



FES ACATLÁN



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Profesionales Acatlán

División de Humanidades

Programa de Pedagogía

Seminario-Taller Extracurricular de Comunicación en el Aula



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Propuesta de Comunicación en el aula para maestros, con el fin de facilitar la implementación del Programa de Años Intermedios del Bachillerato Internacional en la Secundaria del Colegio Buena Tierra

Alumna: Carmen Marcela Frese y Pérez Salazar

Asesora: Lic. Gabriela Gutiérrez García

Noviembre del 2006.

A Dios

Por su inmenso amor; por la maravilla de la vida,
mi propia vida, la cual me ha dado la oportunidad
de llegar a la culminación de esta etapa.

A mis Padres

Por darme la vida; por creer en mí, por su ejemplo y
por enseñarme que es importante luchar
por alcanzar lo que uno desea, para lograrlo.

A Hugo

Mi compañero de vida; por su amor, apoyo y dedicación para
ayudarme a que yo cerrara este ciclo tan importante para mi.

A Citlali

Mi hija mayor; por su paciencia cuando yo estudiaba,
su amor incondicional, amistad y comprensión.

A Yatzil

Mi hija pequeña; por su ternura, aceptación, amor
e interés por estar siempre presente en mi vida,

A mis nietos

Por ser lo que son: un regalo del Creador
que le dan luz, alegría y amor a mi vida.

A Gaby Gutiérrez

Por su guía, paciencia y comprensión.

¡ Muchas Gracias!

Índice

	Páginas
Introducción	1
Caracterización del aula como espacio educativo en el Colegio Buena Tierra	3
Nivel de Secundaria	9
Descripción de las Areas de Interacción de los docentes	12
Caracterización del Bachillerato Internacional	18
Objetivos y Principios del Bachillerato Internacional	18
Caracterización de los Años Intermedios	19
Las áreas de interacción	20
El Modelo Curricular	24
Proceso del planificador	27
El aula como espacio de construcción del conocimiento	33
Conversación y comunicación en el Aula	39
Empatía, Congruencia y Aceptación Incondicional	44
Del Grupo al Trabajo en Grupo	45
Grupos de Base Cooperativos	47

	Páginas
Comunicación Educativa	50
Definición de comunicación	50
Informar no es comunicar	53
Comunicar no es manipular	53
Las relaciones de poder están presentes en la comunicación	54
La comunicación alternativa	56
La educación como proceso comunicativo	56
La comunicación en el aula	58
El papel de docente en la comunicación en el aula	60
La percepción en la educación	62
Propuesta de un Nuevo Modelo de Comunicación	64
El contexto institucional	65
Curriculum, plan de estudios, temarios y objetivos	65
Materialización en el salón de clases	65

	Páginas
Las relaciones de comunicación	66
Presentación de la Propuesta de Intervención Pedagógica	72
Justificación del programa	75
Cronograma de actividades	78
Fundamentación del programa	79
Objetivo general de la propuesta	79
Destinatarios	79
Algunas Consideraciones de Enfoque sobre la Evaluación del Aprendizaje	80
¿Qué es evaluar en el proceso enseñanza – aprendizaje?	83
Características de una Evaluación Constructivista	85
Evaluar la significatividad de los aprendizajes	88
La funcionalidad de los aprendizajes como un indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes	89
La asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno	90
Evaluación y regulación de la enseñanza	91
Evaluar aprendizajes contextualizados	92

	Páginas
La autoevaluación del alumno	92
Evaluación diferenciada de los contenidos del aprendizaje	93
Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje	94
La Evaluación con Enfoque de Competencias Académicas	95
El desarrollo de la vertiente educativa de la evaluación	96
Concepto de evaluación de competencias	97
Algunas definiciones acerca de la evaluación de competencias	97
Algunos conceptos desarrollados en la evaluación basada en desempeño	98
Evaluación tradicional frente a evaluación de competencias	99
Características de la EC	100
Propuesta de Programa de Capacitación	101
Temario	102
Carta Descriptiva del Taller de Capacitación para Docentes	103
Aceptación o Acogida del Programa	106

Páginas

Conclusiones

108

Bibliografía

Hemerografía

Páginas electrónicas

Introducción

En la mayoría de las escuelas mexicanas de educación Secundaria con frecuencia los docentes son profesionales de muy diversas áreas como la historia, la química, la biología, la geografía, las matemáticas, etcétera que entran a dar clases por la opción laboral que en determinado momento se presenta como una oportunidad de trabajo o por una inclinación personal hacia la docencia. Sin embargo, no siempre cuentan con herramientas didácticas necesarias para realizar su labor como maestros y muchas veces reproducen lo experimentado por ellos cuando eran alumnos.

Aunque la capacitación para docentes ha venido cambiando en los últimos años, todavía nos enfrentamos a la práctica común de “capacitar” a los profesores por medio de lecturas o cursos sobre teorías educativas o técnicas de enseñanza que se supone que serán suficientes para mejorar la enseñanza en el aula. Sin embargo, la realidad es diferente y en la práctica se observa que tales conocimientos no se aplican en el aula. Es necesario que los profesores logren unir lo que aprenden en los talleres generales de actualización con los problemas cotidianos con los que se enfrentan dentro del salón de clases.

Por una parte, es muy importante que cuenten con herramientas actualizadas y el área que se detectó que tenía más problema es la de la evaluación. Es por ello, que la propuesta que se desarrolla en este trabajo, va dirigida en ese sentido.

Por otra parte, se considera a la comunicación como algo ya dado por el simple hecho de que como seres humanos hablamos y nos oímos todos los días; pero, en realidad, es importante desarrollar las habilidades comunicativas tanto en los docentes como en los dicentes

Es necesario entonces cambiar el enfoque de otorgar sólo información teórica o procedimental acerca de la enseñanza por una nueva manera de apoyar a los enseñantes a través de su reflexión acerca de la práctica docente y de la

construcción de soluciones concretas para los dilemas que enfrenta en su aula y contexto educativo particular. Así como, dotarlo de estrategias comunicativas y evaluativas que lo apoyen para mejorar en la práctica diaria de enseñar.

Este trabajo pretende, a través de un taller, otorgar a los docentes un conocimiento acerca de la comunicación en general y de la comunicación educativa y en el aula en particular, desarrollar sus habilidades comunicativas de expresión oral y escucha activa, que se comprenda la importancia de vivir los valores de empatía, congruencia y aceptación incondicional como forma de vida y como bases muy necesarias dentro del salón de clases, darles algunos elementos de trabajo grupal con base cooperativa y estrategias concretas de evaluación con enfoque constructivista para facilitar su trabajo dentro del aula.

Se contextualiza, primero, la institución educativa que nos ocupa en este estudio de caso, hablando de sus características generales, de su misión, visión, enfoque psicopedagógico en el que basa su proceso de enseñanza aprendizaje y todos los elementos que nos permiten caracterizar y delimitar el problema. Después, se define la comunicación, la comunicación educativa y la comunicación y conversación en el aula, así como el papel del docente en la comunicación en el aula para llegar a una nueva propuesta de comunicación y finalmente proponer un programa de intervención pedagógica a través de un taller de capacitación docente y estrategias de evaluación con orientación constructivista que permita facilitar la implementación del Bachillerato Internacional en el Colegio.

Este programa, aunque se denomina Bachillerato Internacional, se inicia desde la primaria, con su programa de enseñanza primaria (P.E.P.). El de los años intermedios (P.A.I.), en donde se toma al sexto grado de primaria como un año propedéutico, es el que nos ocupa particularmente en este trabajo y es el objeto del mismo. Estos dos programas son la base para llegar, finalmente, al bachillerato.

Una de las limitantes importantes del trabajo fue que, se solicitó el título del mismo para su registro desde el inicio del Seminario Taller. Durante el proceso de

investigación y desarrollo fue cambiando su orientación, de acuerdo con las necesidades detectadas en la institución. De esta forma, la comunicación en el aula pasó a constituir la base del proceso de evaluación holística.

Por último, agradezco el apoyo y la guía de la Lic. Gabriela Gutiérrez García que, con su orientación y valiosas aportaciones a este trabajo, permitió estructurar teóricamente y darle forma a este programa de intervención pedagógica, así como valorar la función del pedagogo en nuestra sociedad.

Caracterización del aula como espacio educativo en el Colegio Buena Tierra

El Colegio Buena Tierra es una escuela con niveles preescolar, primaria y secundaria de la Ciudad de Metepec, en el Estado de México, que abre sus puertas en septiembre de 1997. Su creadora, la Profesora Dolores Berumen Riquelme (a quien en la comunidad educativa de Toluca y Metepec cariñosamente conocen como Miss. Lolis), ha pretendido, desde la fundación del colegio, proporcionar una educación de vanguardia, con resultados centrados en la excelencia y la competitividad.

El lema institucional es: “Hacer propio el conocimiento”. Este lema es representativo de la orientación didáctica del colegio, en el sentido de que los alumnos aprendan significativamente y tengan un perfil que los haga ciudadanos participativos del mundo. En la actualidad, se ha iniciado la implementación del Bachillerato Internacional; éste es un modelo de una organización mundial, con sede en Ginebra, Suiza, que se constituye desde hace cuatro décadas y cuyas siglas son O.B.I. (Organización del Bachillerato Internacional o I.B.O. (International Bachelor Organization), al que la escuela se adhiere, y el cual paulatinamente empieza a ser una realidad.

La Directora del Colegio perteneció, con anterioridad, a otras dos escuelas de Metepec: el Colegio Argos y el Instituto Cenca. Fungió como coordinadora de inglés y como socia de las mismas. También, ahí, intentó implementar el Bachillerato Internacional. Este programa lo conoció por tener contacto directo con la Directora del Colegio Olinca del D.F., una de las primeras escuelas en adoptar este modelo; pero este modelo no se concretó en la realidad, por motivos del costo del programa y por tener otras prioridades.

En la actualidad, el Colegio Buena Tierra es un negocio familiar; están empleadas dos de las hijas de Miss Lolis: Alexa y Gabriela Robles Berumen, que trabajaron, a su vez, en las escuelas antes mencionadas.

Algunas de las maestras fundadoras que siguen en la institución son: la maestra de artísticas de la secundaria, Miss Mary Carmen Naranjo; una profesora normalista que primero estuvo en secundaria y que hoy trabaja en primaria, Miss Tere Decrechi; Miss Lourdes Ramírez que primero fue la secretaria de la dirección y hoy es secretaria del Bachillerato Internacional y, por supuesto, Miss Alexa y Miss Gaby Robles Berumen.

El problema de investigación se centra en abordar la realidad del proceso de aprendizaje, centrado en la planta docente; se enfoca desde su estatus al inicio del año escolar, contrastado con los resultados que se obtengan al final del año, posterior al programa de formación de profesores. En este sentido, se detectarán y analizarán las debilidades y retos, así como se propondrán mejoras para afrontarlas y coadyuvar al éxito de este proyecto.

Los maestros de secundaria son profesionales con carreras diferentes a la pedagogía o a la formación normalista. La mayoría no tienen la formación didáctica que se requiere para aplicar el constructivismo en la comunicación y en la enseñanza en el aula. El proyecto se centra en las acciones necesarias para cooperar a que éste sea un hecho en la práctica.

Se eligió el nivel de secundaria como estudio de caso, ya que debido al tiempo con el que se cuenta para realizar la investigación no se puede abarcar todos los niveles educativos de la escuela. En este sentido, es el Programa de Años Intermedios (de sexto año de primaria a tercero de secundaria), en el cual se está iniciando la instrumentación de este programa.

Es importante señalar, que la autora de este trabajo está colaborando activamente en la instrumentación de este proceso de cambio. Por tal motivo, está involucrada como “investigadora participante”, al fungir como Orientadora Educativa del Programa de Años Intermedios del Bachillerato Internacional de este Colegio.

Es debido a mi perfil como pasante de Pedagogía y Bachiller en el Arte del Comportamiento Humano de la Universidad de Newport en California, que nace el interés por parte de la escuela para mi puesto. Esto es, porque en el nivel de

secundaria, los profesores no son especialistas en educación ni tienen formación normalista, sino que son químicos, filósofos, contadores, y profesionales de diferentes carreras que no tienen formación en didáctica. Mi trabajo, además del tradicionalmente asignado a un Orientador, de llevar el seguimiento Psicológico de los muchachos y ayudar en el control de la disciplina escolar, tiene también la parte docente de otorgar la materia de “Aprender a Aprender”. Esta consiste en, por una parte, proporcionar a los alumnos estrategias de aprendizaje y, por otra, observar, dar seguimiento y orientación a los profesores, así como darles cursos de capacitación.

Es por todo ello, que me interesa especialmente este tema, ya que estoy directamente involucrada en este proceso y tengo un papel importante en él. Incluso se constituye en una necesidad laboral, por lo que elegí este tema.

De acuerdo con los documentos normativos del Colegio Buena Tierra, S.C. se establece dentro de su planeación estratégica, los siguientes aspectos,¹ mismos que adquieren un valor fundamental en la orientación de la propuesta del estudio de caso.

Su misión es propiciar el que el alumno sea educado haciendo propio el conocimiento en un clima de respeto hacia él mismo y su entorno, desarrollando cada una de sus habilidades, disfrutando y compartiendo el conocimiento adquirido en el ámbito de un colegio mixto, laico, bilingüe, con tecnología de punta y educación en valores. La comunidad Buena Tierra, padres de familia y alumnos trabajan en conjunto para cumplir con los compromisos adquiridos.

En cuanto a sus objetivos institucionales, se pretende que los alumnos hagan propio el conocimiento, poniendo en práctica el aprendizaje cooperativo, el constructivismo, el diseño invertido y la práctica de valores, con el fin de lograr obtener el perfil del alumno P.E.P. (Programa de Escuelas Primarias) en nivel preescolar y hasta 5º de primaria y P.A.I. (Programa de los Años Intermedios) de 6º año a tercero de secundaria.

¹ Tomado de: Guía para padres de familia del Colegio Buena Tierra, S.C.

Con respecto a la cultura organizacional en la comunidad Buena Tierra se pretende crear u fomentar una que permita el desarrollo, permanencia y el trabajo en equipo; adquiriendo un compromiso y lealtad con la institución, satisfaciendo constantemente los objetivos de sus integrantes; promoviendo, asimismo, un clima de respeto y confianza.

Al conjuntar el modelo educativo y administrativo, se logrará que los alumnos Buena Tierra hagan propio el conocimiento, teniendo atributos y rasgos de: investigadores, pensadores, con principios, reflexivos, equilibrados, innovadores, informados y buenos comunicadores.

Los valores institucionales que se proponen son, en primer lugar, la responsabilidad como posibilidad de elegir diferentes opciones, aceptando las consecuencias y cumpliendo con las obligaciones adquiridas. De la que se derivan: el respeto, entendido como la posibilidad personal de aceptar y cuidar de su persona y su entorno, así como las ideas y forma de vida de los demás; y la honestidad, desde la perspectiva de decir la verdad respetando la de los demás, sintiéndose orgulloso e importante de ser quién es.

El Modelo y Programa Educativo que se postula es el siguiente: desde su creación en 1997, el Colegio Buena Tierra ha tenido el firme propósito de mantenerse como una escuela de vanguardia formativa con un enfoque pedagógico constructivista. Es, por ello, que desde el curso escolar 2003-2004, decide buscar la acreditación como una institución del mundo Bachillerato Internacional (B.I.) para implementar el Programa de la Escuela Primaria (PEP). En el curso escolar 2005-2006, el Programa de los Años Intermedios (PAI) lo colocan como la primera escuela en Metepec, Estado de México, en desarrollar este enfoque metodológico y educativo propuesto por el B.I.

Su objetivo es formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural. Educar a la persona en su totalidad, para que sea un ciudadano activo y responsable, mediante una

combinación de actitudes, conocimientos, habilidades, pensamiento crítico y una conciencia internacional.

Este programa de estudios, completo y equilibrado, va más allá de los contenidos programáticos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, junto con evaluaciones que representan un desafío adecuado para los estudiantes; plantea el desarrollo de talentos individuales, relacionando la experiencia del aula con la realidad del mundo exterior.

Se le da gran importancia a los ideales cívicos y de entendimiento internacional. Se pretende hacer pensadores críticos y considerados, con ansia de sabiduría, atentos a asuntos locales e internacionales. Conscientes de la humanidad compartida, que une a las personas en el respeto a la variedad de culturas y actitudes que enriquecen su vida.

El Colegio Buena Tierra, se identifica con el perfil de la comunidad de aprendizaje del B.I. que perseguirá siempre que sus educandos y personal sean:

- ❖ Investigadores. Estimulando su curiosidad natural, adquiriendo las destrezas necesarias para llevar a cabo una investigación constructiva y con sentido; disfrutar activamente la adquisición de conocimientos para que permanezca en ellos el amor por aprender.
- ❖ Pensadores. Despegando su iniciativa al aplicar técnicas de forma crítica y creativa para tomar decisiones acertadas y resolver problemas complejos.
- ❖ Buenos comunicadores. Recibir y expresar ideas e información con confianza en más de una lengua, incluyendo símbolos matemáticos.
- ❖ Audaces. Abordando situaciones desconocidas sin ansiedad; tener confianza e independencia de espíritu para explorar papeles nuevos, ideas y estrategias. Defender con valentía y elocuencia las cosas en las que cree.

- ❖ Informados. Dedicando tiempo suficiente a explorar temas de pertinencia e importancia mundiales, adquiriendo un corpus significativo de conocimientos.
- ❖ Con principios. Comprendiendo los principio del razonamiento moral. Tener integridad y sentido de equidad y justicia.
- ❖ Solidarios. Demostrando sensibilidad frente a las necesidades y sentimientos de los demás. Comprender el sentido del compromiso personal con la acción y el servicio.
- ❖ De mentalidad abierta. Respetando las opiniones, valores y tradiciones de otras personas y culturas y acostumbrarse a buscar y considerar diferentes puntos de vista.
- ❖ Equilibrados. Comprendiendo la importancia del equilibrio físico, emocional y mental y del bienestar personal.
- ❖ Reflexivos. Dando importancia a su propio aprendizaje y analizar los puntos débiles y fuertes de manera constructiva.

Nivel de Secundaria.

En el Programa de Años intermedios, con lo que respecta al idioma inglés, los alumnos de sexto año de primaria presentan al final del año un examen PET de la Universidad de Cambridge, en Inglaterra y de First Certificate de la misma Universidad o de Trinity de una Universidad de Estados Unidos, pero con menos exigencia y más fácil que el de Inglaterra; para aquellos que no tienen el nivel, para realizarlo al término del tercero de secundaria.

En lo que respecta a computación, se les prepara para que al terminar el tercer año de secundaria tengan una certificación obligatoria de Microsoft, por

parte de *Future Kids*, en la que los alumnos tienen que saber manejar perfectamente los paquetes de los programas *excel*, *power point* y *word*.

En el Programa de Años Intermedios, que aplica a partir del sexto grado de primaria hasta el tercero de secundaria, se cuenta con un maestro por materia. Se les imparten ocho horas semanales de inglés; dos de educación física; una de educación artística. Tienen laboratorios de física, química y biología; un campamento anual obligatorio de tres días, en el que los alumnos realizan prácticas vivenciales de lo que han visto teóricamente en sus materias. Llevan a cabo un servicio social comunitario que realizan en 8 horas bimestrales en el *Banco de Alimentos de Caritas*, Estado de México. Este servicio comunitario es parte del programa PAI, para concientizar a los alumnos de su situación social y económica privilegiada y de la importancia de compartir con los menos afortunados. Su labor en el Banco de Alimentos es separar la comida buena de la echada a perder, a pesar kilos de diferentes alimentos, entre otras actividades.

Tienen varios eventos académicos y culturales como cafés literarios, concursos de matemáticas, semana cultural, feria de ciencias, rally del conocimiento, semana de la tecnología y talleres vespertinos opcionales de fútbol varonil y femenino, tae kwon do, ajedrez, teclado, guitarra, teatro, jazz, etcétera.

Existen, actualmente, dos grupos de sexto, dos de primero de secundaria, dos de segundo y uno de tercero. Los grupos del P.A.I. (Programa de Años Intermedios) se encuentran localizados en el segundo piso de un edificio cúbico, con un patio en medio, al fondo, sobre el mismo pasillo.

Cada una de las aulas cuenta con lugar máximo para 30 alumnos. De los sextos, en 6º "A" de primaria hay 17 niños y 12 niñas, dando un total de 29 niños; en 6º "B" hay también 17 niños y 13 niñas, con un total de 30 niños. En 1º de secundaria "A" cursan 26 niños, de los cuales son 13 de cada sexo; mientras que en primero B hay tan sólo 11 hombres y 13 mujeres; en segundo hay un grupo, el "A", de 28 alumnos que tiene 10 hombres y 18 mujeres y, el "B", de 28 jóvenes, en el que hay 10 del sexo masculino y 18 del sexo femenino. El tercer año cuenta con un grupo de 23 estudiantes, conformado por 9 muchachos y 14 muchachas.

Por sus edades y género, la dinámica que se observa en los grupos es que las niñas hacen equipos y se juntan con las niñas y los niños con los niños. Aunque en casos aislados se mezclan; pero esta situación es más rara que común.

Los salones son de tamaño más bien pequeño, para la cantidad de alumnos. Los de sexto y tercero tienen pupitres con paletas; los de primero y segundo cuentan con escritorios con silla que, generalmente, están ubicados en equipos de cuatro a cinco integrantes, dependiendo del número de alumnos en el salón. Cada aula tiene un escritorio para el maestro con su silla, casilleros tipo librero al fondo para cada estudiante y un perchero junto a la puerta para colgar sus chamarras, sweteres o sudaderas.

Tienen, también, un pintarrón blanco, cuadros para trabajar SQA (¿qué sé, qué quiero saber, y qué aprendí), cuyo soporte pedagógico es constructivista y busca el aprendizaje significativo. Se parte de lo que los alumnos ya conocen; se les pide que expresen lo que quieren aprender y, finalmente, se les concientiza de lo que han construido con su propio proceso cognitivo, el perfil del estudiante del bachillerato internacional y otro espacio al que se denomina el rincón de la ciencia, donde se exponen sus trabajos.

Se cuenta, también, con un cuadro que contiene las siguientes áreas de interacción: *aprender a aprender, homo faber, servicio comunitario, salud y educación social y medio ambiente*. En esos cuadros se deben colocar las actividades que se relacionan con cada una de las áreas de interacción; pero, tanto los cuadros SQA como los de las áreas de interacción, están casi siempre vacíos. Esto se debe a que el programa se está empezando a instrumentar y los mismos maestros todavía no comprenden completamente cómo utilizarlos. Sin embargo, su uso es calificado en la ficha de evaluación de los docentes.

El ambiente de comunicación es difícil para el profesor, debido al enfoque que se le da a la disciplina, la cual está muy relajada. La institución considera como “faltas leves” el hablar, el comer, el beber, el mascar chicle y algunas otras actividades que se les permite a los estudiantes tener sin mayores consecuencias,

como el tirar su comida o su chicle, cuando lo están comiendo o masticando o una simple llamada de atención para que guarden la comida para después.

Para el profesor es difícil lograr la atención del alumnado, que guarden silencio y lo escuchen. El ambiente en aula está muy contaminado por el ruido; los alumnos y el profesor hablan muy fuerte en ocasiones incluso gritan. Los estudiantes procuran escribir muy poco y, a algunos, les da mucha pereza el hacer apuntes o escribir un dictado y, muchas veces, no lo hacen.

La orientadora recibe muchas quejas, por parte de los maestros, de alumnos que no realizan el trabajo, no traen el material que necesitan para trabajar, pierden u olvidan los libros, etcétera. En cuanto a la lectura, cuando lo hacen, no les gusta, les cuesta trabajo, critican lo que los profesores les llevamos de material escrito y protestan por tener que subrayar, resumir y otras actividades relacionadas con ésta. Su cooperación y participación son limitadas y casi siempre se da con los alumnos con mejores promedios o líderes dentro de su grupo de compañeros.

Es, entonces, necesario que el maestro cuente con clases bien planificadas, interactivas, interesantes, divertidas y amenas, para lograr la atención de los alumnos. Es, por todo esto, que se considera que la propuesta de comunicación, que es el objetivo de este trabajo, va a resultar de gran utilidad para los profesores de esta escuela; dotará a los docentes de estrategias para propiciar el diálogo y para fomentar la conversación en pro de la construcción del conocimiento en sus aulas, de manera más provechosa para los alumnos.

Descripción de las Áreas de Interacción de los Docentes.

Existen varias áreas de interacción de los docentes, como son: el salón para profesores, que es un espacio muy reducido con una mesa y cuatro sillas, un locker, una cafetera, un garrafón de agua caliente y fría y un perchero para tazas en un espacio de tres por tres metros. Obviamente, este espacio es insuficiente, ya que se redujo debido a las necesidades de espacio por el crecimiento de la escuela. Esta situación lleva a que los profesores prefieran, a veces, ir a pasar su

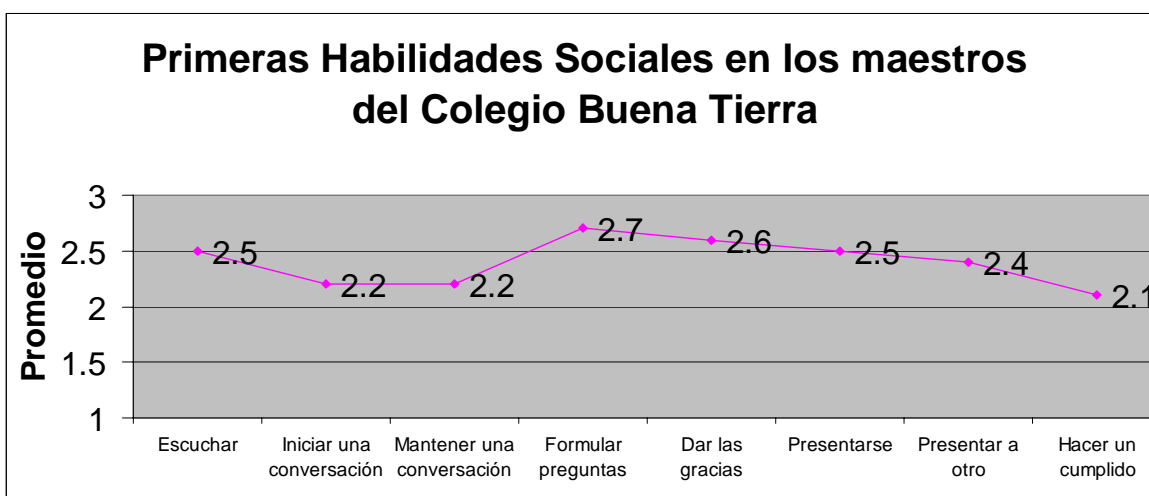
tiempo libre a la cafetería o a otras áreas comunes (pasillos, canchas, patios, entre otros).

Independientemente de las reuniones formales que se desarrollan periódicamente a lo largo de cada mes – reunión académica, taller general de actualización (TGA), y junta mensual de Bachillerato Internacional – la comunicación entre los docentes es preponderantemente informal; gira en torno a los temas de comportamiento y problemática de los alumnos como: indisciplina, alumnos críticos académicamente y conflictivos, con falta de compromiso con sus tareas, cumplimiento de material, situación familiar (funcional o disfuncional), falta de autoestima y aceptación. En ocasiones, los maestros, también, tocan temas referentes a sus problemas personales en los que requieren apoyo solidario del grupo, como: problemas económicos, de salud personal y familiar.

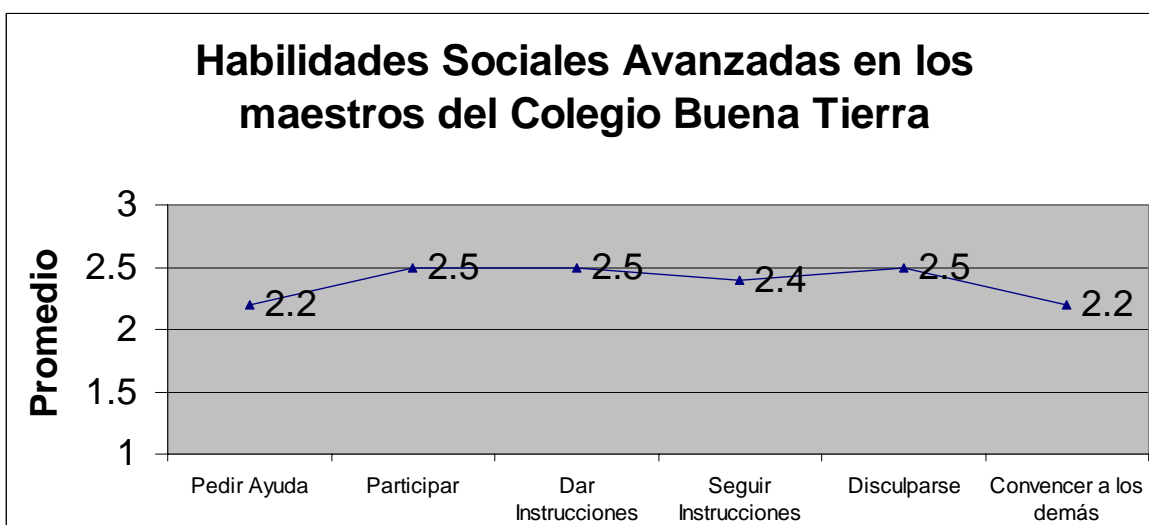
Uno de los aspectos que crea fricciones en las relaciones de autoridad entre el grupo docente y el personal directivo es que el Colegio es una empresa de tipo familiar. A pesar de que la estructura formal establece claramente funciones y atribuciones para cada uno de los puestos, las relaciones familiares crean estructuras de autoridad basadas en relaciones informales; o sea, mientras que en una empresa no familiar las relaciones de autoridad responden a los niveles de mando, en una organización basada en relaciones familiares, las relaciones de mando son de tipo familiar, afectivas y no formales. En este sentido, el personal directivo, que no pertenece a la familia, se encuentra ante dos tipos de autoridad: la formal y la informal.

En este marco, el tipo de liderazgo para la toma de decisiones es diferente entre los directivos relacionados familiarmente con la dueña y directora general y los directivos ajenos a la familia. Los primeros buscan el éxito institucional, mediante la creación de una escuela tendiente a la excelencia con un enfoque flexible y adecuado a los requerimientos del cliente. Los segundos, se centran en una visión técnica que permita lograr los objetivos propuestos, por lo cual critican decisiones y políticas flexibles.

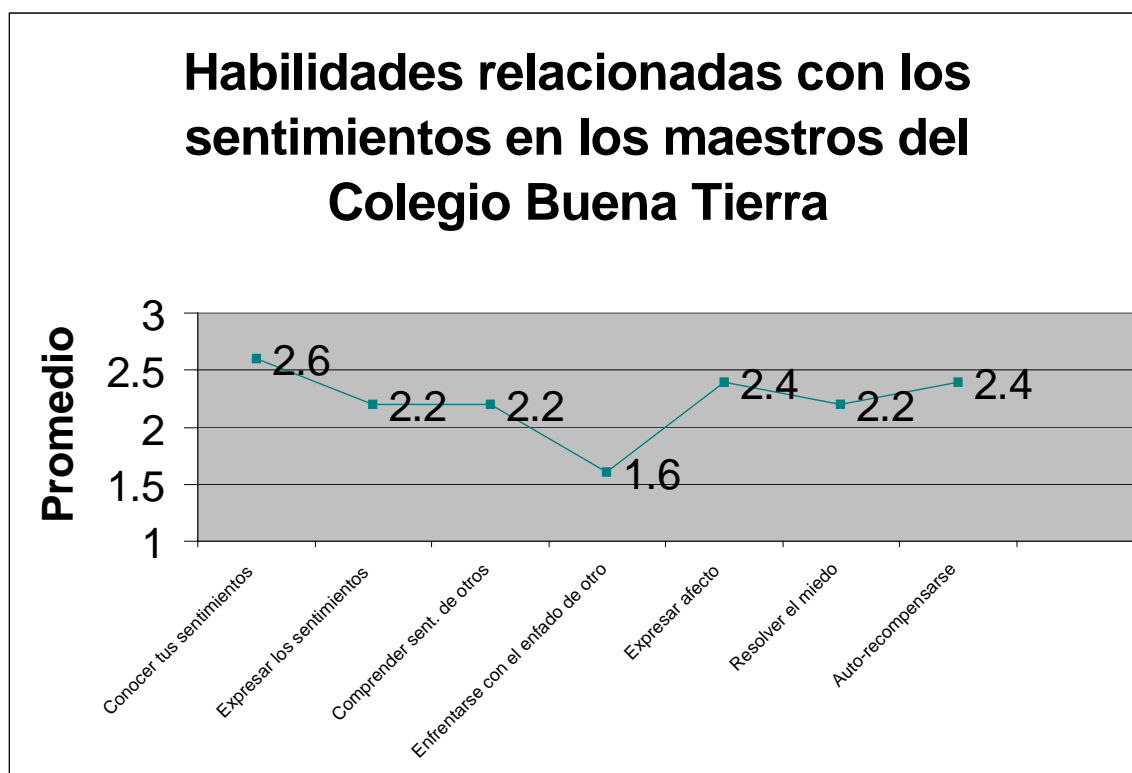
Las gráficas siguientes describen las habilidades sociales de los maestros del Colegio en el ciclo escolar 2005-2006. Se aplicaron en marzo del 2006 con el objetivo de detectar los puntos fuertes y débiles de las habilidades sociales de los profesores de secundaria. Las escalas van del uno al tres, puesto que las opciones plantean el que los maestros escojan dentro de este rango como consideran que se desarrollan sus habilidades sociales, siendo el tres el mayor puntaje y el uno el menor.



En esta gráfica se observa que la habilidad que tienen más desarrollada los maestros de la secundaria del Colegio Buena Tierra es la de formular preguntas, lo cual es lógico siendo docentes. Sin embargo, tanto para iniciar como mantener una conversación, no se consideran tan diestros y les cuesta trabajo el hacer cumplidos, lo cual es importante para incentivar a los alumnos acerca de lo que realizan bien.

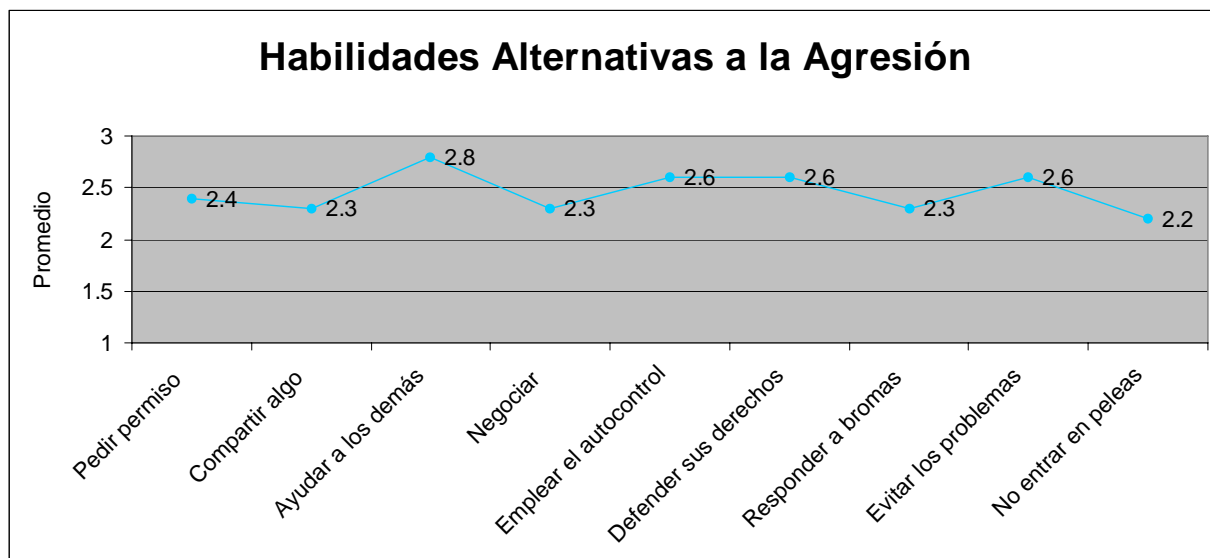


Se puede notar que no son puntos fuertes el pedir ayuda, ni el convencer a los demás, lo cual al ser el bachillerato internacional, un sistema multi e interdisciplinario, no es muy bueno, pues indica que no se tiene suficiente habilidad para trabajar en equipo.

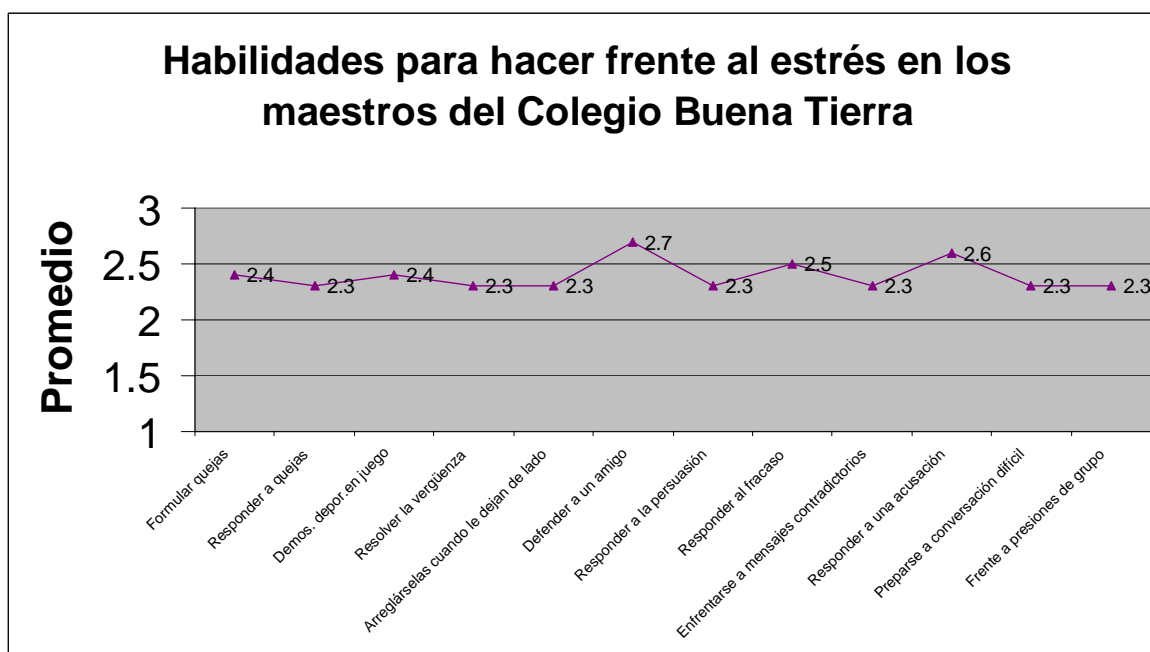


En esta gráfica, es donde se observan los índices más bajos, por lo que las habilidades relacionadas con los sentimientos podría ser una de las áreas a fortalecer en el programa de capacitación. Debido a mi formación en Desarrollo Humano, cuento con un curso ya desarrollado sobre este tema, el cual podría implementar en el colegio. Sin embargo, uno de los sentimientos que los seres humanos más tememos es la ira, por lo que se me hace lógico el que pocos de los maestros del colegio sepan como manejar el enfado, especialmente el de otros. Este es uno de los sentimientos que está más presente en los adolescentes, por lo

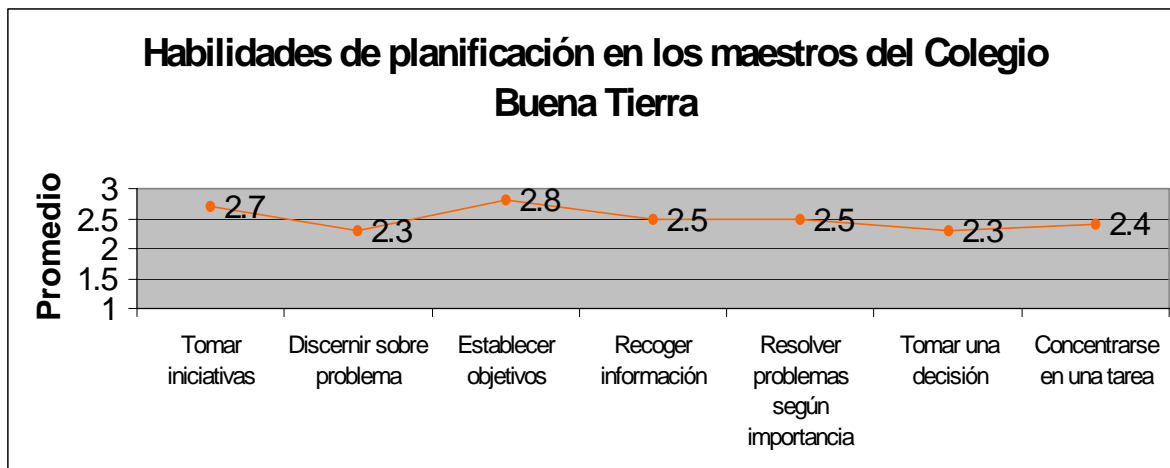
que sería importante el que se aprendiera a canalizar por parte del cuerpo docente del nivel de los años intermedios.



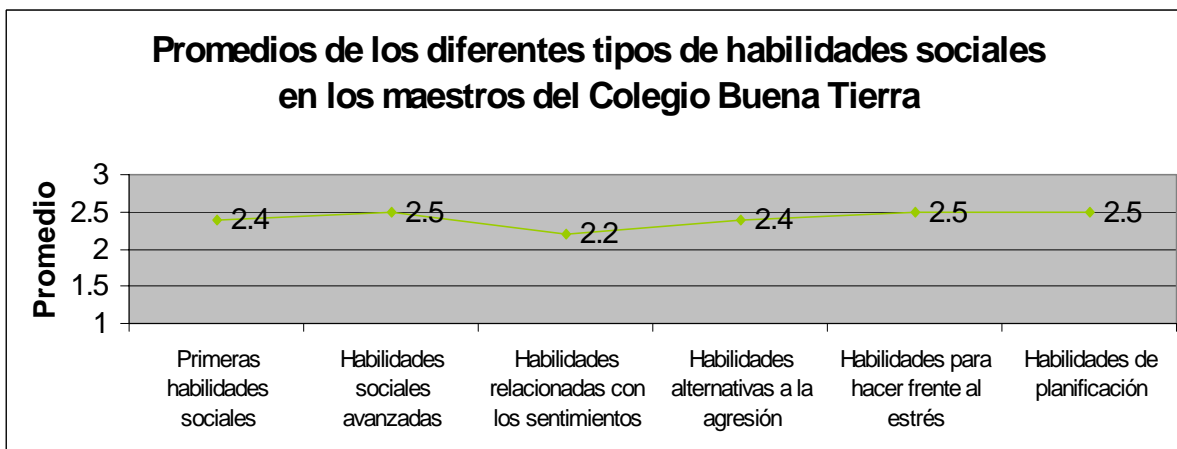
En la cuarta gráfica, el punto más alto fue el de ayudar a los demás, que debido a su vocación era de esperarse que saliera alto. Resulta preocupante el que haya salido bajo el vértice de compartir algo, puesto que para el sistema del bachillerato internacional es importante que se sepa compartir, especialmente el conocimiento, las dinámicas grupales y la responsabilidad por el aprendizaje.



En cuanto a las habilidades para hacer frente al estrés, el margen se maneja en 2.3 en casi todas las habilidades. En general la gráfica se mantiene en un nivel arriba de la media, lo cual indica que los maestros suponen que saben manejar su estrés.



En cuanto a la última habilidad que se contempla, que es la de planificación, no existe problema para establecer objetivos, debido a que en la docencia ésta es una habilidad fundamental. También sale alto el vértice que se refiere a tomar iniciativas lo cual es importante para los maestros. Tomar una decisión y discernir sobre un problema son las más bajas, lo cual es un tanto preocupante y se debe de reforzar en el colegio.



Finalmente, el promedio general de los maestros del nivel de los años intermedios del Colegio Buena Tierra está en un promedio de 2.4, que en parámetro de 3 mantiene un desarrollo notable, que favorece ampliamente la comunicación y el aprendizaje. Como se mencionó anteriormente es fundamental reforzar las habilidades relacionadas con el manejo de los sentimientos en los maestros del colegio.

El realizar esta encuesta y graficarla, me permitió conocer mejor a los compañeros de trabajo y saber cual es su nivel de autoestima de forma individual, lo que fue interesante y enriquecedor para el propósito de este trabajo de comunicación en el aula.

Caracterización del Bachillerato Internacional.

El Bachillerato Internacional tiene tres niveles:

El del Diploma (B.I) Bachillerato Internacional para jóvenes de 16 a 19 años que ingresarán a la Universidad, implementado desde hace 30 años y de donde toma su nombre. En 1994, el O.B.I. desarrolló el Programa para los Años Intermedios (P.A.I.), para estudiantes de 11 a 16 años. En 1997, se incluye el Programa para Escuela Primaria (P.E.P.), para estudiantes de 3 a 12 años.

Su principal objetivo es educar a la persona en su totalidad, para que sea un ciudadano activo y responsable, mediante una combinación de actitudes, conocimientos, habilidades, conciencia internacional y pensamiento crítico.

Objetivos y Principios del Bachillerato Internacional.

- Programa de estudios completo y equilibrado, junto con exámenes que representan un desafío adecuado para los estudiantes.
- Proporcionar a los más de 900 colegios, pertenecientes al programa a nivel internacional, programas de estudio y de evaluación, seminarios de formación y de información para docentes, servicios vía redes informáticas y muchos servicios educativos.

- Educación para la vida. Despertar la inteligencia de los alumnos y enseñarles a relacionar el contenido aprendido en el aula con la realidad del mundo exterior.
- Los que están involucrados en la organización asumen el desafío de educar a la persona completa, preparándola para la vida, originando respeto por la vida física del cuerpo y el gozo de la vida de la mente al descubrir el mundo en toda su plenitud y complejidad.

Caracterización del Programa de los Años Intermedios.

El Programa de los Años Intermedios está diseñado para alumnos entre la edad de la pubertad y la adolescencia temprana. Fase, particularmente, crítica del desarrollo personal e intelectual. Tal época, de incertidumbre, sensibilidad, susceptibilidad, resistencia y cuestionamiento, requiere un programa educativo que les proveerá disciplina, desafíos, habilidades, creatividad y flexibilidad para ayudar al crecimiento del individuo hacia la independencia y la participación responsable en la sociedad.

El PAI ofrece un enfoque de enseñanza y aprendizaje que incluye y trasciende el enfoque en las materias tradicionales del colegio. Al mismo tiempo que insiste sobre el estudio completo de las varias disciplinas, el PAI acentúa la interacción de ellas y de esa forma avanza hacia un punto de vista holístico del conocimiento. Esta perspectiva interdisciplinaria le pide al alumno que considere logros y problemas en su aspecto más amplio y darse cuenta de que las buenas soluciones a menudo llaman a la formación de ideas que se han adquirido de muchas fuentes. Es decir, el programa descarta la fragmentación del conocimiento que tan a menudo resulta evidente cuando los alumnos van de biología, a historia, a matemáticas como si las materias no tuvieran nada en común entre sí.²

Las Áreas de Interacción.

² Tomado de: Guía del Programa de los años Intermedios del Bachillerato Internacional.

Cinco amplias áreas, conocidas como áreas de interacción, conforman el núcleo característico del currículo del PAI y reflejan el énfasis que este programa pone en el desarrollo intelectual y social de los alumnos. No se trata de materias académicas como las disciplinas específicas, sino más bien de perspectivas comunes firmemente fijadas en las materias académicas y visibles a nivel interdisciplinario. Estas áreas proporcionan un marco de referencia para el aprendizaje y permiten establecer conexiones entre las propias materias.³

Estas cinco áreas son las siguientes y los alumnos tienen que contestar a determinadas preguntas que se exponen al final de la explicación de cada una.

- ✓ Aprender a Aprender. Involucra el desarrollo de habilidades de estudio efectivas. Más allá de técnicas útiles, el objetivo es desarrollar la disciplina intelectual que conducirá al pensamiento crítico, coherente e independiente y la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones. Responde a las preguntas: ¿Cómo aprendo mejor? ¿Cómo sé? ¿Cómo comunico lo que he comprendido?

Esto se lleva a cabo a través de un programa especial que se denomina “Aprender a aprender”. En éste se les enseña a los muchachos a razonar, analizar, observar, comparar, entre otras cosas, con la finalidad de apoyar el perfil del estudiante que se busca y el aprendizaje constructivista.

- ✓ Comunidad y Servicio. Al extender el enfoque más allá del aula, estimula al alumno a una participación responsable y cuidadosa no sólo en el marco local, sino internacional. A través de la experiencia directa, el alumno tiene la oportunidad de aprender cómo vive otra gente y contribuir al beneficio de la sociedad. Las preguntas que se plantean son: ¿Cómo vivimos en relación con los demás? ¿Cómo puedo contribuir a la comunidad? ¿Cómo puedo ayudar a los demás?

³ Tomado de: International Baccalaureate Latin America Manual.

Los muchachos realizan un servicio a su comunidad en Banco de Alimentos Caritas en el que tienen que separar el alimento bueno del que ya no sirve y crean conciencia de su situación social privilegiada a la vez que apoyan con su trabajo de 4 horas al mes. Otro de los lugares en los que se tienen alumnos realizando labor social es en *Probosque* (empresa descentralizada del Gobierno del estado de México), donde tienen que colocar los árboles en bolsas negras para ser plantados y separar semillas de un tipo u otro y, finalmente, en el Centro de Ayuda a la Mujer Latinoamericana, en el que se apoya a las mujeres en situaciones desfavorables como madres solteras, viudas, mujeres violadas, etcétera.

- ✓ Salud y Educación Social. Prepara al alumno para una vida física, emocional y mentalmente saludable. Los alumnos adquieren conciencia de los riesgos potenciales y pueden tomar decisiones fundamentadas. El respeto por el cuerpo y la mente, es la piedra angular sobre la cual se construye el aprendizaje. Las preguntas que se contestan son: ¿Cómo pienso y actúo? ¿Cómo estoy cambiando? ¿Cómo puedo cuidar de mí mismo y de los demás?

Se realizan campañas de concientización acerca de enfermedades como el sida, el tabaquismo, la drogadicción o el alcoholismo y se tienen programas constantes de vacunación y desparasitación.

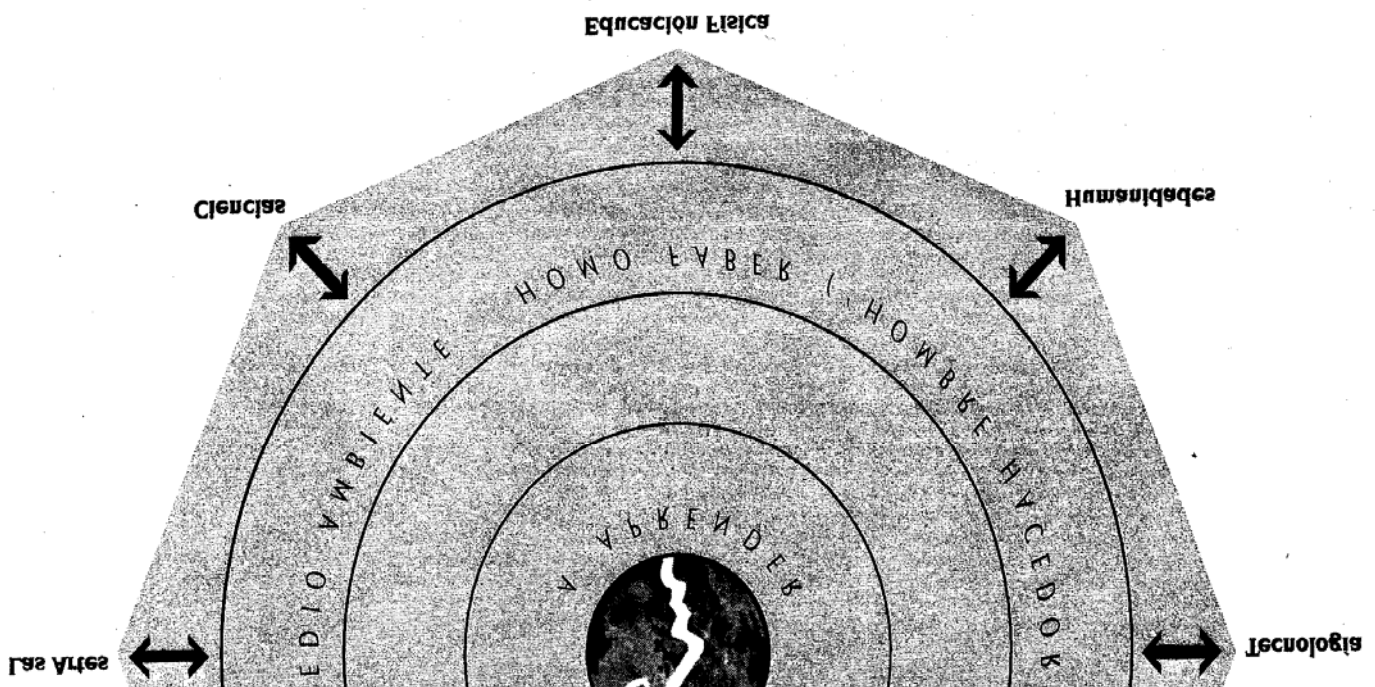
- ✓ Medio Ambiente. Esta área propone guiar al alumno para que comprenda la importancia de su conservación, y asuma la responsabilidad de mantener el mundo natural en condiciones para las generaciones presentes y futuras. Se responden las siguientes preguntas: ¿Dónde vivimos? ¿Qué recursos tenemos o necesitamos? ¿Cuáles son mis responsabilidades?

En este aspecto se realizan campañas ecológicas acerca de la importancia de la conservación de los recursos no renovables, como el

agua; se les trata de crear conciencia acerca del cuidado del planeta, como el sitio donde habitamos los seres humanos.

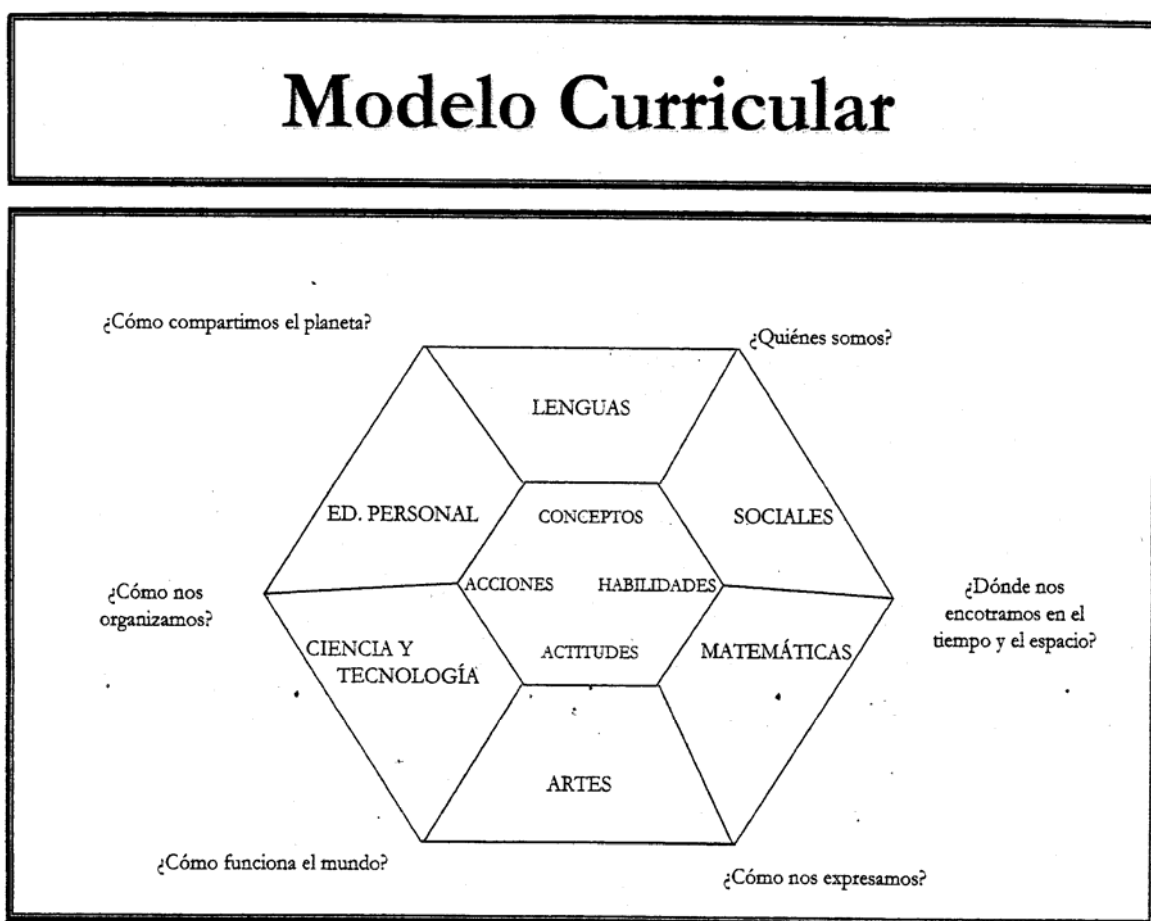
- ✓ Homo Faber. Se ocupa de todos los productos que resultan del genio creativo e inventivo del hombre y el impacto que producen en la sociedad. El alumno aprende a apreciar la capacidad humana para transformar y mejorar la calidad de vida a través del tiempo. Estas son las preguntas que tratan de contestar: ¿Por qué y cómo creamos? ¿Cuáles son las consecuencias de nuestras creaciones? ¿Cómo influyen las creaciones humanas en la vida del futuro?

A este respecto se hace lo que se denomina la Semana Cultural y la Semana de la Ciencia y la Tecnología en la que los alumnos investigan y exponen a sus padres y docentes acerca de diferentes culturas y cómo se han ido desarrollando la ciencia y la tecnología en los diferentes países. Realizan diferentes actividades como debates, obras de teatro, exposiciones, etcétera.



Modelo Curricular

El modelo curricular del Programa de los Años Intermedios se representa en forma de hexágono con seis áreas académicas o grupos de materias rodeando las áreas de interacción. Se encuentra una relación entre las preguntas que se plantean y cada materia en concreto.



proyecto de vida; y de los lenguajes, que nos permiten comunicarnos. Y con ello, formular un nosotros, que a través de una conversación y de la ayuda otorgada a otros se logra tanto una creación, como una recreación.

Nos organizamos a través de la ciencia y la tecnología y de la educación personal que cada ser humano ha logrado obtener a lo largo de su vida.

Nos organizamos a partir de la tecnología, porque el desarrollo de la misma cambia nuestra vida. Por ejemplo, antes el tiempo que se requería para transportarse de un continente a otro, era cuestión de meses en un barco, mientras que hoy en horas puede uno estar de América en Europa en un avión. A través desarrollo de la ciencia, porque esta también transforma nuestra vida. Por ejemplo, la medicina actual, permite que el promedio de vida haya aumentado, con todas las consecuencias que esto conlleva.

El mundo funciona, a través del desarrollo e implementación práctica de la ciencia y la tecnología y de las artes como manifestación clara de la humanidad y forma a su vez, de comunicación. De acuerdo al nivel de tecnología que se alcanza en un país se vive de una manera o de otra. Por ejemplo, México al no haber desarrollado la tecnología del petróleo, tiene que importar productos que si no se vendiera nuestro petróleo crudo, sino que se procesara, no tendríamos que importar.

Nos expresamos a través de las artes, puesto que tanto la danza, como la literatura, como la pintura, la escultura, la música, etcétera son manifestaciones de nuestra naturaleza humana y formas de comunicación entre los seres que poblamos este planeta. Y las matemáticas nos permiten a su vez expresarnos, porque por ejemplo, la computadora es una tecnología en la que el procesamiento matemático del cero y del uno tienen mucho que ver para hacer posible dicho artefacto.

Las ciencias sociales nos permiten ubicarnos dentro de un espacio concreto, en una ubicación geográfica donde existe una determinada cultura, lenguaje, religión, sistema educativo, organización social, economía y política, etcétera que nos determina y a la que nosotros también transformamos en el diario y cotidiano vivir y las matemáticas, a su vez, nos permiten situarnos en un tiempo determinado. Formando así nuestro aquí y nuestro ahora.

Finalmente, contestamos a la pregunta de ¿quiénes somos? A través de todo lo anteriormente señalado para las ciencias sociales y del lenguaje que completa el ciclo. Lo esencial es la fluidez del sistema y la interrelación de las

materias. Los distintos aspectos de las áreas de interacción se tratan naturalmente dentro de las correspondientes disciplinas.

Conceptos fundamentales

UNIDAD

IDEA CENTRAL

LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN

PERFIL DEL EDUCANDO

PLANIFICADOR

RÚBRICAS (criterios eval.)

TAREAS DE DESEMPEÑO FINAL

PORTAFOLIOS
(documento de evidencia de avances)

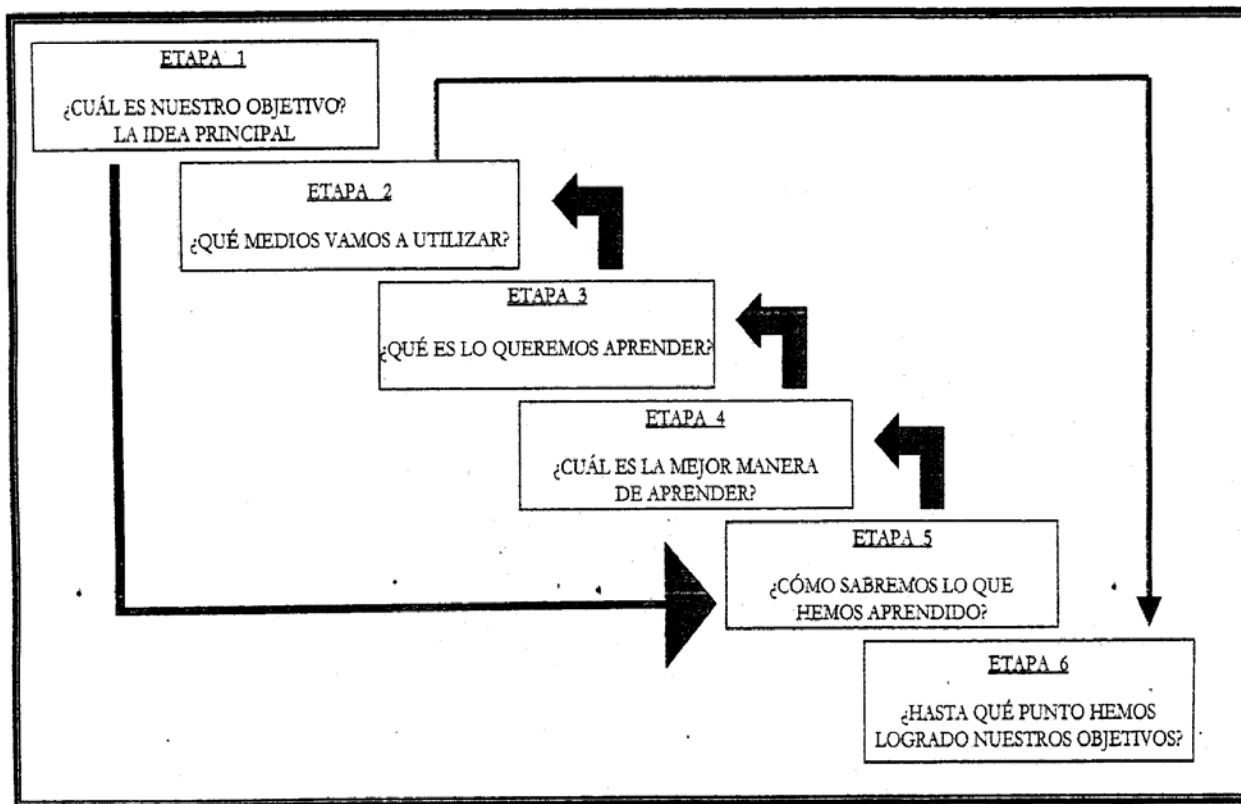
PARTICIPACIÓN DE EXPERTOS

TRANSDISCIPLINARIEDAD

Proceso Planificador

Como se puede observar en el proceso del planificador, está muy clara la parte de comprensión y construcción del conocimiento. Se tiene, primero, el objetivo, los medios que se han de utilizar, que los alumnos, también, definan lo que ya saben y lo que quieren aprender; después, los recursos para lograrlo; y, finalmente, la evaluación de la consecución de los objetivos.

Proceso en el Planificador



importancia seguir los siguientes pasos:

- 1) Que los profesores compartan lo que saben acerca de temas relacionados. Con esto se pretende implementar cómo del constructivismo, del aprendizaje significativo, de la manera como cada

uno comprende y construye el proceso de comunicación en el aula en su materia en especial.

- 2) Que se acepte, por otra parte, la propia ignorancia. Esto permite hacerse las preguntas que conduzcan al aprendizaje.
- 3) Estar dispuesto a fallar y a aprender de los errores, ya que la construcción del conocimiento requiere de un aprendizaje continuo.
- 4) Formular muchas y certeras preguntas.
- 5) Las actividades de comprensión y construcción del conocimiento requieren de tiempo y dedicación.
- 6) Por último, es importante el seguir mejorando. Lo que vale hoy no será suficiente mañana. La construcción del conocimiento supone seguir buscando cómo mejorar para ofrecer lo mejor en el futuro, implica mucho más trabajo para los docentes y el que sean muy creativos.

Para explicar cómo se utiliza el lenguaje para crear una comprensión y un conocimiento conjuntos se referirá a que el docente, en su acción comunicativa, tiene que recurrir al lenguaje como herramienta básica de la comunicación, así como a otros recursos didácticos. De ahí que se afirme que el acto de comunicar es resultado equivalente a transmitir. Por lo que se infiere que la comunicación educativa es un tipo de comunicación humana que pretende logros educativos.

Todo conocimiento está conformado por elementos del lenguaje. Éste no consiste en el simple ejercicio de la referencialidad. Constituye un extenso ámbito de recursos expresivos. Un lenguaje se utiliza para indicar, proclamar o influir; pero, a la vez, es un espacio de creatividad, espontaneidad. Tiene elementos lúdicos. Frente a él, el referirse únicamente a lo propiamente referencial, implica una parquedad e incluso un aburrimiento. Lo que resulta más triste es que ese tipo de discurso es el más usado en la escuela, con lo que se ha perdido parte de la expresividad de todos los días y de esa espontaneidad y creatividad propia del lenguaje.

“En realidad, en nuestra enseñanza, el lenguaje es sinónimo de lenguaje escrito. Salvo algunos casos excepcionales, todo se confía a formas de la palabra domesticada a través de la escritura. El libro de texto es la prueba más clara: un lenguaje estereotipado, muerto, sin ningún tipo de vibración. Y lo que los niños son forzados a escribir y a decir se acerca irremediablemente a ese modelo.

Esto nos lleva a señalar la carencia de espontaneidad, de expresividad en la comunicación del niño en los establecimientos educativos. El lenguaje es vivido como una tortura, como un sistema de represiones y de restricciones y no como una fiesta, como un camino a la expresividad, a la espontaneidad, a la creatividad... Un lenguaje es un vehículo para expresarse y ser ante los demás. Cuando se lo somete a tal rigidez, a tal domesticación, se pierde una de las vías más ricas de desarrollo de la propia personalidad y de contacto con los demás...” (Prieto Castillo: 1994)

Es importante, además, darse cuenta si el docente plantea un escenario educativo para enseñar; las estrategias didácticas y pedagógicas que utiliza; y si la forma que tiene para evaluar es realmente holística.

En otro orden de ideas, es necesario comentar que cuando se habla de estándares de calidad, se hace necesariamente referencia a dos ámbitos: por un lado, los procesos educativos que propician la construcción de conocimientos, incluyendo en esto el modelo educativo que cada institución adopte; y, por otro, a los seres humanos que participan como actores principales de dicho proceso.

Con esto debe entenderse que ningún proceso, dentro de cualesquier institución educativa, incluidos entre éstos a la evaluación, tienen sentido alguno si se abandona el principio rector de que lo que importa es el ser humano; es decir, la persona en proceso formativo, incluidos en esta categoría, tanto a los docentes como a los discentes, pues al participar del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, ambos logran crecer de manera sustantiva y además, se convierten en mejores personas.

En cuanto al andamiaje que se refiere a explicar cómo unas personas ayudan a otras a aprender; lo que se busca en este trabajo es apoyar al cuerpo

docente de la institución. Esto se hará mediante un diagnóstico de necesidades, un curso de formación de docentes y a través de un proceso de *coaching* en una segunda etapa. Este proceso tendrá que ser, por cuestiones de tiempo y de alcance de esta investigación, a un grupo piloto.

El *coaching* es un cierto tipo de relación que se establece entre dos o más personas en las que una de ellas (la llamaremos coach) facilita el éxito de la otra (la llamaremos coachee).

Se tiene, pues, un coach, que en este caso sería la investigadora encargada del estudio de caso y uno (o varios) coachee con los que esta persona interactúa en el marco de una relación a la que llamaremos coaching.

El éxito lo define el coachee. En la relación de coaching es pues el coachee el que define qué es y que no es el éxito; así pues el coach ayuda al coachee a alcanzar algo (el éxito) que el mismo coachee ha definido (con o sin la ayuda del coach).

Facilitar significa que el coach va a ayudar a su coachee a tener más posibilidades de conseguir el éxito, tal como lo defina el propio coachee. En contrapartida, el responsable de este éxito va a ser el propio coachee, que va a ser quien va a tomar las decisiones no el coach que actúa de facilitador. Se tiene una relación en la que dos o más personas interactúan, de una forma tal que, una de ellas ayuda a la otra a que consiga sus objetivos; le proporciona el andamiaje necesario para lograrlo.

Esta relación a la que se le llama *coaching* persigue unos objetivos (el éxito del programa educativo) que están definidos por una de la partes de esta relación (a la que hemos llamado coachee). Es muy importante establecer este punto de partida. El coach no marca el objetivo de la relación de coaching. Este objetivo lo define el coachee. El coach facilita que su coachee alcance, pues los objetivos que el coachee mismo ha definido.

En este tipo de marco relacional hay muchas posibilidades de actuación distintas: el coach tiene muchas maneras de facilitar el éxito de su coachee; así, en

función del tipo de objetivos que haya definido, la estrategia más adecuada será una u otra.

Este es el principio de la flexibilidad: el coach cortará el traje a la medida de su coachee. La misma receta quizás no sea aplicable a todas las situaciones, así que cuanto más flexible sea el coach a la hora de facilitar que su coachee alcance el éxito, tanto más éxito tendrá él como coach.

Si una variable es la naturaleza de los objetivos y esta variable influye en la flexibilidad que el coach debe tener para ser eficaz, otra variable es la naturaleza misma del coachee que, como persona única que es, con unos deseos, inquietudes y anhelos únicos, con una forma de pensar y de tomar decisiones únicas, con unas creencias sobre los límites de su mundo y de sus capacidades únicas, reclama una estrategia relacional a medida. El coach eficaz, parte de la aceptación plena de la unicidad de sus coachees para elaborar sus aproximaciones. El coach encontrará que es más efectivo si se mantiene flexible en sus aproximaciones y parte de la plena aceptación de dicha unicidad.

Bajo este marco, no importa qué utilice el coach para facilitar el éxito del coachee. Los medios están pues supeditados a los fines. el marco de esta relación, el coachee alcance el éxito tal y como él lo define.

Esta técnica moderna de coaching es una forma de instrumentar el andamiaje, ya que al tutorear a los maestros, se le ayuda a la institución a verificar si realmente el proceso se está dando y a los maestros a lograr el objetivo, cosa que solamente a través del curso de formación de docentes es probable que no se logre o al menos no en su totalidad y que realmente puede consistir en la propuesta de comunicación a desarrollar.

El Programa del Bachillerato Internacional se ha creado para que la educación impartida por el colegio tenga un reconocimiento a nivel internacional. Al ser un programa internacional, se cuenta con escuelas que pertenecen al programa en todo el mundo y en el caso de que un alumno tenga que cambiar su lugar de residencia, sus estudios serán reconocidos y rivalizados en otra escuela perteneciente al programa en el país al que emigre. Además de elevar los

estándares de calidad de la educación otorgada por el colegio, por contar con evaluación por parte del programa como tal.

Se espera que la participación de la autora de este proyecto contribuya a facilitar su implementación, a través del programa de capacitación y del proceso de coaching, como ya se mencionó.

El proyecto de investigación va a detectar algunos problemas que se pretende ayudar a corregir; plantear algunas propuestas para ayudar a instrumentar el constructivismo a nivel medio básico; capacitar al personal para lograrlo y optimizar los resultados del programa educativo.

La elección de este tema se debió a que es el primer año en el que en la secundaria de esta escuela se está instrumentando el sistema del Bachillerato Internacional; de ahí, su carácter innovador para la institución educativa. Asimismo, porque para la postulante al grado de licenciatura en pedagogía es de sumo interés, ya que tiene que ver ampliamente con los nuevos enfoques de su campo de estudio, al tratarse de la investigación del modelo educativo constructivista, que está en boga en nuestro país y en otros países. Esto representa un gran reto profesional, al abordar una problemática de gran actualidad.

El aula como espacio de construcción del conocimiento.

El aula es un escenario de la vida cotidiana donde se construye el conocimiento conjuntamente. Es decir, que el alumno aprende no sólo de lo que dice el docente, sino también de las conversaciones con sus compañeros entre sí y de su propio proceso cognitivo, al ir construyendo su conocimiento no a partir de cero, sino a partir de un proceso de reconstrucción, de asimilación y de acomodación, como diría Piaget. Allí se desarrolla la actividad física del lenguaje como forma social del pensamiento donde se explican, contestan y justifican opiniones y se ejerce y aprende el autocontrol.

Ese proceso de construcción del conocimiento es facilitado por el profesor y compartido por los alumnos que a través de las palabras proporcionan aprobación,

retroalimentación o rechazo de lo dicho a través del diálogo. Se comprueba, se reafirma y se reelabora lo que ya se sabe llevándolo a la construcción o reconstrucción de un nuevo conocimiento.

En el proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta lo que un alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado. La concreción curricular que se haga ha de considerarlo no sólo en referencia a la selección de objetivos y contenidos, sino también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje, de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno.

Además, son muy importantes los conocimientos previos que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores (escolares o de aprendizajes espontáneos). El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los utilizará como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado de sus aprendizajes. Este principio ha de tomarse en cuenta especialmente en el establecimiento de secuencias de aprendizaje y también tiene implicaciones para la metodología de enseñanza y para la evaluación.

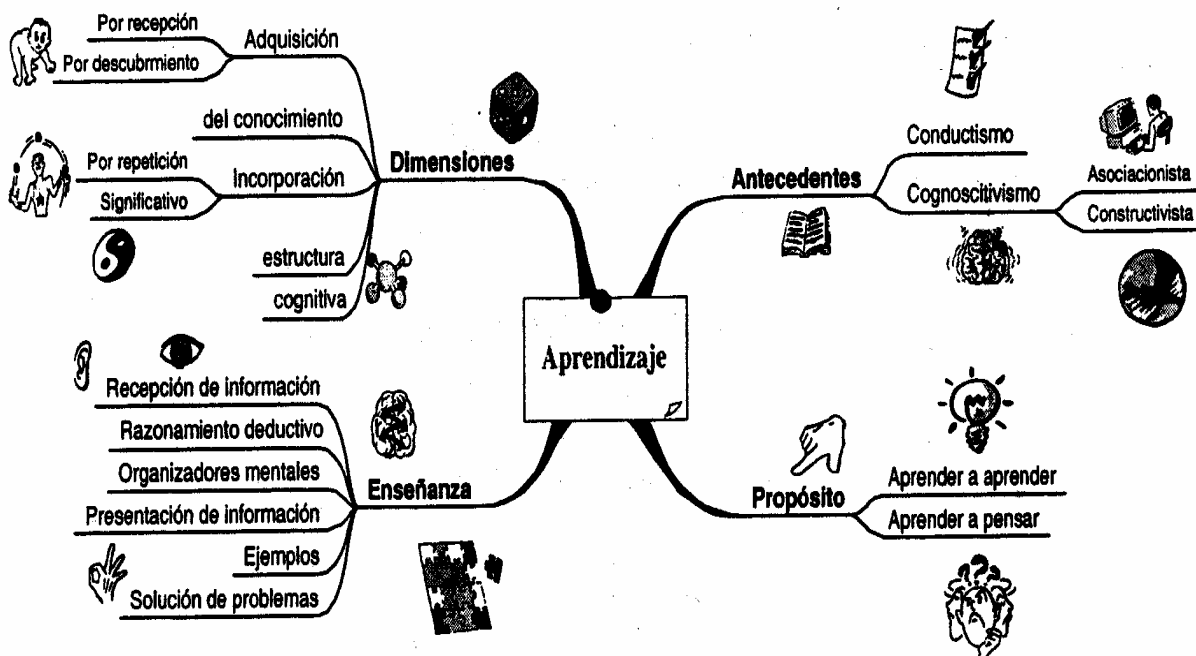
Se ha de establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de un proceso dialógico por parte de otras personas a través de observarlas, imitarlas, seguir sus instrucciones o colaborar con ellas. La distancia entre estos dos puntos es lo que Vygotsky denomina la zona de desarrollo próximo (ZPD), porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial y delimita el margen de incidencia de la acción educativa. Lo que un alumno en principio únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de otros, podrá hacerlo o aprenderlo por sí mismo posteriormente. La enseñanza eficaz es pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse, sino para hacerle progresar a través de la zona de desarrollo próximo, para ampliar y generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo.

La clave del aprendizaje escolar no se encuentra en si ha de conceder prioridad a los contenidos o a los procesos sino en asegurarse de que sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, afecta al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe; es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva, nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo y ante la construcción guiada del conocimiento en esa aula de clase en particular. Si por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo, sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, nos encontramos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico. La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal de los alumnos es más grande en cuanto mayor significado le encuentra el estudiante a su conocimiento escolar.

Para que el aprendizaje sea significativo, han de cumplirse dos condiciones. En primer término, el contenido ha de ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no ha de ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su asimilación (significatividad psicológica: ha de haber en la estructura psicológica del alumno elementos pertinentes y que pueda relacionar). En segundo lugar, se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente; es decir, el alumno ha de estar motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe.

☉ Ruta de aprendizaje:

CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



Lo que en el estudio de caso que se describe en este trabajo, no siempre se observa; muchos de los alumnos están más interesados en su propia dinámica de diálogo entre ellos o en jugar y perder el tiempo que realmente en responsabilizarse de su aprendizaje, relacionarlo, asimilarlo y comprenderlo. Debido a que el proceso mediante el que se produce el aprendizaje significativo necesita una intensa actividad por parte del alumno, que ha de establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva. Esta actividad, es de naturaleza fundamentalmente interna y es responsabilidad del alumno y no tanto del docente. Otro elemento importante a reconsiderar es el del papel que se le atribuye a la memoria en el aprendizaje escolar. Se ha de distinguir la memorización mecánica y repetitiva de la memorización comprensiva que es, a su vez, un ingrediente significativo. La

memoria no es tan sólo, el recuerdo de lo que se ha aprendido, sino la base a partir de la cual se inician o reconstruyen nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognitiva del alumno, más grande será su posibilidad de que pueda construir significados nuevos.

La significatividad del aprendizaje está muy directamente relacionada con su funcionalidad. Que los conceptos, destrezas, valores, normas, etc. sean útiles; es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentra el alumno lo exijan, es una preocupación constante en la educación impartida en el Colegio Buena Tierra. Lo cual se aplica en algunas de las asignaturas y en otras no. Por ejemplo, la maestra de Biología les solicitó que hicieran una maqueta de la célula en la cual se les pidió, en la rúbrica de evaluación, que por lo menos se utilizaran tres diferentes materiales, que su colorido tuviera por lo menos tres colores, un determinado tamaño, etcétera, lo cual observé que despertó la creatividad de los alumnos. Utilizaron materiales tan variados como la comida (células de gelatina o dulces), la plastilina, el papel mache, resinas, y aprendieron que es importante seguir instrucciones. Además de que para un tema que muchas veces puede ser árido y aburrido, se utilizó una técnica divertida que difícilmente olvidarán los muchachos.

“Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognitiva, cuanto más profunda será su asimilación; en una palabra, cuanto más grande sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, más grande será también su funcionalidad, ya que podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.” (Berumen: 2003)

Memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendizaje significativo son los tres vértices del triángulo del aprendizaje.

Modo como se adquiere el conocimiento.

Aprendizaje por recepción.	Aprendizaje por descubrimiento.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ El contenido se presenta en su forma final. ❖ El alumno lo relaciona con su estructura cognitiva. ❖ Es recomendable en etapas avanzadas de desarrollo cognitivo. ❖ Es útil en campos establecidos de conocimiento. (Física, Geografía, etc. <p>Por ejemplo: Pedir al alumno que estudie un tema en su libro de texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El contenido principal debe ser descubierto por el alumno. ❖ Es apropiado para la formación de conceptos y solucionar problemas. ❖ Recomendable en etapas iniciales del desarrollo cognitivo para el aprendizaje de conceptos. ❖ Útil en campos de conocimiento donde no hay respuestas únicas <p>Por ejemplo: Realizar actividades experimentales para inducir un concepto.</p>

Fuente: Díaz Barriga (2002).

Forma como se incorpora la información.	
Aprendizaje repetitivo.	Aprendizaje significativo.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ El contenido se presenta por asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. ❖ El alumno manifiesta la intención de memorizar la información. ❖ El alumno no cuenta con conocimientos previos, o no los busca en su banco de memoria. ❖ Se puede construir una plataforma 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La información nueva se relaciona con la ya existente por cada uno de los individuos. ❖ El alumno debe mostrar disposición. ❖ El alumno posee conocimientos previos o conceptos clave de anclaje necesarios. ❖ Se puede construir un entramado o red conceptual.

<p>de conocimientos factuales.</p> <p>❖ Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.</p> <p>Por ejemplo: El aprendizaje mecánico de símbolos, conversiones y algoritmos.</p>	<p>❖ Requiere como condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar material con sentido lógico. ▪ El alumno estará motivado para valorar la información (significación psicológica). ▪ Uso de estrategias de mediación: Organizadores, mapas conceptuales, mapas mentales, etc. <p>Por ejemplo: Sesiones de aprendizaje integral, multisensorial, aprendizaje acelerado, aprendizaje cooperativo, etc.</p>
---	---

Fuente: Díaz Barriga (2002)

Conversación y Comunicación en el aula.

Muchos científicos sociales conciben los procesos sociales estrechamente vinculados con los fenómenos de la significación-comunicación. Sin embargo, en el dominio de la educación no se ha incorporado el componente comunicativo en forma integral.

En general, los intereses en educación se han centrado básicamente en otros aspectos del proceso educativo como son el educando, las estrategias curriculares, las estrategias de enseñanza o de aprendizaje, las políticas educativas, etcétera. No se ha puesto suficiente énfasis en la incorporación del componente comunicativo como elemento importante para cambiar el nivel de relación del profesor con sus alumnos a uno más simétrico; donde el profesional establezca un rol de guía y facilitador en el que predomine la participación como base para mejorar los aprendizajes.

En el estudio de caso que nos ocupa, se pretende formar alumnos investigadores, pensadores, informados y buenos comunicadores, entre otras metas. Es, por ello, de vital importancia el que se reformule la forma en la que el profesor define su relación comunicativa con sus alumnos. Ya que ésta estará determinando en alguna importante medida el éxito en la tarea de formar individuos críticos, cooperativos y hacedores de sus propios conocimientos.

Se necesita plantear a la comunicación como un proceso circular, inherente a la cultura, con diferentes contextos de significados compartidos por quien codifica los mensajes con alguna intencionalidad como por quien interpreta dándole sentido y generando una respuesta.

Surgen, entonces, algunas preguntas respecto a la relación comunicativa de profesor/alumno que se generan en el aula:

- ◆ ¿Cómo es la relación comunicativa del profesor con sus alumnos y cuáles son las respuestas que obtiene de ésta?
- ◆ ¿De qué manera esta relación comunicativa incide en la participación y el aprendizaje de los alumnos?

- ◆ ¿Identifica el profesor los aspectos de la comunicación que favorecen la participación y el aprendizaje?
- ◆ ¿Cuáles pone en práctica?

Puesto que: "...adolescentes y jóvenes no sólo están ahí en silencio esperando ser enseñados, sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y hacen algunas cosas con las palabras [...] colaboran unos con otros en la construcción del conocimiento. Porque al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas disciplinas académicas, resuelven (o no) algunas tareas y en ese intercambio comunicativo aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, aprenden a regular la conducta personal y ajena, aprenden a conocer el entorno físico y social, aprenden, en fin, a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las demás personas y la construcción de un conocimiento compartido del mundo." (Lomas:1993)

Es, por ello, que dentro de las reglas básicas de la conversación que yo estaría de acuerdo en asumir en la Secundaria del Colegio Buena Tierra están las que propone Mercer en su libro La construcción guiada del conocimiento, cuando dice: "... Los profesores de los colegios y otras instituciones educativas utilizan el lenguaje para llevar a cabo sus propósitos y sus metas profesionales. Uno de sus propósitos es guiar la actividad de aprendizaje de sus estudiantes... e intentar construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con sus estudiantes...

En el intento de guiar el conocimiento, utilizan la conversación para hacer tres cosas:

- a) *Obtener* conocimiento relevante de los estudiantes.
 - b) *Responder a lo que dicen los estudiantes y*
 - c) *Describir las experiencias de clase que comparten los estudiantes.*"
- (Mercer:1997)

Para obtener conocimiento relevante de los estudiantes, los profesores utilizan diferentes tácticas como la de solicitar información que los estudiantes saben pero que ellos desconocen para obtener un contexto más completo de la situación. Pero, también, hacer preguntas de las que ya conocen la respuesta para verificar si los alumnos saben esas respuestas. Una estrategia que se utiliza a menudo es la que Derek Edwards y Neil Mercer denominan *obtención mediante pistas*, que consiste en proporcionarles claves verbales indirectas o claves visuales o también en repetir la respuesta incorrecta con otro tipo de entonación, para que los alumnos solitos se corrijan o encuentren la respuesta “correcta” que el profesor está buscando que sus alumnos produzcan por sí mismos en lugar de proporcionar él la respuesta y quitarle al estudiante la oportunidad de hacerlo y participar activamente en la construcción del conocimiento

Otra estrategia que se puede utilizar es la de dar lapsos más largos entre la pregunta elaborada por el docente y la respuesta que se espera por parte del alumno, así como el no poner tanto énfasis en que la respuesta sea siempre la “correcta”, como en fomentar más la participación en el diálogo con el estudiante y así, como dice el autor, los alumnos estarán más interesados en analizar lo que hacen que en hacer lo que deben.

Una técnica más de conversación para obtener conocimientos relevantes por parte de los estudiantes es la de la autorevelación, que consiste en ofrecer sus propias opiniones, reflexiones o experiencias a manera de testimonio de vida, que generan confianza, respeto hacia la vida del maestro y pueden generar respuestas más largas animadas por parte de los alumnos.

Los profesores pueden considerar de manera práctica algunas de las siguientes técnicas cuando intenten empezar a alargar discusiones. Podrían por ejemplo:

- Afirmar algo (abierto o provocativamente) que invite a réplicas o desacuerdos;
- invitar a la elaboración (“¿Podrías explicar un poco más esto?”);

- admitir la perplejidad cuando ésta se da, tanto por el tema mismo como por la contribución de algún alumno;
- animar a que los alumnos hagan preguntas (raras en algunas aulas);
- mantener silencio en los momentos clave.”

Para responder a lo que dicen los estudiantes “uno de los caminos en los que los profesores mantienen diálogos con los estudiantes es emplear lo que dicen los estudiantes como base de lo que dirán a continuación. De este modo, las propias observaciones de los alumnos se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Mercer:1997)

Algunas formas de hacer esto son, por ejemplo, *la confirmación, la repetición, la reformulación, la elaboración o el rechazo o la indiferencia* de lo dicho por el alumno.

Para describir las experiencias compartidas en el aula, es importante dar continuidad a la experiencia compartida secuenciando actividades de maneras concretas, tratando temas por orden de dificultad, siguiendo el programa en orden de gradiente, resumiendo lo que se vio en la clase anterior o llegando a conclusiones acerca de lo visto en una sesión, revisando o reinterpretando con diferentes palabras o versiones un mismo contenido, como base de actividades y aprendizajes futuros se puede lograr esto.

“Las frases del tipo [nosotros] se utilizan a menudo cuando los profesores intentan representar una experiencia pasada como relevante para la actividad presente. Demuestran que los profesores ayudan a los alumnos a ver que tienen experiencias significantes en común y que por lo tanto han ganado un conocimiento compartido y una comprensión conjunta que será la base para el progreso posterior.” (Mercer:1997)

Los profesores muy seguido *recapitulan* literalmente o hacen una *recapitulación reconstructiva* [reescribir la historia] para que dentro de un marco pedagógico se comprendan mejor los hechos o las situaciones descritas en los contenidos educativos.

Otra cosa que puede resultar muy importante como estrategia didáctica es el dejar que los alumnos se expresen con sus propias palabras acerca de un hecho o suceso de actualidad o acerca de lo que realizaron en su fin de semana o en sus experiencias cotidianas para darle valor a sus ideas y reforzar su autoestima lo que a su vez crea confianza y cohesión grupal.

Finalmente, otra de las ideas que aporta Mercer al proceso creativo de la conversación en el aula es la de introducir diálogos con los alumnos donde el contexto ayude a entender el significado de tecnicismos que de otra forma podrían quedar fuera de contexto o ser difíciles de comprender por parte de los alumnos.

Todas estas estrategias y otras más que podrían ocurrírse nos creativamente a los docentes pueden contribuir al proceso de construcción guiada del conocimiento a través de la comunicación diaria con nuestros alumnos. Sin embargo, hay tres elementos imprescindibles para que los aprendizajes de los alumnos sean significativos que son:

Empatía, Congruencia y Aceptación Incondicional.

El profesor debe experimentar una comprensión precisa y empática del mundo de sus alumnos, tal como estos lo ven desde su propio interior. La empatía, condición esencial de la escucha activa, “supone sentir el mundo privado del cliente como si fuera el propio, pero sin perder en ningún momento la cualidad de *cómo sí* . “ (Rogers: 1986) El profesor debe ser capaz de sentir la tristeza, enojo, temor o confusión del alumno como si fueran propios, pero sin confundirlos con su propio enojo, confusión, temor o tristeza. Cuando el profesor capta con claridad el mundo del alumno y fluye en él con libertad, puede comunicarle al otro la comprensión de lo que le sucede y transmitirle, también, los significados de su propia experiencia. Así, el alumno se sentirá escuchado y comprendido por su maestro; pondrá menos resistencias para cambiar, es decir, para aprender.

Por otra parte, el profesor tiene que ser una persona unificada, integrada o coherente en la relación. Debe ser exactamente lo *que es*, y no un disfraz, una máscara, un rol o una simulación. El docente sólo puede ser totalmente congruente en cuanto advierte lo que está sintiendo en un momento dado de la relación maestro alumno y cuando hay unión entre lo que piensa, siente, expresa y la forma en la que actúa. Con una persona así, el alumno se siente cómodo y seguro ya que sabe exactamente que esperar de él. “En otra persona reconocemos inmediatamente que lo que dice no es sino un disfraz o una fachada; nos preguntamos qué siente *realmente*, que experimenta tras esa fachada. También podemos preguntarnos si *él* sabe lo que siente en realidad, puesto que advertimos que no reconoce los sentimientos que está experimentando en su interior. Estas personas nos inspiran cautela y precaución y las relaciones que entablamos con ellas no les permiten abandonar las defensas ni lograr un aprendizaje o un cambio significativo” (Rogers: 1986)

Por último, el profesor debe experimentar un interés cálido y auténtico hacia sus alumnos. Es una atmósfera que demuestra que el maestro se preocupa por sus educandos y no que se preocupará si ellos se comportan de tal o cual forma. Es una actitud de respeto y aceptación positivos e incondicionales ya que no incluyen condiciones de valor. Implica tanto la aceptación de sentimientos dolorosos, temerosos, como de confusión y enojo por parte del alumno como de los sentimientos positivos, maduros, seguros y sociables. Presupone la aceptación y la preocupación por el muchacho como persona *diferente, única e inigualable*, la aceptación de sus propios sentimientos como docente frente a tal o cual situación y de los significados personales que atribuye a las circunstancias que se producen dentro del aula. En la medida en que el maestro logre crear un clima generador de seguridad mediante el respeto y la aceptación positiva e incondicional, es más posible que se verifique en sus alumnos un aprendizaje significativo.

Es imprescindible que los alumnos perciban o experimenten, al menos en cierta medida, la congruencia, aceptación y empatía por parte del maestro. No basta con que estas condiciones existan; es necesario lograr comunicarlas a los directamente involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, los alumnos.

Estas tres condiciones son muy importantes para facilitar la adquisición de aprendizajes significativos y son herramientas que se practicarán dentro del taller para desarrollarlas en los profesores y más adelante se evaluarán dentro del proceso de seguimiento de la propuesta de intervención pedagógica.

Del Grupo al Trabajo en Grupo.

Cuando hablamos de dinámica de grupos “nos estamos refiriendo al campo de análisis de los grupos, su movimiento, evolución, etcétera; en definitiva, todo aquel conocimiento que nos sirve como referente teórico a la hora de enmarcar lo que sucede en la realidad cotidiana de las agrupaciones y, por ello, elemento fundamental para la interpretación de lo que acontece en el grupo en todo momento y tan antiguo como la primera forma de asociación.” (Fuentes: 2000). Mientras que trabajo en grupo se refiere a la aplicación fundamental de las dinámicas de grupo.

Sin embargo, “acercarse a la problemática del salón de clases desde un enfoque intersubjetivo constituye una difícil tarea: es pretender hablar sobre los protagonistas del juego educativo escolar –los sujetos- presentes en la observación, difícilmente accesibles en su intencionalidad, interacción y deseos. También es intentar teorizar sobre lo que se mueve en ese espacio micro, reflejo a la vez de múltiples fenómenos sociales y culturales.” (Páez: 1991) Es decir, que trabajar con un grupo no es tan fácil como se supone; implica trabajar con individuos que tienen diferentes intenciones al estar en el grupo, llegan al grupo deseando diversas cosas y se mueven en sus relaciones de formas subjetivas y únicas; y, por otro lado, están influidos e inmersos en un mundo familiar, social y cultural determinado y muchas veces contrastante o heterogéneo y que no es tan fácil para el profesor manejar.

Los alumnos, muchas veces, no están sintonizados en una misma frecuencia; por lo que el maestro se dirige a determinados alumnos durante una porción de tiempo y la comunicación no se logra al mismo tiempo con todos los alumnos. “Los sujetos involucrados en esa relación están ya, contrario a lo

pensado comúnmente, *formados*, sobre todo, en lo que a tendencias y actitudes básicas se refiere.” (Páez: 1991)

Sin embargo, de las diferentes dinámicas que se pueden presentar en los grupos educativos escolares, los que retomaremos para este trabajo son los de base cooperativos por que la escuela en sí propugna por un trabajo cooperativo y porque parecen los más viables para este contexto institucional y para producir un aprendizaje significativo así como una mejor comunicación entre los alumnos que lo componen.

Grupos de Base Cooperativos

“Los grupos de base cooperativos son grupos de aprendizaje cooperativo con un número fijo de miembros cuyas responsabilidades principales son ayudar a los estudiantes a brindarse apoyo, estímulo y asistencia mutuos para comprender tareas y compartir la responsabilidad de esforzarse por aprender.” (Johnson: 1995)

Sus características principales son que son grupos heterogéneos sobre todo en cuanto a la tarea que deben realizar, el aprovechamiento y el incentivo que reciben por hacerla; se reúnen con cierta periodicidad; y tienen una duración determinada de una clase, un semestre o un año escolar.

Las actividades para los grupos de base cooperativos pueden incorporar:

- ❖ Tareas de apoyo académico. Por ejemplo, apoyarse para preparar exámenes, repasar las preguntas no contestadas en exámenes anteriores, compartir y ampliar sus esferas de conocimiento pero es importante que sigan el progreso académico de cada uno y se aseguren de que todos logren adquirir el conocimiento o realizar la tarea.
- ❖ Tareas rutinarias como pasar lista o recoger y revisar tareas.
- ❖ Tareas de apoyo personal que funcionan como un grupo de crecimiento, ya que los integrantes escuchan con interés los problemas que alguno

de sus integrantes pueda tener con sus padres o amigos, sostener pláticas sobre sus experiencias de vida y ayudarse mutuamente a solucionar problemas de índole no académico.

Los compañeros de clase se reúnen al principio de cada clase para saludarse y ver cómo se encuentran sus integrantes además de comprobar que todos han terminado su tarea o ayudarse a completarla, repasar los contenidos estudiados, llegar a conocerse mejor, subirse su autoestima y apoyarse entre sí.

A través de una lista de verificación de habilidades académicas, el profesor puede verificar cuáles son las que el grupo considera que cada uno de sus participantes requiere desarrollar.

Los grupos cooperativos permiten hablar sobre las tareas; hacen más sencillas las tareas de planificación, revisión y corrección de trabajos y facilitan aclarar las dudas acerca de las tareas y sesiones de clase.

Johnson señala que los grupos de base cooperativos ayudan a los estudiantes a formar relaciones estables de larga duración que son importantes por varias razones. En primer lugar, la mayoría de las relaciones que se tienen en las escuelas son temporales y él considera que es importante que tengan cierta permanencia. “Cuanto más duradero sea un grupo cooperativo, más influencia mutua existirá entre sus integrantes, más devotas serán sus relaciones, más apoyo social se brindarán y más grande será su dedicación a que los demás logren el éxito. Los grupos de base cooperativos proporcionan el medio en el cual pueden desarrollarse relaciones afectuosas y dedicadas que mejoran la asistencia a la escuela, personalizan la experiencia escolar, aumentan el aprovechamiento y mejoran la calidad de vida dentro del salón de clases y la escuela.” (Johnson: 1995)

En segundo lugar, las relaciones perdurables fomentan el interés por los otros y por sí mismo, así como aportan una oportunidad para expresar dicho interés. Además de enseñar a los educandos a experimentar con el equilibrio entre sus propios intereses y los de los demás, el interés propio y el interés por los otros.

En tercer lugar, según el autor, las relaciones de largo plazo pueden incentivar a los alumnos a trabajar con ahínco y dedicación. “Los esfuerzos sostenidos para alcanzar metas surgen del corazón, no de la mente. Y al corazón se llega a través de relaciones, no de seducción intelectual.” (Johnson: 1995)

En cuarto lugar, las relaciones perdurables pueden ayudar a cambiar la conducta de los estudiantes, ayudándolos a apreciar la educación, aspirar a la educación después de la secundaria y a motivar sus deseos por aprender. Además de que al sentirse pertenecidos a un grupo y a una escuela, se evita, en gran medida, la deserción escolar.

“Los grupos de base cooperativos pueden ser aprovechados en cualquier nivel para brindar a los estudiantes una red de apoyo. Cuando se emplean en forma conjunta con aprendizaje cooperativo convencional e informal, los grupos de base ayudan a los estudiantes a fortalecer las lecciones aprendidas en clase, a comprobar sin dejar lugar a dudas, su entendimiento del contenido de la lección y de las tareas, y a establecer relaciones significativas con sus iguales. Los grupos de base cooperativos ayudan a los estudiantes a ayudarse mutuamente y a sí mismos, facilitando así la formación de una cultura escolar cooperativa.” (Johnson: 1995)

A través de formar grupos cooperativos de cuatro o cinco integrantes en los que exista empatía, al desear comprender lo que sucede en el mundo de sus compañeros, entender el momento que están viviendo y los sentimientos que están experimentando, en donde se acepten por lo que son, personas y no por quienes son o el dinero que tienen sus padres y se respeten como personas además de crear lazos afectivos, existirá un ambiente de confianza en el que todos sus integrantes podrán crecer seguros de que no se les va a criticar ni a señalar y aprenderán que la congruencia es un elemento muy importante en sus vidas.

Comunicación Educativa

Definición de Comunicación.

Se empezará por definir lo que se entiende por comunicación. Se coincide con Coronado cuando dice que comunicación “es un encuentro entre hombres” (Coronado: 1997). El encuentro entre hombres implica un movimiento de acercamiento, de ir uno hacia el otro hasta unirse. Juntarse intelectualmente por medio de opiniones, creencias, ideas, etc. Unirse emocionalmente en el diálogo, el compartir de sentimientos o valores e incluso llevar a cabo una comunión física es comunicarse. Los encuentros son acercamientos, casuales, biográficos y temporales. “Los hombres por el encuentro se vuelven *próximos*: cercanos y *prójimos*: relacionados entre sí... El encuentro es, pues, una convergencia de dos líneas que confluyen y significa que los individuos entran dentro del mismo círculo de influencia, en un mismo espacio y en mismo tiempo. Aquí y ahora.”(Coronado: 1997)

Si uno de los sinónimos de comunicación es interacción, debemos preguntarnos cómo se participa en dicho acto comunicativo, qué relaciones se establecen y qué papel juega cada uno de los que intervienen. La comunicación no determina límites de quién es quién, todos los implicados en este proceso pueden ejercer todos los papeles, puesto que son intercambiables. La comunicación nos permite colocar a todos los participantes en una condición de iguales. Los emisores son receptores y los receptores son emisores. Cualquier otra práctica o discurso de la comunicación que no implique una relación horizontal y de iguales, pone bajo sospecha a quienes así la utilizan o pronuncian.

Se coincide con las diez propuestas que hace Prieto Castillo en su libro La Comunicación en la Educación, acerca de lo que es comunicar. Éstas se pueden resumir de la siguiente forma:

Primera propuesta:

“Comunicar es ejercer la calidad de ser humano. Cuando nos relacionamos con alguien, cuando interactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa nuestra condición. Nada hay más humano que comunicarse.

Segunda propuesta:

Comunicar es expresarse... La expresión por el rostro, por las palabras, por el cuerpo, es lo más maravilloso que le puede suceder a un ser humano.

Tercera propuesta:

Comunicar es interactuar. Cuando me comunico lo hago para otro ser humano. El otro es la condición de cualquier acto de comunicación...

Cuarta propuesta:

Comunicar es relacionarse.

No puedo vivir... sin relacionarme. La comunicación cotidiana con los seres queridos, con la gente en la calle, con quienes nos rozan de manera circunstancial, es parte esencial de nuestro ser...

Quinta propuesta:

Comunicar es gozar... encontrar placer en algo. Hay un goce en la comunicación cuando nos reunimos con nuestros amigos...A hablar por hablar, a pasarla bien, a jugar con las palabras, a contar chistes, a reírnos por alguna ocurrencia,. El goce con el lenguaje, con las miradas y los gestos, con las imágenes, con la danza, con el teatro, con la música, es parte esencial de nuestra vida y del hecho de comunicar.

Sexta propuesta:

Comunicar es proyectarse... Ir más allá de nosotros mismos, extender nuestro ser hacia donde otros se comunican.

Séptima propuesta:

Comunicar es afirmarse en el propio ser... Cuando uno tiene oportunidad de comunicar de manera continua, cuando su palabra se abre camino entre las otras, se va afirmando en su ser.

Octava propuesta:

Comunicar es sentirse y sentir a los demás... Cuando hablo, cuando me expreso, cuando dejo correr mi palabra, mi música o mis imágenes, me siento a mi mismo con toda la intensidad del mundo. Y a la vez siento a los demás , que responden a mis palabras, mis gestos, ritmos, imágenes.

Novena propuesta:

Comunicar es abrirse al mundo. Desde nuestro ser, desde nuestra piel, desde nuestra historia, desde nuestro corazón, de nuestro saber, desde nuestra memoria, desde nuestros miedos, desde nuestras certidumbres.

Décima propuesta:

Comunicar es apropiarse de uno mismo...Ser dueño de las propias posibilidades, sean ellas físicas o intelectuales.” (Prieto Castillo: 1980)

La comunicación es, entonces, un vibrar en la misma sintonía; es diálogo; es intercambio; indica una forma de relación que pone a dos o más individuos en un proceso de interacción y de transformación continua. Es, en fin, como dice Ronald Hubbard “... el solvente universal de los problemas humanos”. (Hubbard,1977)

Informar no es comunicar.

Mucha gente tiene problemas para diferenciar que caracteriza a la información y cuáles son las características de la comunicación. El proceso de información tiene como característica primordial la transmisión de datos. Informar no implica forzosamente comunicar; pero en todo acto de comunicación se informa de algo. Es, por ello, que se confunden. Sin embargo, muchas veces se informa

sin que exista voz por parte del que recibe esa información; no hay retroalimentación o posible respuesta a esa información y, por lo tanto, no hay encuentro, no existe comunicación.

“El receptor es tan esencial como el emisor. Y si se desconoce cuál es su condición socio cultural, la comunicación degenera en negocio del emisor que busca sacar dinero del público o en tendencia imperialista: dominar multitudes e imponerles la mentalidad que quiere en provecho del emisor... y que no consideran otras visiones ajenas y esenciales, las que tienen los receptores.”
(Coronado: 1977)

Comunicar no es manipular.

Comunicar no implica modificar, alterar o cambiar las ideas, sentimientos o valores de los otros. Comunicar significa un acto de toma de conciencia, de intercambio en el que no existe sometimiento de una parte sobre otra. Aunque no se puede negar que muchas veces se manipulan las informaciones y las emociones no sólo en los medios sino también en la comunicación interpersonal.

Sin embargo, durante mucho tiempo, se consideró a la comunicación como un proceso en el que existía un emisor al que se le dotaba de poder de transmisión a un receptor que como tal recibía la información. La palabra comunicación, que implica como ya señalamos la idea de transformación, movimiento, cambio; ha sido, y aún continúa siendo, reemplazada por la idea de transmisión sólo de una parte a otra. Esto en educación es muy grave, puesto que implica un modelo educativo y comunicativo que pone énfasis en la transmisión de determinados contenidos de aprendizaje (mensaje) con una cierta intención (cumplimiento de objetivos de aprendizaje) por parte de un profesor (emisor) a un grupo de alumnos (receptores) para lograr que los educandos introyecten ciertos contenidos, considerados curricularmente valiosos para su formación (aprendizaje) dentro de un contexto institucional (escuela).

El modelo de comunicación descrito corresponde a una metodología pedagógica tradicional que se basa en la transmisión unidireccional de contenidos. Esta pedagogía tradicional tiene como base la emisión por parte del maestro, de

informaciones que el alumno requiere hacer propias y constituye una concepción de la transmisión vertical de conocimientos. Se privilegia a la información y corresponde también a un modelo de comunicación vertical, en el cual se determina perfectamente al emisor y al receptor.

Kaplún (1998) se pregunta al respecto: “¿Es posible promover objetivos liberadores con medios manipuladores? No se ayuda al avance de la ciudadanía tratando al pueblo con paternalismo, como si fuera un niño, y presentándole versiones deformadas de la realidad... el pueblo –que de tonto no tiene nada- descubre pronto esas falsedades y deja de creer y de confiar en tales portavoces.”

Las relaciones de poder están presentes en la comunicación.

En todo proceso de comunicación dos o más personas intercambian puntos de vista, emociones o informaciones. Quienes reproducen una relación autoritaria están poniendo en práctica su concepción vertical de las relaciones sociales humanas. Esta concepción de la interacción humana jerárquica está presente en contextos familiares, sociales, institucionales y se producen en niveles regionales así como internacionales.

Se pueden distinguir entre dos grandes modelos comunicativos: el primero, centrado en la emisión que ejerce quien tiene el poder, y otro modelo, basado en la negociación en el que ambas partes construyen significados de un modo simétrico. En este segundo modelo no se da esa falsa dicotomía entre emisor y receptor. En él todos pueden producir y captar mensajes en una variedad de signos.

El modelo centrado en la emisión es puesto en práctica por los medios de comunicación y desgraciadamente, es reproducido en la mayoría de las instituciones educativas. Muchas veces no se contempla que en todo acto de emisión es de vital importancia tanto lo dicho como lo no dicho, es tan importante el lenguaje verbal como el no verbal, lo que se manifiesta como lo que se oculta, lo sepa o no el que emite. Además, si todo lo que hace el hombre tiene una carga de significado (como lo ha mostrado Levi-Strauss) entonces, toda la sociedad emite

de una manera continua. Se emite siempre y no sólo en el momento en el que un individuo o grupo dice algo. Se dice mucho más de lo que uno cree estar diciendo.

La educación, concebida como proceso autoritario, implica relaciones comunicativas en las que el maestro asume totalmente el papel de emisor. Esto le resulta muy cómodo, porque impide cualquier tipo de cuestionamiento por parte del alumno; él se queda como receptor pasivo, sin posibilidad alguna de intercambiar los papeles.

Este modelo vertical está siendo fuertemente criticado en la actualidad por las nuevas corrientes pedagógicas. Algunas, han llegado a descalificar en su totalidad la cátedra expositiva por corresponder a un modelo autoritario donde se detenta claramente e incuestionablemente el poder. Sin embargo, en ciertas ocasiones esta posición de las corrientes de la Pedagogía se han llevado al extremo de la radicalización; llegan, incluso, a eliminar la posibilidad para los maestros de elaborar mensajes educativos significativos para los alumnos, quienes desaprovechan la experiencia y los conocimientos del docente, para ampliar su visión del mundo. Esto es posible, siempre y cuando se considere a los educandos interlocutores activos del proceso.

La comunicación alternativa.

Al hablar de comunicación alternativa, se habla realmente de la verdadera comunicación: construcción de mensajes con significado para una puesta en común. Un encuentro de dos seres que se unen a través de una realidad afín, de una opinión compartida, de un ponerse de acuerdo para la realización de una tarea, la adquisición de un producto, el compartir de un entretenimiento, entre otros muchos fines que puede tener la comunicación.

Cualquier otro proceso que no implique a dos o más personas con el mismo nivel de poder, de jerarquía, de tratamiento, no es comunicación. Es un acto autoritario consciente o inconsciente, pero autoritario, manipulativo, persuasivo, pero sin que implique encuentro al fin.

Muchos trabajos, que buscan la comunicación alternativa o el simple mejoramiento del proceso de la comunicación educativa, se han dedicado en propiciar que el flujo de información también circule de receptores (educandos) a emisor (profesor), con el fin de lograr mayor participación y retroalimentación por parte de los alumnos. Es, por ello, que se han producido gran número de programas de formación de docentes y de aplicación de técnicas específicas para propiciar la intervención y emisión de información por parte de los educandos.

Buscar la participación del alumno en el proceso comunicativo de la educación responde a un modelo pedagógico que acentúa el proceso de interacción interpersonal. Corresponde a un modelo de comunicación horizontal y dialógico, flexible e interdependiente que es el modelo tanto pedagógico como comunicativo que se busca proponer en este trabajo.

La educación como proceso comunicativo.

Freire y Kaplún piensan que la educación alberga procesos comunicativos que pueden ser opresores o liberadores. Estos autores tuvieron la visión de que la comunicación podría ser el motor del aprendizaje de sus alumnos: escribir para que alguien más lea lo que se escribe, autoexpresarse y adquirir conciencia del propio valer abren el camino a la apropiación del conocimiento, porque educarse es involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas.

Paulo Freire decía: “vamos a proponer que en cada sesión, en cada clase, puedan reaccionar no sólo en ese momento, diciendo lo que piensan respecto de las temáticas, sino también vamos a desafiarlos para que escriban pequeños textos, una página aunque sea y, en la sesión siguiente, escuchamos esas páginas y nos manifestamos en relación con ellas.” (Freire:1989)

Mario Kaplún ha enriquecido tanto a la comunicación como a la educación, poniendo el acento en la consideración del emisor y receptor que debe tener la persona. Hace uso del término “emirec” para reforzar la idea de que todo ser humano tiene la condición y aptitud necesaria para ser emisor y receptor en un mismo proceso de comunicación. Nos dice: “Cuando el sujeto educando logra

expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente.” (Kaplún: 1998)

El momento en el que los estudiantes quiebran su “cultura del silencio” pasando de ser meros receptores a convertirse también en emisores (emirecs) es un momento crucial, pues muestra que ha habido un proceso “real” de comunicación educativa.

Si educarse es involucrarse en un proceso holístico de interacción, un sistema será más educativo cuanto más amplia sea la red comunicativa que se ponga a disposición de los educandos.

Por lo tanto, el fin de la comunicación educativa debe ser el que las personas aprendan a expresar sus propias palabras y no a repetir las palabras de otros. Por medio de una comunicación legítima, a través del diálogo para que el sujeto se convierta en constructor de su propio conocimiento y de su propia historia.

La comunicación en el aula.

En los albores del siglo XXI la reflexión teórica sobre la comunicación educativa en el aula ha llevado a producir diferentes líneas de investigación alrededor de la interacción que existe entre la educación y los fenómenos culturales, sociales, históricos, económicos, educativos, comunicativos y cognitivos en los cuales se desarrolla el proceso educativo.

“Para la comunicación educativa en el aula, el acto educativo, es un acto concreto que se lleva a cabo en la vida cotidiana de los miembros de una sociedad. Por lo tanto, la educación debe estar en congruencia con los fines últimos de la especie humana (sobrevivir como especie biológica), de la cultura (salvaguardar el conjunto de interpretaciones que se dan sobre el acontecer y lo que en él pasa para que el hombre tenga un sentido en la vida) y del mismo grupo social (para conservar territorio, bienes materiales y formas de producir satisfactores materiales e inmateriales).

El doctor Rafael Serrano señala que uno de los órdenes de la reproducción social lo constituye el sistema educativo puesto que tiene como función principal la de adaptar a los sujetos a los procesos productivo-reproductivos de un orden social determinado y son precisamente las instituciones educativas las encargadas de cumplir tales objetivos. En los umbrales del siglo XXI, la organización que exige el Nuevo Orden Mundial dibuja escenarios como:

- a) Una vinculación estrecha entre las instituciones educativas y el esfuerzo productivo y social en la generación de bienes y empleos.
- b) La supervisión de la calidad profesional de los egresados de las instituciones educativas.
- c) El mejoramiento de los niveles internacionales de calidad y competitividad de educación sin perder de vista la identidad nacional.” (González Morales: 1999)

Algunos investigadores de la comunicación educativa como la maestra Mercedes Charles Creel han reflexionado sobre las prácticas comunicativas centradas en su ámbito natural que es el salón de clases.

“Abordar el tema del salón de clases desde el punto de vista de la teoría de la comunicación, conformada por diversas disciplinas que la enriquecen, proporciona una visión amplia de algunos de los elementos más relevantes que interfieren el proceso de enseñanza aprendizaje.”(Charles Creel: 1988)

El salón de clase constituye un pequeño universo donde por un lado se materializan los fines institucionales, así como los planes de estudio, concepciones profesionales diversas, visiones epistemológicas y visiones diferentes de la organización del trabajo y por otro lado se tiene cierta autonomía por ser un espacio cerrado donde las prácticas y procesos comunicativos ponen en juego las características individuales de maestros y alumnos como sujetos sociales y como individuos pertenecientes a una comunidad educativa determinada: se hacen evidentes su trayectoria profesional y formación académica, sus historias personales y sociales, sus recursos materiales e intelectuales, sus ideales y expectativas.

“En el salón de clases se presentan fenómenos que se entrelazan con la acción misma del proceso concreto de enseñanza aprendizaje; fenómenos que se definen, entre otras cosas, mediante una multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso. Estas prácticas comunicativas han sido estudiadas desde diversas perspectivas y toman características particulares según la disciplina, el paradigma y la elección de categorías fundamentales desde las cuales se pretende abordar el problema.” (Charles: 1988)

Como el aula está compuesta de individuos únicos y el proceso de comunicación es dinámico, no existen métodos estáticos ni modelos puristas para reflexionar acerca de las prácticas comunicativas que se producen dentro del salón de clases. Las condiciones y relaciones que se establecen dentro de él, varían según las experiencias particulares de sus integrantes, según el momento histórico que se esté viviendo y los diferentes contextos en los que estén inmersos los individuos que participan dentro del proceso de comunicación en el aula.

El papel del docente en la comunicación en el aula.

La comunicación es fundamental dentro de la docencia. Su misión es importante porque debido a la función del docente, como facilitador del proceso de enseñanza es posible la evolución de la especie humana. En efecto, la capacidad ilimitada de aprendizaje del hombre como especie no sería posible, al menos no en toda su extensión, si no existiera alguien que desarrollara el rol social de facilitar el aprendizaje a las siguientes generaciones: el docente.

La función básica de los docentes dentro del aula es la comunicación. La educación tiene como meta la transmisión de conocimientos de una generación a otra. Sin embargo, el proceso de transmisión y actualización de conocimientos no es suficiente. Se necesita por otra parte, la capacidad de prever las futuras circunstancias de comunicación de los individuos entre sí y con su medio ambiente. Es decir, el adecuado diálogo de los seres humanos entre sí y su entorno. Es función docente la de proveer los métodos y formas de comunicación que garanticen un adecuado desarrollo del proceso educativo en las instituciones

de educación con el entorno. Ya que todo proceso educativo es un proceso de interacción social que sucede en un medio ambiente determinado.

“Según la perspectiva constructivista, la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando; lográndose a través de las informaciones que este recibe y reelaborándolas en interacción con el medio ambiente y con los propios conceptos construidos. Dicho esto, se tiene que el proceso de aprendizaje no es reducible a un esquema mecánico de comunicación, por cuanto el educando como receptor no es un ente pasivo, sino que es un ser que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos...

Aunque en los sistemas educativos es el docente quien ejerce en gran medida las funciones del emisor e influencia sobre los educandos, debe considerarse que la configuración personal de los educandos se logra a través de múltiples fuentes personales e institucionales y ya no exclusivamente por la acción comunicativa de los docentes; mención especial es el caso de la fuerte influencia de los medios de comunicación de masas cuya influencia es tan controvertida como evidente.”(Capote Bracho: 2005)

Acerca de este tema, Prieto Castillo menciona la desventaja que la comunicación educativa tiene con respecto a los medios masivos de comunicación. Puesto que éstos últimos tienen una capacidad expresiva y llevan al deleite de los sentidos y al goce de la percepción con mucha mayor efectividad que la palabra escrita o hablada que son los principales recursos del profesor.

Es por ello que, en la actualidad, se insiste en el nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje y mediador entre el alumno y la compleja red informativa con que se ve bombardeado el estudiante.

“Desde la perspectiva Humanista el docente debe considerar que la comunicación en el aula debe tener carácter clínico o didáctico, en el sentido de que el docente tiene que reconocer que su misión es la de optimizar el desarrollo de los aprendizajes, aplicando estrategias y métodos de rigurosidad científica y actuando de una manera profundamente objetiva. Este reconocimiento elimina los

convencionalismos de docentes prepotentes y agresivos que generan stress en los estudiantes y promueven la concientización de que la comunicación es un acto en el cual tanto el docente como el estudiante se encuentran entre sí como lo que son: seres humanos en un proceso de aprendizaje.

La comunicación didáctica en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante constituyendo un auténtico encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes.” (Capote Bracho: 2005)

Esta concepción de la comunicación didáctica de Capote Bracho, coincide con la que inicié este capítulo al consistir en un encuentro, aunque la relación terapéutica no siempre sea posible o se dificulte, especialmente en grupos escolares grandes o sin disposición para aceptar este tipo de relación dentro del salón de clase.

Sin embargo, el logro de los objetivos de aprendizaje no está determinado simplemente por la reversibilidad en los polos del proceso de comunicación, sino que depende de muchos otros factores interrelacionados en un tejido complejo en el interior del salón de clases y de la escuela así como del sistema educativo nacional e internacional. En este sistema, el papel del docente es crucial; pero no único, aunque si preponderante.

La intervención de todos los participantes se logra cuando la acción pedagógica se basa en el diálogo, definido por Paulo Freire como “una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”. (Freire: 1970)

La percepción en la educación.

Al hablar de educación y de comunicación considero de vital importancia hablar de la percepción. “La necesidad de percibir ha sido reconocida ya hace mucho tiempo. En primer lugar, el organismo gasta buena parte de su vida en

recoger información de su medio ambiente, información en la cual bien puede estar en juego su vida... el organismo requiere de una gran celeridad en el reconocimiento de su medio ambiente; de lo contrario, si demora demasiado tiempo en el análisis del estímulo, puede quedar a merced de algún peligro. En segundo, es preciso clasificar rápidamente los estímulos, integrarlos en esquemas, en conjuntos, que permitan el reconocimiento mencionado. En tercero, es necesario situar el estímulo en un contexto de sentido, es decir, se trata de una necesidad de *lectura* que abarque no sólo un elemento sino otro que le son conexos, porque forman parte del espacio donde aparece. En cuarto, la percepción trabaja por acumulación; requiere como punto de referencia permanente la memoria, sin ella cada estímulo aparecería como algo absolutamente nuevo y requeriría de un aprendizaje de sus características y de un punto de clasificación más allá de los realizados anteriormente.” (Prieto Castillo: 1994)

Esta dinámica de las percepciones está relacionada con el lenguaje, con los conceptos que recibimos de la sociedad por medio de la educación. Sin embargo, en este campo educativo está implicada la *concientización*. Cuando tratamos que alguien *lea* su propia realidad, entienda la situación que está viviendo o ha vivido, su comportamiento, estamos tratando de cambiar una percepción que se venía produciendo.

“Afirma James Gibson que en una experiencia de primera mano uno se hace consciente de algo, en tanto que en una de segunda uno es *hecho* consciente. Para el autor el proceso de hacerse consciente se llama percepción, de manera que en el segundo caso hay la acción de otro individuo. Uno es informado, es dicho, es enseñado... Estamos ante una percepción indirecta, transmitida sobre todo por medio de palabras y de imágenes.” (Prieto Castillo: 1994)

Esto nos lleva al problema educativo. Un sustituto hace posible que uno pueda aprehender cosas, lugares y hechos percibidos por alguien más. A través del lenguaje se nos narra acerca de lugares que no conocemos o inexistentes, en la

educación, inicialmente se nos está hablando de sitios lejanos, de personas que ya murieron, de épocas pasadas. Según Piaget el aprendizaje se producía mediante experiencias directas pero también a través de sustitutos nuestras escuelas nos hablan de versiones de la realidad que nos son ajenas, y es el papel del docente el hacer que este tipo de mensajes se acerquen lo más posible a la realidad a la que se refieren para que sean de *alta referencialidad*. Ya que si no lo fueran, serían versiones empobrecidas, distorsiones de la visión del mundo formas estereotipadas que apenas si crean conciencia de algo o informan o de plano distorsiones completas de la información que son manipulaciones tendenciosas que están hechas para apoyar los intereses de ciertos sectores de la sociedad, promover algunos antivalores o negar algún valor.

Propuesta de un nuevo modelo de comunicación.

“El proceso de comunicación en el aula está conformado por elementos de índole individual y social, con carácter material y simbólico. Esto lo convierte en un fenómeno complejo, donde se relacionan diversos sujetos, constituidos como personas individuales y sociales, con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significaciones, con base en reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional. En este proceso de creación, recreación y negociación entran en juego prácticas comunicativas de diversa índole: verbales, no verbales, icónicas, audiovisuales, kinestésicas, etcétera, que se interrelacionan para constituir universos de significación.” (Charles: 1988)

La propuesta de Mercedes Charles de un nuevo esquema del proceso de comunicación se ha tomado porque muestra un mayor número de elementos que integran el proceso de la comunicación, tomando en cuenta múltiples componentes que se consideran dignos de ser considerados al hablar sobre la comunicación en el aula. Este esquema de comunicación se enfrenta al modelo tradicional del proceso de comunicación; lo amplía y sin pretender ser exhaustivo aporta nuevos elementos que se requieren para comprender al proceso comunicativo en la educación de una manera más óptima y profunda y rebasar la

concepción de la comunicación como un simple proceso de transmisión de información.

El contexto institucional.

Los contextos sociales e institucionales son determinantes para la implementación y desarrollo de los procesos educativos que se realizan en la sociedad. Dentro de ésta, los diferentes contextos educativos institucionales se materializan en un determinado campo de fuerzas en las relaciones económicas, políticas y culturales que se producen entre diversas clases, sectores y grupos de una sociedad determinada y definida en tanto a educación, de acuerdo con intereses y necesidades particulares. Fuerzas que se entremezclan con las de los grupos que se coexisten en el ámbito institucional.

Currículum, Plan de Estudios, Temario y Objetivos.

Aquí se encuentran las políticas de selección de alumnos y de personal docente y administrativo, la estructura curricular, generalmente impuesta a nivel nacional o regional, los planes de estudio, los objetivos generales y específicos, los contenidos de cada materia, las formas de evaluación, etcétera. Las mismas llevan implícitas una visión del mundo, de la sociedad y del hombre, así como características que se buscan en la visión y misión institucional para formar a sus educandos, que llevan implícitos determinados intereses y que contienen una determinada ideología que corresponde a ciertas expectativas y necesidades concretas de algún grupo social.

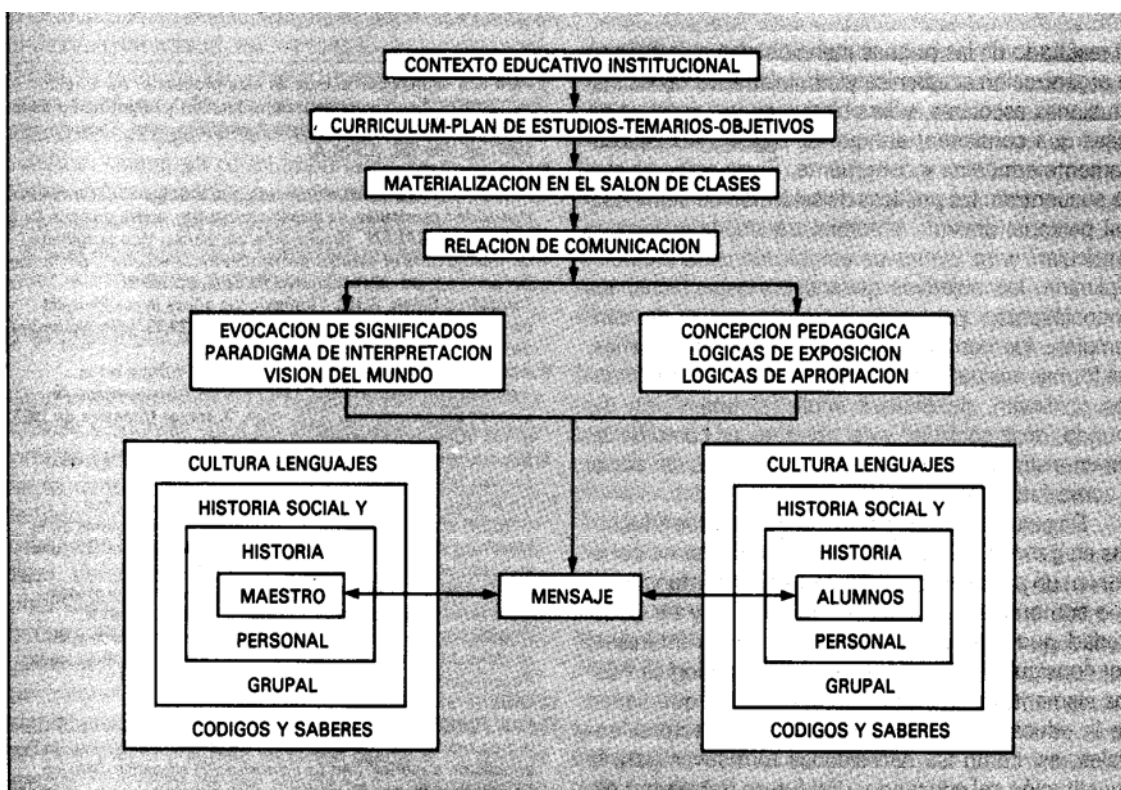
Materialización en el salón de clases.

“Todos estos elementos se filtran al interior del salón de clases, sufriendo un proceso de deformación, fruto de la mediación múltiple a la que están sujetos por la acción de los participantes del proceso educativo, principalmente de los maestros y alumnos. Ambos protagonistas establecen diversos tipos de relaciones, entre las cuales vamos a privilegiar [...] la de comunicación.” (Charles: 1988)

La relación de comunicación.

Mercedes Charles entiende la relación de comunicación como lo hace Gilberto Giménez como un proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido y no sólo de información, partiendo del lugar que los participantes ocupan en el entramado de las relaciones sociales y en función de la visión ideológico-cultural implícita en su posición social o situación específica dentro de la sociedad.

“Además del problema del significado, la relación de comunicación implica diversos procesos de interacción social, a través de los cuales se interrelacionan las lógicas de exposición de contenidos pedagógicos y las formas y medios de transmitirlos, con las lógicas de apropiación de los contenidos y la consecuente asimilación, resignificación, negociación y/o rechazo por parte del receptor de los mismos.” (Charles 1988)



Fuente: Charles : (1988)

a) Maestros y Alumnos.

Tanto los maestros como los alumnos son individuos que son protagonistas del proceso educativo al relacionarse en el aula y al conformar su identidad como sujetos de la práctica educativa. Por lo general, es el maestro quien define el carácter de la relación ya que es quien da la pauta del tiempo, el espacio y los roles que se juegan en la misma.

b) El Mensaje.

Este es el punto que une al profesor con sus alumnos ya que los unifica a ambos en un proyecto educativo determinado y de acuerdo con los contenidos de la enseñanza. El mensaje implica “un proceso de selección entre el repertorio disponible de unidades culturales y sus combinaciones, que el emisor estructura y el receptor reconstruye mediante la recurrencia idealmente paralela a los códigos.” (Fuentes: 1985)

El mensaje educativo se da como fruto de una elección intencional entre los posibles contenidos y entre las diversas formas de poder transmitirlos y los alumnos tienen una forma específica de conceptualizarlos, así como de valorar lo importante para su formación. En esta elección el docente toma una posición en cuanto al transmitir una forma de ver el mundo y de la realidad del medio ambiente que le rodea a partir de la materia que imparte. Generalmente esto lleva implícito cierta interpretación personal por parte del docente de diversos autores, el maestro actúa entonces como un vocero que difunde un discurso que no le es propio.

“En este proceso de transmisión, el docente elige medios y lógicas de exposición del mensaje. El maestro, de acuerdo con el plan de estudios, los objetivos específicos de la disciplina que imparte y sus conocimientos y habilidades personales, escoge la o las formas y los medios a través de los cuales transmitir los contenidos: el discurso magisterial, los textos escolares, los materiales audiovisuales, la discusión grupal, las dinámicas de grupo, entre

otros, cada uno de los cuales tiene lenguajes, códigos y características específicos.” (Charles: 1988)

c) La Matriz Cultural: Los Códigos y los Lenguajes.

Para comprender el proceso de comunicación educativa, el concepto código resulta de gran ayuda. El código es “un conjunto de reglas que asocian elementos de un sistema sintáctico (señales distinguibles entre sí de acuerdo con leyes combinatorias internas) y elementos de un sistema semántico (unidades culturales que se refieren a estados de la realidad, posibles contenidos de la comunicación)” (Fuentes: 1985)

El código implica diferentes formas de articular el lenguaje, además de su significado. Es un principio regulador para la elección e integración de significados importantes, la forma en que se llevan a cabo y el recuerdo de los contextos. Además de jerarquizar las maneras de comunicarse. De ahí la relevancia de que los participantes en el proceso de comunicación compartan los códigos que les permitan realizar una comunicación eficaz. a que si estos son asimétricos o diversos, se complica la comprensión y reproducción de los contenidos de aprendizaje.

“De la misma manera, podemos encontrar asimetrías en los lenguajes que entran en juego en la relación de comunicación. Lenguajes que dependen de lógicas generadas en la realidad social y cultural de las personas y que no necesariamente son compartidos por todos los protagonistas del proceso.” (Charles: 1988)

En la escuela, los lenguajes del maestro y los educandos no son forzosamente coincidentes; pueden pertenecer a niveles sociales diferentes. También, puede influir el grado de especialización, la tendencia a la abstracción, las diferencias sintácticas, el uso de tecnicismos, el manejo de la información, entre otras cosas que obstaculizan, o facilitan el empleo del lenguaje, la comprensión de los contenidos y el que estos sean o no material significativo para los alumnos.

d) El Proceso de Interacción.

Las relaciones que se dan entre maestro y alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje suponen entonces una determinada concepción de educación, de construcción del conocimiento y determinan el modelo pedagógico empleado en la escuela que corresponden a procesos de comunicación verticales u horizontales, autoritarios o dialógicos y a concepciones ideológicas y epistemológicas que se materializan de formas diversas en la relación entre el profesor y sus estudiantes.

El intercambio de flujos informativos, por otra parte, no garantiza de manera automática la construcción y la asimilación del conocimiento. El diálogo implica un encuentro que brinda la oportunidad de que estudiante y profesor intercambien información alternadamente y así sean ambos partícipes en el proceso educativo. Pero el diálogo es posible únicamente cuando se comparten como ya dijimos los mismos códigos, lenguajes y conocimientos entre sus participantes, así como los libros y materiales didácticos.

“Un aspecto fundamental, que pocas veces es tomado en consideración, es que el diálogo, en el proceso educativo, no implica solamente intercambio de opiniones, sino un procedimiento de intercambio ordenando y sistematizado de los contenidos de la enseñanza, que permita la transición de la *doxa*, o sentido común, no crítico, ni reflexivo, al *episteme*, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento.” (Charles: 1988)

A esto es a lo que pretendo acercarme con mi trabajo de investigación de modelo constructivista. Pero, para ello, nos dice Charles, se necesita enfrentarse en forma seria y sistemática con el objeto de estudio, además de ser sólido en sus argumentos y el que exista la disposición por parte del estudiante para aprender lo que el docente intenta enseñarle.

Profesores, educandos, mensajes, conocimientos, lenguajes y códigos se entretajan en el proceso educativo produciendo un campo complejo donde se interrelacionan relaciones de comunicación de muy diversas características. Además, el hecho de que un maestro emita un mensaje educativo a un grupo de estudiantes no necesariamente significa que su contenido sea decodificado

y comprendido con el sentido y la intención con los que fue emitido, pueden surgir procesos de alteración, generalización, simplificación, comparación o asimilación de los significados debido a los elementos culturales, sociales, educativos y de otra índole que se dan dentro de un proceso de índole humana.

Además, este proceso de alteración, así como los diversos niveles de significación de las informaciones educativas pueden depender, según Lucian Goldmann, por lo menos de cuatro factores:

“1. La falta de información previa, suficiente para que la recepción del mensaje pueda darse sin sufrir grandes alteraciones.

2. Factores psicológicos personales, tales como los elementos de la estructura de la personalidad, deseos, repugnancias, inclinaciones, etcétera, que hacen al receptor impermeable a ciertas informaciones, o bien influyen para que les atribuya un sentido deformado.

3. Factores sociológicos periféricos donde intervienen la conciencia de un grupo social particular, resultado de su experiencia y de su historia.

4. Factores sociológicos primarios, donde el problema radica en que las informaciones rebasan los límites de la conciencia posible de un grupo, para conservar sus características esenciales. (Goldmann: 1977)

Estos problemas y los anteriormente mencionados, tienen diferente alcance u obstáculo en el proceso de comunicación en el aula, según diferentes factores que los afectan. Por ejemplo, las matemáticas se enfrentan a barreras que, por lo general, tienen que ver con la falta de comprensión de la información previa o de la estructura cognitiva necesaria para la elaboración del pensamiento abstracto para que su comprensión no se vea dificultada.

“Por otra parte, la relación de comunicación implica interacción entre sujetos con una finalidad determinada; interacción que tiene como base una serie de procesos comunicativos que corresponden a los diversos papeles que tienen los agentes en la relación pedagógica.” (Charles:1988) “A este respecto,

Bohoslavsky, opina que existen tres tipos de vínculos concebidos como estructuras básicas de relación entre las personas: de dependencia, de cooperación o mutualidad y de competencia. En la enseñanza predomina el vínculo de dependencia, en el que el maestro define la comunicación que se establece en el proceso educativo.” (Bohoslavsky: 1986)

Cómo no va a ser de dependencia la relación del alumno para con el maestro, bajo el esquema de comunicación autoritaria, horizontal e inflexible que hemos estado describiendo a lo largo del capítulo.

Se puede concluir que los procesos de comunicación en el aula no sólo implican palabras, imágenes, ideas, sentimientos, historias personales y sociales, discursos, textos y contextos, sino mucho más al constituirse en procesos de enseñanza aprendizaje entre personas humanas, individuales, únicas e irremplazables. Entran en juego fenómenos sociales, culturales, educativos, referenciales, contextuales entre otros factores que hemos venido analizando y que interfieren de forma directa o indirecta en este proceso de comunicación educativo. Por lo que instrumentar estrategias comunicacionales que faciliten el éxito del proceso educativo no resulta tan sencillo, pero a lo largo de este trabajo intentaremos desarrollar algunas e implementar otras.

Presentación de la Propuesta de Intervención Pedagógica.

Pensar sobre la evaluación, inmersa y regida por los imperativos administrativos de la institución, constituye una tarea difícil. Muchas de las acciones evaluadoras no implican una reflexión sobre el proceso mismo de aprendizaje, ni sobre la importancia y significación que tiene la evaluación entendida como un proceso paralelo a éste, sino como un mero instrumento de verificación de lo aprendido, como una forma de cuantificación del aprendizaje o como un medio de adjudicar calificaciones.

La evaluación, como elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, debería contribuir al mejoramiento o elevación de la calidad de la práctica docente y consecuentemente del aprendizaje de los alumnos; o mejor aún, orientarse a los procesos de enseñanza.

Es, por todo ello, que la evaluación se encuentra hoy en día en un dilema. Es en ese sentido que se pretende fundamentar esta propuesta con el fin de conceptualizar de manera diferente a la evaluación en el Colegio Buena Tierra. El proceso de evaluación debe enfrentar grandes retos, entre los cuales están:

- a) El valor excesivo que se le otorga a los documentos de acreditación. Es decir, que existe una demanda constante de certificados (boletas, diplomas, documentos probatorios, etc.) que avalen el rendimiento escolar. Esto produce que el sujeto que aprende esté más atento a los estímulos externos que a su propio proceso interno de aprendizaje.
- b) Confusión entre calificación y acreditación con evaluación. La evaluación es un proceso complejo que comprende varias subtareas; algunas de estas son la calificación (otorgar una nota numérica que indique el logro de los objetivos de enseñanza aprendizaje) y la acreditación (proceso de ascenso a grados escolares superiores establecido por medio de calificaciones aprobatorias). Considero que es un error reducir la evaluación a su función de asignar calificaciones.

- c) La legitimación del conocimiento. Cuando al sujeto se le somete al proceso de aprendizaje escolar, una variable que se cree que puede controlarse y a su vez medirse, es la adquisición de conocimiento, pero cuando se desencadena este tipo de experiencia, el sujeto no sólo accede al conocimiento, sino que en el proceso mismo puede internalizar otras informaciones no controladas por el docente, o desarrollar una serie de actitudes, o adquirir ciertas destrezas o estrategias etc., por lo que hay que ser muy prudentes y cuidadosos en no legitimar *toda* la experiencia sólo por la adquisición y acumulación de cierta información que seamos capaces de controlar.
- d) La legitimación de las capacidades. Un sujeto puede pensar que es exitoso por el simple hecho de que domina un cúmulo de conocimientos que son reforzados por el resultado de sus calificaciones y que legitime sus capacidades aunque no necesariamente las posea. Por el contrario, otra persona, puede tener una sensación de fracaso por no alcanzar los parámetros o criterios establecidos por el docente y no por ello quiere decir que no sepa nada.
- e) Supeditación del proceso de aprendizaje a normas o lineamientos administrativos. La boleta de calificaciones, las premiaciones, las certificaciones, etc. Son algunos ejemplos de lineamientos administrativos que rodean el proceso de evaluación y que son sólo instrumentos que revelan el resultado de algunos indicadores del proceso de aprendizaje pero de ninguna manera de *todo* el aprendizaje, o por lo menos, no de aspectos más finos como pueden ser el esfuerzo, la formación de actitudes etcétera.
- f) Concepción de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación. Concebir el aprendizaje como la capacidad de repetir información, llevará a una opción de enseñanza por transmisión y la evaluación se reducirá a medir la cantidad de datos manejados o simplemente recordados por el alumno. Mientras que si el concepto de aprendizaje que maneja el docente parte de la idea de un proceso de elaboración personal de construcción o reconstrucción del conocimiento, para buscar soluciones a las situaciones

que se enfrentan, la enseñanza tenderá a ser por descubrimiento, y será más significativa y la evaluación además de valorar el dominio o conocimiento de la información, orientará también sus observaciones hacia el proceso de adquisición del mismo, el esfuerzo puesto para lograrlo, el cambio de conducta o actitudes, etc.

En resumen, los grandes dilemas de la evaluación serán:

- 1) Eliminar la preocupación por la obtención de calificaciones, para rescatar lo verdaderamente valioso del proceso de adquisición del conocimiento.
- 2) Ubicar la función de la calificación y la acreditación como parte del proceso de la evaluación, no como meta de él.
- 3) Evitar actitudes docentes evaluativas y crear instrumentos reales a través de los cuales los alumnos puedan legitimar sus capacidades verdaderas.
- 4) Quitarle peso al examen como instrumento legitimador del proceso y resultado del conocimiento.
- 5) Evitar respuestas textuales en los exámenes que favorezcan la dogmatización del conocimiento.
- 6) No supeditar el proceso de enseñanza-aprendizaje a normas y lineamientos administrativos.
- 7) Evitar una concepción de aprendizaje como repetición de información; de enseñanza como transmisión de conocimientos y de evaluación como medición de los mismos.

Los retos son, lograr coherencia entre los tres elementos involucrados en la escuela: aprendizaje, enseñanza y evaluación, para lo cual es necesario instrumentar formas innovadoras de evaluación, así como nuevas estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de motivación.

Para el docente sensible a esta problemática, la evaluación constituye una labor difícil y compleja, porque requiere, entre otras cosas, revisar críticamente su labor docente y confrontar los estereotipos en su forma de evaluar. Este tipo de reflexión es la que se pretende lograr a través de esta propuesta, pero

puede llevar al docente a experimentar diversas sensaciones como pueden ser el descontrol o la inseguridad. Resolverlas y salir airoso del proceso, concibiendo a la evaluación como proceso constructivo de aprendizaje y como parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el reto más interesante a enfrentar para su propio crecimiento como persona y como docente.

Justificación del programa.

La educación es una función social que determina el crecimiento de los individuos, su desarrollo personal y con ellos se logra el progreso de los pueblos, es así, que la labor docente es depositaria de una responsabilidad histórica y social de grandes proporciones.

En el marco de su aplicación, la educación enfrenta un gran número de retos y factores que dificultan el logro de sus objetivos más altos. Es, por ello, que la reflexión, la crítica, la evaluación y la modificación de los modelos de enseñanza son actividades necesariamente constantes que apoyan la adaptación de los modelos de pedagógicos a las necesidades de las nuevas generaciones.

Históricamente, México ha propuesto y llevado a cabo múltiples reformas educativas. Sin embargo, en los albores del siglo XXI, es necesaria una reforma que vaya en el sentido de hacer una realidad el que los alumnos logren ir en la práctica del día a día, construyendo su conocimiento significativamente. En este inicio de milenio, se han dado grandes cambios en el ámbito político, cultural, social y económico en el mundo y no siempre la educación se ha sabido adaptar a dichas transformaciones que la afectan de manera directa o indirecta.

La escuela, como institución, enfrenta hoy por hoy grandes retos, como el de adecuar su enseñanza a la revolución informática en la que están inmersos completamente los niños y jóvenes, así como definir el tipo de individuo que se quiere formar, saber que tipo de sociedad quiere heredar a las futuras generaciones, hacer atractivos sus planes y programas para lograr el

interés de alumnos que resultan ser cada día más apáticos o con una falta de hábitos para el estudio notoria. Estos cuestionamientos nos llevan a querer, de alguna manera, intervenir de la manera más innovadora posible en el quehacer educativo aunque sea a nivel micro; es decir, en la institución educativa en la que se labora.

Cada vez más, se requiere que el docente posea una formación idónea no sólo para el nivel educativo que atiende y de acuerdo con el contenido de su materia, sino más acorde con las necesidades del alumnado, con conocimientos de didáctica y con un mayor cúmulo de estrategias en su haber. Estas estrategias tienen que desarrollarse en el sentido de la enseñanza, el aprendizaje, la motivación, el trabajo cooperativo y la evaluación entre otras. Esta última será en la que se focalizará este trabajo. Además, el maestro debe poseer conocimiento de las habilidades comunicativas necesarias para facilitar el aprendizaje y para lograr que su enseñanza resulte significativa, global y funcional para los alumnos.

El valor de la aportación de este trabajo a la Pedagogía está dado en propiciar la comprensión de la unidad que debe existir entre la educación y la comunicación. Esto muchas veces se olvida; se ve como obvia o no es tomada en cuenta. Con ello, no se promueve el desarrollo de competencias comunicativas para que los educandos sean usuarios más hábiles de la lengua oral y escrita en situaciones cotidianas que así lo requieren en la vida real ni, tampoco, es posible para el profesor entablar un diálogo con sus alumnos para poder evaluar sus logros.

Asimismo, este trabajo pretende dotar a los docentes de actitudes reflexivas y alternativas prácticas para el desempeño de su función evaluativa como maestros, como parte de un proceso constante de formación y actualización para facilitar entre los discentes un proceso de comunicación bidireccional en el aula, como espacio privilegiado en el que se relacionan sujetos constituidos como personas individuales y sociales, cuyo fin es el de expresar, crear, reconstruir y negociar un cúmulo de significaciones en un contexto educacional y donde deben privar prácticas comunicativas

importantes como son: el diálogo, la participación y la escucha activa, así como la retroalimentación positiva. Esto les ayudará para eficientar la implementación del programa de Bachillerato Internacional que le interesa a la institución educativa que se instrumente en Secundaria a la brevedad posible. En este sentido, es una aportación directa para el centro educativo.

A partir de todo lo anterior, se realizó el siguiente cronograma de trabajo para el desarrollo del trabajo completo:

Cronograma de Actividades.

Actividad/Fecha	Sept/Oct 2005	Nov/Dic 2005	Enero / Feb. 06	Marzo/ Abril 06.	Mayo/ Junio 06.	Ciclo Escolar 2006/2007
1. Recopilación de Información						
2. Proceso de Investigación						
3. Diseño del Proyecto						
4. Elaboración de la Propuesta						
5. Implementación y Evaluación						

Fundamentación del Programa.

El Bachillerato Internacional es un programa que el Colegio Buena Tierra está incorporando desde hace varios años a su programa escolar. En primaria, desde hace tres años, se está llevando a cabo el P.E.P. o Programa de la Escuela Primaria; y, en secundaria, existe el interés de sumarse al P.A.I. o Programa de Años Intermedios. Este programa está basado en el enfoque de la pedagogía constructivista. Es, por ello, que este es el marco teórico de donde parte esta propuesta y es el enfoque a utilizar para la dotación de estrategias de enseñanza a los docentes de la Secundaria del Colegio.

El dotar a los alumnos de un aprendizaje significativo, global y funcional es parte de los objetivos que plantea la institución educativa. El programa del IBO, como el enfoque pedagógico constructivista, es adecuado para lograr sus objetivos. Además, existe por parte de la responsable del programa, la convicción de que es este enfoque pedagógico el que da a la educación los mayores y mejores aportes de acuerdo con el tipo de sujeto que la escuela pretende formar.

Objetivo general de la propuesta

Proporcionar a los docentes de la secundaria del Colegio Buena Tierra una propuesta desde el marco constructivista para que a partir de la reflexión sobre su práctica educativa identifiquen la importancia de una nueva conceptualización de la evaluación a partir de la comunicación oral y de la escucha activa en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de un curso de capacitación y de la supervisión y coaching de la forma en que evalúan.

Destinatarios

Docentes y directivos del Programa de Años Intermedios (de 6º grado a 3º de secundaria) del Colegio Buena Tierra S.C.

Algunas consideraciones de enfoque sobre la evaluación del aprendizaje.

Dentro del salón de clases, muchos maestros continúan realizando prácticas educativas por costumbre o por requerimientos de la institución, sin realizar una práctica de reflexión que les permita cuestionar lo que se está haciendo. Se evalúa sin conocer con certeza el porqué y el para qué, no se toma en cuenta un punto de vista de la evaluación más pedagógico que sirva para tomar decisiones en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje y, con ello, para ayudar al docente y al discente.

“Generalmente, en las prácticas evaluativas se observa que la constatación del aprendizaje se realiza con la finalidad de comprobar si el alumno ha asimilado o domina lo que se ha pretendido enseñar, pero la responsabilidad del éxito o del fracaso se le atribuye fundamentalmente al alumno. De forma que la principal consecuencia de esta intención evaluativa es la etiquetación como promovido o reprobado. (Díaz Barriga A, 1993)

En este tipo de prácticas educativas, a los alumnos que no han podido alcanzar las calificaciones que legitiman su aprendizaje, se les crea un sentimiento de inferioridad y se convencen a sí mismos de que no tienen los recursos necesarios para salir adelante exitosamente de la escuela. Entonces, la evaluación funciona como un cedazo que separa a los que saben de los que ignoran. Cuando un alumno reprueba, piensa que ha fracasado debido a deficiencias inherentes y se predispone negativamente para lo que pudiera aprender en el futuro.

Por otra parte, se considera que la enseñanza es una acción válida por sí misma que no puede ser evaluada a partir de los resultados del aprendizaje, ya que éste depende de las capacidades o potencialidades del alumno.

La evaluación se ha convertido en algo muy técnico que se resuelve con seleccionar y aplicar instrumentos propios para ello. Con esta simplificación se han manifestado y desarrollado patologías como la de enseñar en función de lo que se ha de evaluar, el que los alumnos estudien el día antes del examen con la finalidad única de pasarlo.

“En la actualidad, casi todos los que participan activamente en promover cambios en la enseñanza reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa. Se reconoce que si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado.” (Díaz Barriga A. 2002)

Es importante que la evaluación se conciba como parte del proceso educativo completo y que al evaluar se contemple no sólo al alumno, sino a la acción docente, al aprendizaje, a la enseñanza, al contexto físico y educativo, al currículum, a los programas didácticos, a los aspectos institucionales y a cualquier factor que pueda haber influido en él.

“Una concepción diferente parte de la premisa de que la evaluación no debe hacer al alumno tributario exclusivo de los logros o fracasos del aprendizaje. La evaluación, en este sentido, tendría que estar dirigida al proceso educativo, es decir al conjunto de acciones que se realizan intencionalmente para lograr el aprendizaje.” (Cepeda Hinojosa, Beatriz, 1993)

La consecuencia más importante de esta aproximación es que la evaluación se constituye en el mecanismo principal de regulación del proceso enseñanza-aprendizaje. Dota al docente de información para que pueda ponderar y decidir en que medida las actividades que realizó con sus alumnos resultaron eficaces y en que medida es válido un cambio de estrategia. También permite al educando darse cuenta de si desplegó el esfuerzo necesario para alcanzar los objetivos de aprendizaje pretendidos. Además le proporciona los recursos requeridos para identificar las áreas del conocimiento que resultan más problemáticas y que por lo mismo, le exigen más participación y cuidado y lo concientiza de los contenidos que ya domina.

“La evaluación del aprendizaje requiere revalorar al educando dándole un papel protagónico en el proceso educativo. La adquisición de conocimientos en términos cuantitativos y sin un criterio claro de selección pierde importancia frente a la necesidad de formar educandos de acuerdo con desempeños en la

vida, donde las actitudes y los métodos de pensamiento son indispensables para crear relaciones de convivencia adecuada.” (Cepeda, op. cit., 1993)

Una evaluación más centrada en el proceso educativo reconoce los aspectos valiosos del esfuerzo invertido por el alumno y su potencialidad de recuperación en diferentes momentos del curso. Además de que aprecia las diferencias individuales de los alumnos y, con base en ellas, permite ofrecerles apoyos requeridos específicos a cada uno.

El alumno debe aprender a practicar la evaluación y a ser sujeto a ella, conociendo sus beneficios en tanto que es una oportunidad para practicar la reflexión y la construcción de juicios que le permiten valorar cómo y por qué obtiene determinados resultados cuando manifiesta su aprendizaje.

Esta práctica, cuando se convierte en un hábito gratificante, tiene la virtud de propiciar el autodidactismo al fomentar la generación de esquemas para seguir aprendiendo y dotar al individuo que la practica asiduamente de un sentido de responsabilidad por la adquisición y la calidad de conocimientos y autonomía para lograrlos. Esto, a su vez, le abre la posibilidad de aprender a diseñar y dirigir sus procesos propios de evaluación y a conocer mejor sus estilos de aprendizaje; además de permitirle expresarse oralmente y, por lo tanto, aprender a escuchar de manera más activa.

Detrás de cada decisión sobre la tarea evaluativa que realiza un maestro, se manifiesta implícita o explícitamente, una cierta concepción de hombre, del mundo, de la enseñanza y del aprendizaje.

Hay quienes consideran que los exámenes debieran de prohibirse; y que las escuelas marcharían mejor sin procesos de evaluación. Sin embargo, Díaz Barriga señala que la *evaluación es parte integral de una buena enseñanza* y que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación.

“Sin la actividad evaluativa, difícilmente podríamos asegurarnos de que ocurriera algún tipo de aprendizaje, cualquiera que éste fuera, o nos costaría mucho saber apenas nada sobre los resultados y la eficacia de la acción

docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados. Sin la información que nos proporciona la evaluación, tampoco tendríamos argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras.” (Díaz Barriga, A. op, cit. 2002)

¿Qué es evaluar en el proceso de enseñanza - aprendizaje?

Evaluar, según varios autores implica seis aspectos centrales:

- 1) La identificación del objeto, situación o nivel de referencia que se va a evaluar.
- 2) El uso de determinados criterios para llevar a cabo la evaluación. Estos criterios deben basarse en los objetivos planteados en la programación. Lo que interesa saber es si se han logrado los conocimientos que se pretendía en y en que grado.
- 3) Una sistematización mínima necesaria para la obtención de la información. Mediante la aplicación de diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos que saquen a flote los indicadores en el objeto de evaluación.
- 4) Construir una representación lo más fidedigna posible del objeto evaluado.
- 5) La emisión de juicios. Estos serán de naturaleza esencialmente cualitativa o valorativa. Tras la confrontación entre los objetivos predefinidos en las intenciones educativas y los indicadores emergerá este juicio que constituye la esencia de la evaluación. Lo que permite hacer una interpretación sobre cómo y cuánto han sido satisfechos los criterios establecidos por nosotros.
- 6) La toma de decisiones. Constituye el por qué y el para qué de la evaluación. La evaluación cumple así sus dos funciones: la pedagógica para lograr ajustes y mejoras importantes en la situación de aprendizaje y/o de enseñanza y la social o administrativa que tiene que ver con cuestiones de acreditación, promoción de grado, calificación o descalificación de estudiantes, etc.

“La evaluación así, se constituye en un medio para orientar, modificar o ratificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que se instituya como un recurso educativo importante para garantizar una información de calidad tanto para los docentes como para los alumnos.” (Cepeda, op.cit., 1993)

Empezaré por definir el aprendizaje, para pasar a la definición de la evaluación del aprendizaje y a la de aprendizaje significativo, para llegar a la de evaluación constructivista y, finalmente, a las características de la evaluación constructivista.

“Consideramos aprendizaje como un cúmulo de conocimientos, aptitudes, destrezas, valores, actitudes, intereses y todos aquellos elementos instrumentales cuya aprehensión involucra capacidades o potencialidades intelectuales del sujeto cognoscente como respuesta a problemas concretos fundados en actividad productiva y práctica. Así, el aprendizaje se manifiesta en un saber significativo que impacta en la realidad social.” (Cepeda op.cit. 1993)

En este sentido, la evaluación del aprendizaje puede ser definida como el proceso que permite reconocer la pertinencia de las acciones realizadas para promover el aprendizaje significativo. En este marco, se considera que una acción es pertinente cuando coadyuva a la consecución del aprendizaje significativo y a este último como el cúmulo de cambios logrados en el alumno en función de los fines educativos, que le permiten relacionar sus conocimientos nuevos con los previos y además hacen una realidad la aplicabilidad de dichos conocimientos.

“Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la

regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación.” (Díaz Barriga, A. op. cit. 2002)

Características de una Evaluación Constructivista.

Poner énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Los productos observables, como consecuencia de la aplicación de los procesos constructivos de aprendizaje, son importantes para las evaluaciones psicoeducativas. Sin embargo, lo verdaderamente relevante es en que medida aportan información sobre el proceso de construcción que se encuentra detrás de ellos y sobre la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones elaboradas como son las representaciones, mapas mentales y conceptuales, esquemas, etcétera.

“Las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje están respaldadas por todo un proceso de actividad constructiva (la aplicación de toda una serie de procesos y operaciones cognitivas) que finaliza en la elaboración de determinados tipos de representaciones (esquemas, significados, etcétera) sobre los contenidos curriculares. En este sentido, el profesor puede considerar todos aquellos recursos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes, por ejemplo:

- ❖ La naturaleza de los conocimientos previos de que parte.
- ❖ Las capacidades generales involucradas.
- ❖ El tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendiz persigue.
- ❖ Las atribuciones y expectativas que se plantea.
- ❖ Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza.” (Díaz Barriga. op cit., 2002)

“Las estrategias cognitivas se refieren a operaciones lógicas o procedimientos libres de contenidos subjetivos.” (Gadino, 2001) que deben lograr enriquecer procesos de memoria a corto plazo y largo plazo en el

procesamiento de información vinculados a la asimilación y control de elementos propios de la situación de aprendizaje. (Milton, 1986)

Werstein y Mayer (1986) distinguen como estrategias cognitivas las siguientes:

- 1.0 Estrategias de ensayo
 - 1.1 Estrategias básicas de ensayo: repetir, copiar, imitar, modelar.
 - 1.2 Estrategias complejas de ensayo: identificar aspectos principales de la actividad, reproducirlos, interpretarlos y aplicarlos.
- 2.0 Estrategias de elaboración.
 - 2.1 Estrategias de elaboración básica: formar imágenes y mapas mentales que establecen relación con el contenido.
 - 2.2 Estrategias de elaboración compleja: formar analogías, parafrasear y resumir.
- 3.0 Estrategias organizacionales
 - 3.1. Estrategias organizacionales básicas: agrupar, clasificar, ordenar.
 - 3.2. Estrategias organizacionales complejas: identificar conceptos, categorizar, secuenciar, crear tablas, desarrollar conceptos.
- 4.0. Estrategias de comprensión y monitoreo: cuestionar, establecer metas y monitorear progresos.
- 5.0. Estrategias afectivas y motivacionales: realizar ejercicios de inducción, relajación, pensamiento positivo, dinámicas vivenciales.

Estas estrategias pueden tomarse como herramientas de comunicación en el aula e incluso como estrategias evaluativas.

El término *metacognición* lo definió Flavell como el conocimiento acerca de los procesos cognitivos, sus productos o cualquier factor vinculado. Se refería el autor al monitoreo activo por parte del estudiante de la regulación de sus procesos de aprendizaje superiores vinculados a objetos o datos de la cognición. (Flavell, 1976)

“Las estrategias metacognitivas dependen del sistema de autorregulación del comportamiento inteligente, que para Piaget sería el mecanismo de equilibración que la persona establece frente a influencias externas. La metacognición es entonces el autorreconocimiento de habilidades de pensamiento que involucra la decisión de seleccionarlas y aplicarlas en determinada situación. En otras palabras, lo que la persona sabe acerca de su propia cognición y su habilidad para regular operaciones intrapsicológicas en distintas situaciones del acontecer sociopersonal.” (Zubiría Remy, Hilda, 2004)

Las estrategias de metacognición comprenden:

- ❖ Estrategias de análisis y valoración: identificar, caracterizar y analizar problemas de conocimiento.
- ❖ Estrategias de decisión: elegir alternativas y plantear metas.
- ❖ Estrategias de planeación: implementar acciones para solucionar problemas.
- ❖ Estrategias de autoevaluación: monitorear progresos.
- ❖ Estrategias de ajuste: cambiar o coordinar intentos de acción para solucionar y prevenir problemas. (Milton, op.cit. 1986)
- ❖ Estrategias comunicativas como la expresión oral para exponer contenidos, necesidades, pensamientos, sentimientos, etcétera, el diálogo abierto con compañeros y maestros y la escucha activa en sus procesos comunicativos.

“En general las estrategias metacognitivas deben enfocarse, por tanto, a la autorregulación del aprendizaje, a partir de la capacidad en el sujeto para la autoevaluación de su comportamiento inteligente vinculado al logro de metas y a su disposición para monitorear sus procesos de pensamiento respecto a la elección y uso de estrategias cognitivas. En tal sentido, promover la metacognición a nivel educativo implica diseñar actividades en función de la demanda de la tarea, estrategias de funcionamiento cognitivo del sujeto, estructuración de contextos e interacciones sociales. “ (Kuiper, 2002)

Evaluar la significatividad de los aprendizajes.

En un proceso evaluativo, como docentes no nos deben de importar los aprendizajes memorísticos en los que no se vincula la nueva información con la previamente adquirida.

“El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en:

- ✓ El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, *interpretaciones significativas y valiosas* de los contenidos revisados.
- ✓ El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuir un valor *funcional* (no sólo instrumental o de aplicabilidad, sino también en relación con la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros) a dichas interpretaciones.” (Díaz Barriga, op.cit. 2002)

Para valorar el grado de significatividad de un aprendizaje, se debe tener presente que *el aprender significativamente es una actividad progresiva* que sólo es posible valorar cualitativamente. Tener claros cuáles son los indicadores que evidencian el grado y modo de significatividad con que se requiere determinado aprendizaje. Para ello, es necesario plantear y seleccionar estratégicamente las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes para hacer emerger dichos indicadores como el grado de amplitud, mayor número y mayor grado de interconexión de esquemas y el nivel de complejidad con que se han elaborado los significados.

La funcionalidad de los aprendizajes como un indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes.

La funcionalidad de los aprendizajes tiene que ver directamente con la utilización de éstos para situaciones futuras de aprendizaje y/o con su involucramiento para la solución de problemas cotidianos. (Marchesi y Martín, 1996) Cuando los alumnos hacen uso de lo aprendido para construir nuevos aprendizajes, explorar, descubrir y solucionar problemas están haciendo un uso funcional de sus conocimientos y así demostrando su significatividad. Otros elementos requeridos para demostrarla son los que se refieren a la *flexibilidad*

de hacer uso de lo aprendido, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento o elaborando un producto *y a la ejecución de la funcionalidad* que dependerá de lo que se desee que aprendan los alumnos y que será tomado en cuenta en la elección de instrumentos y tareas de evaluación.

La asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno.

Otro indicador potente para evaluar el nivel de aprendizaje logrado, es el grado de control y responsabilidad lograda por el alumno con respecto a algún contenido curricular enseñado intencionalmente, como son conceptos, estrategias de aprender a aprender, habilidades o estrategias evaluativas, y sus habilidades de expresión, así como de escucha para con sus compañeros, maestros y también de su fuero interno para aprender a reconocer lo que le sucede, a diferenciar sus pensamientos de sus sentimientos, a saber escuchar a su propio cuerpo cuando tiene necesidades de sueño, alimento, afecto, etcétera.

Al principio el control y la organización de la tarea está en manos del profesor; pero, poco a poco, se va cediendo dicho control y responsabilidad al alumno, a medida que éste va mejorando en la adquisición de conocimientos y en el desempeño o manejo de las habilidades, actitudes, procedimientos o conceptos de aprendizaje. Esto se refiere tanto a la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky como al “andamiaje” que requieren los alumnos para poder soltarse e independizarse paulatinamente del maestro.

Díaz Barriga sugiere que conviene desarrollar una *evaluación continua* que permita darle seguimiento a todo el proceso anterior. A su vez, las evaluaciones formativas y formadoras son instrumentos poderosos para valorar la toma de control y asunción de compromiso y responsabilidad por parte de los alumnos.

- ◆ *Comprobar el progreso y autocontrol del alumno en la ejecución de la tarea para saber si éste se conduce en la dirección pedagógica deseada.* “Corroborar que efectivamente los alumnos se han apropiado las ayudas y apoyos que en su momento fueron prestados y comprobar que su progreso sigue el camino y la dirección que se desea conseguir en pro del logro de los criterios señalados en los objetivos de aprendizaje.” (Díaz Barriga, op. cit. 2002)
- ◆ *Valorar cualitativa y cuantitativamente el tipo de apoyo requerido para los alumnos.* Dicha evaluación hará posible el que continuamente se sepa hasta donde han llegado los alumnos en la consecución de los aprendizajes y lo que falta recorrer para que estos sean logrados en su totalidad.
“Se debe tener siempre presente que la naturaleza de los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales o valorales) y las características del aprendiz (diferencias evolutivas, individuales, sociales, etcétera) determinarán en gran medida el curso de todo el proceso de traspaso de control y responsabilidad mencionado”. (Díaz Barriga, op. cit. 2002)

Evaluación y regulación de la enseñanza.

Así como la evaluación es importante para obtener información acerca de los alumnos y su progreso, también debe proporcionar datos valiosos sobre la utilidad y eficacia de las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula.

“Desde el marco constructivista, la enseñanza debe entenderse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programados. En ese sentido, la actividad de *evaluación continua* puede considerarse como una condición *sine qua non* para proporcionar la ayuda correspondiente y para tomar una serie de decisiones que se estructuren en beneficio de que esta ayuda sea lo más ajustada posible a las actividades constructivas de los alumnos.” (Díaz Barriga, op. cit. 2002)

A este respecto se puede comentar acerca del estudio de caso que nos ocupa, que se lleva a cabo una evaluación continua en casi todas las materias

del currículo de los años intermedios, lo cual es positivo y pertinente. Aunque en la materia de matemáticas de segundo y tercer de secundaria se considera evaluación continua el hacer exámenes cada semana lo cual resulta exhaustivo para los alumnos y obstaculiza el logro de los objetivos de la educación continua en lugar de ayudar a su realización. Sería mejor que se hiciera una evaluación diaria pasando a los alumnos al pizarrón en lugar de exámenes de papel y lápiz cada viernes.

La información aportada por la actividad evaluativa continua le permite al docente realizar observaciones sobre la situación didáctica *a priori* y *a posteriori*. La primera, para evaluar los recursos pedagógicos usados hasta el momento y la segunda replanteando las prácticas didácticas que no han resultado tan adecuadas para proporcionar el “andamiaje” pertinente. Ambas actividades encaminadas hacia el logro de la negociación de sistemas de significados compartidos y el logro del traspaso del control y la responsabilidad desde el maestro hacia los aprendices, respecto al manejo del material y contenidos didácticos.

Evaluar aprendizajes contextualizados.

Existe una relación innegable entre los conocimientos y los contextos en los que estos se producen. El problema de la descontextualización no sólo abarca a la evaluación, sino a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y desde ahí debe observarse el problema para su resolución.

“Para cada dominio de conocimiento que se quiera evaluar deben identificarse una serie de habilidades complejas, estrategias, modos de razonamiento y de discurso, así como otras formas de producción y uso de significados, que evidentemente, no pueden reducirse a ejercicios simplificados o preguntas simples como las que se incluyen en los exámenes comunes.”
(Díaz Barriga, op. cit. 2002)

La autoevaluación del alumno.

Una de las características más notorias de una evaluación que se precie de ser constructivista es la necesidad de que toda instrucción y evaluación

tome el rumbo que la lleve hacia la autogestión, la autorregulación y la autoevaluación de los procesos de comunicación entre ellos, de la adquisición de sus conocimientos y de su propia responsabilidad con respecto a sus aprendizajes. Este es un punto muy controvertido en los espacios educativos, pues se considera que los alumnos no son lo suficientemente responsables como para otorgarse su propia calificación. Se dice que van a hacer trampa, subirse la calificación o ponerse un diez sin merecerlo.

Debe ser tarea del docente crear conciencia de la importancia que en la vida tiene el ser sinceros y responsables para autojuzgarse y autoevaluarse, como parte del proceso de interiorización y autorreflexión sobre las propias conductas, decisiones y valoraciones, lo cual será relevante en su vida futura.

Es importante que se propongan espacios y situaciones para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes. Comenta Díaz Barriga, que las estrategias de *evaluación mutua*, *coevaluación* consistente en una evaluación compartida entre maestro y alumno y de *autoevaluación*, se vuelven prácticas importantes.

Se ha observado que, al principio, sucede lo arriba expuesto con los alumnos al pedirles que se autoevalúen; pero, poco a poco, van adquiriendo la conciencia y responsabilidad necesaria para hacerlo de manera honesta y real.

Se va haciendo natural un proceso que, más adelante en su vida, será parte integral de sus características humanas: el aprender a evaluar sus propias acciones y a asumir las consecuencias de su conducta, tomando cartas en el asunto, para resolver sus propios problemas existenciales de manera autónoma y responsable.

Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje.

“Las aportaciones curriculares que se proveen en el contexto pueden ser de distinta naturaleza (conceptuales, procedimentales y actitudinales), la evaluación de sus aprendizajes exige procedimientos y técnicas diferenciadas.

Mientras que algunas técnicas evaluativas son válidas para todos los tipos de contenidos (por ejemplo: la observación, la exploración); otras suelen

tener un uso restringido para ciertos tipos de contenidos. Lo relevante aquí es que todas las evaluaciones de los aprendizajes de cualquier contenido tiendan a *apreciar el grado de significatividad y la atribución del sentido* logrados por los alumnos.” (Díaz Barriga, op.cit. 2002)

Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es muy importante que, entre el proceso instruccional y el proceso de evaluación, exista una gran coherencia para que, también en este sentido, se promueva el aprendizaje significativo. Si se enseña una cosa y se pregunta otra en la evaluación ¿qué tan significativo puede resultar el aprendizaje?

Se puede cuestionar acerca de que tan efectiva es la expresión oral y la escucha activa tanto del docente como del alumno para lograr los objetivos de aprendizaje y esta es una manera concreta de evaluar.

Asimismo, “si el docente plantea a los alumnos tareas, actividades e instrumentos de evaluación donde se demanden o impliquen las interpretaciones y significados construidos como producto de aprendizajes significativos, los alumnos tenderán a seguir aprendiendo en esta forma. Y si además a estas últimas experiencias se le añaden actividades didácticas del tipo que se desee, encaminadas a que los alumnos reconozcan y valoren la utilidad de “aprender comprendiendo”, el resultado será mucho mejor.” (Díaz Barriga, op. cit., 2002)

Muchas veces la evaluación se presta para que los docentes ejerzan su poder; se “venguen” del mal comportamiento de los alumnos; o, simplemente, reprueben a los alumnos por razones muy diferentes a las de la adquisición del conocimiento o la falta de ella. Con ello, se establece una marcada diferencia entre lo que se enseña y lo que luego se examina o que los docentes reservan los ejercicios más difíciles, las tareas o actividades más complejas para el momento de la evaluación. Esto lleva al fracaso y decepción de los alumnos, en detrimento de su autoestima y autorreconocimiento. Lo que, a su vez, genera una mayor deserción al sistema escolar.

“Debe plantearse, en el proceso de enseñanza, experiencias didácticas en las que se amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los saberes aprendidos, de manera que los significados que se construyan, adquieran una mayor riqueza semántica y no necesariamente se vinculen a uno sólo de dichos contextos” (Coll y Martin, 1993)

El aprendizaje significativo más fuerte es el que puede vincularse con el mayor número de contextos diferentes que hagan posible la transcontextualización de los significados aprendidos.

La Evaluación con Enfoque de Competencias Académicas.

Este apartado tiene como finalidad analizar el concepto y características de la evaluación de competencias académicas y la mecánica de la evaluación basada en el perfil del educando. En éste se define la evaluación de competencias.

La evaluación puede ser vista a menudo como sinónimo de prueba, test, documentación, seguimiento o monitoreo. Muchas definiciones se han elaborado con el tiempo, pero una definición bastante amplia es la investigación sistemática sobre el valor o mérito de un objeto.

Otra definición de evaluación en el ámbito educativo es: “la descripción cualitativa y cuantitativa de la conducta de un alumno más los juicios de valor concernientes a la deseabilidad de esa conducta”(www.newhorizons.org).

La evaluación precisa de un proceso de acompañamiento o valoración de información acerca del aprendizaje de dicho alumno para lo cual se siguen procedimientos de observación, recolección, registro, medición e interpretación de información sobre el alumno.

En otra aproximación educativa al concepto se puede entender como cualquier método para entender mejor el conocimiento que posee un estudiante.

El desarrollo de la vertiente educativa de la evaluación.

La evaluación en la educación, varias de cuyas definiciones se citaron antes, se fundamentó históricamente en el uso de pruebas o tests. Los diferentes diseños de test y las técnicas para la elaboración de preguntas se desarrollaron en gran medida en los años 60 y 70. Variadas técnicas estadísticas se desarrollaron a fin de medir la significación, validez y confiabilidad de los diferentes tipos de preguntas, desde las abiertas, hasta las de opción múltiple (Agudelo, Santiago:1993).

Hoy, las teorías de la psicología cognitiva reconocen que, además de las tradicionales pruebas escritas y prácticas, se requieren nuevas formas de evaluar los logros de los estudiantes. De la mano con el desarrollo de las teorías sobre como se aprende; los nuevos sistemas de evaluación intentan reflejar la diversidad de procesos mentales que se activan en orden a facilitar el aprendizaje. De hecho los métodos de evaluación históricamente han reflejado la forma en que se cree que la gente aprende.

Las primeras teorías sobre aprendizaje defendían que las habilidades más complejas y de alto orden eran adquiridas por partes, descomponiendo el aprendizaje en una serie de habilidades previas a otras; un aprendizaje por bloques. Sin embargo, la moderna psicología cognitiva indica que el aprendiz piensa y actúa activamente construyendo y desarrollando modelos mentales. El aprendizaje significativo es reflexivo, constructivo y auto-regulado. Para conocer algo, no solamente se precisa recibir información, sino también interpretarla y relacionarla con el conocimiento ya poseído. Adicionalmente se reconoce la importancia de lo aprendido no solo en función de cómo se actúa; también en función de cómo se adapta ante nuevas e inesperadas situaciones (Dietel R., Herman J., Kauk R.:1991)

La evaluación ha cambiado su interés desde fijarse en la presencia o ausencia de algún fragmento de información analizado en un test de opción múltiple, hacia cómo el estudiante organiza, estructura y usa esa información en contexto para resolver problemas complejos. La adquisición del conocimiento por si sola no es suficiente para hacer un buen análisis o resolver

problemas; se necesita también adquirir la disposición para usar las habilidades y estrategias como también el conocimiento de cuando y como aplicarlas.

En razón de lo anteriormente reseñado, actualmente se ha registrado un movimiento hacia métodos alternativos de evaluación vinculados incluso a las acciones de reforma educativa.

Esta tendencia hacia el alejamiento de los tradicionales test de opción múltiple y acercamiento a métodos alternativos variados se ha llamado evaluación auténtica o **evaluación basada en el desempeño**; como tal incluye nuevas estrategias tales como: demostraciones, ejecución, simulación por computadora y portafolios del trabajo del estudiante.

Algunas de las características citadas muestran que la evaluación basada en el desempeño” desde el ámbito educativo; ya está marcando la lógica y empleando recursos que, más adelante se verá, son también retomados por la evaluación de competencia educativa.

Concepto de evaluación de competencias (Ec).

Es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño académico del educando, con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante formación para alcanzar la competencia.

Algunas definiciones acerca de la evaluación de competencias.

La evaluación basada en las competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados generales y específicos con una claridad tal que los docentes, los estudiantes y los terceros interesados (padres de familia y directivos de la escuela) pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica los progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales. (Grant. 1979) Ya

que no solamente se toman en cuenta los conocimientos formales del alumno, sino toda su experiencia en su entorno social, cultural y educativo.

Algunos conceptos desarrollados en la evaluación basada en desempeño.

- Evaluación formativa: Aquella que permite determinar el grado en el cual el estudiante conoce o es capaz de realizar una tarea de aprendizaje, y que además identifica las partes de la tarea que no conoce o no fue capaz de realizar con el fin de encaminar futuros procesos de enseñanza aprendizaje.
- Evaluación sumativa: Se efectúa a la conclusión de una o varias unidades de estudio o de una actividad específica en el plan de estudios para determinar o juzgar el conocimiento y habilidades del estudiante o la ineffectividad de la actividad con el fin de culminar el proceso de enseñanza aprendizaje de la unidad o unidades de estudio.
- Pruebas referidas a criterios: Son test en los cuales los resultados son usados para determinar el progreso de un estudiante hacia el manejo de un área de contenido. El desempeño es comparado contra un nivel esperado, previamente definido, el cual se refiere a un área de contenido y no al desempeño de otros estudiantes.
- Test de competencia: Una prueba diseñada para establecer si el estudiante ha alcanzado el estándar mínimo establecido de habilidades y conocimientos y por lo tanto es apto para promoción, graduación o certificación.

La evaluación se refiere al conjunto de evidencias; es la verificación de si se ha cumplido o no con las especificaciones establecidas.

La evaluación basada en criterios de competencia académica, como herramienta de medición del aprovechamiento en el aula, es el procedimiento mediante el cual se recogen suficientes evidencias sobre el desempeño académico de un individuo, de conformidad con el perfil deseado.

Evaluación tradicional frente a evaluación de competencias.

La evaluación por competencias mantiene una serie de diferencias con la evaluación tradicional; a continuación citamos algunas:

EVALUACION TRADICIONAL	CARACTERÍSTICAS DEL LA EVALUACION DE COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliza escalas numéricas ➤ Compara el rendimiento del grupo ➤ Los evaluados no conocen las preguntas ➤ Los evaluados no participan en la fijación de objetivos de la evaluación ➤ Se realiza en un momento del tiempo ➤ Usualmente se hace por escrito o con ejercicios prácticos simulados ➤ El evaluador juega un papel pasivo usualmente como vigilante de la prueba ➤ Se basa en partes de un programa de estudios o a la finalización del mismo ➤ No incluye conocimientos fuera de los programas de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se basa en el juicio “competente” o “aún no” ➤ Es individualizada ➤ Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación ➤ Los evaluados participan en la fijación de objetivos ➤ Es un proceso planificado y coordinado ➤ Se centra en evidencias del desempeño real en el trabajo ➤ El evaluador juega un papel activo, incluso como formador ➤ No toma en cuenta programas de estudios ➤ Incluye la evaluación de conocimientos previamente adquiridos por experiencia

Fuente: Adaptado de Fletcher, (1994). Mertens, (1996). Gonzzi,(1996).

En la EC el interés principal se centra en el desempeño competente, de este modo se trata de verificar los logros que se alcanzan en el aula y en situaciones reales del desempeño.

Características de la EC

- Se basa en los resultados del desempeño académico
- Es realizado para cada estudiante
- No recurre a escalas numéricas de calificación.
- No se compara entre los alumnos.

- Es un proceso más que un momento
- Desemboca en el criterio: **competente o aún no competente**

Por tanto, la EC se realiza en condiciones reales; es allí donde se encuentran las evidencias del desempeño competente.

La EC tiene varios componentes básicos:

- - Un referente, norma o estándar de desempeño o, en este caso, perfil del estudiante, previamente identificado
- El proceso de recolección de evidencias.
- La comparación de evidencias con el estándar.
- La formulación de un criterio: competente o aún no competente.
- Los mecanismos de aseguramiento de la calidad del proceso de aprendizaje.

Propuesta de Programa de Capacitación.

Se propone un programa de capacitación docente que se impartirá en los Talleres de Actualización Docente del año 2006-2007, a través de un taller con una duración de dos horas cada mes. En éste se abordarán, en la primera sesión, los temas de la comunicación como proceso y la comunicación alternativa en el primer mes. En la segunda, se comentará la propuesta de comunicación educativa y su relación con la evaluación; en la tercera se verán más concretamente las habilidades comunicativas de la expresión oral y la escucha activa como formas de comunicación y de evaluación; en la cuarta, se trabajarán de forma vivencial la empatía, la congruencia y la aceptación incondicional como elementos importantes para lograr la comunicación dentro del salón de clases; en la quinta sesión se hablará de los sentimientos y la mejor forma de expresarlos y manejarlos, debido a que cuando se aplicó el cuestionario sobre habilidades sociales, éste fue un punto que se observó que

haría falta trabajar con los profesores en este taller de capacitación y es importante que se tome en cuenta en la sexta sesión, se desarrollarán las diferentes formas de trabajo grupal relacionando este con la comunicación y en la evaluación; en el séptimo taller, se trabajará con algunas consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje y con ¿qué es evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje? En la octava sesión se tratarán las diferentes características de una evaluación bajo el enfoque constructivista y en la novena se tratará de poner en práctica la evaluación constructivista basada en competencias académicas de acuerdo a los requerimientos del programa de años intermedios del Bachillerato Internacional; en una décima sesión se tratará de implementar estas características de manera práctica dentro del Colegio y por último se llegará a conclusiones grupales y a acuerdos de trabajo a través de una agenda.

El programa total del taller tomará, así, un total de veintidos horas. La evaluación y el seguimiento del programa correrán a cargo de los directivos de la secundaria y de la coordinadora del Bachillerato Internacional.

Temario.

1. El Proceso de Comunicación.
2. La Comunicación y la Evaluación en el aula.
3. Expresión oral como forma de evaluación.
4. Escucha activa dentro de la evaluación.
5. Empatía, congruencia y aceptación incondicional como estrategias de enseñanza y de evaluación del aprendizaje.
6. La afectividad y su relación con la comunicación y con la evaluación.
7. Trabajo grupal en la comunicación y en la evaluación.
8. Algunas consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje.

9. ¿Qué es evaluar en el proceso de enseñanza aprendizaje?
10. Características de una evaluación constructivista.
11. Evaluación basada en competencias académicas.
12. Implementación de una evaluación constructivista y basada en competencias requeridas por el programa del Bachillerato Internacional en su modalidad para los Años Intermedios en el Colegio Buena Tierra.
13. Conclusiones Grupales y Acuerdos de Trabajo.

Carta descriptiva del Taller de Capacitación para Docentes

Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Aprendizaje	Material de Apoyo	Sistema de Evaluación	Tiempo
Identificar el proceso de comunicación	Proceso de Comunicación	Lluvia de ideas y expositiva participativa	Pintarrón	Cuestionario	2 horas
Comentar la propuesta de comunicación educativa y su relación con la evaluación	Comunicación y evaluación en el aula	Lecturas Comentadas	Copias de las Lecturas	Comentarios	2 horas
Practicar la escucha activa y la expresión oral como formas de evaluación	Habilidades Comunicativas	Expositivo participativa y Vivencial	Dinámica de Grupo escucha y expresión	Lista de Observación	2 horas
Conocer y Vivenciar la Empatía, la Congruencia y la Aceptación	Empatía, Congruencia y Aceptación Incondicional	Expositivo participativa y vivencial	Dinámica de grupo empatía y aceptación	Lista de verificación	2 horas

Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Aprendizaje	Material de Apoyo	Sistema de Evaluación	Tiempo
Aprender a manejar sus sentimientos y la afectividad de los alumnos	La afectividad, los sentimientos y su manejo en relación con la comunicación y la evaluación	Mapa Conceptual y Meditación guiada	Elaborar un mapa de conceptos Meditación	Comentarios	2 horas
Desarrollar técnicas de trabajo en grupo	Trabajo Grupal	Dramatización	Película de ¿Quién se llevó mi queso?	Puesta en escena de la dramatización.	2 horas
Conocer más sobre la evaluación	Evaluación del Aprendizaje	Elaboración de un Mapa Conceptual	Hojas de Rotafolio	Mapa Conceptual y Exposición	2 horas
Conocer las características de una evaluación constructiva	Evaluación Constructiva	Expositiva participativa y estudio de casos	Copias de material con las características	Exposición por equipo de diferentes casos	2 horas

Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Aprendizaje	Material de Apoyo	Sistema de Evaluación	Tiempo
Aplicar técnicas de evaluación basada en competencias académicas	Evaluación basada en competencias académicas	Estudio de casos	Caso práctico	Guía de evaluación	2 horas
Poner en práctica la evaluación constructivista basada en competencias académicas	Evaluación Constructivista en el Colegio	Participativa por academias Mapas conceptuales	Hojas de rotafolio	Lista de verificación	2 horas
Conclusiones grupales y acuerdos de trabajo	Agenda de trabajo	Lluvia de ideas	Rotafolio o pizarrón	Revisión de la agenda por academia	2 horas

Aceptación o acogida del programa.

Este programa de capacitación docente tiene una aceptación amplia por parte de la institución. Va totalmente de acuerdo con el programa de Bachillerato Internacional, que es con enfoque constructivista y que, por ende, constituye una necesidad en su instrumentación e implementación. Por ello, es parte de un Proyecto Educativo Institucional ya que se adecua a él. Pertenece al área psicopedagógica que es en la que su autora trabaja; por lo que se acoge totalmente por los destinatarios.

La única limitante que le veo es la de que “nadie es profeta en su tierra”. Los maestros de la escuela prefieren un instructor externo a los propios de la escuela. Sin embargo, los directivos lo ven como un ahorro el tener un instructor interno que haga las veces de capacitador y no les cueste más.

El trabajo se realizó con respecto a la evaluación debido a que es el aspecto menos trabajado en el nivel de capacitación docente en esta escuela, ya que se han tomado cursos de aprendizaje constructivista, de diseño invertido y de estrategias de enseñanza constructivista; pero es en la parte de la evaluación en la que hace falta un refuerzo y un mayor conocimiento de cómo ligar al constructivismo con un tipo de evaluación más constructivista. A este respecto, se encontró que la evaluación basada en competencias académicas es la que mejor se adapta para lograr los objetivos propuestos por el Bachillerato Internacional, en su modalidad para los Años Intermedios.

Cuando se realizó la gestión del proyecto, se habló del programa de intervención y hubo acuerdo e incluso entusiasmo mostrado por parte de la dirección por su realización. Se llevará a cabo durante el próximo ciclo escolar, dedicándole dos horas al mes en cada taller general de actualización.

En el último punto que se sugiere, se habla de dos elementos que son muy importantes para la validación de este programa dentro de la institución educativa del estudio de caso. Estos son el punto de aprender comprendiendo del que habla Díaz Barriga y que en el Colegio Buena Tierra se tiene como uno de sus principios, pues se utiliza el diseño invertido que consiste precisamente

en una educación basada en la comprensión que pretende; que incluso la planeación didáctica sea sobre la base de la comprensión y que tiene como uno de sus objetivos el identificar, analizar y aplicar estrategias de uso significativo del conocimiento.

Otro punto importante que se toca, en esa misma característica de la evaluación con enfoque constructivista, es la del requerimiento de la transcontextualización que en el Colegio Buena Tierra se logra a través de otro de los supuestos básicos del Bachillerato Internacional, que es el de que se trabaje por medio de interdisciplinariedad.

Para lo cual debe existir una coordinación de cada materia al bimestre con otra u otras para realizar una actividad, lo cual hace de esto una realidad, porque por ejemplo, se hizo una actividad durante el otoño en la cual se celebró la semana de las manzanas. Las actividades relacionadas con el tema fueron: en inglés, leer la historia de Johnny Appleseed y ver una película sobre la misma historia en literatura y comentarla. De tarea de la misma materia cada estudiante escribió un cuento con el tema de las manzanas y lo ilustraron con pinturas dactilares. En arte, los estudiantes tuvieron que recoger y traer a clase hojas de árbol de manzana y hacer un collage con hojas pintadas en el periódico mural. En matemáticas, el maestro les mostró como calcular la proporción de los ingredientes de las recetas de *strudel* de manzana y puré de manzana, de manera que se obtuviera la cantidad suficiente para que alcanzara para que todo su grupo las prepararan y luego las comieran. Esto realmente permitió una transcontextualización, mucha convivencia y el interés por parte de los alumnos por una actividad de varias de sus materias.

Conclusiones

La comunicación es un elemento fundamental para el hecho educativo, que no es tomado en cuenta con la seriedad, que se requiere y que se da por hecho; pero que, en realidad, es necesario desarrollar, ampliar, practicar y fundamentar debidamente.

Pueden utilizarse diferente tipo de estrategias para lograr que el aprendizaje sea significativo para los alumnos, como son las motivacionales, de enseñanza, de aprendizaje y evaluativos, entre otras, de enfoque constructivista; pero, también, es muy importante que exista la empatía, la aceptación y el respeto incondicionales y la congruencia personal en los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, para que la comunicación que se dé entre ellos sea más humana, afectuosa y significativa.

Los grupos de base cooperativos aportan una herramienta que coadyuva a lograr la unidad entre los compañeros; los dotan de una red de apoyo necesaria y de gran ayuda, para fomentar los hábitos de ayuda y cooperación entre los seres humanos y los acostumbran a ser más colaborativos entre ellos.

Las habilidades comunicativas de la expresión oral y de la escucha activa son imprescindibles para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más fluido, más humano y menos rígido.

El diálogo en el salón de clases es muy necesario, para lograr aprendizajes significativos y seres humanos que sean capaces de expresar lo que les gusta y lo que no les agrada, lo que necesitan y lo que piensan, sienten y perciben del mundo que les rodea, de sí mismos y del proceso y relaciones en las que se encuentran inmersos dentro del aula.

Conocer el fenómeno educativo requiere de una práctica de revisión de las operaciones metodológicas y conceptuales que guían el trabajo en la escuela y que posibilitan aprehender actuar y modificar conscientemente el hecho educativo. Sólo, en esta medida, el proceso evaluativo podría concebirse

como una práctica inherente al propio proceso educativo y no como algo añadido o ajeno al mismo.

La práctica evaluativa debe ser rescatada, fundamentalmente, por los dos actores protagónicos del hecho educativo: el docente y el educando; propiciar, así, que el ámbito escolar se constituya verdaderamente en un centro de debate pedagógico que genere propuestas que impacten de manera efectiva en la realidad educativa; donde sea permitido expresar opiniones, dialogar, analizar, rebatir, argumentar y que la persona que lo haga sea escuchada con atención por las personas involucradas en el acto educativo y por ende, comunicativo.

La tarea de evaluar el aprendizaje tiene gran trascendencia en el trabajo del profesor, por las implicaciones que tiene y las consecuencias a que da lugar. Para realizarla, el profesor debe servirse de todos los recursos a su alcance. Sin embargo, muchas veces, estos resultan poco confiables y no muy objetivos. Esta consideración define un área de trabajo de vital importancia para evaluadores e investigadores en la materia.

La formación de maestros y escuelas para la evaluación implica el desarrollo de:

1. Habilidades comunicativas como la de la expresión oral y la escucha activa.
2. Una filosofía y una cultura de la educación bien definida. Esta filosofía debe responder a las interrogantes de ¿qué evaluar? ¿cómo evaluar? ¿cuándo evaluar? ¿quién evalúa? Para responder al ¿qué evaluar?, debe considerarse de manera seria y sistemática la evaluación del desarrollo integral del estudiante y no exclusivamente o “casi” exclusivamente del desarrollo académico. Cómo evaluar nos lleva a la consideración de diversificar tipos de evaluaciones pensando en la necesidad de la evaluación cualitativa, además de la cuantitativa. Responder a quién evalúa, debe de considerar no sólo al maestro, sino también al alumno como parte integral del proceso educativo, a la Institución y a la familia.

3. Que la escuela y cada maestro ubique de manera responsable a la evaluación en el contexto de su trabajo docente y que actúe en consecuencia.
4. Programas de capacitación docente, como el que se propone en este trabajo, que proporcionen a los maestros las herramientas metodológicas y estratégicas necesarias para conducir apropiadamente el proceso de evaluación como parte del proceso educativo.
5. Contar con un sistema de evaluación más flexible.
6. Contemplar a la expresión oral y a la escucha activa como parte integrante y muy importante a desarrollar en los procesos áulicos de comunicación cotidiana y como parte fundamental de la evaluación.

La evaluación es el último paso en el ciclo comunicativo. Constituye la retroalimentación que puede dar inicio a un nuevo proceso de comunicación para cambiar, reestructurar o continuar lo que se ha venido haciendo en el proceso educativo.

Si el proceso educativo propicia el diálogo, el desarrollo de la expresión oral, de la escucha activa y una retroalimentación franca y abierta dentro del salón de clases, será posible construir sobre bases sólidas una educación constructiva.

Más que evaluar los conocimientos de docentes y dicentes; es la competencia para el desempeño académico, lo más importante en un proceso de evaluación constructivista.

Bibliografía

Agudelo, Santiago (1993) *Certificación Ocupacional*, Manual Didáctico CINTERFOR, Colombia.

Berumen, L. (2006) *Curso de Capacitación Docente: Constructivismo en el aula*. Documento de Trabajo. México: I.U.E.M.

Bohoslavsky, R. (1986) "Psicopatología del vínculo profesor- alumno: el profesor como agente socializante" en R. Glazman (comp), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México, Caballito SEP,.

Cepeda, B. Fuentes, G. y Burgos, R. (1993) *Evaluación del Aprendizaje, estado del conocimiento*. México: 2º. Congreso de Investigación Educativa.

Coll, C. y Martín, E. (1993) "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una propuesta constructivista" en: C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onurubia, J. Soléy A. Zabala *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Coronado, J. (1977) *La Comunicación Interpersonal, más allá de la apariencia* México: Editorial ITESO

Díaz Barriga, A. (1993) *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*. México: Nueva Imagen.

Díaz Barriga, A. Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Dietel, R. Herman; Knuth,R. (1991) *What does Research Say About Assessment?* North Central Regional Educational Laboratory. N.C.R.E.L.

Flavell, J.H. (1976) "Metacognitive aspects of problem solving" in *The nature of intelligence*. Hilludale, Erlbaum.

Fletcher, Shirley. (1997) "Nuevas Formas de Evaluación y Certificación" en: *Competencia Laboral. Antologías de Lecturas*. C.O.N.O.C.E.R., México.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido* México: Siglo XXI.

Fuentes, P. (2000) "Trabajo y técnicas de grupo" en: *Una Alternativa en Educación*. México:

Fuentes, R. (1985) "La comunicación educativa audiovisual. Un marco teórico para el empleo de medios audiovisuales en la educación superior" en: *La Educación Educativa* México: COSNET

Gadino, A. (2001) *Gestionar el conocimiento: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Goldmann, L. (1977) "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación" en: *El concepto de información en la ciencia contemporánea*. México: siglo XXI.

Gonzi, Andrew; Athanasou, James. (1996) "Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectivas de la Teoría y la Práctica en Australia" en: *Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia*. Limusa, México.

Hubbard, R. (1977) *Si tienes duda... comunícate*. México: Publicaciones Dianéticas.

Johnson, D. (1995) "Los nuevos círculos de aprendizaje" en: Cooperación en el salón de clases y en la Escuela. E.E.U.U.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lomas, C. (1993) *El Aprendizaje de la comunicación en las aulas*. México: Paidós.

Marchesi, A. y Martín E. (1996) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Mercer, N. (1997) *La Construcción guiada del conocimiento*. México: Paidós.

Mertens, Leonard. (1996) *Competencia Laboral: Sistemas, Seguimiento y Modelos* C.I.N.T.E.R.F.O.R. , Colombia.

Milton, S. Y Mahar, C. (1986) *Facilitating cognitive development. International perspective programs and practices*. New York: The Haworth Press.

Prieto Castillo, D. (1994) *La Fiesta del Lenguaje* México: Ediciones Coyoacán.

Rogers, C (1986) *El Proceso de Convertirse en Persona* México: Editorial Paidós.

Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje* Barcelona, España: Paidós.

Werstein, C. y Mayer, R. (1986) *The teaching and learning strategy*. New York: Mac Millan.

Zubiria, H. (2004) *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI* México: Plaza y Valdés Editores.

Hemerografía

Charles Creel, Mercedes (1988) "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación" en: *Perfiles Educativos* No. 39 Enero, Febrero, Marzo U.N.A.M.

Kuiper, R.A. (2002) "Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies", *The journal of continuing education in nursing* vol 33 No. 2.

Paez, R. (1991) "El salón de clase: un mundo de sujetos" en: *El aula universitaria aproximaciones metodológicas*. Rueda, Mario et.al. (coord.) México:U.N.A.M. C.I.S.E.

Páginas Electrónicas

Capote Bracho, Lourdes "*El Docente y la Comunicación en el Aula*" en: www.monografias.com/trabajos15/comunic-didactica/comunic-didactica.shtml

Kaplún, Mario "*La Gestión Cultural ante los Nuevos Desafíos*" e. Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui, en: <http://chasqui.comunica.org/kaplun64.htm>

The Building Tool Room Assesstment Terminology. A Glossary of Useful Terms. www.newhorizons.org.