculadas con la autorregulación del aprendizaje.

Se identifican básicamente dos posturas, una consiste en considerar que las habilidades se pueden desarrollar y otra, que dichas habilidades son fijas y estables a lo largo del tiempo.

Los alumnos que tienen la primera concepción piensan que las habilidades intelectuales se pueden mejorar con base en el uso de estrategias autorregulatorias y con apoyo de hábitos tanto de estudio como de trabajo consistentes. A diferencia de los alumnos que consideran que la inteligencia es algo fijo y estable, quienes piensan que ésta no se ve afectada por el esfuerzo, se encuentran más preocupados por demostrar un buen desempeño o nivel de habilidad, comparable al de sus compañeros. Algunos investigadores consideran que este enfoque hace que los estudiantes presenten una menor motivación y optimismo frente a las actividades académicas y experimenten una menor sensación de control sobre el proceso de aprendizaje y sobre los resultados obtenidos.

Los alumnos que consideran que las habilidades intelectuales pueden mejorar, se plantean metas orientadas a aprender y no tanto a mostrar sus capacidades, por lo que logran concentrarse mejor; tener buenos niveles de desempeño y de manejo de la información, aprender significativamente y desarrollar nuevas habilidades. Por tanto, podemos afirmar que el autoconcepto y autoestima académica del alumno, así como las teorías implícitas que maneje con respecto a las habilidades influyen en el desarrollo de habilidades para la autorregulación del aprendizaje, en la motivación del alumno y en su desempeño.



El autoconcepto también está vinculado con la percepción que se tiene de la propia capacidad para realizar determinada actividad. Bandura (1977) ha desarrollado la teoría de la autoeficacia y señala que ésta consiste en el conjunto de creencias que la persona tiene acerca de sus propias capacidades para realizar una actividad. La posibilidad de eficacia que cada uno percibe de sí mismo, involucra juicios acerca de la propia habilidad para organizar y realizar una serie de acciones (Bandura, 1986: 131). El sentido de eficacia está relacionado con una alta autoestima e influye en la motivación para plantearse metas, tomar decisiones, perseverar en la realización de tareas difíciles y, por ende, en el desempeño.

Bandura señala cuatro fuentes de información que influyen de manera importante en la percepción de la eficacia de la persona: 1) logros pasados, 2) experiencia vicaria (se refiere a la influencia de una persona que representa un modelo a imitar); 3) persuasión verbal, incluyendo apoyo, ánimo proporcionado por otra persona o desaliento; y 4) el estado fisiológico, especialmente las consecuencias debilitantes de la ansiedad.

Recomendaciones para el tutor para favorecer un buen autoconcepto académico

La información revisada en este apartado resulta de utilidad para que el tutor apoye el desarrollo de una mejor autoestima y autoconcepto académico del alumno.

Será conveniente que el tutor indague sobre la concepción que tiene el alumno con respecto a las habilidades intelectuales y que en caso de que posea un enfoque fijo o estable, le oriente sobre la posibilidad de mejorar sus habilidades con base en el planteamiento de metas claras y accesibles, el uso de estrategias autorregulatorias y el fortalecimiento de sus hábitos de estudio.

Además, es recomendable que el tutor ayude al alumno a reflexionar sobre cuál es la percepción que tiene de su propia eficacia al enfrentarse a actividades de aprendizaje. El tutor puede influir en el alumno para que éste mejore la percepción de su propia eficacia, dando seguimiento a las metas planteadas por el estudiante y haciéndolo consciente de los pequeños logros que vaya alcanzando. También puede influir al modelar el uso de

estrategias autorregulatorias y de aprendizaje para favorecer el aprendizaje de dichas estrategias en el alumno.

Actitudes hacia el estudio y hacia diferentes materias

El aprendizaje involucra tanto aspectos afectivos, emocionales, psicológicos como cognitivos o intelectuales. Cuando se busca mejorar el desempeño académico del alumno y sus resultados en las actividades de aprendizaje es importante tomar en cuenta todos estos factores. El tutor tiene aquí una labor importante para hacer consciente al alumno sobre la influencia que tienen las actitudes y el estado emocional con el que se enfrenta al proceso de aprendizaje.

Las actitudes consisten en la disposición interna que una persona tiene hacia una actividad o situación e influyen en la motivación a realizar o no determinadas acciones. Las experiencias agradables o desagradables, de éxito o de fracaso, que va teniendo el estudiante a lo largo de su vida estudiantil y la interpretación que de ellas haga, influyen para que desarrolle determinadas actitudes positivas o negativas hacia el estudio en general y hacia determinadas materias en particular. Dichas actitudes influyen en su motivación, en la energía que está dispuesto a invertir en una actividad y, por tanto, en su persistencia para lograr una determinada meta académica. Por ejemplo, están muy extendidas actitudes de temor hacia las matemáticas o materias afines, así como hacia las materias del área científica. Existe una creencia generalizada de que son difíciles y hasta inútiles. Por lo que muchos estudiantes eligen carreras en las que suponen que no van a requerir de las matemáticas.

Generalmente los alumnos no están conscientes de la influencia que ejerce una actitud en su desempeño académico. Es conveniente que el estudiante se formule una serie de preguntas al abordar el estudio, por ejemplo: ¿me interesa este tema?, ¿cómo me siento respecto al estudio de esta materia?, ¿cómo me siento al realizar esta tarea?, ¿la actitud que tengo al abordar el estudio me ayuda para el logro de mi objetivo?, ¿requiero cambiar la actitud y reenfocar la forma como abordo esta actividad?

Cuando el alumno presenta una actitud de apatía y desinterés frente al proceso de aprendizaje se mantiene en un estado de *incompetencia inconsciente*,



es decir, no está consciente de lo que no sabe y de lo que es incapaz de desarrollar sin dicho conocimiento. Es indispensable que movilice ese estado emocional hacia la motivación por reconocer la necesidad de aprender con relación a un tema o desarrollar determinadas habilidades, esto lo llevaría a un estado de *incompetencia consciente*. El tutor puede convertirse en el catalizador que estimule este cambio de estado al sensibilizar al estudiante sobre la importancia de aprender determinados temas o desarrollar ciertas habilidades que para el alumno no resultan relevantes.

Al considerar las actitudes que los alumnos adoptan frente a las actividades de estudio, se han identificado dos formas en las que los alumnos prefieren enfocar sus estudios: superficial y profunda.

Los alumnos que tienden al aprendizaje reproductivo, memorístico tienen un *enfoque superficial*. El interés del alumno que aborda este enfoque posiblemente esté centrado en la obtención de calificaciones o de reconocimiento social, lo que se considera una motivación de tipo extrínseco.

Cuando un alumno aborda el aprendizaje con un *enfoque profundo*, su motivación está dirigida a aprender, a comprender. Las conductas que se pueden observar en un alumno con este enfoque son, por ejemplo, hacer preguntas y buscar las posibilidades de aplicación del conocimiento que están adquiriendo.

FORTALECIMIENTO DE LA REFLEXIÓN Y DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ALUMNO

El autoconocimiento del alumno es indispensable para que logre desarrollar las competencias necesarias para el aprendizaje autónomo y autorregulado. Asimismo, el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico permitirán que el estudiante aprenda de manera significativa y efectiva en diferentes circunstancias, ya sea al escuchar una clase, al leer un texto o al realizar una práctica por ejemplo. El pensamiento crítico también le permitirá involucrarse en un proceso de crecimiento y superación permanente en todas las áreas de su vida y no sólo en el aspecto académico.

El tutor puede influir en este proceso promoviendo la reflexión del estudiante en relación con todos los aspectos que influyen en su desarrollo personal y académico. Una de las estrategias que puede emplear para ello consiste formular preguntas.

El pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un proceso consciente para conceptualizar, analizar, sintetizar o evaluar información recabada a través de la observación, la experiencia, reflexión que permite la toma de decisiones fundamentada y que guía la conducta.

El pensamiento involucra el uso de información con base en una serie de habilidades que nos permiten procesarla. Se pueden desarrollar hábitos mentales tendientes a procesar la información en diferentes situaciones de manera consciente y básicamente cuestionadora y analítica.

Por mucho tiempo se ha mantenido un estereotipo por el que se separan las funciones racionales del pensamiento y las emociones. De aquí ha surgido el concepto de inteligencia emocional, presentado por Goleman (1996), que sostiene que existe una «inteligencia racional» y una «inteligencia emocional». Sin embargo, existen otros autores (Elder, 2004) que sostienen



que la función racional-cognitiva del pensamiento no se puede separar de su relación con los procesos afectivos. Así, esta autora distingue tres funciones del pensamiento: 1) cognitiva, 2) afectiva y 3) volitiva.

La *función cognitiva* incluye los procesos que comúnmente se vinculan con el razonamiento, como analizar, comparar, suponer, inferir, cuestionar, contrastar, evaluar, etc.

La *función afectiva* (que involucra sentimientos y emociones) consiste en una serie de procesos que nos permiten reaccionar frente a diversas situaciones. Los seres humanos podemos experimentar todo un abanico de emociones desde la felicidad hasta la tristeza, desde el entusiasmo hasta la depresión, desde la alegría hasta el sufrimiento, etcétera.

La *función volitiva* consiste en la fuerza que nos impulsa a realizar determinadas acciones, consiste en la motivación e incluye nuestras metas, valores, deseos, impulsos y compromiso. Esta función desempeña un papel crucial en la determinación de nuestra conducta.

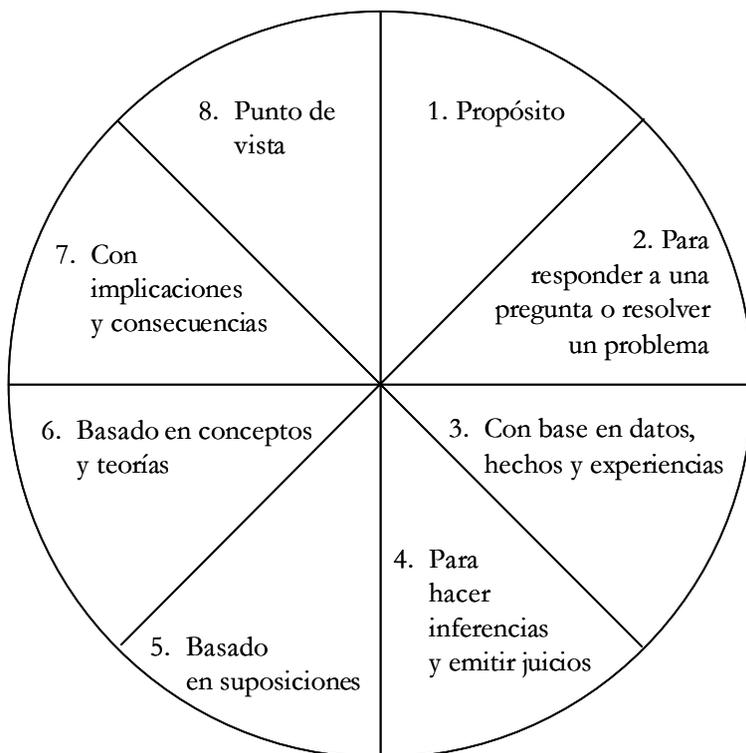
La división que se hace de estas tres funciones es completamente arbitraria y sólo se utiliza con fines teóricos y de comprensión, ya que las tres se desarrollan de manera concomitante y dinámica. Las tres son importantes, sin embargo la función cognitiva resulta la clave para las otras dos. Por ejemplo, si queremos cambiar un sentimiento es importante identificar qué pensamientos nos llevan a este sentimiento. Así, si el estudiante considera que la inteligencia es algo fijo e inamovible (pensamiento) y piensa que él no es muy inteligente (creencia), se sentirá desalentado (sentimiento) frente a una actividad escolar difícil y desmotivado (motivación, función volitiva) para esforzarse. Si analizamos también cualquiera de nuestras motivaciones para alcanzar una meta, encontraremos que en el fondo también existe algún pensamiento, una creencia, una expectativa y también un sentimiento.

Elder (2004) señala que en el ser humano se manifiestan dos tendencias opuestas en el pensamiento. Una es hacia el pensamiento egocéntrico y la tendencia hacia un pensamiento más amplio y comprehensivo (que incluye otros puntos de vista, diferentes del personal). Es importante tomar consciencia de cuál de estas tendencias es la que subyace a nuestras

expectativas y a las interpretaciones que hacemos de las experiencias, ya que influyen en nuestra conducta.

El pensamiento crítico nos permite tomar el mando de nuestros pensamientos, pero también de nuestras emociones, deseos, expectativas. En la medida en que se logra un mejor desarrollo de las habilidades vinculadas con el pensamiento crítico, contamos con una base para aprender a partir de las nuevas experiencias en un proceso continuo de comprensión y autovaloración. Y nos proporciona los medios para desarrollar una vida emocional más satisfactoria, «razonada y razonable».

Para desarrollar las habilidades vinculadas con el pensamiento crítico resulta útil comprender la estructura del pensamiento. Elder y Paul (2002) señalan ocho componentes básicos de todo pensamiento, que se presentan en el esquema que aparece a continuación. Plantean que todo pensamiento genera propósitos, plantea preguntas, usa información, utiliza conceptos, hace inferencias, formula suposiciones, genera implicaciones e incorpora un punto de vista.



Consideramos que este esquema resulta una guía útil para estimular las habilidades de pensamiento crítico del estudiante. La identificación de estos componentes permitirá al tutor estimular la reflexión en el alumno con el apoyo del manejo pertinente de las preguntas.

A continuación mostramos algunas preguntas que puede utilizar el tutor para estimular la reflexión y la toma de consciencia del alumno sobre cada una de los componentes de su pensamiento.

Componentes	Preguntas
Propósito	¿Cuál es el propósito?, ¿cuál es el objetivo?, ¿qué espera lograr?
Pregunta	¿Cuál es la pregunta que busca responder?, ¿es clara la pregunta?
Información (hechos, datos y experiencias)	¿Qué información ha recopilado?, ¿qué datos son relevantes?
Inferencias	¿A qué conclusiones llegó?, ¿tiene lógica su inferencia?, ¿cómo llegó a esta conclusión?
Suposiciones	¿Qué presupone?, ¿tiene bases para sus suposiciones?
Conceptos y teorías	¿Tiene claros los conceptos en que se basa?, ¿cuál es la hipótesis principal que utiliza?
Implicaciones	¿Qué pasa si se decide por x ?, ¿qué sucedería si...?
Puntos de vista (Marcos de referencia)	¿Cuál es su punto de vista?, ¿desde dónde mira el problema?

Para mejorar la calidad del razonamiento es importante buscar que cumpla con ciertos criterios, esto es: que sea claro, más exacto y preciso, relevante, profundo, amplio, lógico, significativo e imparcial. Lograr que el pensamiento cumpla estos criterios requiere de práctica y sobre todo de la disposición para desarrollar ciertos hábitos mentales. El tutor puede influir para que el alumno desarrolle dichos hábitos mentales modelando este tipo de pensamiento y estimulando su reflexión a través del uso de preguntas. A continuación se incluyen algunos ejemplos:

Criterio	Preguntas
Claridad	¿Podría hablar más al respecto de esto?, ¿podría proporcionar algún ejemplo?
Exactitud	¿Cómo se puede comprobar eso?, ¿cómo se puede verificar o comprobar lo que afirma?
Precisión	¿Podría dar más detalles?, ¿podría ser más específico?
Relevancia	¿Qué relación tiene esto con el problema?, ¿qué tiene que ver eso con la pregunta?
Profundidad	¿Qué factores hacen que el problema sea difícil?
Amplitud	¿Se requiere considerar otro punto de vista?, ¿se necesita observar esto de otra manera?
Lógica	¿Las conclusiones son producto de las evidencias?, ¿lo primero se relaciona con lo que sigue?
Significado	¿Es esta la idea principal en la que se debe enfocar?, ¿cuáles son los hechos más importantes?
Imparcialidad	¿Tiene un interés personal en este asunto?, ¿están representados otros puntos de vista?

Permanentemente estamos razonando, pero en ocasiones nuestro pensamiento, al no cumplir los criterios mencionados, puede resultar poco objetivo, impreciso y llegar a ser irracional e inefectivo. El alumno puede beneficiarse de estas herramientas para pensar de manera eficiente en diferentes circunstancias de su vida académica, por ejemplo: cuando escucha una clase, al leer un texto, al preparar un trabajo o para analizar sus emociones frente a una actividad académica. A continuación planteamos un ejemplo sobre la manera como se pueden utilizar las preguntas para analizar *la lógica del enojo* (adaptado de Elder y Paul, 2003):

Componentes	Razonamiento
Propósito	Remediar o reaccionar ante un perjuicio o maltrato.
Pregunta	¿Cómo puedo rectificar el daño?
Información (hechos, datos y experiencias)	¿Cuáles son los hechos, experiencias o datos que me convencen de que yo o alguien más ha sido maltratado?
Inferencias / interpretaciones	Yo o alguien más ha sido maltratado y necesito tomar una acción contra los responsables.
Suposiciones	Tengo derecho a tomar una acción hacia los que me ofendieron o dañaron.
Conceptos y teorías	El concepto recibir una ofensa o un daño sin justificación.
Implicaciones y consecuencias	Si logro algún tipo de reivindicación por el daño, reducirá el enojo.
Puntos de vista	Desaprobar la acción de otra persona que me causó un daño o perjuicio, por la injusticia que implica.

Preguntas similares a las que hemos incluido aquí pueden constituir la base de un diálogo socrático entre el tutor y el alumno con el fin de favorecer las habilidades de pensamiento de este último.

Condiciones requeridas para el manejo adecuado de las preguntas

Es necesario generar un clima de confianza, de respeto y apertura, de tal manera que el estudiante no se sienta presionado o evaluado por la forma como el tutor le dirige las preguntas. Es importante que el tutor tenga claridad acerca de los objetivos que persigue al utilizar las preguntas, de tal manera que utilice las más adecuadas para promover la reflexión del alumno.

Una vez que se han explorado diversas vertientes de pensamiento en torno a una temática, es recomendable que el tutor integre la información relevante o bien que promueva que el alumno elabore sus conclusiones. Algunos de los errores frecuentes al utilizar la pregunta pueden ser (Dabdoub, 2006):

- Hacer demasiadas preguntas.
- No dar tiempo suficiente para la reflexión y elaboración de la respuesta por parte del alumno.
- Formular preguntas complejas que rebasan el nivel de comprensión de los alumnos.
- Realizar siempre preguntas convergentes, cerradas, de una sola respuesta.
- No escuchar con atención las respuestas del alumno.
- No permitir que el alumno termine su respuesta y anticiparse a interpretar.
- No mostrar apertura a las opiniones del alumno.
- No analizar las implicaciones que tienen las respuestas del alumno.
- Descuidar el proceso de elaboración y discusión con base en las respuestas dadas por el alumno.
- Formular las preguntas de manera retadora y arrogante.



Recomendaciones para utilizar la pregunta en la tutoría

- Mostrar interés por la respuesta del alumno (con apoyo del lenguaje verbal: afirmar, expresar acuerdo o interés y corporal, por ejemplo asentir con la cabeza, sonreír, etcétera).
- Dar tiempo al alumno para que elabore su respuesta, respetando su ritmo personal.
- Dar reconocimiento al alumno por su participación, por las ideas aportadas y por su reflexión.
- Apoyarse en las respuestas dadas por el alumno para orientar la toma de decisiones en torno a una situación o problemática.

Inteligencia emocional

Cada vez se hace más énfasis en la importancia de tomar en cuenta que el aprendizaje está permeado por las emociones. En la medida en que el alumno toma consciencia de la manera como éstas influyen en diversos procesos, tales como el aprendizaje, la toma de decisiones, el establecimiento de metas, tendrá mayor capacidad de influir en estos procesos afectivos de manera positiva.

Una emoción es una respuesta fisiológica a una situación; por ejemplo, de peligro, de amenaza, de pérdida, la búsqueda de una meta, etc. Las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados; a tomar decisiones con prontitud y seguridad, y a comunicarnos de forma no verbal con otras personas. Los sentimientos por otra parte, son experiencias afectivas de mayor duración que las emociones y su manifestación a nivel corporal no resulta tan nítida como en el caso de estas últimas. Se experimentan de manera consciente durante un tiempo más prolongado.

Se identifican ocho emociones básicas: ira, miedo, alegría, pena, amor, sorpresa, aversión e indignación. El miedo por ejemplo, puede provocar un sentimiento de angustia; la ira puede generar un sentimiento de resentimiento.

Las emociones tienen componentes *conductuales* y *fisiológicos*. Los primeros son

- la manera como éstas se muestran externamente,
- en cierta medida controlables y se basan en el aprendizaje familiar y cultural,
- expresiones faciales,
- acciones y gestos,
- distancia entre las personas,
- componentes no lingüísticos (comunicación gestual, corporal).

Algunos de los componentes fisiológicos de las emociones son

- temblor,
- enrojecimiento,
- sudoración,
- respiración agitada,
- dilatación pupilar,
- aumento del ritmo cardíaco,
- dolor de estómago,
- resequedad en la boca,

Goleman (1995) popularizó el término *inteligencia emocional*, el cual se refiere al conjunto de habilidades que sirven para reconocer, expresar y controlar las emociones de la manera más adecuada para el crecimiento personal y para establecer relaciones productivas.

La persona inteligente emocionalmente se caracteriza porque:

- posee un buen nivel de autoestima,
- es positiva,
- sabe dar y recibir,
- es capaz de ser empática (entender los sentimientos de otros),



- reconoce las propias emociones,
- es capaz de expresar sus emociones,
- se automotiva,
- supera las dificultades y frustraciones,
- encuentra un equilibrio entre exigencia y tolerancia.

De acuerdo con Goleman, las habilidades que integran a la inteligencia emocional son: *el dominio personal, la conciencia social y la gestión de las relaciones personales.*

El *dominio de sí mismo* consiste en la forma como nos relacionamos con nosotros mismos e incluye la autovaloración con base en el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades; la confianza en sí mismo y la autorregulación de las emociones.

La autorregulación de las emociones involucra tres procesos: 1) reconocer la emoción con base en las señales que proporciona el cuerpo, 2) expresarla de alguna manera y 3) desapegarse de ella, ya que ha cubierto su función.

La persona emocionalmente inteligente es capaz de gestionar sus propias emociones, lo que se traduce en:

- autocontrol emocional: la capacidad para manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
- transparencia: que involucra la sinceridad, integridad y responsabilidad por los propios actos.
- adaptabilidad: se traduce en flexibilidad para afrontar los cambios y superar los obstáculos que se presenten.
- motivación y logro: que se refleja en el esfuerzo para encontrar y satisfacer criterios internos de excelencia.
- iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- optimismo: ver el lado positivo de las cosas.

La conciencia social, por otro lado, determina el modo en que nos relacionamos con los demás e involucra:

- empatía: ser capaz de experimentar las emociones de los demás, comprender su punto de vista e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan;
- saber escuchar activamente;
- conciencia de los grupos con los que interactúa: capacidad para darse cuenta de las interacciones entre los miembros del grupo; y
- servicio: capacidad para reconocer y satisfacer las necesidades de otros.

Las habilidades para gestionar las relaciones interpersonales incluyen:

- reconocer las emociones de las otras personas;
- establecer vínculos: cultivar y mantener una red de relaciones;
- gestión de los conflictos: capacidad de negociar y resolver los desacuerdos, y
- trabajo en equipo y colaboración: cooperación y creación de equipos.

Recomendaciones para desarrollar la inteligencia emocional

Es importante que el tutor ayude al alumno a *tomar* conciencia de sus propias emociones. Para ello, será conveniente que lo introduzca en el proceso de: reconocer la emoción, identificar el desencadenante, encauzar la energía.

Reconocer la emoción. Se requiere poner *atención a las señales que proporciona el cuerpo*, tales como los *síntomas físicos*: sudor, dolor de cabeza, contracciones del estómago, sonrojos; y por otro, a las *señales cognitivas*, como falta de concentración, irritabilidad, cavilaciones. Algunas preguntas que podría formular el tutor son ¿qué pasó exactamente en la situación?, ¿cómo se sintió antes, durante y después?

Identificar el desencadenante de la emoción. ¿Qué considera que desencadenó esas sensaciones?, ¿asocia esta experiencia con otra que ha tenido anteriormente?, ¿qué pensamientos pasaron por su mente en el momento de la experiencia?



El tutor puede recomendar al alumno *no someter a censura a las emociones*. Éstas no son ni buenas ni malas, sólo son reacciones que se disparan frente a determinadas situaciones. Para favorecer un manejo adecuado de las emociones es conveniente formular preguntas como ¿la forma como respondió a las circunstancias le hizo sentir bien?, ¿cree que esto le funciona?, ¿qué considera que debería de cambiar en futuras situaciones similares?, ¿cómo podría aprovechar esta energía para lograr sus propósitos?

Encauzar la energía y desapegarse de la emoción. Al experimentar una emoción, el cuerpo sufre una serie de cambios, ya que se prepara para la acción como serían la defensa, el ataque y la huida, entre otras. Estos cambios pueden generar un estado alterado en la persona y es conveniente recurrir a alguna manera de expresar o canalizar la emoción. El tutor puede recomendar al alumno que encuentre algún mecanismo o estrategia que le permita desahogar la energía que su cuerpo acumuló frente a una situación de enojo, de miedo, de frustración, de alegría. Algunos mecanismos que se sugieren para gestionar las emociones son *apaciguarlas* (disminuir su intensidad razonando sobre ellas), *reprimirlas*, o bien, *modificar la situación*, por ejemplo retirándose de la situación. A algunas personas les resulta útil hacer ejercicio, escribir, hablar con algún amigo, como un medio de canalizar toda esa energía. Comunicar asertivamente la emoción resulta también útil para experimentar una sensación de control sobre las circunstancias.

Para *apoyar la comprensión de las emociones de los demás*, el tutor puede utilizar preguntas como ¿qué piensa que hizo usted para generar esa reacción en la otra persona?, ¿por qué piensa que la otra persona reaccionó de esa manera?, ¿hasta qué punto se debe preocupar por lo que otros piensan de usted?, ¿cómo se hubiera sentido usted, si hubiese estado en el lugar de la otra persona?, ¿otras personas lo han tratado de la misma manera?, ¿bajo qué circunstancias?

Para *manejar las relaciones con los demás* puede hacer reflexionar al alumno al preguntarle ¿qué podría hacer para comunicarse con más claridad con la otra persona?, ¿qué debería de tomar en cuenta?, ¿cómo puede solucionar el conflicto con esa persona?, ¿cómo podría convencerlo de su punto de vista o exponerle sus necesidades para ser escuchado?

Para mantener un adecuado manejo de las emociones se recomienda:

- enfocar las situaciones con optimismo,
- mitigar el miedo irracional con información y
- promover la autodeterminación para eliminar la sensación de indefensión frente a situaciones que se perciben como negativas o amenazantes.

El desarrollo de habilidades de comunicación asertiva resulta de utilidad para detener situaciones en las que la persona se puede sentir agredida o amenazada, reduciendo así la posibilidad de experimentar ese sentido de indefensión que repercute en la motivación y en el nivel de autoestima.

Una de las situaciones afectivas que puede afectar el desempeño académico del alumno es el nivel de estrés y de ansiedad que experimenta antes y durante los exámenes. Lo que origina el estrés en muchas ocasiones son los pensamientos que se instalan en la mente del alumno incrementando el poder amenazador de determinadas circunstancias. Se generan suposiciones sobre lo que sucederá si se tienen malos resultados. Se genera así un proceso similar al de una bola de nieve, pues entre más pensamientos surjan, más ansiedad se genera y, por tanto, el pensamiento racional se bloquea y el recuerdo de la información que se ha estudiado se olvida. Para matizar estos pensamientos resulta útil aplicar las preguntas sobre los componentes del pensamiento presentados anteriormente.

En términos generales, ayuda mucho al alumno que la noche anterior duerma suficientes horas, que desayune o tome alimentos nutritivos, pero no en demasía, evitando alimentos grasosos y de difícil digestión.

A algunas personas el ejercicio, o la actividad física les ayuda a disminuir el nivel de estrés. En la sección que sigue hay algunas recomendaciones para responder a exámenes de manera más eficiente y que pueden ayudar a disminuir la ansiedad. Por ejemplo, se puede recomendar al estudiante que primero analice cuántas preguntas se incluyen en el examen y cuánto tiempo tiene disponible para que pueda organizarse. Si se siente muy nervioso, puede recurrir a contestar primero las preguntas que le resultan más fáciles de contestar.



El tutor puede sugerir al alumno, que no se sienta presionado si otros compañeros están escribiendo, cuando él no lo está haciendo. Es mejor que se concentre en su propio proceso y respete su ritmo de reflexión y de trabajo. Tampoco se debe angustiarse si otros compañeros terminan más rápido el examen que él.

Si durante el examen se siente muy estresado, es recomendable que cierre los ojos por unos minutos y respire profundamente y exhale por la boca, repetidas veces, hasta que logre mejorar su ritmo cardíaco y se sienta más tranquilo.

Como se ha comentado anteriormente, en este proceso el pensamiento crítico permite un manejo racional de algunas emociones que nos pueden provocar sentimientos irracionales y conducir a realizar acciones irracionales.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tipos de exámenes

Existen diferentes tipos de exámenes, cada uno de los cuales está orientado a explorar el conocimiento que posee el estudiante en diferentes niveles de aprendizaje. El alumno estratégico requiere comprender la estructura y finalidad de cada uno de estos exámenes para prepararse de la mejor manera utilizando las estrategias y técnicas más adecuadas. Para ello, también será importante que tome en cuenta una serie de aspectos personales que se han ido abordando en este manual, tales como, su estilo cognitivo y de aprendizaje, sus objetivos personales y actitudes frente al estudio de una materia y frente a los exámenes. Los exámenes más utilizados en general son de dos tipos: objetivos y subjetivos. Los primeros incluyen los de completamiento, de apareamiento, de opción múltiple, de falso y verdadero y de resolución de ejercicios o problemas. Entre los exámenes subjetivos, los más comunes son los de preguntas abiertas o de ensayo, en los que el estudiante debe desarrollar un tema. Algunos exámenes son mixtos y se integran con una combinación de diferentes tipos de preguntas abiertas, cerradas, de ensayo, con ejercicios prácticos y análisis de casos.

Aunque los alumnos al llegar a la licenciatura han tenido ya una amplia experiencia presentando exámenes, esto no forzosamente se traduce en una mayor eficacia al realizarlos. Recordemos que en la medida que se puedan ir asegurando experiencias de éxito en la vida académica del alumno, se logrará mejorar su autoestima, su motivación frente al estudio y una mayor satisfacción consigo mismo y con su vida como alumno.

A continuación presentamos una serie de recomendaciones dirigidas a los alumnos, organizadas en tres momentos: antes, durante y después del examen. El tutor podrá orientar al alumno con base en estas sugerencias.



Cómo prepararse para los exámenes

Antes del examen

El alumno comienza a prepararse para presentar un examen al *asistir puntual y consistentemente a sus clases*. Ya desde ese momento al escuchar la exposición del profesor y participar en las actividades que se realizan durante las clases está comenzando a estudiar los temas que se revisarán en los exámenes. Para este fin también le ayudará mucho *participar activamente preguntando* sus dudas o tratando de dar respuesta a las interrogantes del profesor. Si el estudiante es muy introvertido y no le gusta participar en público, tal vez prefiera preguntar al profesor fuera del aula o preguntar a otro compañero avanzado.

En la sección anterior comentamos la importancia de que el alumno ejercite sus *habilidades de pensamiento crítico en todos los contextos* y al escuchar una clase le permitirá establecer conexiones entre diferentes ideas y aprender significativamente.

Ya en manuales anteriores se han hecho algunas recomendaciones con respecto a la toma de apuntes en clase. Si el alumno pone cuidado al hacerlo, éstos constituirán la primera guía de estudio para el examen. Al tomar apuntes es importante seguir un orden y una organización destacando los temas principales con subrayados u otro tipo de letra.

Una sugerencia consiste en dividir la hoja de cuaderno en dos columnas, dejando una más angosta ya sea a la izquierda o a la derecha. En esta columna el alumno podrá ir registrando las ideas más importantes y en el momento de estudiar le servirán como un recordatorio. También al estudiar puede ir destacando ideas importantes que no haya escrito con anterioridad.

Es conveniente dedicar diariamente al menos diez minutos a *revisar los apuntes* que se tomaron en clase e identificar lo más pronto posible las dudas, la información incompleta y pedir ayudar al profesor o a compañeros para completarlos.

Las ideas clave también se pueden ir escribiendo conforme se repasan los apuntes, de esta manera el alumno se irá preparando para memorizar la información relevante.

Elaborar esquemas, tablas y mapas conceptuales puede ser un recurso valioso para recordar lo más relevante, así como para identificar y recordar las relaciones entre las ideas principales. Esto permitirá no sólo memorizar información sino comprenderla.

Al estudiar es importante que el alumno tome en cuenta su estilo personal y que realice actividades acordes al mismo. Ya en el apartado referido a estilos de aprendizaje se hicieron algunas recomendaciones al respecto.

Para comprender la información, resulta útil referirse a los ejemplos planteados en clase por el profesor, asimismo se recomienda que el estudiante busque otros que le resulten significativos.

Al prepararse para un examen, es importante que el alumno *defina qué es lo que va a aprender*. Para enfocarse en lo principal, puede tomar en cuenta: lo expuesto por el profesor en clase, lo que anotó en el pizarrón o incluyó en sus presentaciones, las actividades que dejó de tarea, las actividades que se hayan realizado en el aula. El alumno puede formular sus hipótesis sobre lo que se preguntará en el examen.

Es importante que oriente su actividad no sólo a memorizar, sino a comprender. Para ello resulta conveniente que desarrolle el hábito mental de preguntarse qué relación existe entre los conceptos, ideas o temas que está estudiando. La elaboración de mapas conceptuales o mentales, cuadros sinópticos y esquemas diversos, le puede ayudar en este sentido.

Al prepararse para un examen es importante tomarlo como un reto en el que si utiliza las estrategias más adecuadas, logrará el mejor desempeño. Un examen no debe constituir una fuente de estrés si se organiza y distribuye el tiempo de estudio con antelación.

Estrategias y técnicas para el repaso

Aprender eficazmente involucra más que la memorización mecánica. Se requiere comprender lo que se está repitiendo y hacer conexiones entre las ideas para que resulten significativas y más resistentes al olvido. Con este fin el estudiante puede utilizar las preguntas que guían el pensamiento crítico para cada uno de los componentes.



La *repetición en voz alta* puede ayudar, ya que el estímulo del sonido, además del estímulo visual, de ver el texto escrito puede favorecer el recuerdo, sobre todo si el estilo del alumno es auditivo.

Utilizar *representaciones gráficas* de los contenidos, tales como gráficas, mapas mentales y otros tipos de esquema puede ayudar también a la comprensión de las relaciones de los conceptos y al recuerdo. Para los alumnos con un estilo predominantemente visual, será de gran ayuda contar con un esquema. Para los alumnos con un estilo cinestésico también resulta de gran ayuda realizar una actividad (en este caso escribir) para mejorar el recuerdo.

Es conveniente utilizar alguna *pista verbal* que permita asociar una serie de conceptos o hechos para favorecer el recuerdo. Puede consistir en una palabra, una frase o una pregunta que dispare el recuerdo. Estas ideas clave las puede utilizar el estudiante poniéndolas al margen de sus apuntes para que tan sólo un golpe de vista pueda recordar la información relevante.

Otra técnica que puede ayudar a la memorización de información relevante es *utilizar pequeñas tarjetas*. En un lado de la tarjeta se pone la palabra, frase o pregunta clave y en la parte posterior una síntesis de la información relevante que se trata de memorizar. Fragmentar de esta manera una gran cantidad de información puede ayudar al estudiante a hacer pequeños repasos e ir incorporando una mayor cantidad de información sin sentirse abrumado desde el inicio, esto es, le permitirá dosificar la información que necesita memorizar.

En ocasiones se requiere recordar cierta información en un orden específico, para ello pueden resultar las *mnemotecnias*. Por ejemplo, el alumno puede elaborar un acróstico utilizando la primera letra de cada información que requiere recordar o bien crear una frase que integre las palabras clave de la secuencia o lista de conceptos que debe recordar. A los estudiantes con un estilo auditivo también les resulta útil asociar las listas de información con una canción o melodía.

Tratar de predecir qué preguntas vendrán en el examen es otra estrategia que resulta útil. Para hacerlo, el alumno se puede basar en la información que el profesor enfatizó en clase. Ésta la puede obtener de sus apuntes si ha asistido puntualmente y puesto atención durante las exposiciones. El tutor puede recomendar al alumno que revise los objetivos del programa,

que analice qué es lo que se busca que aprenda. Seguramente en el examen se tomarán en cuenta los temas principales del programa de estudio.

Es importante que el alumno obtenga la mayor precisión posible sobre el tipo de examen que deberá presentar, por lo que es conveniente que pregunte al profesor todo lo que considere necesario. Entre más información tenga, le resultará más fácil tomar decisiones sobre el tipo de estrategias o técnicas más convenientes para prepararse.

Si el alumno cuenta con poco tiempo, no ha dosificado con anterioridad el estudio y tiene que estudiar una gran cantidad de contenido, será importante organizar el tiempo de la manera más eficiente. Es recomendable identificar el contenido más importante o el que resulta más difícil de aprender o el que se conoce menos para dedicarle más tiempo desde el principio, dejando para el final el contenido más sencillo, de menor importancia o que ya es conocido.

Preparación para la prueba de ensayo

El ensayo o los exámenes subjetivos pueden incluir preguntas cortas o largas y preguntas generales. Estos exámenes no tienen respuestas específicas. Generalmente se evalúan con base en una opinión; aunque se puede esperar que en las respuestas se proporcionen ciertos hechos, datos y razonamientos. Una de las principales razones por las que los estudiantes pueden tener bajas calificaciones o no aprobar este tipo de exámenes se debe a deficiencias en la redacción o también a que el estudiante no conteste las preguntas en forma completa y específica. Otra deficiencia común es presentar la información de manera desorganizada. Los exámenes de ensayo requieren que el alumno recuerde aprendizajes previos y pueda hacer conexiones significativas al redactar la respuesta.

Recomendaciones que el tutor puede hacer al alumno para prepararse para los exámenes de ensayo

- Identifica las principales áreas de contenido que tienes que aprender.
- Enfócate en las fuentes de información clave para el examen: las notas, el libro de textos y/o lo que usted piense será cubierto completamente en el examen.



- Recuerda que es mejor entender y saber algunas cosas muy bien, que tener una gran cantidad material mal aprendido y desorganizado.
- Puedes seguir las siguientes sugerencias:
 1. Enumera todos los temas clave que formarán parte del examen. Enumera los subtemas importantes para cada uno.
 2. Explora todos los materiales que se cubrirán, revisando aquellos que se estudiarán de una forma más intensiva.
 3. Anota todos los temas clave cubiertos en clase y en la lectura para la fecha de la prueba.
 4. Lee o relea todos los materiales no comprendidos, utiliza un propósito específico al leer.
 5. Desarrolla una base de información fundamental para cada tema. Para cubrir la información clave de las lecturas, puedes utilizar fórmulas de cuestionamiento como «quién,» «qué,» «dónde está localizado,» «cómo trabaja», las «características clave», «causa-efecto,» y «ejemplos» para cada tema.

Durante el examen

A continuación se presentan una serie de recomendaciones que el tutor puede hacer al estudiante para cada tipo de exámenes.

Exámenes de tipo objetivo

- Lee con atención las instrucciones generales de toda la prueba y las específicas para cada sección si las hay.
- Identifica el número de preguntas que se requieren contestar y tome en cuenta de cuánto tiempo se dispone.
- Responde primero las preguntas que te resultan más fáciles para obtener el mayor número de puntos.
- Contesta posteriormente las preguntas que te demandan más tiempo para pensar.
- Evita perder tiempo en una sola pregunta si dudas de tu respuesta.

Exámenes con preguntas de verdadero-falso

- Revisa la estructura de la proposición. Si tiene dos partes y una de ellas es falsa, toda la proposición se convierte en falsa.
- Es importante poner atención a las palabras que señalan generalizaciones o absolutos, tales como siempre y nunca. Piensa si recuerdas alguna excepción, entonces la aseveración es falsa. Es raro encontrar expresiones absolutas que sean verdaderas.
- Cuando encuentres una declaración negativa, intenta leerla sin la negación y evalúa si es verdadera o falsa. Si al quitar el negativo te parece que la expresión es verdadera, entonces deberás elegir la opción de falso para la expresión negativa.

Exámenes con apareamiento de columnas

- Identifica si cada opción se puede utilizar una sola vez o si se pueden utilizar más de una vez.
- Registra cuáles son las opciones que ya utilizaste.
- Analiza las partes de la expresión para ver si alguna te permite asociarla con alguna información de la otra columna.

Exámenes con preguntas de completamiento

- Verifica el número de líneas por respuesta para saber el número de expresiones o palabras que deben componer la respuesta.
- Si no recuerdas la palabra exacta, escribe con tus propias palabras la explicación.

Exámenes con opción múltiple

- Es importante identificar la estructura gramatical de la pregunta.
- Si la pregunta es muy larga, identifica las ideas principales, incluyendo el verbo.
- Lee la pregunta y contéstala mentalmente, después busca cuál de las opciones se parece más a tu respuesta.



- Pon atención si la pregunta está formulada de manera negativa, para encontrar la respuesta correcta, eliminando todas las que no lo sean. (por ejemplo: una de las siguientes aseveraciones «no es la causa de...»).

La prueba del ensayo

1. Lee todas las instrucciones y preguntas con calma.
 - Observa el número de preguntas o temas a desarrollar, la ponderación de cada respuesta, el nivel de dificultad, y el tiempo disponible.
 - Apunta de inmediato cualquier respuesta o idea que venga a tu mente bajo la forma de lista o ideas clave.
 - Apunta cualquier otra información clave para evitar olvidarla.
2. Analiza la pregunta de la prueba y divídela en las principales partes. Construye rápidamente una guía para la redacción de la respuesta.
 - Observa las palabras clave incluidas en las preguntas, por ejemplo: compare o contraste.
 - Utiliza la guía como «mapa» para desarrollar tus respuestas. La guía te ayudará a mantenerte enfocado al redactar.
3. Responde lo más específicamente que te sea posible.
 - Si sabes la respuesta, escribe solamente lo que te preguntan.
 - Evita las generalidades.
4. Incluye una declaración introductoria al principio y un párrafo de síntesis al final.
5. Repasa tus respuestas. Dedicar suficiente tiempo para revisar la ortografía, la gramática, palabras omitidas, fechas incorrectas, etc. Si escribiste con lápiz, te permitirá hacer correcciones sin ensuciar tu trabajo.

En ocasiones, el alumno no resuelve adecuadamente el examen de ensayo debido a que interpreta de manera equivocada las instrucciones. A continuación se incluye un glosario en el que se explican los términos más comúnmente empleados en las pruebas de ensayo.

Glosario de las palabras de la prueba de ensayo

ANALICE	Significa separar en las partes componentes para estudiar su naturaleza, función, correlación, etcétera.
COMENTE	Se refiere a explorar el impacto y el significado de algo; se proporciona una explicación, crítica u opinión.
COMPARE	Examine las cualidades o las características de hechos, teorías o conceptos, para identificar semejanzas y diferencias.
CONTRASTE	Diga en qué se diferencian dos o más asuntos, cosas, acontecimientos, etcétera.
CRITIQUE, INTERPRETE	Expresa su juicio con respecto a la corrección o a los méritos de los factores bajo consideración. Se espera que proporcione los resultados de su propio análisis y señale los aspectos positivos, las limitaciones y las contribuciones del tema.
DEFINA	Cuando se solicitan definiciones, se espera que se proporcionen significados claros y específicos. Se pueden comentar las limitaciones de la definición, en su caso o aproximaciones distintas proporcionadas por diversos autores.
DIAGRAME O ILUSTRE	Presente una representación gráfica de su respuesta con señalamientos. Puede incluir una breve descripción.
DISCUTA	Examine, analice cuidadosamente y presente las consideraciones, los pros y contras de los temas tratados.



EVALÚE	Presente una valoración cuidadosa del problema o tema, mencionando ventajas y limitaciones. La evaluación implica una opinión autorizada y en menor grado, un punto de vista personal.
EXPLIQUE, RELACIONE	Esclarezca e interprete el material que presenta. Indique el "cómo" o "por qué". Señale diferencias en resultados de investigación, si es el caso y establezca las causas.
JUSTIFIQUE, PRUEBE	Para justificar su respuesta, proporcione la evidencia efectiva o las razones lógicas. En su respuesta, la evidencia se debe presentar en forma convincente.
ENUMERE	Presente una serie, una lista detallada. Sea sucinto.
SINTETICE	Dé los puntos principales o los hechos en forma condensada. Omita los detalles, las ilustraciones y los ejemplos.

Después del examen

Una vez que ha presentado el examen es importante que el alumno desarrolle el hábito de reflexionar sobre lo que hizo bien y lo que podría mejorar para la siguiente ocasión. Si tuvo duda en algunas preguntas o está consciente de que no sabía algún concepto, es importante que lo aclare cuanto antes y que no se quede sin aclarar sus dudas, ya que en el futuro puede afectar la comprensión de otros conceptos.

Cuando el alumno recibe los resultados del examen por parte del profesor es importante que le solicite al profesor que le aclare sus dudas y verifique las respuestas que tuvo erróneas para evitar que «el error se perpetúe».

Elaboración de trabajos académicos

Al elaborar un trabajo escrito, es importante tomar en cuenta tanto los aspectos de fondo, relacionados con el contenido, como los de forma, relacionados con su presentación final. Para ambos aspectos el alumno deberá tomar en cuenta los criterios particulares que haya establecido el profesor. Sin embargo, en ocasiones, los profesores pueden dar por sentado que el alumno ya conoce los criterios mínimos de calidad que debe considerar al presentar un trabajo académico. Para apoyar al estudiante, el tutor puede revisar algún trabajo que haya entregado el estudiante para identificar algunos aspectos que podría mejorar. Aquí mencionaremos algunas sugerencias generales que pueden ser útiles para la elaboración y para la presentación de un trabajo académico.

Uno de los tipos de trabajo escrito que se solicitan más comúnmente a los alumnos, consiste en la elaboración de un ensayo. Éste consiste en un texto en donde se expresan reflexiones sobre un tema, interpretaciones, análisis, contraste de opiniones o cuestionamientos. Un ensayo puede tener diferentes aproximaciones, por ejemplo:

- exponer el pensamiento o enfoque de un autor en particular en relación con la temática (presentar el pensamiento económico de Marx);
- confrontar tesis de diferentes autores o posturas teóricas, ideológicas, filosóficas, etc. (plantear diferentes enfoques sobre el método científico);
- presentar una reflexión crítica sobre un tema o problemática, así como sus implicaciones en determinado contexto (el impacto de Internet en las relaciones sociales);
- análisis sobre la evolución o desarrollo de una temática o problemática en determinada época o contexto (la comprensión de los orígenes del ser humano en el siglo xx);
- comparación de posturas de un autor a lo largo de la evolución de su producción o planteamiento de una teoría (analizar el pensamiento educativo de Jean Piaget a lo largo de su obra);
- fundamentación de una postura frente a una temática o situación presentando argumentos y evidencias o razonamientos que los sustenten. Lo que constituiría un ensayo argumentativo;

- análisis de diversos textos sobre una misma temática y presentando una postura personal.

Al elaborar un trabajo académico, ya sea un ensayo u otro tipo de trabajo para su presentación escrita, es importante seguir los siguientes pasos:

- 1) Definición del tema y subtemas;
- 2) Búsqueda de información;
- 3) Revisión y síntesis de la información;
- 4) Redacción del trabajo;
- 5) Revisión de la presentación final del trabajo.

1) Definición del tema y subtemas

Para esta fase, pueden presentarse al menos dos posibilidades: por un lado, es posible que el alumno tenga la posibilidad de elegir el tema, dentro de un área temática definida por el profesor, o bien, que el profesor determine el tema del trabajo.

En ambos casos será recomendable que el estudiante se formule algunas preguntas para acotar los aspectos que abordará, así como para especificar la forma como abordará la temática:

- ¿Cuál es el objetivo del trabajo?
- ¿Quién va a leerlo?
- ¿Qué sabe del tema?
- ¿Qué aspectos pueden ser interesantes para incluirse?
- ¿Existe algún aspecto polémico en torno al tema? La respuesta a esta pregunta le podría dar alguna orientación sobre la bibliografía y autores que deberá incluir en la revisión bibliográfica.
- ¿Qué conceptos, hechos o aspectos se relacionan con el mismo?
- ¿Cuáles son los requisitos o criterios que estableció el profesor, en su caso? Por ejemplo: extensión del trabajo, temas o apartados que debe incluir, autores o bibliografía que se debe consultar, etc.

- ¿Cuáles son los aspectos que le interesan personalmente al alumno abordar?

La respuesta a estas preguntas permitirá identificar las partes o subtemas que integrarán el trabajo, así como la extensión y profundidad con la que se abordarán. Se sugiere hacer una lluvia de ideas, registrando en papeletas los temas y aspectos que le sugieren las respuestas y su conocimiento del tema. Posteriormente se podrán ordenar en una secuencia que favorezca el desarrollo del tema y su comprensión por parte del lector.

Con esta información se puede elaborar una estructura general del trabajo señalando temas y subtemas. A algunos estudiantes les resultará muy práctico utilizar un mapa mental (véase el Manual *La tutoría y el desarrollo de habilidades de estudio independiente*).

2) Búsqueda de información

La estructura inicial esbozada permitirá al alumno identificar las fuentes bibliográficas y autores en los que se puede basar para desarrollar el trabajo.

Para evitar perderse entre una gran cantidad de información, es importante que recuerde las respuestas dadas a las preguntas sobre los criterios, requisitos, etcétera.

El alumno puede recurrir a los libros o bibliografía recomendada por el profesor o a la incluida en el programa de la materia, o bien buscar en la biblioteca libros que aborden la temática que está investigando. Al recurrir a un libro, no es necesario que lo lea todo, puede leer el índice y así identificar las secciones donde se aborda el tema o subtema específico que le interesa. También puede revisar el resumen de los artículos especializados para decidir si la obra aborda alguno de los subtemas que le interesan.

Es importante recomendarle al alumno que al recurrir a Internet, verifique el origen de la información y la confronte con otras fuentes. En ocasiones, las monografías publicadas en algunos sitios de Internet, no pasan por un proceso de revisión y validación por lo que pueden incluir datos incorrectos. Será conveniente que se remita al uso de revistas electrónicas reconocidas o a páginas de instituciones de prestigio.



También puede apoyarse en programas de radio, artículos de periódicos publicados, ya sea en papel o en línea; videos o películas; conferencias; memorias de congresos, etcétera.

3) Revisión y síntesis de la información

Una vez identificada la información, el alumno requiere leer las secciones de los libros o los artículos en donde encontró información útil y pertinente para su trabajo. Al ir leyendo, será importante que registre, ya sea en fichas técnicas en papel o electrónicamente, los datos de la fuente investigada, así como las ideas esenciales que le servirán posteriormente para redactar el trabajo.

Para particularizar, si las fichas técnicas de resumen de información se elaboran a partir de un libro, se les denominan fichas bibliográficas, si se hace a partir de una revista o periódico se denominan fichas hemerográficas. Actualmente, también se mencionan las fichas cibergráficas (a partir de información obtenida en Internet).

Las fichas técnicas de resumen son un recurso que permite registrar las ideas principales de la información que se va recabando para la elaboración del trabajo. En términos generales deberán incluir la siguiente información: *tema o subtema* al que hace referencia, por ejemplo: mitos acerca de la ciencia, y *referencia bibliográfica* (o hemerográfica, según el caso).

Existen diferentes convenciones para registrar una fuente bibliográfica. Será importante que el alumno verifique cuáles son los criterios de estilo recomendados por sus profesores y que, una vez determinada la forma de referir la fuente, mantenga en sus fichas y en su trabajo un estilo uniforme y consistente. Aquí mencionaremos una convención generalmente aceptada en el ámbito académico. Se inicia por los apellidos del autor, después una coma y el nombre. En los casos en los que no se dispone de los dos apellidos y solo se tiene la inicial del segundo, se pone el primer apellido, la inicial del segundo y un punto, después una coma y el nombre del autor. Se señala el título de la obra subrayándolo cuando se trata de un libro. Si se trata de un capítulo de un libro o de un artículo de una revista, se utilizan comillas. Posteriormente se señala, ya sea el título del libro subrayándolo, o bien, el título de la revista, también subrayado. Posteriormente, en el caso de un libro se incluye, el país o ciudad, la casa editorial y el año de publicación.

En el caso de una fuente proveniente de Internet, se incluirá el autor, si se cita o bien la institución que se hace responsable de la publicación y, posteriormente, la dirección electrónica y la fecha en que fue consultada.

Ejemplos:

Libro

Pérez Tamayo, Ruy. *Cómo acercarse a la ciencia*. México, Limusa Noriega, 1989.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, 1997.

Capítulo de un libro

Pérez Tamayo, Ruy. «La mitología de la ciencia». *Cómo acercarse a la ciencia*. México, Limusa Noriega, 1989.

Artículo de revista

Huerta Ibarra, José. «El aprendizaje de los valores y las penurias de la virtud». *Pedagogium. Revista mexicana de educación y desarrollo*. Año 4, número 20, noviembre-diciembre de 2003.

Fuente de Internet

Manual del tutor. Dirección General de Evaluación Educativa. <http://www.tutor.unam.mx/ap_manual.html>, consulta realizada el 15 de noviembre del 2006.

En este manual, se utiliza otro estilo para citar las referencias bibliográficas que sigue las especificaciones de la Asociación de Psicología Estadounidense (American Psychological Association) que es muy utilizada en las ciencias sociales. Puede observar la forma en que se citan aquí las referencias bibliográficas para conocer las características de este estilo.

Al elaborar la ficha técnica se registran *las ideas esenciales*, ya sea parafraseándolas o bien citando literalmente las palabras del autor. En este último caso, es importante que el estudiante ponga entre comillas la frase o párrafo expresado por el autor y a continuación registre entre paréntesis el año de publicación, dos puntos y la página en donde se



encuentra la cita. Esta información le será indispensable si decide incluirla en su trabajo.

Por ejemplo:

Tema: mitos relacionados con la ciencia y los investigadores

Pérez Tamayo, Ruy. «La mitología de la ciencia». Cómo acercarse a la ciencia. México, Limusa Noriega, 1989.

«Uno de los mitos más generalizados sobre los científicos es que se trata de sujetos de comportamiento excéntrico desconectado de la vida que les rodea y dirigido a alcanzar metas que los demás no ven, y cuando las ven les parecen superfluas o ridículas» (1989: 124).

4) Redacción del trabajo

Una vez recabada la información, será conveniente que el alumno desarrolle los temas de acuerdo con el índice o estructura inicial que se planteó. Es posible que al ir leyendo la información hayan surgido otros aspectos que desee incluir, en cuyo caso deberá afinar el índice inicial de su trabajo. En el índice, deberá incluir una introducción, los temas y subtemas, una conclusión y la bibliografía.

En la introducción, se recomienda que plantee el tema que se va a abordar y que justifique o explique los aspectos que tratará y el objetivo del trabajo, lo que espera lograr al abordar el tema. Puede incluir un breve resumen de todo el trabajo. En ocasiones se recomienda que tanto la introducción como la conclusión se escriban hasta tener desarrollados todos los temas y subtemas. De esta manera, el alumno contará con el panorama general de su trabajo tanto para poder introducirlo como para poder incluir al final una síntesis de los aspectos más relevantes y una conclusión en donde aporte sus reflexiones sobre el tema.

Pueden existir algunas variantes tanto en la estructura, como en los elementos que integren el trabajo, dependiendo de las instrucciones y criterios proporcionados por el profesor, así como por el objetivo y naturaleza del trabajo. Posiblemente se solicite al alumno simplemente un informe sobre un tema, o tal vez se solicite que elabore un ensayo y que aporte sus opiniones y argumentos personales sobre una temática.

Al desarrollar cada tema el alumno *integrará de manera sintética las ideas* esenciales que haya registrado en sus fichas bibliográficas. Para ello, puede recurrir a parafrasear a los autores revisados, esto es, expresar con sus palabras lo dicho por un autor, apoyándose en el uso de sinónimos o en formas diferentes de integrar las palabras.

Es recomendable que el alumno *utilice frases que permitan la conexión* entre los diferentes párrafos y temas, para favorecer una lectura fluida y con sentido. Se apoyará para ello en la información recabada en las diferentes fuentes consultadas, utilizando diferentes expresiones según su intención.

Por ejemplo, puede utilizar ciertas expresiones para señalar o anunciar, a continuación se sugieren algunas según el tipo de relación que indican:

- *Secuencia*: «a continuación se mencionarán...»; «el siguiente paso es...».
- *Agregar información*: «en primer lugar»; «adicionalmente»; «otro punto de vista es...».
- *Comparación*: «de igual manera»; «en comparación con...»; «asimismo».
- *Contraste*: «otro enfoque consiste en...»; «a diferencia de...».
- *Énfasis*: «es muy importante...»; «el énfasis está en...»; «de hecho»; «siempre»; «nunca».
- *Ejemplos*: «un ejemplo constituye»; «un caso representativo es».
- *Prueba o evidencia*: «el hecho se constata porque...»; «una muestra de esto es...»; «las evidencias ofrecidas son...».
- *Propósito*: «el objetivo es...»; «con el fin de...».
- *Resultado o consecuencias*: «los logros alcanzados son...»; «en consecuencia...»; «de aquí que...».

Es recomendable hacer un primer borrador y dejarlo a un lado por uno o dos días si se dispone de tiempo; posteriormente se puede hacer una nueva lectura, como si se tratara de un escrito realizado por otra persona. Esto permitirá valorar si la exposición es clara y si hay una secuencia de ideas que favorece la comprensión del lector. Durante esta lectura, se pueden ir señalando los errores, las inconsistencias para después hacer los ajustes necesarios.



5) Recomendaciones para la presentación del trabajo

Se recomienda utilizar un tipo de letra como Arial o Times New Roman en tamaño 10 o 12 para el texto general, aun cuando el alumno puede elegir otro tipo, será importante que resulte de fácil lectura. Y se pueden utilizar letras en negrita para destacar títulos y subtítulos.

Es importante incluir una portada en donde se señale:

- Nombre del trabajo (tema)
- Nombre del estudiante
- Nombre de la materia
- Semestre que cursa
- Grupo
- Carrera, escuela o facultad
- Fecha de entrega

En la segunda página, se sugiere incluir el índice del trabajo que contiene, introducción, temas y subtemas, conclusiones y bibliografía. Existen diferentes posibilidades para la numeración de temas y subtemas. Una consiste en utilizar números arábigos enteros para los temas y números con uno, dos o tres decimales para señalar los subtemas.

Por ejemplo:

1. Como elaborar trabajos académicos	3
1.1 Aspectos formales	4
1.1.1 El índice	5
1.1.2 Las referencias	6
1.2 Fases para la elaboración	8
1.2.1 La definición del tema	9
1.2.2 Búsqueda de información	11
2. La bibliografía	13

También se pueden utilizar números romanos para mencionar los temas y números arábigos para los subtemas.

En caso de ser necesario, se pueden incluir otras listas especiales en donde se señalen, tablas, figuras o anexos.

Las páginas deberán ir numeradas y en el índice se señalará la página correspondiente al inicio de cada tema.

En la bibliografía se pueden incluir:

- Referencias citadas: todas las fuentes que hayan sido mencionadas a lo largo del trabajo.
- Y fuentes consultadas: otras fuentes pertinentes a los temas que se hayan consultado, aun cuando no se mencionen de manera directa en el texto.

En el cuerpo del texto se deberá mantener consistencia con la numeración de temas y subtemas plasmada en el índice. Para destacar títulos y subtítulos de las diferentes secciones, se pueden utilizar letras en negritas, subrayadas o en mayúsculas. Lo más importante es que el estudiante decida un código para destacar las secciones y lo utilice de manera consistente a lo largo de todo el trabajo.

Si en el trabajo se incluyen ilustraciones, cuadros o gráficas, éstos deberán numerarse de manera consecutiva conforme aparecen en el texto y a continuación se les deberá dar un nombre relacionado con el contenido que abordan. Por ejemplo *Figura 5 Distribución de la población estudiantil con promedio menor a 7*.

Cuando se utilizan citas textuales mayores a cinco líneas, se recomienda incluirlas en un párrafo entrecomillado aparte y con una letra de menor tamaño a la que se está utilizando, para que destaque del resto del texto.

En ocasiones se puede optar por incluir las referencias al pie de página, en cuyo caso deben incluir la referencia completa, como se señaló con anterioridad y la página de donde se obtuvo la información, aunque poniendo primero el nombre o inicial del autor y luego el apellido:



Ejemplo:

Thomas Kuhn S.. La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica, 1971, p. 23.

Cuando se citan partes diferentes de una misma obra de un autor se utilizan las abreviaturas latinas *Ibid.* y *Op. cit.* que significan «en el mismo lugar» y «obra citada», respectivamente. *Ibid.* se utiliza cuando se cita la misma obra del mismo autor de manera consecutiva sin que antes se haya citado una obra de otro autor. Al pie de página o al final de un capítulo, si se trata de un trabajo extenso, se usa la abreviatura *Ibid.* después una coma, después la letra p. y el número de página en donde se ubica la cita que se ha mencionado. Por ejemplo: *Ibid.*, p. 219.

Op. cit. se utiliza cuando ya se ha citado de forma completa la obra de un autor y se necesita citar nuevamente pero no de manera consecutiva. En este caso, se incluye al pie de página o al final del capítulo o sección, *Op. cit.* una coma, la letra p. y el número de página de donde se tomó la cita. Cuando se ha citado más de una obra del mismo autor del mismo año, se pueden incluir una letra a para citar a la primera obra y una b, para citar la segunda obra. En caso de que se trate de obras publicadas en diferentes años se deberá incluir el año y la página, esto permitirá ubicar la obra. Por ejemplo: *Op. cit.*, p. 15

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change». *Psychological Review*, 84, 191-214.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Convington, M. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dabdoub A. L. (2001). Apuntes del curso «Liderazgo creativo con inteligencia emocional».
- Dabdoub, A. L. (2006). *Guía para el educador creativo*. Barcelona: Octaedro (en prensa).
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *The Art of Asking Essential Questions*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L. (1997). «Critical Thinking: The Key to Emotional Intelligence». *Journal of developmental education*, vol. 21, no. 1, Fall 1997, pp. 40-42.
- Elder, L. y Richard, P. (2003). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Felder, M. y Brent, R. (2005). «Understanding Student Differences». *Journal of engineering education*, no. 1, enero de 1994, pp. 57-72.
- Goleman (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.



- Honey, P. (1986). *Using Our Learning Styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.
- JCU Study skills online. <<http://www.jcu.edu.au/studying/services/studyskills/exams/>>.
- Academic Center For Excellence, University of Illinois at Chicago. <<http://www.vcsa.uic.edu/MainSite/departments/ace/home/strategies.htm>>.
- Keefe, J. W. (1979). «Learning Style: An Overview». En J. W. Keefe, ed. *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. A. and Fry, R. (1975). «Toward an Applied Theory of Experiential Learning». En C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*. Londres: John Wiley.
- Lawrence, G., (1993). *People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*. Gainesvilles, Fla.: Center for Applications of Psychological Type.
- Luchins, A.S. y Luchins, E. H. (1970). «Effects of Preconceptions and Communications on Impressions of a Person». *Journal of Social Psychology*, no. 81, pp. 243-252.
- Meece, L. (1992). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ommundsen, Y., Haugen, R. y Lund, T. (2005). „Academic Self-concept, Implicit Theories of Ability, and Self-regulation Strategies». *Scandinavian Journal of Educational Research*. vol. 49, no. 5, November 2005, pp. 461-474.
- Riding, R. y Rayner, S. (2000). *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. Londres: David Fultos Publishers.
- Smith, R.M. (1988). *Learning How to Learn*. Milton Keynes, Open University Press: U.K.
- Sternberg, J. & Zhang, L. (2001). *Perspectives on Thinking Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, J. and Grigorenko, E. (2001). «A Capsule History of Theory and Research on Styles». En Sternberg, J. & L. Zhang, eds., *Perspectives on Thinking Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.



Coordinación académica

Rosamaría Valle y Laura Rojo

Texto original

Lilian Dabdoub

Formación

Elías Viguera

