



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La evaluación de la comunicación no verbal durante el trayecto académico del examen extraordinario: una propuesta metodológica transversal para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE: MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN ESPAÑOL

P R E S E N T A

Lic. Claudio Borrás Escorza.

Nombre del tutor:

Mtro. Porfirio Morán Oviedo.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Comité tutor

Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Dr. Rodolfo Sánchez Rovirosa.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Marzo, 2014.



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.

Agradecimientos.

Gracias al Posgrado MADEMS UNAM, a la Coordinación de Estudios de Posgrado y a la coordinación local de posgrados de la FES Acatlán.

Gracias a la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) por el apoyo económico recibido durante mis estudios y por brindarme la oportunidad de cursar el posgrado como parte de mi formación docente.

Gracias a la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y a su H. Consejo Técnico por su apoyo y los permisos para que pudiera culminar con éxito mis estudios.

Gracias al Mtro. Porfirio Morán Oviedo por su asesoría y orientación, pero sobre todo por ser un ejemplo de profesor comprometido con la educación de este país.

A mi Comité Tutorial, Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez y Dr. Rodolfo Sánchez Roviroso, gracias mil, por entender mi inquietudes profesionales y académicas, pero por sobre todo, por ser compañeros de la misma aventura y enseñarme con su trabajo cotidiano a ser un mejor profesor.

A mis sínodos lectores, Dra. Martha Diana Bosco y Mtra. Lorena Cruz Ramos, gracias por su tiempo y dedicación para leer mi trabajo, su aprobación es un gran elogio porque el sustento de este proyecto es la base psicopedagógica.

Gracias a mi familia cercana por no preguntar demasiado y respetar mis proyectos personales.

Gracias a mis amigos, compañeros de vida y profesión, y a todos los que con su conversación me han enseñado algo nuevo, pero también a los que confrontan mis opiniones, porque me obligan a prepararme más.

Gracias a todos y cada uno de los alumnos que generación tras generación me muestran nuevas realidades y permiten que me ocupe en la educación; cada éxito y cada fracaso, cada nota buena o mala es una experiencia que espero me acerque cada vez más a ustedes.

Gracias a todos los que de alguna manera, directa o indirecta, han formado parte de mi formación como profesor; en la convivencia cotidiana, en el trabajo académico, en el saludo por el pasillo, en el libro recomendado, tengo la obligación de tratar de ser una mejor persona, no importa que me equivoque en el camino, siempre trataré de hacer conciencia de mis errores.

Resumen.

Este trabajo trata acerca de cómo evaluar la comunicación no verbal en los exámenes extraordinarios de las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I y II, considerando que en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se pretende el desarrollo de habilidades de lectura, comprensión, análisis y producción de textos. Es importante establecer que los tipos de texto no sólo se refieren aquellos que utilizan la palabra, sino también aquellos que comunican a través de imágenes (aunado a ello, la lectura de situaciones comunicativas en función del entorno, la indumentaria, la proxémica, etc.) o de imágenes y palabras. En ello radica la importancia de la comunicación no verbal; en medida de que el alumno de Educación Media Superior del CCH cursa un bachillerato "universitario", es decir, propedéutico, el cual lo prepara para la interpretación, análisis y diseño de mensajes a través de la investigación, siendo este último el principal fundamento de enlace con la educación superior.

Abstract

This paper discusses how to assess non-verbal communication in the special examinations of the subjects of Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV and Taller de Comunicación I y II, whereas in the educational model of the Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) the development of reading skills, comprehension, analysis and production of texts intended. It is important to establish that the text types not only those who use the word refer, but also those who communicate through images (together with this, the reading of communicative situations depending on the environment, clothing, proxemics, etc..) or images and words. Therein lies the importance of nonverbal communication in measuring the student of Higher Secondary Education CCH pursuing a "college", ie preparatory, which prepares for the interpretation, analysis baccalaureate and design of messages through research, the latter being the main basis for liaison with higher education.

Índice.

	Pág.
Introducción.....	1
Capítulo 1	
Contexto Institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	1
1.1.- Proyecto educativo del CCH.....	3
1.2.- Modelo Pedagógico del CCH.....	13
Capítulo 2	
La comunicación no verbal en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.....	24
2.1.- Perfil del alumno del CCH.....	25
2.2.- Importancia de las habilidades en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.....	44
2.3.- Importancia de la Comunicación no verbal en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.....	55
2.4.- Elementos transversales de la Comunicación no verbal.....	59
2.4.1.- Del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV.....	61
2.4.2.- Taller de Comunicación I y II.....	69
Capítulo 3	
La evaluación de la Comunicación no verbal en los exámenes extraordinarios.....	73
3.1.- La problemática de los exámenes extraordinarios en CCH.....	74
3.2.- La evaluación vista como proceso.....	83
3.2.1.- La evaluación formativa.....	88
3.2.2.- El desarrollo del conocimiento a partir de la evaluación.....	93
3.2.3.- Hacia una nueva concepción de la evaluación extraordinaria.....	95
3.3.- ¿Cómo evaluar la comunicación no verbal en un examen extraordinario?.....	111

Capítulo 4	
Metodología Didáctica para la elaboración de exámenes extraordinarios.....	116
4.1.- La definición de la Comunicación no verbal.....	118
4.2.- Propuesta de modelo de elementos generales de la Comunicación no verbal...	140
4.3.- Metodología Didáctica para evaluar la comunicación no verbal en exámenes extraordinarios.....	153
Capítulo 5	
Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en el diseño de evaluación de la Comunicación no verbal para exámenes extraordinarios en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.....	171
5.1.- Ejes en el área de Talleres.....	173
5.2.- Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en la Literatura.....	193
5.2.1.- Poesía.....	195
5.2.2.- Narrativa.....	205
5.2.2.1.- El cuento, la novela, la fábula	211
5.2.3.- Dramática.....	220
5.3.- Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en la Investigación.....	227
5.3.1.- En las técnicas de investigación documental, metodologías cualitativas y cuantitativas.....	229
5.4.- Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en la elaboración de productos expresivos.....	238
5.4.1.- Medios impresos.....	239
5.4.2.- Medios audiovisuales.....	250
5.4.2.1.- El lenguaje radiofónico.....	254
5.4.2.2.- Cine y televisión.....	261
Conclusiones.....	270
Anexos.....	276
Fuentes.....	283

Índice de gráficos e imágenes.

	Pág.
Gráfico 1.1: Funciones de la personalidad y el conocimiento.....	14
Gráfico 1.2: Tipos de Condicionamiento estímulo – reforzador.....	16
Gráfico 1.3: Componentes de la personalidad del sujeto.....	18
Gráfico 2.1: Distribución de la población por género 1996-2009.....	27
Gráfico 2.2: Regularidad académica por género 2002-2005.....	27
Gráfico 2.3: Población de más de 18 años con Educación Media Superior.....	28
Gráfico 2.4: Población de más de 25 años con Educación Superior por grupos de edad y sexo.....	29
Gráfico 2.5: Población de más de 25 años con Educación Superior según sexo.....	30
Gráfico 2.6: Promedio de examen de Ingreso a Bachillerato.....	31
Gráfico 2.7: Promedio de Secundaria.....	32
Gráfico 2.8: Situación académica al término de dos semestres 2002-2009.....	33
Gráfico 2.9: Materiales de consulta 1997-2009.....	35
Gráfico 2.10: La expectativa.....	41
Gráfico 2.11: La ambición.....	42
Gráfico 2.12: El oyente y el hablante.....	49
Gráfico 2.13: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRIID I.....	61
Gráfico 2.14: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRIID II.....	64
Gráfico 2.15: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRIID III.....	66
Gráfico 2.16: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRIID IV.....	68
Gráfico 2.17: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de Taller de Comunicación I.....	69
Gráfico 2.18: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de Taller de Comunicación II.....	71
Gráfico 3.1: Puntos de interés del profesor y el alumno en la enseñanza tradicional.....	90
Gráfico 3.2: Finalidades distintas de la evaluación. Evaluación formativa.....	92
Gráfico 4.1: Modelo de intercambio sistémico de la comunicación.....	144
Gráfico 4.2: Desarrollo de habilidades y los cuatro elementos de interrelación.....	156
Gráfico 4.3: Habilidades.....	159
Gráfico 4.4: Modelo de planificación.....	160
Gráfico 4.5: Desarrollo de las habilidades en la comunicación no verbal.....	165
Gráfico 4.6: Formato de objetivos.....	169
Gráfico 4.7: Formato de preparación.....	170
Gráfico 4.8: Formato de reelaboración.....	170
Gráfico 5.1: Didáctica de la lengua y la literatura.....	180
Gráfico 5.2: Bases científicas de la didáctica de la lengua.....	181
Gráfico 5.3: Marco discursivo y sociocultural.....	183
Gráfico 5.4: Marco Literario.....	188
Gráfico 5.5: Marco Psicopedagógico.....	192
Figura 5.1: Narizones.....	198

Gráfico 5.6: Esquema-ejemplo poesía.....	199
Gráfico 5.7: Esquema-ejemplo poesía. Etapa de preparación.....	200
Gráfico 5.8: Esquema-ejemplo poesía. Etapa de reelaboración.....	202
Figura 5.2: Corazón roto.....	203
Gráfico 5.9: Esquema-ejemplo narrativa.....	208
Gráfico 5.10: Esquema-ejemplo narrativa. Etapa de preparación.....	209
Gráfico 5.11: Esquema-ejemplo narrativa. Etapa de reelaboración.....	210
Gráfico 5.12: Esquema-ejemplo cuento, novela, fábula.....	217
Gráfico 5.13: Esquema-ejemplo cuento, novela, fábula. Etapa de preparación.....	218
Gráfico 5.13: Esquema-ejemplo cuento, novela, fábula. Etapa de reelaboración.....	219
Gráfico 5.14: Esquema-ejemplo dramática.....	223
Gráfico 5.15: Esquema-ejemplo dramática. Etapa de preparación.....	224
Gráfico 5.16: Esquema-ejemplo dramática. Etapa de reelaboración.....	225
Gráfico 5.17: El uso del movimiento en estadísticas.....	230
Gráfico 5.18: Estadística tradicional.....	231
Gráfico 5.19: Ejemplos de proyectos TLRIID I-IV.....	232
Gráfico 5.20: Ejemplos de proyectos Taller de Comunicación I y li.....	232
Gráfico 5.21: Espacios para pautas publicitarias.....	242
Figura 5.3: Cómic.....	245
Figura 5.4: Fumettos.....	245
Figura 5.5: Desarrollo de un cómic.....	246
Figura 5.6: Secuencia de movimientos.....	248
Figura 5.7: Fotonovela.....	248
Gráfico 5.22: Temas ejemplo para proyectos.....	249
Gráfico 5.23: Metodologías tradicionales y metodologías activas.....	251
Gráfico 5.24: Guión para posdcast.....	258

Introducción.

Hacia finales del siglo XX, como producto de las grandes transformaciones en teoría pedagógica, la visión del alumno como agente social ha ido cambiando; las dos grandes corrientes psicopedagógicas que predominaron en dicho periodo (el conductismo y el constructivismo) han evolucionado y el papel del alumno se ha modificado.

La educación ha sido producto de las grandes transformaciones socioeconómicas en el mundo. La modernidad en su momento planteó una transformación de la visión del mundo que colocaba al individuo como el ser racional que transformaría el mundo en su beneficio. Esta permitió ver al individuo como sujeto de la acción quien habría de conducirse como un ser con libre albedrío.

Luis Villoro en *El pensamiento Moderno* sugiere que el hombre se vuelve el eje de la acción en el mundo: “Son hombres que no sienten determinado su destino por el lugar que ocupan, sino que están empeñados en labrárselo mediante su acción”.¹

La idea que el planteamiento de Villoro abraza, implica la capacidad del individuo por el libre albedrío, la *virtu* o estudio y el conocimiento en medida de que estas se vuelven elementos indispensables para “ser lo que se quiera” sugiriendo que el hombre es capaz de transformar la naturaleza que le rodea en su propio beneficio, característica que no todas las criaturas vivas del planeta tienen, lo que lo coloca en una posición privilegiada ya que el hombre es capaz de romper el orden establecido, modificarlo o pasar de uno a otro en su sentido de libertad.

Es justamente esta visión de la Modernidad donde el sujeto “se vuelve dueño de su propia historia [...] la Modernidad se entiende fundamentalmente como dominio racional sobre la naturaleza y la sociedad”². Aunque Villoro relativiza si realmente nos encontramos frente a una nueva manera de ver el mundo -en realidad sugiere que nos encontramos en una transformación parcial-, encuentra ciertos aspectos de la Modernidad que han resultado una contradicción riesgosa en el papel del hombre frente a la Historia.

En primer lugar, al regirse el hombre como único rector en el mundo y reducir el papel de la naturaleza a un mundo material al que hay que dominar, este deja de vivir en armonía con la naturaleza explotándola y deteriorándola sólo para su sentido de consumo.

En segundo lugar, el hombre pierde su identidad al construir una idea de felicidad que está determinada por la posesión de cosas, se olvida del “otro”, es decir, “olvida los valores de solidaridad, justicia e igualdad sociales”³. La principal contradicción de la Modernidad es que en los países donde se ha llegado a niveles de industrialización avanzada no se ha logrado abatir la

¹ Villoro, Luis. *El pensamiento Moderno*. El Colegio Nacional, Fondo de Cultura Económica. México. 1992. Pág. 21.

² Ídem. Pag. 92-93.

³ Op. cit. pág. 95.

pobreza y la desigualdad social. El poder del dinero se supedita a las necesidades sociales, la fortuna vence a la virtud.

Es justamente esta contradicción, la que nos ayuda a entender la pérdida de sentido del sujeto dentro de la naturaleza y del sujeto como ser social, se han sustituido las creencias y valoraciones orientadas por la tradición a través de un “cálculo racional que determina cuáles son los procedimientos eficaces para lograr metas libremente proyectadas y subordina el comportamiento social a su realización”⁴.

Si transferimos esta postura al concepto moderno de educación a través de las principales corrientes de finales del siglo pasado -conductismo, constructivismo, entre otras-, parece que hay un establecimiento dictado por el Banco Mundial, donde hay una visión del conocimiento capaz de transformar la naturaleza y un sujeto o individuo que tiene que adherirse a un “rol” cuya función es justamente contribuir a esa transformación global en aras del progreso mundial; pero no hay una concepción del papel del hombre frente a la naturaleza, frente a su entorno; cosmovisión que sí existía y existe aún en determinadas comunidades no sólo indígenas, sino urbanas y rurales.

Desde esta perspectiva, el concepto de modernidad representado por la individualidad excesiva, se ha contrapuesto al peso de la tradición y la costumbre representada por la vida en comunidad.

Para poner un ejemplo, se puede pensar en los periodos de descanso que ciertas comunidades rurales le daban a la tierra antes de seguir cultivando, en común con una cultura, una ideología una cosmovisión; el sentido de descanso le retribuía a la tierra tiempo para recuperarse de la erosión ocasionada por el cultivo, alrededor de esta práctica, una serie de fiestas y rituales en honor a los frutos provistos por la misma que a su vez posibilitaba la solidaridad entre los integrantes de la comuna.

En algunas comunidades chiapanecas y oaxaqueñas, las nuevas técnicas de cultivo impulsadas por la iniciativa privada, Universidades del país y los gobiernos federales y estatales, en pro de una producción continua todo el año, han implementado el cultivo de granos transgénicos que requieren poca agua, pero que han erosionado la tierra a tal grado, que los acuíferos naturales se han secado.⁵

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, pese a estar inmerso en este contexto sociopolítico tuvo grandes aportaciones, la principal, y en cierta medida motivo de este trabajo, que vio en el alumno la posibilidad de un ser autónomo, preocupado por su conocimiento, pero al mismo tiempo, a través de esos saberes, poder retribuir a la social y a su entorno.

La visión en este sentido es más amplia, el individuo no sólo manipula la naturaleza para sus propios fines, sino que convive con su entorno social y natural. En este sentido, el concepto de Modernidad es rebasado, el mundo ya no es del individuo, sino que éste se asume como parte del mismo.

⁴ Op. cit. págs.. 96-97.

⁵ Ver: <http://www.mexicohazalgo.org.mx/mexicohazalgo/>

El Colegio de Ciencias y Humanidades es vanguardista, de alguna manera más acorde a la concepción de la posmodernidad debido a que ha integrado al individuo con el entorno posibilitando que haya una relación entre el alumno y los fenómenos que se suceden a su alrededor, que aunque también está preparando para el trabajo, este desenvolvimiento se hace con ética y responsabilidad; valores y actitudes que permiten que, aparte de la integración del estudiante al mercado laboral, este busque incidir en su entorno y sea propositivo.

Vivimos en un país que ha tenido cierta “resistencia” a los procesos modernizadores, un país que se debate entre los valores de la modernidad y los tradicionales, en términos de Néstor García Canclini somos una “cultura híbrida”.

La hibridación en términos de García Canclini sugiere que en condiciones de una diferenciación social, sea por raza, estrato económico, o relación multicultural se evite la segregación y se pueda hablar desde este punto de vista de una interculturalidad.⁶ La política de la hibridación sugiere que se puede trabajar democráticamente aun con las divergencias, es decir, para los términos de este trabajo, que podemos hacer que el individuo trabaje como individuo y como miembro de una colectividad.

Esta parece ser una característica de la cultura mexicana que tiene un fuerte anclaje con la vida en comunidad de la que los gobiernos mexicanos han empezado a tomar conciencia. No obstante, la tendencia de la política educativa en México ha sido la uniformidad que garantizara ciertos “roles” en la actividad productiva del país; este fue el contexto por el que fueron creadas instituciones como CONALEP que en función de las necesidades de las empresas modificaba sus carreras técnicas de tan manera que pudiera proveer de obreros especializados a las mismas.

En este sentido, el Colegio de Ciencias y Humanidades al ser un bachillerato propedéutico hacia el nivel superior no tiene una visión terminal, no está preparando necesariamente para el trabajo inmediato, aunque ofrezca herramientas para ello, la postura está en función de que el estudiante pueda desenvolverse en el nivel superior con las herramientas básicas para la vida académica.

Esta posibilidad ha implicado que tanto la estructura educativa del Colegio como el currículo esté fundamentado en el desarrollo de habilidades, lo cual implica que la práctica educativa no puede ser realizada ni de manera conductista, ni tampoco es meramente constructivista.

Las habilidades tienen su fundamento en la posibilidad de que el alumno pueda resolver problemas y desenvolverse tanto en la vida académica como en laboral y en su propio entorno.

La adquisición y desarrollo de habilidades ha de permitir, desde la plataforma del Colegio, que el alumno adquiera independencia y que el profesor se convierta en una especie de asesor que permita acompañar al estudiante en su proceso cognitivo.

Esta relación individuo-comunidad sugiere que el alumno que egrese del Colegio para integrarse al trabajo formal, o que pueda llegar a la educación superior tendría las habilidades necesarias que le

⁶ García Canclini. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós. México. 2001.

permitieran desarrollar su iniciativa, ser creativo, utilizar el conocimiento en situaciones prácticas con responsabilidad social.

No obstante, pese a las bondades de un currículo escolar planteado de esa manera, en las propias instituciones subyacen contradicciones, muchas de las veces heredadas de sistemas administrativos o modelos educativos impulsados por organizaciones mundiales y nacionales.

El Colegio de Ciencias y Humanidades no está ajeno a estas contradicciones, pese a ser un órgano colegiado que adquirió una personalidad única frente al sistema nacional de educación media superior en la década de los setenta, sus formas de organización siguen siendo unidireccionales, aunque la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) esté considerada la más democrática del país.

Lo anterior sugiere que en la práctica, el Colegio de Ciencias y Humanidades sigue conservando elementos de la escuela tradicional; la reproducción de prácticas conductistas por parte de docentes que no han sido educados en los sistemas por habilidades o constructivistas en el mejor de los casos, han visto como estos siguen la inercia del propio sistema de enseñanza tradicional, aspecto que la propia UNAM ha tratado de revertir a través de la formación y actualización continua de los profesores.

Pero no sólo estas contradicciones tienen que ver con la relación profesor-alumno, las propias estructuras administrativas han privilegiado esas formas tradicionales que hasta cierto punto contradicen el sistema por habilidades, colocándose al más puro estilo enciclopedista que dio origen a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en el siglo antepasado.

Los exámenes extraordinarios son una muestra de dicha contradicción, en un esquema de cuestionarios, dichos exámenes pretenden asignar una calificación a partir de una estructura de medición que lo que hace es otorgar puntajes por aciertos.

Independientemente de las condiciones en las que llegan los alumnos para presentar un examen extraordinario (reprobadores, inasistentes, etc.) el mismo instrumento debería asegurarse que los alumnos poseen los conocimientos, las habilidades y las destrezas necesarias para la materia y que ha de utilizar en otros contextos, tal como lo establecen los principios del Colegio.

La unión entre el individuo y lo colectivo, es decir, la relación del sujeto con su entorno social y físico, difícilmente se puede evaluar en un examen extraordinario, y mucho menos establecer que el alumno ha logrado interiorizar los conocimientos y herramientas que le permitan en un nivel metacognitivo ser utilizados al salir de la escuela, por el contrario, se privilegia la memoria a corto plazo y se deja de lado la capacidad de reflexión y la resolución de problemas.

Además de lo anterior, hay que agregar que no todo el conocimiento es susceptible de ser verificado cuantitativamente, en los programas de estudio hay elementos transversales que transitan por el orden de lo cualitativo, para el caso del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación tenemos, por ejemplo, a la Comunicación no verbal.

Si bien en esta Área se privilegia el lenguaje como el elemento principal, las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I y II, usan a la comunicación no verbal como un tipo de lenguaje que permite la significación en diferentes tipos de texto.

Así, podemos encontrar que la comunicación no verbal es el elemento cualitativo en una conversación cara a cara, de la cual no se podría establecer el contacto sin su existencia y tampoco se podría contextualizar la interacción social.

Este elemento subjetivo, implica que los alumnos deben alfabetizarse no sólo en la lectura de la imagen, sino de la vestimenta, de los gestos, de los colores, de los contextos, etc. para poder entender lo que sugiere la conversación.

Visto así, la comunicación no verbal también se convierte en una herramienta de investigación porque permite la descripción simbólica de los elementos que constituyen la interacción social. Un alumno habilitado a la lectura, el análisis y la producción de este tipo de lenguaje, es un alumno que será capaz de entender al otro en su sentido de individuo y de comunidad.

No obstante, la comunicación no verbal al tratarse de un elemento intersubjetivo, es decir, que puede referirse a objetos específicos o que puede permear la intencionalidad en la comunicación es difícil de evaluar en un examen tradicional de pregunta y respuesta.

La evaluación de este elemento, como se expondrá en el desarrollo del trabajo, implica transformar la forma de aplicar los exámenes extraordinarios, y cambiar su concepción de un instrumento de corroboración de saberes a uno de apropiación y utilización pertinente de conocimientos.

Así, las habilidades de comprensión y producción de textos, debe incluir a la comunicación no verbal, como un elemento que aunque es poco visible en las materias básicas Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, es una herramienta utilizada con frecuencia, ya sea en la presentación de una obra de teatro, en un sociodrama, en la lectura en voz alta de un texto, en la realización de un cartel, en el diseño de una poesía, en la imaginación misma, porque antes de volverse palabra en la mente siempre es imagen.

La conjunción de la evaluación de la comunicación no verbal en los exámenes extraordinarios, conduce en este trabajo a considerar a este tipo de evaluación como un “proceso”, es decir, un camino durante el cual el alumno adquiere o va desarrollando las habilidades y los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales que le permitan concebirse como un ser comunicativo funcional.

Para ello es importante poner el acento en el enfoque procesual, el cual a través de un método dialógico privilegia la generación crítica de ideas, así como su registro y reflexión a partir de su propósito colocándose en una diversidad de situaciones de uso práctico.

En este trabajo se exponen los elementos básicos de la comunicación no verbal, y se dan algunos ejemplos de temas que pueden ser utilizados metódicamente desembocando en un producto que

integre el uso de este tipo de lenguaje y a través del cual se pueda evaluar la parte creativa y de registro.

En el cuerpo del trabajo, en primer lugar, hay una reconstrucción de los elementos básicos de la estructura educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades para determinar la importancia de las habilidades en los Planes y Programas de estudio y por qué siendo un elemento identitario de esta estructura educativa, debe permanecer a en todos los sistemas de evaluación.

De esta manera, el segundo capítulo trata de establecer una relación entre el perfil del alumno y la importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo de habilidades en el Área de Talleres de Lenguaje Comunicación.

Este capítulo, expone parte de los elementos psicopedagógicos que conforman el perfil del alumno, sus características, sus metas, sus angustias, sus ambiciones como un complejo que posibilita la necesidad de generar nuevas estrategias para evaluar de tal suerte que se cumpla con sus expectativas y sus deseos.

También, era importante encontrar los elementos transversales de la comunicación no verbal, considerando que para las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID I-IV), estos no están explícitos en los programas, pero tienen una presencia subjetiva como se atestiguará en los cuadros comparativos de dicho capítulo.

También, es importante destacar que para las materias de Taller de Comunicación I y II donde la temática aparece por primera vez de manera explícita como parte de un aprendizaje, el programa fusiona muy bien el desarrollo de la comunicación no verbal, que de alguna manera está planteada a lo largo de los dos cursos con el desarrollo de un producto expresivo para el segundo semestre.

Para este capítulo es de suma importancia colocar a la comunicación no verbal como una necesidad en el desarrollo cognitivo, por eso se hace una relación de las competencias comunicativas dispuestas en el diálogo donde el lenguaje verbal es indispensable.

En el tercer capítulo se desarrolla y problematiza la cuestión de los exámenes extraordinarios en el Colegio de Ciencias y Humanidades resaltando la necesidad de la evaluación formativa, de tal suerte que se pueda pensar a este tipo de exámenes como un sistema de evaluación extraordinaria.

En esta parte de la tesis se enfatiza la necesidad de pensar a los exámenes extraordinarios como un proceso a través del cual el alumno vaya adquiriendo los conocimientos las habilidades necesarias de tal suerte que el profesor-asesor pueda dar constancia del avance sistemático hacia su consecución.

En la cuarta parte del trabajo, se especifica la estrategia metodológica (didáctica) tomando como base la definición de comunicación no verbal, de tal suerte que ésta sea de utilidad para la generación de productos y así poder evaluarla en el respectivo reflejo de sus habilidades.

La propuesta metodológica en este sentido se divide en etapas, de acuerdo a esto, el profesor que decida llevarlo a la práctica podría generar sus propios materiales de acuerdo a la estrategia. Es decir, este trabajo lo que pretende es mostrar que toda estrategia que se diseñe para la elaboración de exámenes extraordinarios debe transitar por los pasos propuestos de tal suerte que tanto los procesos como los productos puedan ser evaluados a partir de las técnicas e instrumentos idóneos que den cuenta cabalmente de la comunicación no verbal.

A lo largo del capítulo se podrá observar que esta estrategia metodológica cumple con los elementos del modelo “T” propuesto por Martiniano Román Pérez, de tal suerte que la metodología considera a los valores, al contexto, a las actividades y al propio contenido de la materia.

En este capítulo también hay algunas propuestas generales de entrevistas y de cuadros para cada etapa, de tal suerte que el profesor tenga un ejemplo del tipo de instrumentos que puede diseñar a partir de la metodología.

En el último capítulo se despliegan las posibilidades para considerar a la comunicación no verbal en temáticas eje de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I y II, de manera que el profesor que lea este trabajo tenga una aproximación para considerar a este elemento del enfoque comunicativo.

En este capítulo hay elementos teóricos del uso de la lengua en diversos temas que se han considerado están atravesados por la comunicación no verbal, inclusive en temáticas donde típicamente predomina el uso de la palabra, de tal suerte que este tipo de lenguaje no se restrinja únicamente a un soporte mediático para la presentación de productos, sino que el profesor considere que en menor o mayor medida estos elementos forman parte de textos típicamente escritos y por lo tanto tienen que ser considerados.

De esta manera se propone cómo los alumnos pueden considerar a la comunicación no verbal en el planteamiento de temas para trabajos de evaluación extraordinaria. En este sentido, este trabajo de tesis no pretende exponer su aplicación en situaciones específicas, sino mostrar las alternativas a través de las cuales se puede considerar a la comunicación no verbal, más bien consideramos que es responsabilidad de cada profesor elegir los instrumentos a través de los cuales aplicaría la metodología.

El lector de este trabajo encontrará en la parte complementaria de “Anexos” algunos instrumentos de diagnóstico y de desarrollo que fueron aplicados, así como un ejemplo de un trabajo evaluado por proyecto.

A lo largo del trabajo se muestra la necesidad de que los alumnos generen proyectos que si bien estén anclados en los conocimientos específicos de cada materia den cuenta del desarrollo de habilidades para la lectura, análisis de la comunicación no verbal.

Como se ha mencionado, los proyectos obedecen a necesidades personales y sociales, quiere decir que los alumnos han de contemplar en su proyecto el sentido de responsabilidad social, esto es un

esfuerzo de integración del conocimiento por hacer una crítica, una reflexión, ofrecer una solución y aportar nuevas visiones sobre el problema tratado.

El énfasis de este trabajo está en la comunicación no verbal porque es un proceso del que pocas veces hacemos conciencia, pero el cual permite la comunicación efectiva ya que permea las subjetividades y la significación; el maestro, tiene que hacer un uso metódico de la misma para resaltarla y utilizarla como herramienta en diversas situaciones comunicativas.

El papel del profesor es fundamental, este se convierte en el guía que ha de brindar las herramientas necesarias para que el alumno pueda interiorizar el conocimiento; es un estrategia en el sentido amplio de la palabra porque es quien define el camino más apropiado para que tal o cual alumno pueda tener una experiencia frente al saber. Este trabajo no puede sustituir las intuiciones del profesor frente al desarrollo de sus alumnos, sólo brinda una herramienta de apoyo para que el acompañamiento sea más organizado y el alumno pueda establecer metas de aprendizaje desde el inicio de su propio proceso.

Capítulo 1

**Contexto Institucional del Colegio de
Ciencias y Humanidades (CCH).**

Para hablar de los sistemas de evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, es importante establecer como inicio, que el modelo educativo del mismo ha sido innovador a nivel nacional, siendo durante mucho tiempo el único espacio que trabajara en función de “habilidades educativas” en México.

Los sistemas de Educación Media Superior en nuestro país, han trabajado en la mayoría de los casos bajo esquemas conductistas en donde se ha privilegiado sentido acción-reacción, es decir, los alumnos han sido tratados como sujetos a los que hay que ofrecerles una calificación para que estos vean recompensado su esfuerzo y consideren que, con la certificación, la escuela ha valido la pena.

No obstante, estos esquemas tradicionales que han formado a varias generaciones dejaron de lado el sentido del conocimiento por el conocimiento mismo, es decir, los estudiantes aparecían como sujetos grises carentes de expectativas y de un verdadero interés por aprender.

Esta forma tradicional de pensamiento posibilitó que se pensara en un proyecto educativo, con un modelo psicopedagógico distintivo: el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al tratarse de un proyecto innovador, en la década de los setenta, se instaura este sistema que pone como principal sujeto del aprendizaje al propio alumno, es decir, es este quien ha de configurar su propio conocimiento a través de sus expectativas y a relacionarlo con sus propias experiencias.

La política educativa mexicana hacia la segunda mitad del siglo XX, privilegió esquemas asociados a los sistemas productivos; muchas de las instituciones públicas, tales como el Instituto Politécnico Nacional (IPN) el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) y los sistemas de bachillerato dependientes de los gobiernos locales y de la Secretaría de Educación Pública (CETYS) han privilegiado a la educación tecnológica como una fuente de mano de obra y capital humano para las grandes corporaciones del país.

El Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado a principios de la década de los noventa en el siglo pasado, volvió más compleja la política educativa; ante la necesidad de que México se especializara en ramas específicas de la economía y la industria, las opciones de Educación Media Superior en el país concentraron sus esfuerzos en preparar capital humano especializado en la rama de servicios y en industrias elementales que brindaran a los Estados Unidos y Canadá materias primas o productos primarios para que estos pudieran generar productos más elaborados o suntuarios.

Prácticamente la UNAM ha sido la única institución a nivel nacional en seguir apostando por las humanidades como un conocimiento que especializa a los alumnos en las ramas de las ciencias sociales, pero que también acompaña a los estudiantes de otras áreas de conocimiento enfocadas a las ciencias experimentales y la matemática, la razón de este proceso, es la necesidad de que los

alumnos sean conscientes de su realidad social y a partir de sus saberes específicos puedan generar propuestas y proyectos con creatividad, responsabilidad social y ética.

Sin embargo, el CCH también ha sido víctima de una educación tradicionalista, esto debido a que en su mayoría, su planta docente y administrativa se socializó y formó en los sistemas psicopedagógicos conductistas, lo cual ha permitido, que a pesar del perfil del colegio, existan contradicciones en su propia estructura.

Si bien, como se verá en este capítulo, el conocimiento a través de habilidades es una herramienta que permite al alumno la toma de decisiones, no se ha instrumentado esta práctica en todas las áreas del colegio, el resultado ha sido un rezago estudiantil, producto de una serie de factores entre los cuales se encuentra la poca utilidad que los escolares le otorgan a la educación formal.

En este capítulo, se despliega históricamente el proceso que ha vivido el CCH y la reiteración de un Proyecto educativo y Modelo psicopedagógico basado en las habilidades y en la autonomía del alumno; el propósito es, demostrar la necesidad estructural de que las prácticas educativas y administrativas que subyacen en el colegio se centren en el desarrollo de estas.

Para el caso particular de este trabajo, las habilidades y la autonomía del alumno son los principios a través de los cuales se debería modificar la forma en que se realizan y aplican los exámenes extraordinarios y que estos sean al mismo tiempo un mecanismo que considere las propias aspiraciones y motivaciones del alumno así como la propia experiencia frente al conocimiento.

1.1.- Proyecto educativo del CCH.

En 1971 fue creado el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); inicialmente abrió sus puertas en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, sólo un año después iniciaron sus actividades los planteles Oriente y Sur.

El CCH se distinguió de la Escuela Nacional Preparatoria debido a su planteamiento novedoso, un Plan de Estudios que se conformó en áreas de conocimiento con ciclos escolares semestrales en un periodo formal de tres años y que realizaba sus actividades en cuatro turnos, atendiendo básicamente a la demanda estudiantil del Área Metropolitana.

La concepción del Colegio buscaba romper con las prácticas tradicionales que básicamente eran enciclopedistas, es decir, proponía ofrecer una enseñanza media superior que obedeciera a criterios pedagógicos fundamentados en un modelo constructivista donde el papel del estudiante cambia de ser un agente pasivo a un ser generador del conocimiento a partir de sus propias experiencias con el entorno.

Un tanto producto del movimiento estudiantil de 1968, el gobierno mexicano vio la necesidad de ofrecer una educación a colectividades que antes no tenían acceso a la misma. Este proyecto de “masificación de la educación” buscaba extenderse no sólo a nivel medio superior con la creación

del Colegio de Ciencias y Humanidades, sino también vio nacer la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y el Sistema Universidad Abierta (SUA).

Este proyecto vinculaba ambos niveles de la educación, según el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el doctor Pablo González Casanova, se buscaba resolver, al menos de forma parcial, tres problemas fundamentales:

1. Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país. (UNAM, 1971)

De esta manera, la misión del colegio implicaba una mayor integración del sistema de enseñanza media superior y superior a nivel nacional donde se privilegiase la investigación y el desarrollo científico y tecnológico así como las humanidades:

“...El Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por **educar más y mejor a un mayor número de mexicanos...**” (UNAM, 1971)

De esta manera, el Colegio fue concebido como parte de un proyecto más general, es decir, al bachillerato se le dio una estructura académico-administrativa denominada: Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB), a la que se añadiría la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado (UACPYP), ambas instancias tendrían un director auxiliar propio y estarían dirigidas por un coordinador nombrado por el Rector, por lo que habría una constante vigilancia desde el gobierno central en Ciudad Universitaria.

La UACB tenía la función de impartir la enseñanza media superior organizando planes de estudio y métodos de enseñanza a partir de un conocimiento interdisciplinario fundamentado en diversas especialidades. Como órganos de la Unidad se consideraba a:

- a) El coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- b) El Comité directivo del Colegio.
- c) El consejo del propio Colegio.
- d) Los directores de cada uno de los planteles, y
- e) El consejo interno de los mismos. (UNAM, 1971)

El 26 de febrero de 1992 se institucionalizó su Consejo Técnico como un órgano colegiado de gobierno, este fue dictaminado por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México.

20 años después de su nacimiento, se inició la revisión de los programas y planes de estudio del colegio, los cuales culminaron en su actualización hacia el año de 1996. El Consejo Técnico y el Consejo Académico del Bachillerato aprobaron el Plan de Estudios Actualizado (PEA), el cual no significó la renuncia al viejo modelo educativo por el contrario, se fundamentó el bachillerato del Colegio como universitario, propedéutico, general, único y de cultura básica.

El bachillerato del Colegio concibió la cultura básica a partir de las asignaturas fundamentales para la formación del estudiante: las matemáticas, el método científico-experimental; el análisis histórico-social y la capacidad de lectura, así como el conocimiento y el dominio del lenguaje para la redacción de escritos y su contribución para que el alumno adquiriera principios, elementos productores de saber y hacer a partir de la práctica.

El Plan de Estudios de 1996 reitera el papel del alumno como sujeto de la cultura; mientras que el profesor tiene la función de facilitador o auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, el alumno es el principal actor social que ha de interiorizar, utilizar y transformar el conocimiento de acuerdo a sus propias necesidades.

De acuerdo al Plan de estudios, el alumno que egrese del Colegio de Ciencias y Humanidades tendrá conocimientos, habilidades, valores y actitudes, tales como:

- a) “Una formación científica y humanística (...)
- b) Como universitario, su capacidad de integrar la acción, el pensamiento, la palabra y la pasión (...)
- c) Aprende por sí mismo y, de los campos del saber básico (...)
- d) Ha adquirido una visión de conjunto y jerarquizada de los aspectos fundamentales de las distintas disciplinas (...)
- e) Relaciona los conocimientos que adquiere de cada disciplina (...)
- f) Manejo y análisis sistemático de las fuentes de conocimiento (...)
- g) Funda con racionalidad, disponibilidad y rigor sus conocimientos e ideas y los discute (...)
- h) Asimila (...) nociones y conceptos, habilidades, destrezas y valores (...)
- i) Asimila en su manera de leer, de hacer y de pensar (...)
- j) Desarrolla (...) un pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible (...)
- k) Comprende que las ciencias y las humanidades se relacionan de múltiples maneras con la sociedad (...)
- l) Estima el conocimiento científico en todos los campos del saber (...)
- m) Adquiere actitudes imbuidas de valores de orden individual y social (...)
- n) Toma decisiones informadas y responsables (...)

- o) Posee capacidades de percepción estética (...)
- p) Aprecia la salud física y corporal (...)
- q) Valora la importancia de la dimensión tecnológica de los conocimientos.” (CCH U. , 1996)

Hacia 1997, el Colegio de Ciencias y Humanidades obtiene el rango de Escuela Nacional, siendo su sede de gobierno la Dirección General con una representación directa del Consejo Universitario.

En el periodo 2001-2004 fueron ajustados los programas de estudios del 1996. De 2005 a 2006 se concretó el ajuste del sentido y orientación de las áreas.

Plan de estudios de 1971 (aportaciones).

La substancial aportación del Plan de estudios de 1971 es que coloca al alumno como actor principal del aprendizaje, los estudiantes deben aprender a aprender, aprender a hacer a través del desarrollo de habilidades y, aprender a ser en función del desarrollo de actitudes y valores. “Lo que se persigue fundamentalmente es que los alumnos cobren conciencia del método con el cual pretenden lograr los conocimientos, para asimilarlos, interpretarlos, sistematizarlos y aplicarlos. Lo primordial es facilitar a los estudiantes la posibilidad de repetir y recuperar la experiencia de hacer ciencia”. (Palencia, 1982, pág. 9)

En ese año también se cimentaron las cuatro áreas de conocimiento vigentes en el colegio: Ciencias experimentales, Matemáticas, Histórico Social y Talleres. Se resuelve que cada área imparta de forma semestral y durante tres años sus materias.

En las etapas de aprendizaje, la distribución de las áreas a lo largo de los tres años de estudio tiene un cierto sesgo, básicamente, el desarrollo de los cursos son vistos como un proceso a partir de la propia maduración de los estudiantes.

Por ejemplo, en programa de 1971 establece que en los primeros tres semestres hay un aprendizaje sobre la naturaleza, la sociedad, las matemáticas y la lengua en español, mientras que para el cuarto semestre se pone especial énfasis en los métodos de investigación de cada área, siendo el quinto y sexto semestres más operativos en la aplicación de los métodos de conocimiento, así como en el desarrollo de habilidades de acuerdo a perfiles profesionales.

“El plan mismo está diseñado de manera que los tres primeros semestres hacen particular énfasis en la forma de conocer la naturaleza (área de Método Experimental) y la sociedad (área del Análisis Histórico-Social), así como las formalizaciones del lenguaje español (área de Talleres) y las matemáticas (área de Matemáticas). El cuarto semestre, en cada una de las áreas, insiste a su vez en la síntesis: método experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita. Los semestres quinto y sexto, formados por asignaturas optativas, insisten en la comprobación de los métodos de conocimiento y su aplicación a campos específicos de la ciencia buscando, por una parte, la formación de los alumnos y, por otra, la orientación profesional y la capacitación propedéutica para los estudiantes de licenciatura”. (Palencia, 1982, pág. 9)

Es en este plan donde se estipulan los cuatro turnos, los cuales funcionarían hasta 1996, este plan constaba de 64 asignaturas. El estudiante cursaba cuatro horas de clases diarias en promedio, cumpliendo de 17 a 20 horas semanales.

Plan de estudios de 1996 (aportaciones).

Antes de hablar de las aportaciones de este plan, es importante mencionar cómo se realizó. El plan fue resultado de un largo proceso de revisión que inició desde 1992 y terminó con la publicación de este plan en el año de 1996.

Las etapas de elaboración fueron ocho y en sus jornadas asistieron 16,822 profesores quienes participaron activamente vertiendo sus opiniones y aportando ideas acerca de los cambios curriculares que se proponían.

Básicamente estos cambios curriculares fueron diecisiete, los cuales versan de la siguiente manera:

1. Precisar y difundir las concepciones que fundan el Bachillerato del Colegio, de manera que puedan efectivamente orientar el conjunto de la docencia.
2. Incrementar el número de horas de trabajo en grupo escolar, con el fin de responder a las comprobadas necesidades de apoyo a los alumnos para lograr una progresiva autonomía del aprendizaje.
3. Fijar, en general, sesiones de 2 horas en todas las asignaturas, para facilitar el trabajo en taller, el desarrollo de habilidades y la participación de los alumnos.
4. Definir los enfoques y las formas de trabajo predominantes en la enseñanza aprendizaje de cada área.
5. Actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos—propósitos, objetivos específicos, temática— de los programas de todas las asignaturas y renovar sus enfoques disciplinarios y didácticos.
6. Modificar, actualizar y reorganizar la asignación de contenidos de los programas de las materias de los cuatro primeros semestres del Área de Matemáticas y ampliar en una hora por semana su tratamiento en cada una de ellas.
7. Ampliar en un semestre el tiempo asignado a Física, Química y Biología de los cuatro primeros semestres del Área de Ciencias Experimentales y reordenarlas para comenzar por Química y enseñar Física y Biología en tercero y cuatro semestres.
8. Buscar el logro de propósitos educativos de la materia denominada “Método Científico Experimental. Física, Química y Biología”, no en una asignatura separada, sino en relación con los contenidos de las asignaturas de Química, Física y Biología de todos los semestres.
9. Aumentar un semestre a Historia Universal Moderna y Contemporánea; incluir en el primero de ellos el estudio de la importancia de la herencia griega y romana en el surgimiento de la Europa moderna; comenzar Historia de México I con una visión del México Antiguo y acordar una hora semanal más a las asignaturas del Área en los cuatro primeros semestres.
10. Transferir Teoría de la Historia a quinto y sexto semestres.
11. Conservar las disciplinas filosóficas en una opción propia; reunir en una materia obligatoria, denominada, Filosofía, contenidos fundamentales de Filosofía, Lógica, Ética y Estética.

12. Crear una nueva materia de Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental que relacione estrechamente los contenidos de las asignaturas actuales de los cuatro primeros semestres del Área de Talleres, los integre y actualice y asignarle un total de 6 horas semanales.
13. Incluir en el plan de estudios la materia de lengua extranjera—cuyo aprendizaje hasta hoy ha sido únicamente un requisito—y dedicarle cuatro semestres de 4 horas semanales, con los créditos correspondientes.
14. Introducir en el plan de estudios la materia de Taller de Cómputo, en un curso semestral de 4 horas semanales.
15. Fijar en 4 horas por semana la frecuencia de todas las asignaturas de quinto y sexto semestre, en lugar de la asignación actual de 5, 4, 3 y 2 horas, y reorganizar la distribución de las asignaturas en las opciones.
16. Introducir en esos semestres, como materias optativas nuevas, Antropología, temas Selectos de Filosofía y Lectura y Análisis de Textos Literarios y suprimir Lógica del Área de Matemáticas.
17. Adecuar los criterios actuales para la selección de materias de quinto y sexto semestres, proponiendo esquemas preferenciales, según la afinidad de las materias con las presuntas carreras profesionales de destino, sin abandonar el carácter único y general del plan de estudios. (Palencia, 1982, págs. 9 - 11)

Los cambios curriculares que se realizaron en el plan de 1996, surgieron de los siguientes problemas:

- la dispersión de la docencia, más allá de atención obligatoria a la orientación básica de los programas institucionales y de la legítima libertad de adaptación, propia de todo profesor responsable y cuyo ejercicio ha sido benéfico;
- la discontinuidad en la enseñanza entre asignaturas de la misma materia;
- la insuficiencia en la formación de parte del profesorado;
- el énfasis insatisfactorio en las formas generales y específicas del trabajo intelectual;
- el número excesivo de alumnos por grupo y su inadecuado tratamiento, habida cuenta de formas de trabajo necesarias para el desarrollo de habilidades, como el taller, la experimentación, el de seminario;
- las formas de acreditación extraordinaria, en contradicción con las orientaciones educativas de la institución;
- la formación inadecuada del trabajo académico de los profesores. (Palencia, 1982, pág. 11 y 12)

Las grandes aportaciones del Plan de Estudios actualizado son sus “formulaciones comunitarias”, las cuales fundamentaron todo el perfil del estudiante activo y participativo en la asimilación del conocimiento, tratamiento que el Plan de 1971 ya deja ver en su negativa al enciclopedismo. Es decir, la reafirmación de los principios Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser, los cuales se proponen como fundamentales en el logro de la denominada Cultura Básica que el

alumno debe adquirir como parte de sus conocimientos y habilidades las cuales desarrollarían sus saberes y prácticas.

“Aprender a aprender significa la apropiación de la autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos congruente con la edad de los alumnos y, por ende, relativa.

Aprender a hacer se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo).

Aprender a ser, enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética” (CCH, 1996, pág. 39)

Ajuste de los programas 2001-2004.

Las razones que llevaron al ajuste de los programas fueron dos:

- a) Por la gran cantidad de contenidos.
- b) Por la falta de un seguimiento didáctico adecuado de los mismos. (Galnares Campos, 2004, pág. 4 y 5)

“La Comisión de Planes y Programas del Consejo Técnico, en agosto de 2001, convocó a la comunidad, a presentar por escrito sus opiniones sobre los programas en revisión y estableció el mecanismo para llevar a cabo el proceso de forma colegiada con la participación de los docentes de los planteles, a través de un proceso de elección para integrar las Comisiones de Revisión y Ajuste de los programas por medio de convocatoria aprobada por el Consejo Técnico y publicada el 21 de noviembre de 2001”.

“El Suplemento Especial de la Gaceta CCH, número 6/ 2001, planteó los objetivos y mecanismos para llevar a cabo el proceso de revisión y ajuste de los programas de las asignaturas de primer a cuarto semestres, las instancias involucradas, los mecanismos para la conformación de las comisiones, las funciones de las mismas y las metas. Se determinó un perfil docente para ser elegible, que consideró la calidad académica y el compromiso institucional de profesores definitivos en la materia o que impartieran la misma con una antigüedad de cuatro o más años.”

“Las comisiones se conformaron por 2 profesores de la materia de cada plantel, 2 consejeros técnicos profesores de la materia, 2 consejeros académicos de cada

área, 1 consejero académico del bachillerato, 1 profesor del robo institucional 2, 1 profesor externo especialista en la disciplina, 1 técnico en didáctica, un secretario y un presidente”.

“Las elecciones en los planteles se llevaron a cabo en diciembre de 2001 y la instalación de las comisiones el 25 de enero de 2002. Se conformaron siete comisiones: matemáticas, biología, física, química, historia, talleres, idiomas y taller de cómputo [...].

“Las versiones ajustadas de los programas se presentaron a los Consejos Académicos y al Consejo Técnico en reuniones de trabajo especiales, en las que se vertieron opiniones y sugerencias que fueron atendidas por las comisiones.”

“Después de 18 meses de intenso trabajo, presentaciones de propuestas por escrito y horas de reflexión colegiada en más de medio centenar de reuniones, los programas revisados y ajustados para primer. a cuatro semestres fueron aprobados por el Consejo Técnico el 12 de julio de 2003.” (Galnares Campos, 2004, pág. 6 y 7)

El proceso se volvió a llevar a cabo para quinto y sexto semestres en el periodo de 2003- 2004.

El ajuste trató de centrarse en los aprendizajes relevantes para que de ahí partieran los programas.

- Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas; es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos: entender, relacionar, distinguir, describir, aplicar.etc.
- Los aprendizajes tienen que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas.
- Se buscó que en la selección de los aprendizajes globales (que van en los propósitos de las unidades) tengan como referente las habilidades intelectuales de la cultura básica.
- La graduación de los aprendizajes por unidad deben considerar su condición de evidencias o desempeños teniendo presentes algún criterio o elemento de las posturas indicadas sobre el aprendizaje. (García Camacho, 2004, pág. 12)

Las estrategias didácticas fueron otro eje conductor que estructurará los aprendizajes, el conocimiento y los métodos para lograrlo, de tal suerte que su perfil estaba orientado a una serie de actividades que fueran una guía para desarrollar la Cultura Básica.

- 1) Las estrategias deben estar en correspondencia con los aprendizajes estipulados. Esto es, entender que todo aprendizaje se encuentra ligado a una forma de lograrlo, de construirlo, y en donde esa serie de actividades que conforman la estrategia- son un procedimiento, entre otros, para alcanzar dichos aprendizajes.
- 2) Considerar las estrategias que se derivan del modelo educativo del Colegio. Reconocer que las formas de trabajo académico brindan un conjunto de actividades muy útiles a las características del proceso de ajuste de los programas; entre las más típicas están: el manejo de fuentes informativas, la participación del alumno, el trabajo grupal, las prácticas de laboratorio y de campo, las exposiciones, los ejercicios de investigación, la elaboración de textos, y la enseñanza ejemplar del profesor.
- 3) Utilizar estrategias constitutivas al enfoque del Área/asignatura. Así a manera de ejemplo tenemos en el área de Experimentales: las actividades de laboratorio, la observación sistemática y las prácticas de investigación; en el área de Matemáticas: el manejo del lenguaje simbólico y el diseño y reconstrucción de algoritmos; en el área de Historia: el trabajo con fuentes directas y la lectura de mapas geográficos; y en el área de Talleres: la escritura y reescritura de textos y la investigación documental.
- 4) Empleo de principios curriculares. Se sugirieron tres principios o criterios comunes al campo del diseño curricular (Tyler, 1973) muy útiles para la confección de programas: "Existen muchas actividades utilizables para alcanzar el aprendizaje estipulado"; esta idea significa que mediante alguna actividad o una combinación de ellas, éstas pueden lograr el aprendizaje seleccionado.
- 5) "Una estrategia puede incidir en distintos aprendizajes"; que como una modalidad del criterio anterior, propone que el empleo de una estrategia genera distintos resultados.
- 6) "Se puede dar una interfase en la relación aprendizajes-estrategias"; esto es, que en función de la asignatura, la unidad, y el propósito, una estrategia puede ser abordada como aprendizaje, y a la inversa. Un ejemplo de ello es el enunciado: "Lectura e interpretación de textos científicos". (García Camacho, 2004, pág. 14)

Es importante entender, que la crítica al programa que en líneas posteriores encontrarán, está atravesada por estos ajustes, por lo que entender su dinámica en este momento del trabajo ayudará al desarrollo del mismo.

Ajuste a la orientación y sentido de las Áreas, 2005-2006.

A la estructura pedagógica y epistemológica del conocimiento se le conoce como orientación y sentido de las Áreas, las cuales dan pie a las disciplinas y asignaturas del Colegio.

Para la construcción adecuada de la cultura básica, el Colegio ha distribuido las materias en áreas de conocimiento, las cuales se han estructurado a partir de sus métodos, sus relaciones teóricas y sus funciones pedagógicas.

Fue en el 2005 cuando la Dirección general de CCH ajustó el perfil de las Áreas, partiendo de la modificación que se había hecho a los programas.

La orientación y sentido del ajuste, se estructuró a partir de: la función educativa del área, la naturaleza científica y cultural, aprendizajes y contenidos disciplinarios, contribución del área al perfil del egresado y, enfoque disciplinario y didáctico. El ajuste se sintetiza de la siguiente manera:

“La actualización de los programas de las materias de los cuatro primeros semestres, terminada en 2004, y de los semestres quinto y sexto el año siguiente, manifestó aspectos de la realidad académica del Colegio que debían ser atendidos, en particular, la ausencia de un cuadro conceptual y disciplinario amplio y actualizado, compartido de manera explícita por todos los profesores.”

“De ahí surgió el propósito de definir la orientación disciplinaria de las áreas y su sentido educativo, es decir, cuáles son las concepciones, formas de trabajo, métodos, que conviene al Colegio asumir en la actualidad en los campos del saber que ofrece a los aprendizajes de los alumnos, y cómo aquellos contribuyen a la formación de éstos”.

“El trabajo mantuvo las modalidades participativas vigentes en la comunidad en los últimos años, en particular la publicación de los documentos de trabajo, la posibilidad de hacer aportaciones, y la intervención de profesores designados por las comunidades docentes: consejeros académicos, consejeros técnicos, profesores directamente electos, quienes sostuvieron reuniones numerosas y celebraron seminarios para recoger en una nueva síntesis las contribuciones recibidas”.

“El resultado final en las cuatro áreas han sido documentos que consideran en conjunto y en particular las disciplinas y el campo del saber a que se adscriben, y sus relaciones, con lo que se abren perspectivas reconocidas que hay que seguir

explorando y otras nuevas: la Interdisciplinariedad, que seguramente en los próximos años podrá asumir la orientación de la complejidad, los contenidos transversales tanto en habilidades como en valores, e incluso en temas que deberán tratarse según los enfoques de cada disciplina, sin olvidar la confluencia que estas deben ofrecer para un aprendizaje enriquecidos. Un primer ejemplo de este aspecto se aborda en la definición de los géneros académicos propuestos para su uso coincidente en todas las asignaturas. En todos estos casos, la definición de varias posibilidades de aplicación en el trabajo en grupo escolar debe asumirse como condición de trascender el discurso, siempre indispensable, para entrar efectivamente en las vicisitudes de las realidades concretas de los alumnos y de la Institución”. (CCH, Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado, 2006, pág. 4)

1.2.- Modelo Pedagógico del CCH.

El CCH trabaja con un modelo educativo sustentado en habilidades; aunque propiamente la institución no hace referencia al modelo psicopedagógico, este está implícito, ya que un modelo psicopedagógico es la forma en que se organiza, se traduce a lo concreto en el trabajo en el aula el modelo educativo.

La Pedagogía como una ciencia de la educación ha estudiado todo el sistema de influencias organizadas que se dirigen conscientemente y se traducen en acciones concretas. El Modelo educativo del CCH propone justamente la aplicación de formas de organización a través de las cuales los diversos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje tendrán en su rol funciones particulares a desempeñar dentro de la escuela.

Pedagógicamente, el modelo educativo sirve para elaborar actividades prácticas de maestros, educandos y de la institución misma. Esta elaboración es justamente el Modelo psicopedagógico.

El CCH plantea que la experiencia práctica será el motor para que los actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje puedan planificar y estructurar el conocimiento; de tal suerte que los procesos se concienticen y se organicen para dirigirlos a la formación del conocimiento y la personalidad, en una estructura social en donde la experiencia se trabaje en el aula y el conocimiento se ejecute en la realidad inmediata de los alumnos.

Desde este punto de vista, la personalidad y el conocimiento son un sistema integral que involucra la función motivacional – afectiva y cognitiva – instrumental.

FUNCIONES DE LA PERSONALIDAD Y EL CONOCIMIENTO. MODELO PSICOPEDAGÓGICO.	
Motivacional – afectiva (valores)	Cognitiva – instrumental

Gráfico 1.1: *Funciones de la personalidad y el conocimiento.*

Fuente: Archivo personal.

El modelo anterior representa el método que conjunta la práctica y la teoría; la escuela es el agente intermedio que auxilia de manera natural o artificial de manera indirecta la concepción del objeto.

La experiencia proporciona un referente, pero el alumno no siempre cuenta con el mismo, es el profesor como agente intermedio el que se encarga de construir la experiencia a partir de sus propias vivencias y permitir al alumno que este se acerque de forma metódica a la realidad, de tal suerte que pueda enfrentarse a la misma en un proceso “no doloroso” y pueda construir su propia experiencia.

La función cognitiva – instrumental se encarga de que el conocimiento pase de lo abstracto a lo práctico:

- a) Se busca una correspondencia objetiva con el objeto del conocimiento.
- b) El objeto abstracto puede sustituir en un determinado momento al objeto mismo que se estudia, para después confrontar esa representación con la realidad.
- c) El proceso de investigación permite conocer información acerca del objeto de interés.
- d) El conocimiento es el puente intermedio entre el objeto abstracto y el objeto real; las metodologías y los modelos permiten establecer las relaciones entre ambos.
- e) Se construye la actividad teórica y práctica; y pasa a la función motivacional – afectiva donde se valora la utilidad social del objeto.

La Función motivacional – afectiva está relacionada con un sistema de valores que permitan la utilización del conocimiento con una responsabilidad social.

En el CCH esta función es muy importante, porque el sistema de valores no sólo orienta la autonomía del alumno en relación al conocimiento, sino que implica que este alumno pueda repercutir, y en dado caso, transformar su propia realidad. La institución sugiere que el alumno que ya se apropió del conocimiento, ha reafirmado o modificado su propia estructura de valores y que en esa medida su sola presencia podría cambiar su propio entorno, pero la enseñanza educativa no se limita a eso, sino a que el alumno se convierta en un agente productor de conocimiento y actor participativo en sus propios entornos.

Visto así, el modelo psicopedagógico del CCH busca que el conocimiento permita interpretar, diseñar y ajustar en función de una necesidad histórico-concreta.

La interpretación se sustenta en el principio de aprender a aprender; el diseño y el ajuste en el aprender a hacer y, la base fundamental de corresponsabilidad con el entorno es el aprender a ser que implica todo el sistema de valores en la función motivacional-afectiva.

Aunque hay diversos paradigmas educativos (conductista, humanista, psicogenético, cognitivo, sociocultural) estos entre dos tipos de modelo psicopedagógico; por un lado la concepción Tradicionalista o “externalista” conocida como escuela pasiva y, por el otro, la Humanista o “desarrolladora” conocida como Escuela Activa.

El paradigma conductista imperó hasta ya bien entrado el siglo XX, en donde se consideraba al profesor como el eje sobre el cual giraba el conocimiento, mientras que los alumnos tendrían que ser meros repetidores y oyentes de la cátedra impartida por el profesor.

La base fundamental del conductismo encuentra sus fundamentos en el empirismo y el positivismo; desde esta visión, el conocimiento es una copia de la realidad, y es el alumno, quien a través del profesor realiza asociaciones mentales con supuestos reales.

... el sujeto cognoscente del empirismo es un ente pasivo, una tabula rasa, “un libro en blanco” donde se imprimen las aportaciones determinísticas del objeto. Recordemos que, según los empiristas, el conocimiento está compuesto por sensaciones (materia prima de las impresiones del objeto), ideas (copia directa de las sensaciones) y las asociaciones entre ellas. De cualquier manera, el origen del conocimiento está en las sensaciones e impresiones que son meras copias o reflejos de la realidad, por ello se descarta la posibilidad que algún reducto racionalista tenga una participación relevante en la determinación de las conductas del sujeto. (Hernández Rojas, 2009: pág. 83)

Desde este punto de vista, la relación estímulo-respuesta implica una relación de pasividad del sujeto hacia el objeto, este último se convierte meramente en una representación que termina por ser una impresión de la realidad, por lo que no hay un ejercicio de racionalización hacia el objeto mismo.

Desde esta tradición, el conductismo es meramente ambientalista, ya que considera al espacio físico – y de manera secundaria al social – en una relación de comportamiento unívoco, en donde a un estímulo hay una determinada respuesta. En este sentido, el aprendizaje sería visto como una forma de controlar las condiciones externas para terminar cambiando la conducta del sujeto y su percepción del mundo.

En el modelo conductista, el principio de acción-reacción implica el *Principio de reforzamiento* a través del cual se puedan estructurar conductas positivas y conductas negativas y en esa medida posibilitar que los estímulos originen conductas deseadas, en este caso por la institución.

“Si la aparición o retirada de un estímulo consecuente fortalece la probabilidad de ocurrencia de una respuesta, a dicho estímulo se le denomina reforzador”. (Hernández Rojas, 2009: pág. 86)

El reforzamiento es un condicionante que permite o limita las posibilidades de ocurrencia de una conducta. Al reforzador que busca una oportunidad de ocurrencia a través de halagos, privilegios, o el mismo condicionamiento social, es un estímulo que se le denomina *Reforzador positivo* (ER+). Siendo que el estímulo que disminuye la frecuencia de ocurrencia de ciertas acciones sería un *Reforzador negativo* (ER-).

En este esquema de reforzamiento, la escuela tradicional, más emparentada con las jerarquías institucionales, acondicionó en México espacios propicios para un sistema de *Vigilar y Castigar*¹. Si observamos las viejas edificaciones de escuelas primarias construidas a mediados del siglo XX, nos podemos encontrar espacios físicos que se convierten en reforzadores: La dirección situada en un lugar donde se puede observar toda la escuela, enormes patios para la formación que restringían las áreas verdes u obstáculos visuales, en los salones escalones más altos para que los profesores pudieran observar a todos los integrantes del salón, aulas con poca iluminación generalmente con ventanas pequeñas que permitían sólo la ventilación, etc.

Si observamos estos reforzadores, son estímulos tanto positivos como negativos, lo importante para este análisis es ver que esta escuela tradicional perneó generacionalmente gran parte de la formación de la población actualmente activa, y que esa inercia aún se ve reflejada en diversas prácticas de docentes y familias, que utilizan formas de reforzamiento para “obligar” que los alumnos estudien.

En el siguiente cuadro propuesto por Gerardo Hernández (Hernández Rojas, 2009), podemos observar los procesos básicos a través de los cuales operan los condicionamientos:

<i>Tipo de estímulo reforzador</i>	<i>Proceso</i>	<i>Procedimiento</i>	<i>Efecto de la conducta</i>
ER+	Reforzamiento positivo	Presentación del ER+ después de la emisión de una conducta	Incremento de la frecuencia de la conducta
ER+	Extinción	Quitar la presentación del ER+ después de la emisión de la	Decremento y desaparición de la frecuencia de la

¹ Con referencia al título del libro de Michael Foucault *Vigilar y Castigar* en donde se abordan las estructuras de poder como un sistema que se posiciona en el cuerpo humano a través de las instituciones.

		conducta	conducta previamente reforzada
ER-	Castigo	Presentación de ER- después de la emisión de una conducta	
ER-	Reforzamiento negativo	Evitación: La emisión de la conducta cesa la presentación del ER-	Incremento de la conducta de evitación
		Escape: El sujeto rehuye la presentación del ER-	Incremento de la conducta de escape

Gráfico 1.2: Tipos de condicionamientos estímulo-reforzador.

Fuente: Hernández Rojas, 2009.

El esquema conductista bajo los procesos de reforzamiento, condicionó al conocimiento a un sistema utilitarista en donde estaba más al servicio de intereses económicos que de la propia condición humana.

Sin embargo, es hacia la segunda mitad del siglo XX, cuando este modelo psicopedagógico cambia sustancialmente el fundamento a través del cual se sustentan sus prácticas. El alumno se deja de ver como un ser pasivo, que sigue órdenes, y que estudia generalmente por una presión social, para convertirse en un ser activo que ve en el conocimiento una posibilidad de enriquecimiento personal y no sólo la vieja promesa de la escuela tradicional sobre cierta movilidad social².

Los reforzamientos en la estructura conductista, no fueron totalitarios, es decir, las conductas esperadas no siempre se realizaban, básicamente porque la condición de sujeto implica que las expectativas cambien y por lo tanto, los procesos de condicionamiento podrían volverse también esquemas de negación donde el sujeto buscaba romper con esas estructuras que se volvieron hostiles hacia el propio desarrollo personal.

No es raro pues, encontrar que la Escuela Humanista haya sido la respuesta a diversos movimientos sociales, entre ellos los estudiantiles, que pugnarón por cambios en las estructuras de las instituciones.

² Movilidad Social: fenómeno que explica la posibilidad de cambiar de un status o clase social a otra, generalmente se le asignaba a la educación este sentido como un valor, por lo que la principal motivación por la cual los individuos estudiaban, era por un deseo de mejores condiciones económicas. En el esquema conductista, esto sería un reforzamiento positivo.

El CCH es producto de una necesidad reformuladora de la sociedad en donde el esquema de condicionamiento ya no era útil, más bien la libertad de pensamiento y de libre acción que implicó la ruptura con esa vieja forma de pensar y que se tradujo en la creación de un nuevo modelo educativo que implicaba, inclusive, una transformación de la concepción de los espacios aúlicos, de la posición del profesor y, del lugar que ocuparía el estudiante dentro de la institución.

El paradigma humanista incorpora diversas tendencias, por lo que se trata de un modelo psicopedagógico híbrido, podemos encontrar resquicios del conductismo y del cognitivismo, (en la UNAM no se han desechado del todo prácticas conductistas en cuanto a su utilidad para ciertos aprendizajes) pero la principal línea de interés para este estudio, en cuanto que coloca al sujeto como motor del conocimiento, el más cercano al modelo educativo del CCH, es el dominio socio-afectivo.

La base fundamental de este paradigma tiene que ver con un proceso terapéutico; es decir, la Psicología de la educación ha reconocido ciertas carencias en las prácticas educativas escolares y la dominación de una educación autoritaria en la escuela tradicional.

Al considerar la Psicología a la personalidad humana como una organización que está en continuo proceso de desarrollo; la escuela tendría que responder a una necesidad interpersonal y social; es decir, los modelos psicopedagógicos sustentados en esta tendencia, habrían de considerar las relaciones interpersonales del alumno, el papel que este desempeñará en la vida social, pero también su calidad de sujeto, indicio de donde partiría un equilibrio con los otros dos componentes.

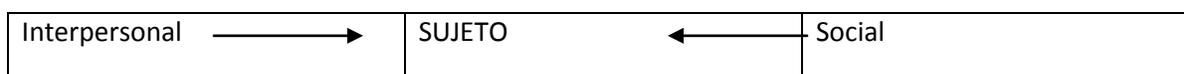


Gráfico 1.3: *Componentes de la personalidad del sujeto.*

Fuente: Archivo Personal.

El humanismo como corriente filosófica ha pretendido entender la naturaleza y la existencia humana. Esta raíz en el *Existencialismo* sugiere que el ser humano crea su propia personalidad y que es capaz de decidir continuamente en función de diversas situaciones que se le van presentando en la vida. Desde este punto de vista, el contexto o el entorno son una variable que en el caso del conductismo determinaría la acción humana, pero para el humanismo sugeriría una posibilidad de acción sobre la que el sujeto tendrá que elegir.

El existencialismo establece tres posturas sobre las cuales el ser o el sujeto es libre:

“a) El ser humano es un agente electivo, capaz de elegir su propio destino.

b) El ser humano es un agente libre, absolutamente libre para establecer sus propias metas de la vida.

c) El ser humano es un agente responsable de sus propias elecciones.” (Hernández Rojas, 2009 ? : pág. 103)

El paradigma humanista también tiene una base fenomenológica, en el sentido en que esta corriente atribuye la acción humana a la subjetividad a partir de las realidades personales, de tal suerte que el ser humano es capaz de experimentar su propia realidad.

“... la percepción o cualquier actividad cognoscente externa o interna que realizan los individuos, es, ante todo, un acontecimiento subjetivo de acuerdo con su realidad personal, sin ningún tipo de *a priori* . Antes de cualquier labor cognitiva sobre lo exterior, el ser humano toma conciencia de su realidad experiencial”. (Hernández Rojas, 2009: pág. 103)

Con base a lo anterior, la educación humanista considera a los alumnos como diferentes, por lo tanto, un modelo pedagógico basado en este paradigma, impulsaría a los estudiantes a ser más como ellos mismos “y menos como los demás”.

El eje fundamental que rige este principio es la autorealización, el alumno tiene sus propias necesidades de conocimiento, y este proceso de aprendizaje permite la autoreflexión personal.

Según Weinstein (1975) las características más importantes de la educación humanista son:

- a) Retoma las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas.
- b) Fomenta el incremento de las opciones del individuo.
- c) Concede tanto al conocimiento personal tanto valor como al conocimiento público.
- d) Tiene en cuenta que el desarrollo de cada individuo no debe fomentarse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo. (Hernández Rojas, 2009 ? : Pág. 106)

Como se mencionó en el apartado anterior, el modelo educativo del CCH se fundamenta en la denominada cultura básica; se considera como un bachillerato propedéutico, porque prepara cognitivamente para la licenciatura.

También hemos mencionado, que el CCH busca desarrollar las habilidades necesarias para que el alumno que se convierta en un ser autónomo cognitivamente. Justamente sobre este último eje se explicará el modelo pedagógico del CCH.

¿Qué significa la autonomía del alumno y cuál es su relación con la cultura básica y el desarrollo de habilidades?

Según la educación humanista, la educación centrada en la persona o en el alumno implicaría:

- a) La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.

- b) El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se le puede facilitar el aprendizaje).
- c) En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- d) El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar sólidamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar individualidad. (Hernández Rojas, 2009. pág. 107)

De acuerdo al Modelo Educativo del CCH, el sujeto debe establecer relaciones culturales con su entorno y utilizar el conocimiento racionalmente fundamentado en valores, es decir, que la institución tendrá que proveer de actitudes y habilidades para orientar al sujeto como ser cultural y el su propio desarrollo educativo.

Considerar al CCH como un bachillerato propedéutico, implica la posibilidad de brindar al alumno actitudes y valores frente al conocimiento; la investigación es la herramienta transversal en las asignaturas la cual se convierte en puente de enlace con la educación superior.

A través de la investigación, el estudiante de CCH aprende la elaboración de un trabajo de manera sistemática, pero en el fondo, aprende a tomar decisiones sobre el propio proceso; es decir, un alumno en búsqueda de conocer, será un alumno capaz de escoger las herramientas que le posibiliten explicar un determinado fenómeno, este sentido no sólo se aplica a las ciencias experimentales o exactas sino también a las ciencias sociales.

El alumno formado con la actitud hacia la investigación, independientemente de los docentes, sabe cuáles son los lugares a los que debe recurrir, formular aparatos conceptuales, estructurar metodologías de análisis y desarrollo, establecer conclusiones a partir de las variables que haya escogido.

Lo anterior está fundamentado en los tres postulados básicos que ya hemos mencionado: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Si los consideramos en función de la autonomía del alumno, de acuerdo al Modelo Educativo del Colegio tendríamos:

-Aprender a aprender, significa que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta.

-Aprender a hacer, se refiere a que los estudiantes desarrollen habilidades que le permitan poner en práctica sus conocimientos.

-Aprender a ser, enuncia el propósito que el cecehachero, además de adquirir conocimientos, desarrolle valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y de sensibilidad artística. (CCH, Modelo Educativo. 2009)

Un alumno que actúa en función de la cultura básica, puede considerar al conocimiento y su problematización a partir de diversos enfoques metodológicos.

El elemento fundamental en el contenido formativo del colegio es la autonomía que gira en torno al saber y al hacer, es decir, una serie de habilidades intelectuales para aprender y seguir aprendiendo.

La estructura organizacional del colegio permite formas de trabajo colaborativo y autónomo; los espacios por ejemplo, están diseñados para que el alumno, a través del enfoque de las materias, establezca los mecanismos mediante los cuales pueda utilizar el conocimiento. Los laboratorios, las aulas, la preparación y formación de los profesores e inclusive la gestión académica y administrativa están diseñados en función de un alumno que pueda organizar sus actividades.

De esta manera, la concepción del alumno implica:

- la concepción del alumno como sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar
- la necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender
- la importancia de que el trabajo en el aula tenga sentido como clase-taller, donde la actividad del alumno signifique: el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación, y la investigación de campo
- fomentar el trabajo en grupo escolar, para desarrollar una mejor producción individual y en equipos de las tareas, ejercicios y actividades
- la construcción conjunta –contribución de todas las materias- de un perfil de egreso, donde los alumnos valoren la autoformación y la autonomía progresivas. (CCH , 2009)

Como podemos observar, de acuerdo a este perfil, el profesor es una agente orientador y cumple la función de un asesor que acompaña al estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Así, el profesor debe planear, instrumentar y evaluar las clases, de tal suerte que la adquisición de conocimientos por parte del alumno sea de calidad, ajustando los materiales didácticos necesarios para cada caso particular.

El profesor además de formar parte de la institución permite que los otros profesores también construyan a través del común de experiencias y estrategias de enseñanza aprendizaje que se comparten de manera colegiada.

La aportación docente al modelo psicopedagógico del colegio, perfila a los profesores de la siguiente manera:

- Realiza la función de guía y facilitador de los aprendizajes, considerando necesidades e intereses de los alumnos
- Propicia el desarrollo de habilidades intelectuales de acuerdo al modelo desde las características de su disciplina.
- Atiende el enfoque disciplinario de la materia y del área respectiva
- Retoma el programa de estudios como punto de partida para la planeación de sus clases.
- Es responsable de la instrumentación didáctica y evaluación de su asignatura.
- Pone en práctica, lo que le pide a sus alumnos que hagan: escribir textos, actuar de acuerdo a los valores del Colegio, realizar los ejercicios y actividades de la clase, mostrar las habilidades intelectuales de cada disciplina, etcétera.
- Ubica al trabajo colegiado como autoridad académica para realizar ajustes curriculares.
- Tiene la capacidad para elaborar y validar el programa operativo de su asignatura. (CCH, 2009)

El papel del docente de acuerdo al modelo del CCH, coincide con la educación humanista , o desde el punto de vista de Rogers, la denominada educación democrática, ya que al estar “centrada en la persona” , el profesor es quien a través de sus estrategias propiciará el aprendizaje.

La enseñanza con un perfil humanista coloca a los profesores como detonadores del conocimiento de manera “indirecta” puesto que son promotores de experiencias, proyectos, exploraciones, investigaciones, etc.

“Enseñar es más difícil que aprender, porque lo que exige enseñar es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite que se aprenda otra cosa que [...] aprender. (Rogers en Hernández Rojas, 2009, pág. 107)

Esta educación centrada en el alumno, y no en el profesor como la escuela tradicional, permite promover una enseñanza que se consolida en “aprendizajes vivenciales con sentido” donde se puedan lograr nuevos aprendizajes valiosos en situaciones futuras.

Otro punto de coincidencia entre el humanismo y el Modelo del CCH, es que el profesor se concibe como un facilitador –como se mencionó en líneas atrás-. La concepción del maestro en el Modelo Psicopedagógico basado en el humanismo sugiere partir de las necesidades de los alumnos; “debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorealización de los alumnos.

Sus esfuerzos didácticos deben encaminarse a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad” (Hernández Rojas, 2009: pág. 110).

De acuerdo a esta concepción el profesor como facilitador no pone restricciones para la entrega de materiales pedagógicos, ya que al ser autodirigidas fomentan el autoaprendizaje y la creatividad.

Hay que considerar que los alumnos no tienen la misma percepción de los profesores; los que se han acostumbrado a los sistemas tradicionales pueden tener cierta oposición al sentido autónomo de la enseñanza; el cambio de un sistema a otro puede producir un “vacío epistemológico”. Por eso es de vital importancia la labor del profesor como facilitador, ya que es este quien tiene la capacidad de dirigir la enseñanza a través de las diferentes personalidades y estilos de aprendizaje hasta el punto en que se permita la libertad para aprender de forma gradual por parte de los alumnos.

Así, los ejes fundamentales sobre los que se basa el modelo psicopedagógico del colegio son: la cultura básica, el alumno autónomo en su propia formación, y el profesor como asesor – orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje y la organización académica por áreas (eje que se desarrolló en el apartado anterior).

Capítulo 2

**La comunicación no verbal en el Área de
Talleres de Lenguaje y Comunicación.**

Si bien el CCH ha centrado su actividad educativa en el desarrollo de las habilidades, hay que considerar que los elementos contextuales para que los alumnos puedan aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas.

Las habilidades son el hilo conductor a través del cual el alumno ha de utilizar los conocimientos para la resolución de problemas. Es a través de las habilidades que los estudiantes logran establecer relaciones con su entorno y empiezan a generar un vínculo entre la escuela y su propio entorno; este vínculo crea corresponsabilidad, por lo que la educación planteada en el sistema de habilidades sugiere también valores.

Aprender a hacer, aprender a ser establecen una relación entre compromiso y conocimiento, el sujeto que ha desarrollado sus habilidades, tiene ahora la responsabilidad y la capacidad de establecer relaciones simétricas que posibiliten la convivencia y el desarrollo humano. Se trata de la base social con la que el CCH permite que los alumnos desarrollen sus conocimientos, la expectativa no es a largo plazo, en lo inmediato, un alumno que está cursando su educación media superior ejemplifica en la praxis, es decir, relaciona el conocimiento con sus propias experiencias y al mismo tiempo reconoce las necesidades técnicas y sociales de su comunidad.

Esta necesidad de la enseñanza a través de habilidades implica que el alumno se sensibilice ante las problemáticas sociales pero también que tenga que formular estrategias de acercamiento hacia los mismos. De tal suerte que un alumno que tenga un perfil orientado hacia las ciencias experimentales, también debe tener las bases metodológicas para entender a la sociedad que le rodea.

Este capítulo pretende ver en la comunicación no verbal un tema transversal necesario para que el alumno pueda comunicarse en diferentes entornos y con a través de diversos lenguajes.

El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación a través del enfoque comunicativo, ve como una necesidad la lectura, análisis, comprensión y ejercitación de la comunicación no verbal como un elemento a través del cual el alumno pueda comunicarse y establecer relaciones pese a que se desenvuelva en otros contextos que no necesariamente son los de origen.

2.1.- Perfil del alumno de CCH.

En el capítulo anterior se abordó el modelo educativo del CCH desde la perspectiva del proyecto educativo y el modelo psicopedagógico. En este apartado se establecerá la relación de la cultura básica, la autonomía del alumno y el desarrollo de habilidades en función del perfil de egreso del estudiante promedio del CCH.

El CCH al formar parte de una respuesta política a las demandas estudiantiles de los años 70, también se consideró como un proyecto de educación masiva que los gobiernos implementaron con miras a satisfacer dichas demandas.

La consecuencia casi natural de dicho proceso, es que la educación pública, que aún seguía siendo restrictiva al menos en el nivel medio superior, tendría que ir buscando mecanismos de equidad

para brindar la oportunidad de acceso a cada vez más amplios sectores de la población que demandan dicho servicio.

Es así como en la década de los 90, en la zona metropolitana de la ciudad de México, se buscó unificar el ingreso de los jóvenes a nivel medio superior en el sentido de equidad y oportunidad que posibilitara que las alternativas de bachillerato se presentaran como verdaderas opciones académicas. “De este intento surgió en 1996 la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS; los rasgos que caracterizaron esta etapa fueron la emisión de una convocatoria única a un concurso anual y la modificación de los procedimientos utilizados por cada una de las instituciones, lo cual se concretó en un registro único de aspirantes, la evaluación de sus habilidades y conocimientos mediante un solo examen, así como la asignación de los alumnos a los planteles de acuerdo con sus preferencias”. (CCH, 2009, pág. 13)

No obstante, esta estructura de selección, coloca a los alumnos por escuelas de mayor preferencia, y los que tienen mejor promedio para ello son los que alcanzarían su primera opción generando cierta molestia, porque de alguna manera las expectativas de los alumnos se ven truncadas por tener que estudiar en un sistema en el que no tienen pleno reconocimiento, produciendo esta decepción en muchas ocasiones una de las causas primordiales de abandono escolar.

La UNAM, al ofrecer a los alumnos el pase automático para sus estudios de licenciatura, tiene ciertos grado de demanda, por supuesto esto también depende de la escuela dependiente del sistema universitario y del plantel del que se trate; la Escuela Preparatoria Nacional (EPN) sigue siendo la más demandada que el CCH; y de este último, hay planteles, como es el caso de Naucalpan que en determinadas coyunturas no son la primera opción de los estudiantes. Cosa que en los últimos años se ha ido revirtiendo al tratarse de la única opción de la UNAM en el Estado de México.

Pese a esto, la UNAM decide desvincularse de la COMIPEMS, y del proceso de elaboración y aplicación del examen del CENEVAL, debido básicamente por el movimiento estudiantil de 1999, el cual retrasó la matriculación. “Es decir, a partir de febrero de 2000, si bien la UNAM participa como integrante de la COMIPEMS, el proceso de admisión de alumnos, incluido el examen, es responsabilidad exclusiva de la UNAM para el caso de los planteles de la ENP y del CCH”. (CCH, 2009, pág. 14)

En el 2007 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y las mesas de discusión de los órganos legislativos del país ha considerado la obligatoriedad del bachillerato; la intención de los legisladores es la cobertura, el aprovechamiento y la eficiencia terminal, lo que ha impulsado a una reflexión permanente acerca del tipo de alumnos que necesita el país, y también a satisfacer las preferencias de los alumnos por una u otra institución.

La UNAM, al tener su propio proceso de selección, y aunque ha tenido un diálogo con estas reformas, sigue pensando en la posibilidad de defender su Modelo Educativo frente a la intención

gubernamental de homogeneizar los Planes y Programas de Estudio, que dicho sea de paso, se basan en el sistema de habilidades del cual el CCH fue pionero en la década de los setenta.

Estas revisiones han permitido no sólo ponderar el Modelo Educativo del CCH, sino también establecer cuáles son las características socioculturales y el aprovechamiento de los estudiantes que asisten al CCH para determinar lo que es el perfil del alumno de la misma institución.

Este perfil realizado por las dependencias de la UNAM en 2009 ha permitido conocer a la población que ingresa y las necesidades de los estudiantes que permitan orientar sus decisiones, y revertir casos de rezago apuntalando programas como el de Tutorías (Programa Integral de Tutorías, PIT) y el Programa Integral de Asesorías (PIA) que permitan apoyar no sólo remedialmente a los alumnos sino también de forma preventiva.

El Programa Institucional de Tutorías está orientado a satisfacer las necesidades psicopedagógicas de los alumnos así como el conocimiento de la institución, mientras que el Programa Institucional de Asesorías permite que los alumnos recurran a un grupo de profesores para resolver dudas y preparar sus exámenes ya sea en periodos ordinarios o en extraordinarios.

Conocer a los estudiantes en su situación de rezago pero también en sus aspiraciones profesionales y sus subjetividades (género, edad, grupos de pertenencia, familia, hábitos de estudio, su estado adolescente, etc.) permite acercarnos a su realidad y en función de ello planear en conjunto mecanismos de aprobación.

Género.

De acuerdo a las historias académicas de los alumnos, la distribución de la población escolar por género en el CCH quedó de 1996 a 2009 de la siguiente manera:

	1996	1997	1998	2000	2002	2009
Masculino	54.14%	50.71%	50.52%	49.42%	46.60%	47.10%
femenino	45.86%	49.29%	49.48%	50.58%	53.40%	52.90%

Gráfico 2.1: *Distribución de la población por género 1996-2009.*

Fuente: DGPL (2004) Población Escolar UNAM Estadísticas 1998-2003 (2004), México, Secretaría Escolar del Consejo de Planeación p. 36/DGPL (2008) Cuestionario de Datos Estadísticos de Primer Ingreso de la generación 2008-2009.

Respecto a la regularidad académica de los alumnos por género, la distribución queda de la siguiente manera:

GÉNERO	GENERACIÓN								
	2002			2005			2007		
	Reg.	Irreg.	Total	Reg.	Irreg.	Total	Reg.	Irreg.	Total
Masculino	14.39%	32.23%	46.62%	18.74%	29.80%	48.54%	20.90%	27.39%	48.29%
Femenino	25.80%	27.59%	53.38%	30.00%	21.46%	51.46%	32.32%	19.39%	51.71%
Total	40.18%	59.82%	100.00%	48.74%	51.26%	100.00%	53.22%	46.78%	100.00%

Gráfico 2.2: *Regularidad académica por género 2002-2005.*

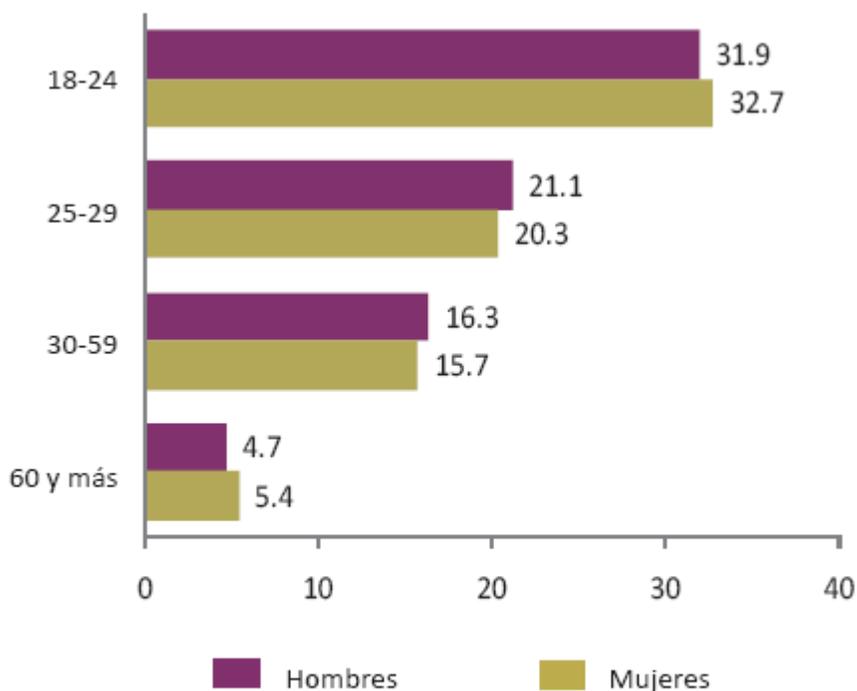
FUENTE: DGAE/Secretaría estudiantil del CCH. Historia académica de las generaciones referidas.

Como se observa en el cuadro, las mujeres tienen un mejor desempeño académico; aunque la diferencia no es muy significativa, hay que hacer notar que en estas tres generaciones la participación de la mujer es preponderante, lo que significa que es ella la que está cobrando papeles principales en la vida académica.

Al menos en este periodo, donde tienen una participación más activa se muestra que las condiciones con las que compiten en la vida académica en la UNAM son más equitativas; pese a esto, las mujeres van dejando este rol de participación principalmente por cuestiones culturales y de género, siendo al final de la educación superior que los hombres se posicionan mejor en una fuente laboral.

De acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, la población de 18 a 24 años tiene más oportunidades de lograr estudios. En la gráfica también se puede ver que conforme se avanza en los grupos de edad hay más hombres que logran terminar el nivel medio superior que en comparación con las mujeres, es decir, un porcentaje mayor termina en el promedio de edad entre 18 y 24 años que con respecto a los hombres, pero esa tendencia se revierte y los hombres terminan siendo los que porcentualmente tienen mayor eficacia terminal.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 18 AÑOS O MÁS CON EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO. 2010.

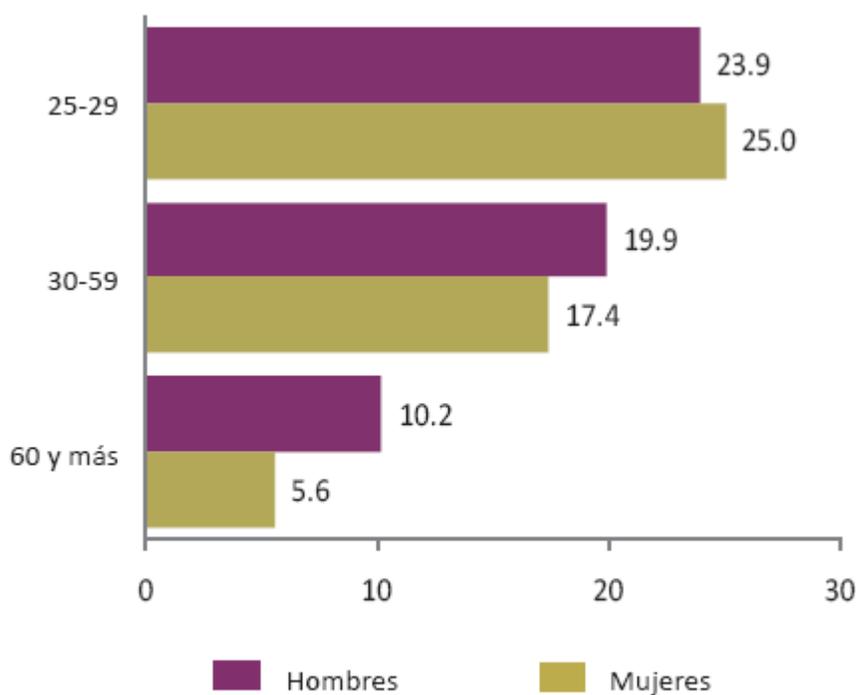


Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados del cuestionario básico.

Gráfico 2.3: Población de más de 18 años con Educación Media Superior.

Esta tendencia se repite en la educación superior, para el 2010. “En cuanto a la educación superior con al menos un grado aprobado, en estos niveles la diferencia por sexo se amplía en desventaja de las mujeres, aunque esta distancia se ha reducido, ya que mientras en 2000, la brecha fue de cerca de cinco puntos porcentuales, disminuyó a la mitad en 2010, con 2.5 puntos de diferencia, debido al mayor aumento porcentual de la población femenina en los últimos diez años (2000-2010) con 6.8 puntos; en contraste, la población masculina creció 4.4 puntos durante el mismo periodo” (INEGI, 2012, pág. 75)

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS CON EDUCACIÓN SUPERIOR POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO. 2010.



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados del cuestionario básico.

Gráfico 2.4: Población de más de 25 años con Educación Superior por grupos de edad y sexo.

Visto así, la población de 25 años y más que tiene educación superior del 2000 al 2010, ha visto aumentar la participación de la mujer significativamente, no obstante, el hombre sigue manteniendo la delantera predominantemente.

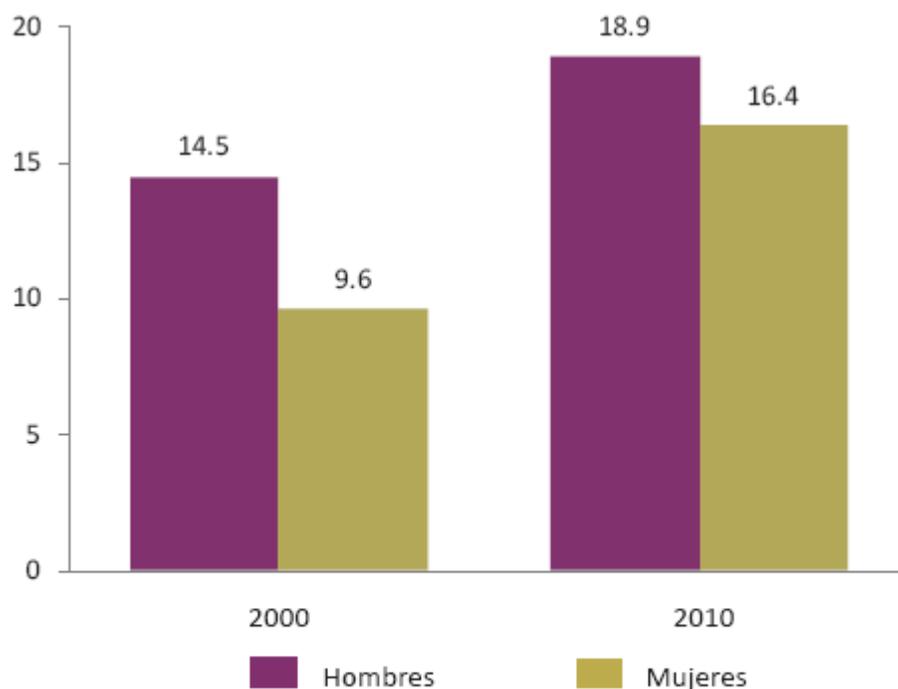
La cuestión cultural, es una variable difícil de medir en términos estadísticos, las variables cuantitativas muestran que el desempeño académico no está perneado ni por cuestiones de género, ni por cuestiones económicas, por lo que es más probable que las tendencias se reviertan ante la posición de los sujetos frente al estado de la mujer, cuestiones que no tendría caso medir

estadísticamente como la misoginia, el machismo, etc. pero que tienen una fuerte injerencia en las decisiones de las mujeres para proseguir su vida académica.

Podríamos decir, en términos generales, que durante la adolescencia, los padres son buenos proveedores, y al mismo tiempo son más equitativos en la oportunidad que les dan a sus hijos para estudiar, independientemente de si son mujeres u hombres.

En función de lo anterior el CCH y su Plan de estudios ha posibilitado que a la universidad ingresen más mujeres que hombres, no obstante, esto implicaría trabajar en la construcción de sentido de la mujer no sólo durante la educación superior sino también sensibilizar a las familias y a los centros laborales, donde al parecer su condición se vuelve un factor de deserción no sólo en la escuela sino en la vida productiva.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS CON EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN SEXO. 2000 Y 2010.



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. *Tabulados básicos*; Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados del cuestionario básico.

Gráfico 2.5: Población de más de 25 años con Educación Superior según sexo.

Respecto a su promedio en el examen de admisión a CCH, es importante destacar que el 90% de los alumnos obtienen promedios superiores a 6.1. En las últimas tres generaciones, alrededor del 5% de los alumnos han obtenido un promedio superior a 8.1.

Promedio examen de ingreso.

PROMEDIO EXAMEN DE INGRESO.	GENERACIÓN.		
	2000**	2002	2009
3.1 a 4.0	0.88%	8.69%	0.00%
4.1 a 5.0	39.84%	45.96%	0.00%
5.1 a 6.0	50.07%	35.18%	7.57%
6.1 a 7.0	9.00%	7.85%	63.80%
7.1 a 8.0	0.21%	2.13%	23.77%
8.1 a 9.0	0.00%	0.18%	4.46%
9.1 a 10	0.00%	0.00%	0.41%
Media	5.28	5.11	6.85
Mínimo	3.30	3.36	5.80
Máximo	7.45	8.91	9.80

Gráfico 2.6: Promedio de examen de Ingreso a Bachillerato.

*Los datos corresponden a una muestra de la generación.

** Fuente: CENEVAL (1999) Hoja de Datos Generales. Examen Metropolitano de Ingreso al Bachillerato, 1999.

Esto significa, que los estudiantes que ingresan al CCH, son alumnos cada vez más preparados, o que ya poseen ciertas habilidades, siendo el trabajo del CCH afinarlas hacia nuevos conocimientos.

De acuerdo al promedio de edad de los alumnos, su condición de entrada a la adolescencia es cada vez más tardía, es decir, entran alumnos cada vez más jóvenes. Pese a esto, es en el nivel medio superior donde los alumnos vivencian los cambios hormonales, el paso a la adolescencia y a la vida adulta; lo que los configura como individuos con problemáticas particulares.

Rezago escolar.

De acuerdo a lo anterior, podemos observar que hay un gran número de estudiantes a nivel nacional que terminan su educación media superior después de los tres años reglamentarios que esta dura, como se mencionó a partir de las gráficas anteriores, la población que tiende a terminar este nivel de estudios en esas circunstancias son los hombres, quienes después de los 25 años de edad tienen mayor eficiencia terminar a pesar de que las mujeres terminan sus estudios en menor tiempo.

En el caso del CCH, esta tendencia demuestra que aunque los alumnos ingresan con un buen promedio medio en su examen de admisión, la institución presenta una gran cantidad de alumnos con rezago escolar, lo que significa que aunque haya eficiencia terminal, los alumnos tienden a reprobado materias que pueden recuperar en los tres años de estancia o más con el riesgo de perder su pase automático a la universidad.

La situación en la secundaria es muy distinta al desempeño de esos mismos alumnos en nivel medio superior. El desempeño de los alumnos durante la secundaria muestra que para las generaciones 1996, 1997, 1998 y 2000 el 20% presentó por lo menos un examen extraordinario en

ese nivel de estudios; es decir, la mayoría de los estudiantes que ingresan al CCH no ha tenido una experiencia de reprobación.

PROMEDIO DE SECUNDARIA.

PROMEDIO SECUNDARIA	GENERACIÓN					
	1996*	1997*	1998	2000**	2002	2009
7 a 7.5	19.87%	22.12%	24.16%	24.99%	21.79%	14.87%
7.6 a 8.0	18.14%	24.18%	24.15%	20.90%	23.62%	16.18%
8.1 a 8.5	22.45%	23.04%	21.68%	19.76%	21.57%	18.04%
8.6 a 9.0	16.78%	16.45%	16.61%	17.60%	17.14%	19.49%
9.1 a 9.5	17.58%	10.92%	10.44%	12.93%	11.66%	20.05%
9.6 a 10	5.19%	3.29%	2.95%	3.81%	4.22%	11.37%

Gráfico 2.7: Promedio de Secundaria.

*Los datos corresponden a una muestra de la generación.

**Fuente: CENEVAL (1999) Hoja de Datos Generales. Examen Metropolitano de Ingreso al Bachillerato.

“En la generación 2009 con relación a la generación 1996, se observa una disminución del 7% en el número de estudiantes que ingresa al CCH con un promedio de secundaria entre 7.0 y 8.0. En contraparte en los rangos superiores, de 9.1 a 10, comparando las mismas generaciones se observa un incremento del 9%” (CCH, 2009, pág. 24)

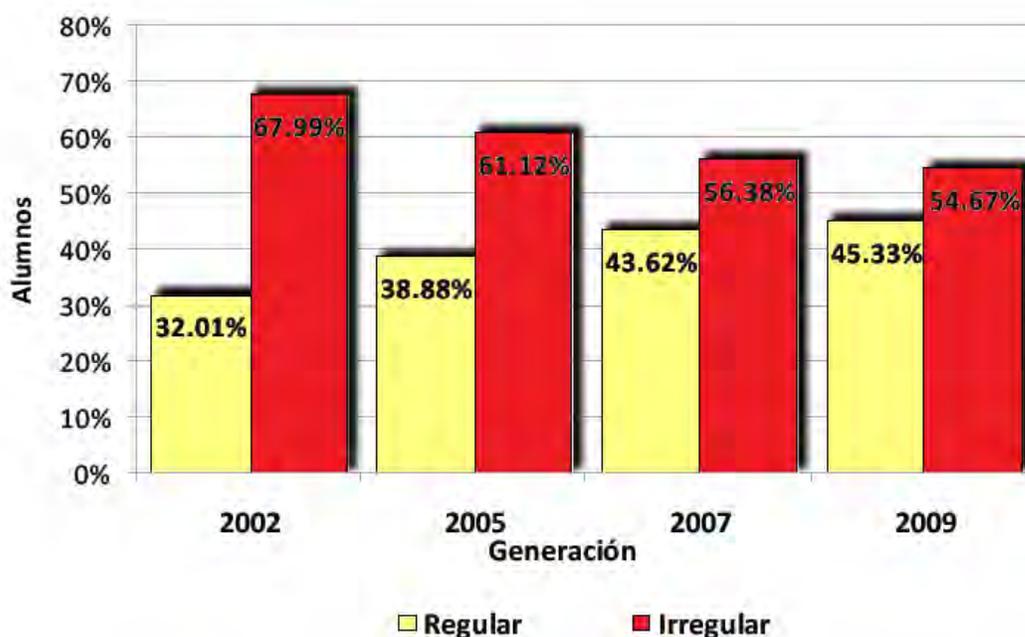
Es importante destacar que el 95% de los estudiantes que ingresó al CCH culminó sus estudios de secundaria en los tres años reglamentarios, lo que significa que estos alumnos llegan al Colegio con hábitos de estudio y cierta organización al respecto.

Por lo anterior, podemos ver que tanto en el examen de ingreso como en el promedio de secundaria se muestra un perfil del alumno de educación media que va cambiando a su entrada al CCH. El cambio de modelo puede ser una de las razones principales sin por ello descartar la influencia de la familia y por supuesto, sus cambios hormonales, su situación de adolescente del que hablaremos en este mismo apartado.

¿Qué sucede en el transcurso del CCH que aumenta el rezago escolar?

De acuerdo a los datos ofrecidos por el *Proyecto académico para la revisión escolar* en CCH, podemos observar que hay un alto porcentaje de rezago, y esta situación parece ser evidente desde el primer año de estancia en el Colegio.

SITUACIÓN ACADÉMICA AL TÉRMINO DE DOS SEMESTRES.



Fuente: DGAE/ Secretaría Estudiantil del CCH. Historia Académica de las generaciones referidas.

Gráfico 2.8: Situación académica al término de dos semestres 2002-2009.

Aunque el CCH ha aumentado su eficiencia de egreso en las últimas generaciones, es importante mencionar que la construcción simbólica que el estudiante realiza sobre sí mismo en educación media superior sugiere otra concepción del tiempo y de la experiencia escolar.

Como nunca antes, los estudiantes se encuentran en un juego de identidades, la vida académica no se restringe al aula sino al conjunto de subjetividades que se pernean en el interior de la escuela las cuales, aunadas a sus características adolescentes, configuran nuevas formas de asumir la experiencia académica.

Como se ha mencionado, el rezago escolar es grande, y aunque va en aumento el egreso en los tres años estipulados en el Plan de estudios, se puede observar que la eficiencia terminal en el Colegio mayoritariamente no es en ese periodo, pero sí se logra un egreso favorable en los alumnos, que pese a los retrasos deciden cerrar el ciclo de bachillerato.

Familia.

Una de las principales características que tiene una influencia en el aprovechamiento de los alumnos es la situación familiar. Aunque no es determinante, generalmente se puede apreciar que cuando los padres tienen mayor escolaridad, las estructuras de madurez hacia al

conocimiento por parte de los alumnos es mayor; sin ser esto una regla, hay otras características familiares que también intervienen en el aprovechamiento: estados de violencia, lugar que ocupa el hijo en la casa etc. No obstante, estos datos, ante la complejidad psíquica y cultural de los estudiantes requerirían un estudio particular.

Pese a lo anterior, los datos generales cuantitativos manejados en el *Proyecto Académico para la Revisión Curricular* son:

- La madre tiene una escolaridad menor que el padre. “En promedio, 3% de las madres y 2% de los padres no tienen instrucción; 60% de las madres, tiene estudios de primaria o secundaria en comparación con el 50% de los padres que se ubica en el mismo nivel de estudios, finalmente 8% de las madres y 16% de los padres tienen estudios superiores. Cabe destacar que ambos padres de los alumnos de la generación 2009 muestran un mayor nivel de escolaridad en comparación con las generaciones anteriores”. (CCH, 2009, pág. 16)
- Los alumnos de nuevo ingreso viven en un 90% con sus padres y hermanos, el 2% con otros familiares. Común denominador de las generaciones anteriores incluidas en la revisión.
- Alrededor de 85% de los padres tenía una actividad remunerada al momento en que sus hijos ingresaron al CCH, siendo que las mujeres con actividades remuneradas van en aumento de un 47% en 1996 a un 62% en 2009.
- La ocupación predominante en las madres de los estudiantes de nuevo ingreso sigue siendo las labores del hogar, mientras que la segunda ocupación es ser empleadas incrementándose la tendencia hacia el trabajo femenino conforme cambian las generaciones.
- De los estudiantes que ingresan. El 75 % no tiene una actividad laboral remunerada, y el 50% de los que sí la tienen lo hacen de manera temporal.
- Respecto al tipo de casa donde viven los estudiantes, en 1996; el 74% vivía en casa propia; mientras para el 2009 las familias con dicha característica bajaron a un 60%. En 1996 el 7% habitaba la casa de un familiar, para el 2009 este tipo de casos aumentó a un 15%.
- Respecto a los ingresos familiares no hay una variación significativa; el 62% de la población tenía un ingreso mensual entre menos de dos y hasta cuatro salarios mínimos; mientras que el 8% reporta tener un ingreso de ocho o más salarios mínimos; esto significa que el CCH sigue siendo una institución popular y que los sectores medios y bajos en menor medida son los que más solicitan sus servicios.
- Respecto a los bienes y servicios hay un incremento en la obtención de teléfonos celular, hornos de microondas, computadora, servicios de internet; mientras que otras tecnologías como los tostadores de pan han disminuido. También el empleo de trabajadoras domésticas disminuye en proporción en la que esos ingresos se destinan a las nuevas tecnologías. Lo anterior implica que el nicho social está cada vez más preocupado por una demanda de servicios de internet como una actividad indispensable, pero va dejando de lado las interacciones cara a cara.

- *Hábitos de estudio.*

En relación con el estado de la familia, hay una influencia del índice educativo de los padres y sus hábitos, en medida del material de consulta y lectura con el que cuentan los alumnos en sus casas, así como una serie de hábitos que también son impactados por el hecho de que los padres tengan mayores índices de escolaridad. De ello depende por ejemplo, que el uso de las nuevas tecnologías no sea solamente de entretenimiento, sino que este material haya sido otorgado por los padres como una estrategia de consulta de información.

De acuerdo a lo anterior, los materiales de consulta en los estudiantes de la generación 2009 queda de la siguiente manera:

MATERIAL DE CONSULTA	GENERACIÓN			
	1997*	1998	2002	2009
Libros de texto	89.92%	82.25%	81.26%	55.25%
Revistas culturales	29.44%	22.91%	16.88%	15.01%
Otros libros	52.01%	42.14%	39.10%	24.02%
Enciclopedias	65.96%	67.05%	75.89%	49.57%
Periódicos	42.32%	29.60%	19.60%	16.13%
Atlas y mapas	42.83%	35.99%	34.26%	16.97%
Internet				55.67%
Ninguno	0.64%	0.80%	0.60%	0.54%

Gráfico 2.9: *Materiales de consulta 1997-2009.*

*Los datos corresponden a una muestra de la generación.

Pese al crecimiento de la generación 2009 en un 10%, debido a la iniciativa de la UNAM de tener más oferta de lugares, se puede observar que hay un aumento significativo en el uso de las nuevas tecnologías, mientras que los libros de texto. Aunque siguen siendo una de las principales fuentes de información, ocupa el segundo lugar para la generación 2009. Esto tiene que ver también con la estructura de las nuevas familias, como se observó en la relación anterior, hay un aumento sensible en familias que viven con otros familiares, además, los que tienen casa propia, generalmente son viviendas multifamiliares o lugares con espacios más reducidos lo que tiene un impacto porque en circunstancias de hacinamiento, los espacios que se otorgan para acervos de libros son limitados, los materiales de lectura que se tienen en casa cada vez son más escasos, mientras que el uso de la internet ofrece la posibilidad de no almacenar materiales bibliográficos.

El común denominador en las familias tradicionales de generaciones que no tenían acceso a los sistemas de cómputo, era tener al menos un material enciclopédico, hoy día, con la red de redes eso ya no es necesario gracias a la posibilidad de consultar materiales de este tipo de manera digital.

Con respecto a lo anterior, los alumnos reconocen que acostumbran leer el tema, subrayar ideas principales y resolver ejercicios de reafirmación. Sus hábitos, perneados por la entrada al Colegio

establecen que estudian generalmente solos, que tienen una mesa o escritorio para hacerlo y que buscan espacios sin distracciones en el interior de su casa.

El adolescente en CCH.

Los adolescentes son individuos entre 12 y 18 años de edad que ven transformado su cuerpo para llegar a la vida adulta. No obstante, la adolescencia es un rasgo no sólo biológico, sino cultural, por lo que estos periodos de transición pueden variar uno o dos años.

Para Anibal Ponce, en *Ambición y angustia en los adolescentes* (1936), la infancia termina a los doce años y establece varias etapas en el desarrollo del ser humano:

- Infancia: desde el nacimiento hasta los siete años.
- Puericia: de los siete a los 12 años. Etapa en donde son seleccionadas, organizadas y afianzadas las adquisiciones de la infancia.
- Adolescencia: En la mujer de los 12 a los 21 años y en el hombre de los 13 a los 25 años aproximadamente.
- Pubertad. Etimológicamente significa “cubrirse el pelo”, que hace referencia al vello de las axilas y el pubis, e implica el comienzo de las funciones reproductivas, considerándose esto un momento de la adolescencia pero no un proceso que marque su inicio ni su causa, por lo que tampoco la define.
- Juventud. En ella se seleccionan, organizan y afianzan los procesos de identificación de la adolescencia.
- Y, por último, la adolescencia, para Ponce, es un periodo de la vida individual, que sucede inmediatamente a la puericia, en la cual la personalidad se reconstruye en función de una nueva cenestesia, es decir, a un nuevo conocimiento del cuerpo que implica a su vez nuevas sensaciones y percepciones; se establece pues, una nueva relación del cuerpo con el entorno. (Ponce, 1936)

Desde este punto de vista, hay que considerar al adolescente como aquel individuo que ya dejó la etapa de la pubertad pero que aún debe desarrollarse emocionalmente para ser considerado dentro de la vida adulta.

Durante esta etapa el pensamiento abstracto se convierte en pensamiento formal, se establecen procesos de identidad sexual, así como una serie de vínculos con potenciales parejas y con amigos, ya que los procesos de identificación surgen también a partir de sus propios cambios físicos y emocionales.

Al tratarse de una etapa de transición y de cambios del niño al adulto, este procedimiento de descubrimiento de la identidad va conformando una autonomía individual.

La sexualidad se convierte en un motor de cambio que trasciende a lo social. “La sexualidad pubescente se manifiesta de tres maneras: a) por la excitación externa de la zona erógena; b) por la tensión interior y la necesidad fisiológica de dar salida a los productos sexuales, condición que no se había presentado en la sexualidad infantil; c) por la “excitación sexual” psicológica que podrá

ser influida por dos factores anteriores. La excitación psicológica consiste ahora en una “sensación de tensión peculiar y de carácter urgentísimo”. (Muuss, 1980, pág. 32)

Los ruidos, los colores y los sabores producen sensaciones y percepciones a través de los sentidos, nuevas maneras de conocer que configuran la vida intelectual.

Los cambios cenestésicos son de carácter subconsciente, relacionan el movimiento del organismo humano y sus partes con el medio interno, silencioso y monótono, generando estados de agrado o desagrado, de placer o pena.

La cenestesia del adolescente se refleja en el plano mental, produciendo desconcierto e inquietud, teniendo como base evidente el origen biológico, el “quimismo de los humores” y la irrupción de hormonas en la sangre desconocidas para el individuo por lo que producen crisis violentas en la pubertad.

En esta relación, el adolescente empieza a reconocer sus cambios corpóreos, por lo que comienza un sentimiento de extrañeza cuando este se mira al espejo, aunque dialécticamente, también subsiste cierta satisfacción; el proceso lleva a ir adquiriendo cierta conciencia del cuerpo.

Mariona Terragona Goig (2012) en su artículo *El adolescente y las relaciones familiares*, sugiere que en esta etapa de transición intergeneracional que se vive en la adolescencia hay un dilema que implica su crecimiento físico y psicológico o ceder a un deseo latente de seguir en la etapa infantil.

Desde este punto de vista, hay un resurgimiento del complejo edípico que provoca ansiedad, aunado a las alteraciones de conducta y dificultades de adaptación ante los rápidos cambios corpóreos, siendo también que la madurez sexual provoca excitación nerviosa, por lo que es muy probable la aparición de síntomas histéricos y neuróticos.

Después, pasa a una segunda etapa edípica, en donde se vuelve distante y poco afectuoso con los padres.

La búsqueda de la identidad a través de:

- a) Buscar su grupo de pares (por la falta de entendimiento con sus padres).
- b) Necesidad de intelectualizar y fantasear.
- c) La evolución de la sexualidad (autoerotismo- heterosexualidad).
- d) Contradicciones sucesivas de conducta.
- e) Separación progresiva de los padres ansiosos, inseguros, antagónicos, con actitudes rígidas y autoritarias (agresividad y resentimiento hacia los padres principalmente del mismo sexo).

- f) Constantes fluctuaciones del humor.
- g) Pone en tela de juicio las creencias religiosas y las normas morales de la familia.
- h) Desubicación temporal (les dificulta planear sus actividades y explicar qué piensan hacer en un determinado lapso de tiempo).
- i) Esta transformación en la manera de ser y pensar del adolescente le permitirá formar su propia identidad. (Terragona Roig, 2012)

Las relaciones sociales alrededor del adolescente también se modifican, son estas quienes van propiciando cambios en las responsabilidades de los individuos.

Como ya se había mencionado, la influencia de la familia es hasta cierto punto imprescindible para ir modificando conductas hacia la autonomía (aunque como se argumentó en su momento, los esquemas de machismo y presión sobre el rol de la mujer pueden tener su origen ahí y propiciar el abandono escolar por género). Es a través de esta sobre la cual el adolescente se referencia ya sea para identificarse o para negarla.

Los padres pueden reaccionar ante el adolescente de la siguiente manera:

Padres.

- Actúan como modelos (+ ó -) responsables de los roles que van a desempeñar sus hijos en su vida adulta.
- Incrementan el comportamiento deseado a través de los reforzamientos positivos, negativos o del castigo.
- Tienen parte de la culpa, al no reconocer las nuevas necesidades y exigencias del hijo adolescente. (Hurlock)
- Se angustian frente a las necesidades de independencia del adolescente y lo restringen.
- Responsabilidad y libertad: piden más responsabilidad al adolescente (cuarto en orden, comportarse adecuadamente, movilizarse por sí solos, etc.,).
- Apoyo-logro: Urgen que el joven se vuelva más competitivo en la escuela, en los deportes y en sus relaciones con los demás.
- Compromiso-lealtad: esperan que los adolescentes, sigan fieles a las creencias y escala de valores familiares.

Los adolescentes a su vez se relacionan ante su familia de la siguiente manera:

- Se siente incomprendido dentro de su medio familiar y prefiere aislarse.
- Busca nuevos modelos, sus pares.
- Responsabilidad y libertad: Demanda más libertades (conducir en coche, llegar más tarde, seleccionar su vestimenta, elegir sus amigos, etc.,).
- _Apoyo-logro: ya no lo apoyan y él mismo resuelve sus problemas.

- Compromiso-lealtad: Cuestiona las creencias y la forma de ser de los padres y elabora su propia escala de valores. (Terragona Roig, 2012)

Aunado a esta relación con los familiares, que tiene en el interior de la familia un enamoramiento hacia los padres tiene que reprimirlo, por lo que trata de transpolar esa relación llevándola a los grupos de amigos y negando a la familia en una relación de odio. Anna Freud lo denomina como segunda situación edípica en la pubescencia en donde “el desarrollo del superyó ha alcanzado un punto en el cual una “barrera contra el incesto” internalizada reprimirá esas tendencias. Según la opinión de Freud, durante la adolescencia, el primer objeto serio del amor de un muchacho será muy probablemente una mujer madura, y el de una niña, un hombre mayor; vale decir, imágenes maternas y paternas”. (Muuss, 1980, pág. 33)

Todas estas tensiones originadas desde el individuo a la familia y su marcaje hacia la esfera social, cambia evidentemente las relaciones y la conducta del adolescente, las prioridades también se modifican, en general, el individuo vive con angustia y esta, en muchas de las ocasiones, es la que va marcando su toma de decisiones.

Visto así, no es raro, que un alumno que haya mostrado excelencia académica durante la niñez, cuando entra a la adolescencia, disminuya su atención hacia las labores escolares, pero establezca relaciones con los pares de amigos que en un futuro podrán ser más sólidas que en comparación con la infancia.

Aunque en la adolescencia el individuo se caracteriza por actuar más en solitario, ante cierto sentido de competencia sexual comparte ciertas relaciones con sus grupos de pares, al mismo tiempo se identifica con ellos, por lo que aunque las interacciones sean mediadas con cierta desconfianza y, haya aspectos del individuo que no sobresalen en el grupo, es muy probable, que esos otros con los que se competía y se generaban vínculos a la vez, sean referentes de identificación duradera más allá de la propia adolescencia.

El desarrollo pubescente no sólo despierta la sexualidad, sino, que aumenta también enormemente la excitación nerviosa, la ansiedad, la fobia genital y las perturbaciones de la personalidad debido al poder abrumador del dinamismo sexual y a la relativa imposibilidad de descubrir cómo hacer algo para remediarlo”. Los cambios biológicos traen consigo alteraciones de conducta y dificultades de adaptación, puesto que la sexualidad entra en conflicto con su seguridad. (Muuss, 1980, págs. 32-33)

De esta manera, se produce un desprendimiento emocional hacia la familia. Las figuras paternas y las de autoridad representan para el adolescente formas inservibles contra las que hay que revelarse.

El desprendimiento emocional redundará, por lo menos durante algún tiempo en rechazo, resentimiento y hostilidad para con los padres y otras formas de autoridad, fenómeno típico de la adolescencia [...] la tarea primordial del adolescente, tal como lo concibe la

teoría psicoanalítica, puede resumirse como el logro de la primacía genital y la consumación del proceso de la búsqueda no incestuosa del objeto. (Muuss, 1980, pág. 34)

Como se observa, la angustia es un rasgo distintivo en la conducta adolescente. Desde el punto de vista de Anibal Ponce, la angustia se mezcla con la ambición y esto permite generar expectativas.

El adolescente vive cambio ciclotímicos, es decir, sufre un carácter tornadizo propenso lo mismo a la alegría que a la pena. El joven pasa rápidamente de la confianza más completa al pesimismo más negro, todo ello consecuencia de las nuevas glándulas que influyen en su organismo.

Así el adolescente comienza a experimentar en su vida la expectativa, o sea la espera de ciertas señales para realizar una acción; sin embargo, para él la espera se vuelve algo esclavizante porque debe esperar por todo: el dinero, el trabajo profesional, el amor, la vida sin pedir permiso, etc. De esta manera, pasa por tres fases: Expectativa – Impaciencia – Cólera. Todo en su conjunto le produce angustia.

Desde esta perspectiva, la angustia es “la expectativa en la duda, la ambición en cambio la expectativa en el triunfo. El angustiado recela de sí mismo, no tiene fe en sus fuerzas, desconfía de sus recursos; se sabe derrotado de antemano y se anticipa a la “señal” con la confesión de su fracaso” (Ponce, 1936, pág. 21)

Así podemos encontrar que el adolescente se adelanta al futuro con una visión pesimista, experimenta emociones que impiden que este se vislumbre como un espacio de interacciones feliz. Los detonadores de la angustia son:

- Sentimiento de insuficiencia: El adolescente se siente desarmado, no puede resolver con éxito una situación molesta.
- Incoordinación en el cuerpo: Se presenta la cenestesia, es decir, una nueva anarquía por los cambios tanto en el organismo como en su pensamiento, pues ni las creencias ni las prácticas enseñadas por su familia le son suficientes para las nuevas situaciones. Habrá coordinación hasta que pueda volver a reemplazarlas.
- Rubor o ereufobia: Sentimiento de inferioridad o de menor valía.
- Comienzo de la función reproductora: Esto origina una buena cantidad de enigmas, pues el despertar del sexo en sí no lleva dolor, pero su entorno social lo sobrecarga con la condena religiosa y el escándalo.

- Momentánea antipatía por la maternidad: En las féminas hay una protesta semivelada por las torturas de su sexo; lo cual despierta cierta **nostalgia** por la infancia, periodo en el que se desconocían estos conflictos.
- Descubrimiento del tiempo y de la muerte: El miedo a morir y a envejecer empieza desde entonces a turbar su sueño.
- Suicidio: Según Durkheim, un individuo se suicida cuando algún suceso lo excluye de su medio social y le impone, por lo tanto, el sentimiento insoportable de la soledad.
- Soledad: Fruto de una personalidad todavía no constituida, el adolescente la sufre más, porque en esta etapa necesita mucho el apoyo de los otros.
- Incomprensión de su medio: Su entorno social lo hace sentirse extraño, un ser aparte, inadaptable; cada reproche, cada castigo, cada fracaso aumenta su distancia de los demás. (Ponce, 1936)

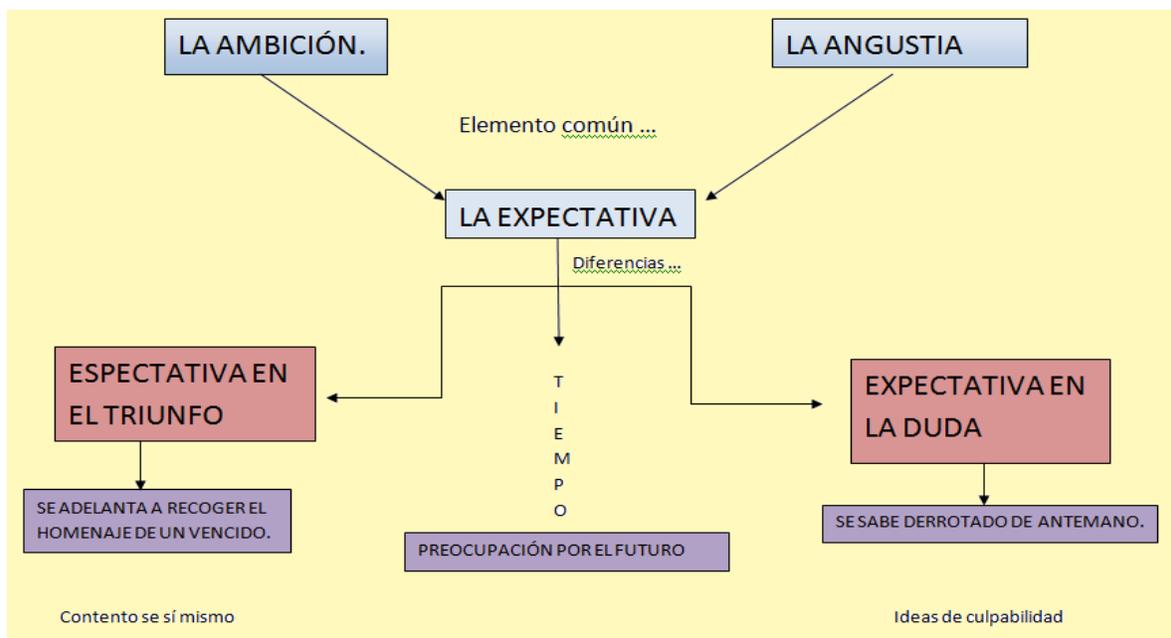


Gráfico 2.10: *La expectativa*

Fuente: Archivo personal.

La ambición por el contrario, brinda un sentido de seguridad, debido a que las expectativas se fundamentan en procesos probados que dan ciertas garantías, habilidades desarrolladas, aspectos positivos que han sido generalmente reafirmados por los otros.

“El ambicioso [...] tiene la pose de un triunfador; con razón o sin ella, guarda en sus fuerzas una seguridad tan completa que cualquiera que sea su empresa a realizar sale a su encuentro como quien se adelanta a recoger el homenaje de un vencido”. (Ponce, 1936, pág. 21)



Gráfico 2.11: *La ambición.*

Fuente: Archivo personal.

En el esquema anterior podemos observar cómo la ambición actúa como un mecanismo de poder que permite a su vez el contacto con los otros, es decir, hay una “solidaridad mecánica” en una operación mental donde “el otro” puede ser el eslabón para alcanzar una meta.

No obstante, la solidaridad sigue estableciendo fuertes esquemas de individualismo, y esta se mantiene en medida de que hay objetivos comunes.

El Modelo educativo del CCH trata de revertir la tendencia al exacerbado individualismo a través de la implementación de aprendizajes colaborativos, pero, ante esta mentalización egoísta del alumno, la dificultad para trabajar en equipos o grupos será todo un reto para los docentes, debido a que los alumnos buscarán diferenciarse a través de sus proyecciones individualistas del trabajo, pese a que este haya sido elaborado colectivamente.

Pese a lo anterior, la diferenciación como mecanismo de defensa es un caparazón que empieza a ceder ante la inercia académica, sobre todo cuando en el CCH la tendencia es a lo colectivo tanto en áreas experimentales como en humanistas, siendo éstas últimas el principal anclaje con una realidad circundante en el alumno, es decir, la proyección que se hace en Planes y Programas siempre tiene un fondo social, el alumno debe buscar una manera de retribuir con su

conocimiento a su entorno; de esta manera, un alumno que egresa del Colegio tuvo que haber marcado sus sentimientos de solidaridad hacia esquemas menos egoístas y más colectivos.

Considerando estas características del adolescente que de forma general se han esbozado, podemos entender por qué en muchas ocasiones la vida académica durante la niñez es diferente que en la adolescencia. Es decir, definitivamente una variable por la cual entender el rezago escolar tiene que ver con los procesos biológicos y psicológicos por los que el adolescente pasa.

Ser estudiante de CCH en la actualidad, implica una relación dialógica intergeneracional; por una parte, los alumnos de primer semestre son cada vez más jóvenes, muchos de ellos aún siguen siendo niños en sus esquemas de maduración psíquica, física y social y, por la otra, transcurren tres años decisivos en donde los cambios físicos son evidentes.

Si se compara a los alumnos de primer ingreso con los de sexto semestre, estos últimos son evidentemente muchachos que están más acorde en tamaño y maduración a los estudiantes de educación superior, mientras que los de primer semestre, tratan de seguir siendo niños.

Pese a esta relación intergeneracional, hay un sentido de aspiración inconsciente, los alumnos de sexto semestre se empiezan a asumir como alumnos universitarios que “desean” pasar al siguiente nivel de estudios, no sólo por sus características físicas e intelectuales, sino porque están ávidos de nuevas relaciones con sus grupos de pares, mientras que los alumnos de primer semestre, tienen que dejar de ser niños, para ver en los alumnos mayores modelos aspiracionales no sólo en la vida académica, sino en sus relaciones interpersonales e intergrupales.

Las nuevas generaciones van observando el juego de roles sexuales, de identificaciones, nuevas posibilidades de acción, de fiestas, etc. de aquellos alumnos que pronto dejarán el plantel y poco a poco van trasladando sus aspiraciones hacia aquellos referentes que de los cuales no tenían conocimiento.

También, es evidente, que los alumnos con rezago escolar, se empiezan a sentir atrapados en grupos que ya no son co-generacionales, por eso, el porcentaje de terminación de los estudios de nivel medio superior después de los tres años reglamentarios crece notablemente, sobre todo para la población varonil, que tiene nuevas expectativas hacia la educación superior y hacia el trabajo.

En conclusión, podemos observar que el perfil del estudiante del CCH depende de diversas variables que van desde las institucionales: marcos de oportunidad que brinda el sistema fiduciario y que permite que las elecciones de los alumnos se dirijan hacia ciertas aspiraciones profesionales; relaciones familiares: esquemas de participación en donde la familia concede y reprime de acuerdo a estándares morales y esquemas culturales socialmente aceptados; estructuras de la personalidad: son dinámicas de cambio en una relación del individuo con el medio social y ambiental, estas dependen de su crecimiento corpóreo y su maduración psicosocial.

2.2.- Importancia de las habilidades en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

El Diccionario de la Real Academia Española define a la *Habilidad* de la siguiente manera:

(Del lat. *habilitas*, *-ātis*).

1. f. Capacidad y disposición para algo.
2. f. Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.
3. f. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.
4. f. Enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña.

hacer alguien sus ~es.

1. loc. verb. coloq. Valerse de toda su destreza y maña para negociar y conseguir algo.

En función de lo anterior, podemos decir, que las habilidades consideran tanto la capacidad para hacer “algo” como una característica de la persona para poder “ejecutar” con destreza una acción.

Las habilidades en el campo de la educación, están asociadas con las destrezas para adquirir aprendizajes relacionados con contenidos concretos. Monereo establece que son un tipo de disposiciones de tipo genérico, que una vez desarrolladas a través de la experiencia produce el contacto con un entorno culturalmente organizado (habilidades individuales). (Monereo, 2000)

Para Schmeck, las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento:

- a) Observación de fenómenos.
- b) La comparación y análisis de datos.
- c) La ordenación de hechos.
- d) La clasificación y síntesis de datos.
- e) La representación de fenómenos.
- f) La retención de datos.
- g) La recuperación de datos.
- h) La interpretación e inferencia de fenómenos.
- i) La transferencia de habilidades.
- j) La demostración y valoración de los aprendizajes.

Así, las habilidades son un conjunto de aptitudes que optimizan el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos en una acción desarrolladora y consciente; es decir, una habilidad es la capacidad de regular y orientar la acción, por lo que en el fondo es una reflexión consciente que debe practicarse a través de la educación.

Las capacidades como disposiciones de tipo genérico darán lugar a las habilidades, por lo que es difícil pensar estos dos conceptos como separados.

Los Programas de estudio del CCH; las habilidades forman parte importante de la Cultura Básica, de hecho, las contempla como parte de los tres componentes indisolubles de su práctica:

- Habilidades intelectuales: se refieren a aquellas habilidades necesarias para aprender, a través de cuya utilización se adquieren mayores y mejores saberes y prácticas [...]
- Conocimientos disciplinarios: Representan la estructura conceptual de un campo disciplinario que, al constituir un sistema, permite ubicar, jerarquizar y valorar los nuevos conceptos que se aprenden para profundizar en el conocimiento y reforzar las prácticas de ese campo disciplinario [...]
- Actitudes y valores: El bachillerato del Colegio se define como universitario y, en esa medida propone una formación tanto científica como humanística que permita al estudiante ser parte de la cultura universal con identidad propia, con actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos que lo enriquezcan como ser humano [...]. (CCH, Programa de Estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, 2012, pág. 12)

De acuerdo al Programa de Estudios, las habilidades son utilizadas para aprender, y en este sentido, poder desenvolverse con una actitud crítica no sólo en el ámbito universitario sino en diferentes situaciones contextuales.

El principio fundamental del implemento de las habilidades es el “aprender a aprender” que contempla la aplicación y utilización del conocimiento. En estricto sentido, serían todos aquellos conocimientos o procesos que faciliten aprendizajes posteriores, mucha más que la actualización y acumulación de todos los contenidos de todos los segmentos del sistema.

Desde esta perspectiva, un alumno que ha desarrollado sus habilidades, será capaz de acceder al conocimiento aunque este no sea poseedor de él, mientras en contraste un alumno que ha aprendido el conocimiento de la manera tradicional, sólo lo memorizará temporalmente y no tendrá la capacidad de desenvolverse autónomamente para recurrir a las fuentes de información e incrementar y hacer que permanezca su acervo cultural.

En otras palabras, la metacognición implica la posibilidad de abstraer el conocimiento en situaciones concretas; las habilidades permiten ese puente entre el conocimiento y la praxis de manera permanente a lo largo de la vida.

Para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación la fundamentación de las habilidades están en función de la comprensión, interpretación y producción de textos; por lo que la base fundamental es la lectura, la escucha, la expresión oral y la escritura.

Desde esta perspectiva las habilidades intelectuales requeridas para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación son la lectura, la escritura, el acopio, transformación, valoración y discriminación de información, así como “la escucha y el habla de acuerdo a las necesidades de situaciones de comunicación concretas, especialmente las del ámbito universitario”. (CCH, Programa de Estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, 2012, pág. 4)

La Escucha.

Dentro de las habilidades de comunicación, la escucha juega un papel preponderante; es esta la que brinda las mejores condiciones de relaciones interpersonales, cuando a través de este código, el individuo establece el contacto con otros agentes de la comunicación.

En el proceso de comunicación, la escucha activa se da desde el punto de vista del que habla; es un sentido mayor al sólo oír ya que esta sólo es una percepción de vibraciones, mientras que la escucha tiene un sentido activo, por eso se le considera como una habilidad porque implica no sólo lo que la persona expresa directamente, sino, ideas, pensamientos y sentimientos que subyacen en el discurso.

La habilidad de la escucha sugiere “ponerse en el lugar del otro” en medida en que una comunicación más fidedigna es aquella que se acerca más a lo que el hablante o el emisor quiso expresar.

Las habilidades para la escucha activa son:

Mostrar empatía: Escuchar activamente las emociones de los demás [...] y entender sus motivos. Es escuchar sus sentimientos y hacerle saber que "nos hacemos cargo", intentar entender lo que siente esa persona. [...] Simplemente, que somos capaces de ponernos en su lugar. Sin embargo, no significa aceptar ni estar de acuerdo con la posición del otro. [...]

Parfrasear. Este concepto significa verificar o decir con las propias palabras lo que parece que el emisor acaba de decir. Es muy importante en el proceso de escucha ya que ayuda a comprender lo que el otro está diciendo y permite verificar si realmente se está entendiendo y no malinterpretando lo que se dice. [...]

Emitir palabras de refuerzo. Pueden definirse como verbalizaciones que suponen un hala-go para la otra persona o refuerzan su discurso al transmitir que uno aprueba, está de acuerdo o comprende lo que se acaba de decir [...]

Resumir: Mediante esta habilidad informamos a la otra persona de nuestro grado de comprensión o de la necesidad de mayor aclaración. Expresiones de resumen serían:

- "Si no te he entendido mal..."
- "O sea, que lo que me estás diciendo es..."
- "A ver si te he entendido bien...."

Expresiones de aclaración serían:

- "¿Es correcto?"

- "¿Estoy en lo cierto?" (Marcuello García, 2012)

De acuerdo a la caracterización anterior, un alumno que ha de desarrollar la habilidad de la escucha tiene que ser un ser capaz de posicionarse en el otro, es decir, este proceso de entendimiento significaría el conocimiento de su cultura, su espacio, su estructura léxica, códigos, etc.

La escucha en este sentido no sólo implica a la palabra, sino a la pronunciación y el tono en el que son expresados los semas, es decir, a los elementos de la comunicación no verbal que cobijan a la palabra y permiten la identificación de ciertos aspectos culturales que tienen que ver con la región, lugar de origen, espacio simbólico, situación argumentativa, situación emotiva en la que se produce la comunicación, etc.

En la vida académica, la escucha implica la comprensión y la percepción como funciones cognitivas; ellas permiten que la mente interrelacione los textos en un mecanismo de descifrado de códigos. Un alumno capaz de escuchar, es un alumno que puede entender pese a la diversidad textual, una serie de códigos en diferentes situaciones comunicativas.

La expresión oral.

Lo que ha distinguido al hombre en sociedad, ha sido una estructura eficiente de comunicación, creando un lenguaje el cual ha pasado de generación en generación, volviéndose más complejo y alimentándose de otras culturas a través del proceso de socialización. La oralidad es una de las formas de expresión más antiguas.

El lenguaje oral, ha sido uno de los hechos sociales más importantes porque permite que las relaciones entre los individuos tengan movimiento; la lengua en sí misma es una estructura cambiante que tiene su raíz en lo colectivo e influye al individuo de tal suerte que este cambie su propia lengua a través de una función social.

La oralidad es un sistema simbólico de expresión; para que esta estructura creativa se haya sofisticado y pasado de generación en generación, implica que la especie humana se tuvo que ir adaptando no sólo a los diferentes grupos sociales sino que también tuvo que ejercer comunión sobre los significados de dichas expresiones. Desde este punto de vista, la estructura del lenguaje es un proceso inacabado, debido a su continua transformación.

“Chomsky por ejemplo, define el uso de la lengua como inacabado con respecto a su conocimiento, debido al cúmulo de hesitaciones y errores que cometemos. Distingue así entre la *competencia*, el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua y la *performancia*, el verdadero uso del lenguaje en situaciones concretas. Solamente en casos ideales, sería la *performancia* reflejo ideal de la *competencia*” (Alvarez Muro, 2001, pág. 2).

Walter J. Ong establece que la expresión oral existe sin la escritura, y por lo tanto no se puede hablar de signos lingüísticos en esta. Lo más cercano a estas estructuras signadas en la oralidad

son los sonidos; hay que recordar, que los “signos” como tal son percibidos solamente de manera visual por tanto en el “habla” se carece de los mismos; la raíz del *Signum* o “signo” representa visualmente al “objeto al que se sigue”.

Ong establece cómo el habla es la raíz de la escritura y menciona dos tipos de oralidad: la primaria y la secundaria. En la primaria se ejecutan formas de comunicarse en las culturas que básicamente “no conocen la escritura ni la impresión”, pero su lengua tiene un sentido de permanencia e independencia a esta. En la secundaria se establecen formas de comunicación de sociedades que conocen la escritura y la impresión, pero que usan la oralidad como una forma básica de comunicación que dependen de nuevas tecnologías y de estructuras hipertextuales, por ejemplo, el teléfono, la radio, la televisión, etc. las cuales conviven con la escritura misma.

Pensar a la oralidad como una habilidad o la habilidad del habla, significa que el individuo debe ser capaz de desenvolverse en diversos contextos, considerando los usos de la lengua, es decir, tomando en cuenta, que la lengua varía dependiendo del entorno debido a que los factores culturales han permitido la significación con diversas variables en función de situaciones concretas.

“El sonido no puede manifestarse sin intercesión del poder. Un cazador puede ver, oler, saborear y tocar un búfalo cuando este está completamente inerte, incluso muerto, pero si oye un búfalo, más le vale estar alerta, algo está sucediendo. En este sentido, todo sonido, y en especial la enunciación oral, que se origina en el interior de los organismos vivos es “dinámico”. (Ong, 1987, pág. 39)

Un individuo que es competente en la oralidad o en su expresión oral, ha desarrollado una competencia que implica un lenguaje oral integrado, es capaz de interpretar los sonidos acústicos y organizarlos para darles significación y también es capaz de organizar y emitir sonidos de la misma índole.

Los usos sociales del discurso el contexto, la situación comunicativa, la información, los mensajes y la intención de comunicación permiten que en la *praxis* el individuo logre desenvolverse en diferentes ámbitos. Es decir, para poder tener la habilidad de la oralidad o habla, hay que tener un control más o menos estándar sobre los elementos mencionados.

Los alumnos de nivel medio superior, conocen los usos lingüísticos de sus propios contextos, es decir, están familiarizados con su entorno, su familia, con los grupos de amigos en la escuela, pero no así con el discurso académico y ciertas variantes de los usos de la lengua en otros contextos.

La escuela como institución debe propiciar el entendimiento y la producción de significado a través del discurso académico, es decir, una estructura de la oralidad que usa un lenguaje técnico y científico, pero que también implique una propiedad en las formas estilísticas hacia públicos letrados.

Por otra parte, el CCH, al ser una institución propedéutica del nivel superior, fundamenta gran parte de sus principios en la investigación; la oralidad y el uso de la diversidad textual, es una

habilidad que permite al alumno, intercambiar información en diferentes contextos, de tal suerte que se convierte en una forma esencial no sólo para la investigación cualitativa, sino para la cuantitativa debido a que esta habilidad también permite la facilidad de gestión en el acopio de información.

El que posee la habilidad del habla, es aquel ser que puede utilizar un complejo de representaciones mentales para convertirlas en información y que esta sea susceptible de ser interpretada por un perceptor. “El buen hablante es aquel que considera a su receptor o a sus interlocutores y, consciente del grado de complejidad y trascendencia del tema o asunto, acierta con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta Este enunciado deberá utilizar la tipología textual más adecuada, y deberá ser oportuno, es decir, producirse en el momento más apropiado para ser comprendido y lograr de ese modo, la mayor rentabilidad a su intención y necesidad comunicativa, partiendo siempre de máximas educativas éticas, eficaces y relevantes”. (Ramírez Martínez, 2002, pág. 59)

Un buen oyente	Un buen hablante
<ul style="list-style-type: none"> - Adopta una actitud activa: se interesa. - Mira o interactúa con el orador y lo respeta. - Intenta ser objetivo, escucha lo que dice. - Conecta con la intención del emisor aunque con espíritu crítico. - Descubre las ideas principales y secundarias y las jerarquiza. - Descubre las intenciones. - Valora lo escuchado. - Aprecia la intención del orador. - Reacciona al mensaje. - Maneja los turnos de habla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene en cuenta a la audiencia y su relación con el tema. - Planifica el discurso. - Centra el tema y adecua el tono. - Respeta los principios de textualidad. - Cuida los principios de cooperación comunicativa. - Cuida la imagen propia, los gestos y todos aquellos elementos que forman el discurso. - Observa las reacciones de la audiencia. - Es ético y sincero. - Evita el monótono. - Cuida los principios de cortesía.

Gráfico 2.12: *El oyente y el hablante.*

Fuente: (Ramírez Martínez, 2002)

La escritura.

A la escritura se le considera como un sistema secundario debido a que la expresión oral existe sin la misma, mientras que la oralidad es consecuencia de la primera.

Para poder definir esta habilidad, hay que establecer las diferencias entre oralidad y escritura (aspecto que nos será útil en la propuesta de modelo de la comunicación no verbal):

1. La relación emisor-texto receptor varía entre los discursos orales y los escritos dado, fundamentalmente a la ausencia física del emisor en la situación de lectura, que le confiere entre otras cosas una autonomía al lector que no tiene el oyente. El productor de un texto

escrito puede planificar cuidadosamente la construcción del mismo, una ventaja que no tiene quien produce un texto oral.

2. En cuanto al proceso de adquisición y desarrollo en la lengua oral está sujeto a una serie de factores de la maduración del individuo, o cognoscitivos, que exigen la consolidación de todas las etapas del proceso, dentro de un lapso restringido de la vida humana. En el caso de la lengua escrita parece limitado solamente al hecho de haberse alcanzado un estado neuro-lingüístico específico, entre los cuatro y seis años, que queda abierto por un largo período. Si la oralidad es específica de la especie humana, la escritura parece ser un sistema artificial creado por el hombre para representar a la primera.
3. Hay una serie de diferencias físico-formales entre ambos modos de codificación, que parten del hecho de que las unidades segmentales mínimas de ambos son distintos. El texto oral se percibe a partir de sonidos que operan como instancias concretas de un sistema de unidades abstractas, los fonemas. El fonema /s/ se actualiza, en los alófonos [s], [h] y [ø] Mientras que la unidad mínima distintiva de la lengua escrita es el grafema <A> que se actualiza en las variantes, o letras <A>, <a>, <ª>.
4. En la lengua oral están presentes estrategias de carácter suprasegmental, que no se dan en la escrita, salvo en la descripción explícita del escritor. En contrapartida, la escritura neutraliza las diferencias dialectales.
5. En relación con las diferencias contextuales, los autores señalan la mayor velocidad de percepción del texto escrito, pero la pérdida de su contexto situacional de origen.
6. En lo operativo, la escritura se ha convertido en soporte de la memoria, mientras que para garantizar la permanencia de la oralidad hay que valerse de recurso mnemotécnicos que le garanticen una trascendencia restringida. (Alvarez Muro, 2001, pág. 4)

La escritura es una secuencia de palabras o signos que confluyen en una unidad de comunicación. En el texto se establecen relaciones de orden entre las palabras y los signos.

Considerar a la escritura como una habilidad, implica que el texto se asuma como un lugar en tanto que da identidad a las formas particulares (narración, estructura) de cada contexto.

La escritura en cualquier sociedad representa una estructura identitaria. Es a través de ella, la sociedad incorpora signos comunes para comunicarse y lleva un registro documental de su historia y sus leyes. Así pues, las palabras se convierten en memoria de los acontecimientos y hechos y, de las maneras en que se organiza la vida social.

La memoria a través de la escritura supone cambios con respecto al habla. Su permanencia es a más largo plazo. La memoria como registro escrito supone una habilidad, implica no sólo su utilización en un sentido individual sino social:

- La memoria de trabajo: Implica el registro de lo que se ha dicho, la corrección y la relectura. La escritura permite la revisión y el ajuste por lo que se complementa con la habilidad lectora.
- La memoria permanente: la memoria es permanente no en su formulación lingüística, sino en su representación conceptual. La lengua cambia con el tiempo, pero la escritura permanece como una evidencia que rompe esa relación espacio tiempo; por eso aquí se propone hablar de la escritura como un lugar, porque la correspondencia puede ser significativamente literal para otras sociedades, pero siempre significa desde el punto de vista en que se le. La permanencia permite la reconstrucción de los significantes y los significados y permite que en ella se construya nuevo conocimiento.
- Y por último, la que permite procesar información. Un individuo con la habilidad de la escritura y la lectura puede armar un escrito “en relación” con otros datos, y construir así, una nueva aportación, así:

La escritura, consignación de la palabra en el espacio, extiende la potencialidad del lenguaje casi ilimitadamente, da una nueva estructura al pensamiento y en el proceso convierte ciertos dialectos en “grafolectos”. El grafolecto es una lengua transdialectal formada por la profunda dedicación a la escritura [...] El grafolecto, conocido como inglés oficial [por ser este texto una traducción] tiene acceso para su uso a un vocabulario registrado de por lo menos un millón y medio de palabras, de las cuales se conocen no sólo los significados actuales sino también cientos de miles de acepciones anteriores. Un sencillo dialecto oral por lo regular dispondrá de unos cuantos miles de palabras, y sus hablantes no tendrán conocimiento alguno de la historia semántica real de cualquiera de ellas. (Ong, 1987, pág. 17)

La escritura trasciende a la oralidad, debido a que el uso de la palabra a través de ella se ha vuelto más complejo. Los grafolectos en este sentido son palabras que nacen a partir de la escritura y que llegan a trascender a la oralidad.

Un alumno habilitado en el uso de la escritura, es un individuo que logra establecer un tipo de lenguaje escrito, con cierta complejidad conceptual pero con la suficiente sencillez para ser entendido por sus lectores. es un ser que en la reflexión, logra concentrar en una escrituración un punto de vista argumentado, logra explicar coherentemente y en esencia, emitir mensajes cuya significación tenga una repercusión en sus perceptores.

De la habilidad de la escritura surge la hipertextualidad, que implica la administración y recuperación de la información, es decir, el establecimiento de vínculos narrativos para formar un escrito fundamental y original pero argumentado en estructuras y conceptos de otros escritos.

Este concepto concebido por Vannevar Bus, asesor del entonces presidente Roosevelt, permite que se recupere información –lo que implica también la habilidad de la lectura- y que se construyan a partir de estas diversas asociaciones con referencia a diversos temas.

De esta manera el hipertexto es una forma de organizar, vincular y comunicar estructuras de conocimiento e información haciendo visibles distintos vínculos a una diversidad de temas para partir hacia nuevos textos.

La habilidad de la escritura, según los Planes y Programas del CCH consideran la posibilidad de que el individuo se desarrolle en el “aprender a hacer” con las palabras para generar una actitud de investigación y académica que le permita desenvolverse en el ámbito universitario.

La lectura.

Solé define al acto de leer como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2007, pág. 17)

Desde esta perspectiva, el sujeto lector es un ente activo que procesa información y que es capaz de analizar y examinar un texto de acuerdo a sus propios objetivos. Estos pueden variar, pero culmina en la significación que le da el sujeto al texto.

El ejercicio de la habilidad lectora, requiere no sólo la comprensión del texto, sino la adquisición de valores, historias, conocimiento que puede usarse en algún momento de la vida cotidiana.

La lectura involucra tanto la capacidad de percepción como la de imaginación, es a través de ella que se alimenta la memoria, la imaginación y la creatividad, así como la capacidad para resolver problemas.

Por estas razones, el desarrollo de la habilidad lectora ha sido uno de los principales objetivos en los planes y programas de estudio tanto a nivel básico como medio superior.

Según la Secretaría de Educación Pública la habilidad lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y analizar textos escritos, con el fin de alcanzar sus propias metas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”. (ENLACE, 2009).

De acuerdo al CENEVAL, los procesos que se evalúan en la habilidad lectora son:

- Obtener información (Extracción),
- Comprender los textos a nivel general e interpretarlos (Interpretación)
- Reflexionar sobre su contenido y su forma (Reflexión).

La habilidad como una aptitud que inclusive se puede presentar de manera innata y no sólo aprendida, a través de la escuela consolida estructuras que trascienden del ámbito individual al social; así permite que el sujeto tenga una actitud frente a aspectos determinados.

La literatura como arte de la escritura y la lectura, crea mundos ficticios, pero en su sentido de verisimilitud es que el lector puede reflexionar sobre su realidad. Esta perspectiva coloca al sujeto en una nueva situación de aprendizaje, no sólo el entorno propio le muestra cosas, es esta

realidad friccionada (verosimilitud) a través de la lectura que puede implicar posibles escenarios a través de los cuales el individuo se pueda desenvolver.

La multiplicidad de escenarios permite al sujeto en un margen de realidades posibles, y de experiencias simbólicas que aunque no haya vivido en carne propia sí a través de los relatos que pudo haber leído.

Esta función de la lectura permite que el sujeto pueda ejercer su sentido de reflexión y análisis, es decir, su yo consciente, interpreta los símbolos y les da significación no sólo a través de sus propias experiencias, sino a través de las experiencias de los personajes que, en el caso de la literatura, permiten la autoreflexión a través de la "extracción de sentido", es decir, de la interpretación de información, que en un aspecto amplio, implica la acomodación de códigos y estructuras para obtener significados.

Pero no sólo la literatura produce tal efecto, la imagen –como texto- sugiere una interpretación con las mismas características. La imagen brinda, a través de un punto de vista, o lugar desde donde se coloca el espectador la posibilidad de que esta también sea extraída e interpretada para obtener una significación.

La reflexión se da a partir de una estructura social e individual, es decir, los componentes sociales sugieren la constitución de símbolos y signos que acomodados de una determinada manera dan sentidos específicos en las relaciones colectivas; se manifiesta a través de conductas socialmente aceptadas, y en ello ha significación.

La lectura dentro de estos paisajes brinda esas realidades en donde pueden o no cuestionarse los valores imperantes de la sociedad, pero esta reflexión también pasa por la individualidad, lo social se manifiesta en relaciones interpersonales, pero el acto de la lectura es un hecho más intrapersonal que aunque termine por manifestarse en lo social, implica una reflexión profunda del propio "yo".

El individuo pasa pues, de un estado de interpretación a la reflexión consciente y de ahí, a la toma de decisiones. La importancia de la habilidad lectora radica justo ahí, en la posibilidad de que el sujeto como ente autónomo, vea reforzados o transformados sus propios esquemas de valores y con ello se convierta en un ser consciente para la acción social.

La autonomía implica a ese "sujeto activo que se constituye a sí mismo y proyecta una nueva sociedad a partir de sus propias necesidades y deseos" (Michael Hardt). Desde este punto de vista, hay una correlación individuo-sociedad, justamente, un individuo capaz de establecer esa relación es un ser consciente; la lectura permite la autonomía, porque es una experiencia individual que puede trascender a la colectividad.

El estudiante es un ser en construcción de su "yo" individual y en construcción de su sentido de colectividad. Esa experiencia con lo colectivo es asemejada por los textos, toda realidad es una representación a través de la escritura, del lector depende que esa representación sea significativa de una manera integral o simplemente pase como una mera anécdota.

Los textos científicos también tienen ese fundamento, su escrituración es, y refiere, a una realidad que no es visible al ojo común, pero a través de la lectura de los mismos, entendemos la realidad como algo complejo, con una estructura multifactorial.

Pero el acto de leer, se configura como una constante de reflexión, no sólo los libros son proveedores de dicha realidad, podemos ver como otro tipo de textos configuran nuevas necesidades de los tiempos ante realidades cada vez con mayor complejidad simbólica que requiere una habilidad de lectura más competente ante los nuevos retos.

El acto de comprender e interpretar textos escritos tiene su principal repercusión en el desarrollo de la autonomía estudiantil. Las sociedades contemporáneas se han caracterizado por estructuras letradas, la nueva concepción de la cultura ha girado en torno de la escritura y la lectura; la expansión de los medios de comunicación en la denominada sociedad de masas ha implicado la creación de nuevos textos fundamentados en la palabra y en la imagen, y con ellos la creación de nuevos sistemas de signos que implican la necesidad de habilitar a la población a procesos de lectura donde los mensajes puedan ser interpretados en diversas dimensiones.

En las denominadas sociedades de masas, la utilización de los medios masivos de comunicación con fines políticos (de propaganda) y comerciales (publicidad) implica que la población está expuesta a mensajes donde el consumo es el rector del diseño de textos en dichos medios.

El desarrollo de la habilidad lectora desde la escuela, posibilita que los alumnos se vuelvan autónomos, pero también tengan un criterio propio frente a los mensajes que están leyendo día con día no sólo a través de los libros, sino de los medios de comunicación y a partir de estas lecturas, la posibilidad de que tengan más herramientas y un juicio mejor formado frente a los textos que intentan manipular conductas.

La institucionalización del aprendizaje de la lectura en las sociedades occidentales se da a través de la educación formal. La institucionalización a través de la escuela no sólo ha buscado el desarrollo de la vida académica, sino también que la lectura sea vista como un instrumento de goce, placer y gusto, una forma en la que no sólo la mente desarrolla estrategias para evitar el sentido común, sino que además, puede disfrutar de nuevos esquemas, planos, mundos proporcionados por la lectura en sí misma.

Aunque en los Programas de Estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación existen otras habilidades implícitas (como las de gestión en la investigación, por sólo mencionar un ejemplo); las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla son las primarias, ya que a través de ellas se desencadenan una serie de comportamientos deseados en los alumnos, los cuales implican un desenvolvimiento particular no sólo en la vida académica, sino también en la vida social.

La importancia de un alumno que ha pasado por el bachillerato, es aquel que a partir del conocimiento se convierte no sólo en investigador, en un ser reflexivo, sino en un ser actuante que modificará y reproducirá esquemas de conocimiento en su propio entorno.

Un alumno que haya desarrollado la habilidad lectora, propiciará esquemas de participación a través de la lectura en sus propios espacios familiares y comunitarios; es un círculo de lectura, donde independientemente de la escolarización, las redes de comunicación en diversos espacios van creciendo a nuevas experiencias, habla, escucha, escritura y lectura, conviven en los espacios más íntimos y van transformando esas redes sociales.

2.3.- Importancia de la Comunicación no verbal en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

La comunicación no verbal, como ya hemos mencionado someramente, debido a que profundizaremos en el tema en capítulos posteriores, es aquella comunicación que no necesariamente utiliza la palabra para poder intercambiar información.

También hemos mencionado, que aunque la comunicación no verbal tiene estructuras independientes, también se acompaña de la palabra, o la palabra se hace acompañar de esta para que la significación sea más objetiva; esto significa, que podemos encontrar elementos de comunicación no verbal en la propia Literatura, ejercicio que analizaremos a través del modelo que proponemos en este trabajo.

Bajo las características anteriores, se ha de decir, que la comunicación moderna ofrece sistemas de interacción que comienzan con el sistema verbal, pasan por la entonación, el paralingüístico y concluye con el sistema kinésico. La sociedad moderna ha privilegiado a la palabra sobre la acción haciendo de lo escrito una representación visual, por ejemplo, el cine surge de una idealización transferida a la palabra y de ahí a la imagen. Aunque la relación puede ser inversa si se considera que en el acto de pensamiento mentalizamos imágenes antes de la construcción de la palabra.

Como hemos mencionado, la lengua y la escritura son los procesos más evolucionados del hombre, y aunque podríamos pensar que los sistemas de interacción comiencen con lenguajes no verbales, las sociedades modernas han tratado de que a través de los procesos de socialización, sea la palabra, mediante las leyes y las normas, las que acaben dominando el esquema comunicativo.

En dado caso, un individuo se comunica de manera instintiva por sus características biológicamente otorgadas de manera innata, no obstante, esta tendencia se revierte a través del proceso de socialización, y muchas de las acciones inconscientes que tendrían cierta explicación sustentada en acciones innatas terminan por tener un toque cultural; por ejemplo, un guiño de ojos, el movimiento de los ojos es un acto reflejo ante la luz y la resequedad, pero el cerrar los ojos con cierta actitud de coqueteo trasciende a lo cultural y no necesariamente se vuelve un acto consciente.

Considerando que la comunicación no verbal es una acción de intercambio que acompaña muchas de las acciones sociales, es sumamente importante que la escuela como institución vuelva esos mecanismos visibles.

El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH a través de las cuatro habilidades y de la cultura básica, implicaría la posibilidad de entender todos los sistemas de signos y códigos que rodean el acto comunicativo, de tal suerte que el individuo pueda desenvolverse comunicativamente en diversos entornos.

Si consideramos a la competencia comunicativa cuando se establece un diálogo entre emisor y receptor, un estudiante de bachillerato tendría que desarrollar:

1. La competencia lingüística, que es la producción e interpretación de signos verbales; para esto requiere a su vez el hablante de capacidad fonológica, sintáctica, semántica y “textual”.
2. La competencia paralingüística que es la capacidad de modular algunas cualidades del significante.
3. La competencia kinésica, es decir la capacidad de efectuar comunicación mediante ademanes y gestos corporales.
4. La competencia proxémica que es la capacidad de manejar y controlar tanto las actitudes espaciales como las distancias personales durante el acto del habla.
5. La competencia ejecutiva que es la capacidad de actuar y usar los actos ya sean lingüísticos o no lingüísticos para lograr la intención de la comunicación.
6. La competencia pragmática que hace uso de los signos verbales y no verbales según las circunstancias y las intenciones de los hablantes.
7. La competencia sociocultural que permite reconocer tanto las situaciones como las relaciones sociales que aparecen durante el acto comunicativo, así mismo el facilitar, el atribuir significados y elementos distintivos de determinadas formas culturales, presentes durante la comunicación. (Cardoso Vargas, 1999).

Para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, el enfoque comunicativo implica a un ser competente para comunicarse y hacer cosas con “determinadas intenciones en situaciones concretas”.

Esta perspectiva, desde las Ciencias del lenguaje están emparentadas con la propuesta metodológica de Noam Chomsky quien concibió la noción de la *competencia lingüística* y da la pauta para pasar de una comunidad lingüística homogénea a entender a los sujetos como entes que se desenvuelven en diversas estructuras económicas, sociales y culturales, y que en esa medida también generan sus propios hábitos y recursos de la lengua.

El entendimiento del lenguaje verbal como no verbal permiten ver esta multifuncionalidad del uso lingüístico, más emparentado con las teorías de Jakobson, Bajtin, Voloshinov; en estas posiciones. Los nuevos acercamientos recogen, conciertan y contextualizan afirmaciones y preocupaciones como la escuela de Praga (la lengua es un sistema funcional

determinado por la intención del hablante (la lengua es un sistema funcional determinado por la intención del hablante); las de Bühler y Jakobson (multifuncionalidad del uso lingüístico); la de Bakhtin (la interacción verbal como realidad fundamental de la lengua), la de Voloshinov (el carácter dialógico y polifónico del discurso); las de Benveniste y Ducrot (teoría de la enunciación) o la de Wittgenstein (relación lenguaje-pensamiento), para más tarde dar concreción a estudios tan relevantes como la teoría de los actos de habla (Austin y Searle), el principio de cooperación (Grice), las máximas de relación y pertinencia (Sperber y Wilson, usos de la lengua y comunidades de habla (Gumperz y Hymes), la existencia de un plan textual (Van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressier y Halliday) y de coherencia (Coseriu), de emisión-recepción (Schmidt), el texto como proceso, como algo que se planifica (Beaugrande), el análisis de la lengua en uso y el contexto (Brown y Yule) o la semiótica textual (Greimas, Courtes, Eco), entre muchas otras consideraciones que han dado forma y sentido a nuevas concepciones más complejas de la lengua y su empleo y origen a nuevas maneras de definir la enseñanza de la lengua y la literatura, una vez que se han construido los necesarios puentes didácticos. (Carmona Zúñiga, 2009, pág. 7)

El lenguaje no verbal o la comunicación no verbal, forman parte de la lengua, la multifactorialidad implica que el desarrollo de la palabra también se sustenta en prácticas culturales y por ende en acciones sociales. Para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, esas acciones sociales son de suma importancia porque se materializan en registros escritos, pero también, porque un motivo de enlace entre el alumno y su realidad, una forma en que el alumno puede cotejar sus conocimientos y aplicarlos es a través de la investigación.

La investigación sugiere ver a los textos como un proceso, un complejo que requiere de diversas metodologías para acercarse a la realidad; el conocimiento y la observación de la lengua, implica, entender los diversos discursos a través de los cuales los sujetos como entes de cultura han logrado producir diversas formas de significación, en esta multiplicidad de usos de la lengua, los rasgos culturales como la palabra, la vestimenta, los discursos, los gestos, los espacios, etc. cuentan de realidades que se materializan en la acción social.

Dentro del enfoque comunicativo, tal y como lo ha concebido en los programas y planes de estudio el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, ha considerado dos posturas que en muchas ocasiones se han interpretado debatibles, la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura.

Parecería que en la enseñanza de la literatura la palabra sería el motor guía, y la habilidad de la lectura y la escritura su principal fundamento, sin embargo, en conjunto con la enseñanza de la lengua, el enfoque comunicativo, recupera las formas no verbales en las que también se puede expresar la palabra.

En muchos países de la década pasada fue crucial en distintos hábitos académicos para el debate entre dos posturas relativas a la enseñanza de la lengua y de la literatura. Por un lado, la de quienes creen que hay que dar a los estudiantes sólo, o sobre todo, conocimientos sobre la lengua y, por otro, quienes relacionan los conocimientos lingüísticos y de otras índoles con los usos de la lengua, es decir, en la perspectiva de un paradigma comunicativo en el que la lengua se aprende (y se aprehende), se analiza, se trabaja, con base a los distintos usos y no como un sistema abstracto e inamovible. (Carmona Zúñiga, 2009, pág. 8)

En este sentido, los usos lingüísticos refieren directamente a las prácticas comunicativas y cómo a través del proceso de socialización se interiorizan normas que regulan los intercambios comunicativos y “permiten advertir también los procesos mentales implicados en la comprensión y producción de textos como procedimientos necesarios para hacer posible la negociación de significados y la creación de sentido”. (Carmona Zúñiga, 2009, pág. 8)

Entender estas dinámicas, permiten ver a la lengua como un sistema cambiante, la regla se sustenta en la práctica comunicativa y no al revés, por lo tanto, las estructuras gramaticales y ortográficas, son sistemas que también se modifican a partir de los usos y costumbres de una cultura.

“El Colegio de Ciencias y Humanidades aprobó que la enseñanza de la lengua y la literatura debería tener un *Enfoque Comunicativo*, originado en gran medida en su propio espacio académico y docente con otros nombres (enfoque discursivo ya en 1987, campo de la enunciación, lectura y producción de textos) y desde 1995 lo adoptó para el estudio de las materias del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación”. (Carmona Zúñiga, 2009, pág. 8)

La relación enunciador-enunciario, el propósito comunicativo y el contexto, son los tres elementos a través de los cuales el Enfoque Comunicativo analiza los “textos reales” de manera que el alumno pueda comprender la diversidad y complejidad de los discursos.

Para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, uno de los principales retos es justamente la comunicación no verbal, las nuevas tecnologías de la información (TIC) han propiciado la necesidad de que los alumnos estén preparados en elementos no verbales como lo es la imagen, la iconografía, los colores, etc. Este tipo de textos son el reto del siglo XXI, considerando que el libro físico tal y como lo conocemos en la actualidad ha de verse transformado en textos virtuales con una serie de figuras que alimentan al propio texto, pestañas, ligas etc. que complejizan la relación de la lectura con el lector.

“Dos zonas adicionales al ya abundante trabajo discursivo, textual y pragmático que hay que realizar con la lengua se presentan en los nuevos tiempos, por un lado, alfabetizar a los estudiantes (y a los profesores) en la lectura de la imagen y, por el otro, en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías (TIC)” (Carmona Zúñiga, 2009, pág. 13)

El Área de Talleres de Lenguaje y comunicación concibe a todos los elementos que no se basan solamente en la palabra como “usos no verbales de la lengua” y reconoce que en los aprendizajes de las asignaturas básicas, estos componentes no se pueden observar de manera concreta.

Al parecer, estos usos de las TIC quedan mejor explicitados en las materias optativas como Taller de Comunicación I y II. No obstante, se plantea como un reto del área ya que “al estudiante acostumbrado a una carga de imágenes casi inimaginable, no se lo ha enseñado a descubrir las visiones y las versiones que hay en los distintos textos icónicos; los códigos de la enunciación, cuáles son los canales de la persuasión, cómo se construyen significados socialmente y cómo estos contribuyen a crear mundos donde no quedan suficientemente claros los usos éticos, estéticos y de carácter pragmático con los que de manera unilateral se crea la ilusión de lo real”. (Carmona Zúñiga, 2009, pág. 14)

En conclusión, son los nuevos tipos de texto cada vez más complejos por el uso de discursos no verbales en los que el CCH sitúa el acento a través de un sentido de interpretación y valoración. “Es fundamental que los jóvenes conozcan y distingan el sentido de los códigos no verbales, de los íconoverbales, para poder arribar a una habilidad de decodificación, a la actividad interpretativa del que deja de ser simple observador de la imagen y se convierte en auténtico lector de lo que Guillez Delouze llamó “la civilización de la imagen””. (Carmona Zúñiga, 2009, pág. 15)

2.4.- Elementos transversales de la Comunicación no verbal.

Aunque la definición de la comunicación no verbal será un concepto que se revise a profundidad en los siguientes capítulos, es importante mencionar que este tipo de comunicación sigue todas aquellas formas comunicativas que no utilizan la palabra para expresarse; es decir, los gestos, la vestimenta, el entorno, el movimiento del cuerpo, etc. Son elementos que independientemente y a veces en conjunto con la palabra forman parte de este tipo de comunicación.

Es importante mencionar, que no siempre el tema de la comunicación no verbal aparece de manera explícita en los programas de estudio, pero si hay un fundamento para su existencia.

Si retomamos los lineamientos fundamentales del CCH podemos encontrar que la estructura autónoma del alumno representa la habilidad de interrelacionarse con el entorno. El uso de la palabra y la comunicación no verbal como tal, posibilitan que los alumnos utilicen el conocimiento por y para su entorno; es decir, se convierten en sujetos capaces de leer y discriminar información.

El ejercicio de lectura, según se planteó en apartados anteriores, es una habilidad, pero la lectura no obedece solamente a los textos cuya disposición se realiza a través de uso de la palabra.

La trascendencia de la comunicación no verbal en diferentes esferas del conocimiento, obedece a la posibilidad de hacer una lectura también de este tipo de elementos no verbales que en su estructura conforman textos.

Como se abordará en el apartado específico, la comunicación no verbal en la academia no sólo implica los ámbitos de la lectura de materiales o el diseño de discursos a través de textos icónico

verbales. También tiene una importante trascendencia en el ámbito de la investigación, debido a que las recientes metodologías cualitativas ponen especial interés en aspectos que tienen que ver con el punto de vista del investigador y la lectura que este hace de todas las variables que tienen una relación con determinados fenómenos sociales.

Una actividad importante en la estructura autonómica de los alumnos, es la posibilidad de discernir; es decir, que un alumno tenga la capacidad de construir sus propios esquemas de pensamiento, pero siempre y cuando cuente con las herramientas necesarias para su análisis y producción.

Respecto a Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación la estructura conceptual implica la jerarquización y valoración del conocimiento; por lo que a través del enfoque comunicativo, guía rectora de los programas de esta área.

El enfoque comunicativo tiene como principal línea de acción el uso de la lengua, pero no es el único referente; la comunicación no verbal es también productora de significado, por lo tanto, el enfoque comunicativo tiene que analizar bajos sus fundamentos las interacciones sociales y la producción de significados a través de la cultura.

“Con el Enfoque Comunicativo, pasan a primer plano las nociones de situaciones de comunicación y de contexto, como parte de las situaciones concretas en las que se producen las interacciones verbales, por lo que la enseñanza de cuestiones *sobre* la lengua es sustituida por el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se entiende por este desarrollo no sólo el conocimiento del código lingüístico, sino también y con tanta importancia el qué, a quién y cómo se dice de manera apropiada en una situación dada, dicho de otra manera, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”. (CCH, Programa de Estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, 2012, pág. 6)

La relación de las habilidades con respecto al Enfoque Comunicativo; está en función de la Competencia comunicativa: un individuo es competente sí, es capaz de establecer relaciones comunicativas con otro ser, o dicho de otra manera, con su otredad.

Para que esta relación comunicativa pueda llevarse a cabo el alumno debe ser competente pragmáticamente y lingüísticamente. En la praxis, las dinámicas comunicativas contemplan quehaceres que trascienden a la lengua, pero también muchos de estos se relacionan con la misma.

Por ejemplo, la vestimenta de una persona nos puede “hablar” de su lugar de origen, y de ciertos usos de la misma dependiendo del grupo de pertenencia: su actividad económica, su religiosidad, su papel o rol en la familia, etc.

El género, es otra característica que trasciende a la oralidad; las características de género, asociadas con el espacio –otro elemento de la comunicación no verbal- pueden “contar” de la situación de la mujer en una determinada comunidad independientemente de las experiencias particulares que esta tenga que narrar.

Así, los elementos transversales en los programas de TLRIID I-IV y Taller de Comunicación I y II están en función de: la sonoridad, el paralenguaje, el espacio (proxémica), la vestimenta, la proxémica, el entorno (la acción social), los movimientos del cuerpo y los gestos (quinésica), La valoración del tiempo (Cronémica) y, todos éstos a su vez manifestados en la investigación y la producción de textos como una lectura e interpretación y escritura de los mismos para adquirir información.

2.4.1.- Del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV.

Aunque la guía rectora de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID I-IV) es la producción de textos, y en esa medida la construcción de saberes y habilidades que en términos generales están en relación con la palabra, hay que destacar que esta no se presenta meramente como comunicación verbal; la palabra, se acompaña también de elementos no verbales, no hay disociación entre ambas, por lo que la producción de textos debe considerar no sólo a la palabra y sus herramientas de redacción sino también estructuras visuales que conforman los textos icónico verbales.

Para poder sacar esta caracterización, es importante mencionar que en los textos típicamente verbales también encontramos figuras o imágenes, así como expresiones que son meramente sonidos escritos, que tienen significación pero no forman conceptos o palabras como tales. Pensemos, por poner un ejemplo, en una determinada situación comunicativa donde se exprese un “ash” o un “mmm” la significación no refiere específicamente a una palabra, sin embargo se trata de una expresión sonora que trasciende el texto verbal.

A continuación, se numeran los aprendizajes en los cuales podemos encontrar comunicación no verbal con las características anteriormente mencionadas:

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.			
Unidad I: Construcción del yo a través de textos orales y escritos			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Narra experiencias personales en forma oral.	El uso de la primera persona en la narración también implica la expresión de emociones, aparte de la voz, hay que narrar con el cuerpo.	Proxémica, Quinésica, cronémica, vestuario.	Oralidad.
Utiliza su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren.	Uso adecuado de la palabra, entonación.	Proxémica, cronémica, entonación.	Oralidad, lectura (de la expresión de sus compañeros).
Narra experiencias	Utilización del sentido	Paralenguaje.	Escritura.

personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre.	de entonación a través de signos de puntuación.		
Compara las características de los textos orales y escritos para percibir las diferencias.	Observación de características verbales y no verbales.	Paralenguaje, proxémica, cronémica, vestuario.	Lectura (capacidad de observación para la investigación), Expresión oral.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.			
Unidad II. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Escucha de manera atenta y dirigida textos grabados para diferentes destinatarios y propósitos de comunicación.	La escucha atenta implica la posibilidad de distinguir entonaciones para asociarlos a diferentes estados de ánimo y a diferentes situaciones comunicativas.	Proxémica, cronémica, Quinésica, paralenguaje: entonación.	Escucha.
Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz	Interlocución; turnos de comunicación a partir de señales no verbales.	Paralenguaje, quinésica.	Escucha, oralidad, lectura.
Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos.	Reconoce los entornos de la narración, así como la intención de la misma.	Paralenguaje: entonación, proxémica.	Lectura, escucha.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.			
Unidad III. Lectura y escritura para el desempeño académico.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Interactúa con el texto antes de leerlo.	Capacidad de entender las diferentes variables del texto.	Paralenguaje.	Lectura.
Busca entender el significado de las	El contexto es un elemento no verbal, su	Proxémica, cronémica.	Lectura.

palabras utilizando el contexto.	composición sugiere ambientes.		
Emplea la lectura analítica para conocer exactamente el texto y profundizar en su comprensión.	La lectura del texto y su análisis implica el conocimiento de todas las variables que intervienen en él.	Proxémica, cronémica, paralenguaje.	Lectura.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.			
Unidad IV: Lectura de relatos y poemas.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Reconstruye oralmente o por escrito la historia de un relato.	Uso de la entonación y sonidos para narrar. Recreación de espacios a través de la narración.	Paralenguaje, proxémica, indumentaria.	Lectura, oralidad.
Formula caracterizaciones de los personajes literarios ejemplifica su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan.	La caracterización significa la mentalización (imagen) del personaje, características físicas y psicológicas, formas de vestir, lugar en el que se desenvuelve.	Proxémica, Indumentaria, paralenguaje.	Escritura.
Selecciona las relaciones espacio-temporales de acuerdo con su importancia en creación de un mundo ficticio.	Reconocimiento del espacio y el tiempo como elementos no verbales que forman parte de la narración.	Proxémica, cronémica.	Lectura.
Formula el sentido del relato al relacionar la historia, los personajes, el espacio y el tiempo y cometa el carácter ficcional de los relatos y su verosimilitud.	Reconocimiento de la retórica de la imagen como un elemento ficcional. Representación de imágenes a través de la imaginación.	Proxémica, cronémica, vestuario, paralenguaje.	Lectura / escritura.
Formula oralmente su percepción de los poemas escuchados.	Sonoridad, entonación.	Paralenguaje.	Escucha.

Gráfico 2.13: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRID I.

Fuente: Archivo personal.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.			
Unidad I: Escritura y reescritura de textos, manejo de la lengua escrita.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Reelabora textos en lo que se cambia la perspectiva, desde la que se narra, describe o argumenta.	El punto de vista implica también una referencia con el entorno.	Proxémica.	Escritura.
Aprecia la diversidad de usos de la lengua y reconoce los vicios y errores más comunes.	El uso del vocabulario, considerando el contexto en el que se desarrollen las interacciones sociales.	Proxémica.	Lectura.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.			
Unidad II: Ejercitación de operaciones textuales.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Organiza un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre, por medio del uso adecuado del párrafo.	De acuerdo a una de las estrategias ubicadas dentro del programa que a la letra dice: "Identificará marcas de oralidad en su escrito: muletilla, repetición, descontextualización, etcétera y las sustituirá por formas propias de la escritura".	Paralenguaje: entonación. Proxémica: contexto.	Lectura.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.			
Unidad III: Integración y revisión de operaciones textuales.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
No hay con referencia a la Comunicación no verbal.			

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.			
Unidad IV: Lectura de novelas y poemas.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Reconstruye la historia de una novela a través de la identificación de las principales novelas.	Identificación de tiempos.	Cronémica.	Lectura / escritura.
Selecciona las relaciones espacio-temporales, según su importancia para la creación de un mundo ficticio.	Determinación del contexto comunicativo en las decisiones.	Proxémica.	Lectura.
Aprecia en el texto lírico la expresión de una idea o tema a través de imágenes, isotopías y metáforas.	Representación gráfica de una idea, pasar de la palabra a la imagen.	Paralenguaje, proxémica, cronémica...	Lectura.

Gráfico 2.14: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRIID II.

Fuente: Archivo personal.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.			
Unidad I: Lectura crítica del texto icónico-verbal.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Reconoce la relación de los elementos lingüísticos con los icónicos en un texto icónico-verbal.	Complementariedad comunicación verbal con comunicación no verbal.	Paralenguaje, proxémica, cronémica, indumentaria ...	Lectura
Reconoce valores y presupuestos ideológicos en textos icónico-verbales.	Complementariedad comunicación verbal con comunicación no verbal.	Paralenguaje, proxémica, cronémica, indumentaria ...	Lectura
Reconoce los recursos retóricos utilizados en un texto icónico-verbal y los identifica como aspectos persuasivos.	Retórica de la imagen.	Paralenguaje, proxémica, cronémica, indumentaria ...	Lectura.
Describe el referente de un texto y lo relaciona con su contexto.	Contexto en el que se produce el intercambio comunicativo.	Proxémica, cronémica.	Escritura.
Interpreta el significado y el sentido del texto icónico-verbal, a partir de la observación y las lecturas previas.	Análisis de elementos comunicativos verbales y no verbales.	Paralenguaje, proxémica, cronémica, indumentaria ...	Lectura.
Elabora un texto icónico-verbal y lo difunde.	Producción de imagen.	Paralenguaje, proxémica, cronémica, indumentaria ...	Escritura.
Decodifica críticamente los signos icónicos y verbales que construyen el significado y sentido de un texto.	Interpreta imágenes y palabras.	Paralenguaje, proxémica, cronémica, indumentaria ...	Lectura/escritura.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.			
Unidad II: Argumentar para persuadir.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
No hay temáticas enfocadas a la comunicación verbal.			

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.			
Unidad III: Argumentar para demostrar.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
No hay temáticas enfocadas a la comunicación verbal.			

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.			
Unidad IV: Lectura e interpretación del espectáculo teatral.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Explica oralmente o por escrito la situación comunicativa del texto dramático.	Se establece las características de los personajes (físicas y psicológicas), tiempo y espacio en el que se desarrolla la acción y la Situación comunicativa de la misma.	Paralenguaje, Proxénica, cronémica, indumentaria/vestuario.	Lectura, expresión oral.
Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que esta es un procedimiento artístico para representar un conflicto.	Analiza características del personaje en función de su tono, sus gestos y sus movimientos. También reconoce elementos externos asociados al entorno: escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería.	Paralenguaje, Proxénica, cronémica, indumentaria/vestuario.	Lectura, expresión oral, escritura, escucha atenta.

Gráfico 2.15: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRIID III. Fuente: Archivo personal.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.			
Unidad I: Círculo de lectores de textos literarios.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones culturales.	La comprensión de los textos literarios sugiere la interpretación de formas no verbales que acompañan a la palabra: concepción de los personajes, situación comunicativa, contexto.	Paralenguaje, proxémica, indumentaria/vestuario.	Oralidad /escritura.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.			
Unidad II: Diseño de un proyecto de investigación.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
No hay temáticas en relación a la comunicación no verbal a menos que la investigación gire en torno de esta.			

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.			
Unidad III: Acopio y procesamiento de información.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Busca, selecciona y discrimina fuentes de información de acuerdo a su proyecto de investigación.	Recupera fuentes documentales y electrónicas donde la presencia de la imagen puede ser parte de los documentos: libros, revistas, películas, videos, páginas web, etc.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Lectura, escucha, expresión oral.

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.			
Unidad IV: Redacción de Borrador.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
No hay temáticas hacia la comunicación no verbal ya que se trata de un capítulo de estructura de registro de información.			

Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.			
Unidad V: Presentación del trabajo.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Expone oralmente su investigación en un ámbito universitario.	Diseño de discurso frente a una audiencia académica.	Proxémica, Indumentaria, cronémica.	Oralidad, escritura.

Gráfico 2.16: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de TLRIID IV.

Fuente: Archivo personal.

2.4.2.- Taller de Comunicación I y II.

En el caso de Taller de Comunicación I y II las temáticas que refieren a la comunicación no verbal son más directas; aún así nos podemos encontrar que su uso queda de manifiesto en el tipo de productos que se piden para la elaboración de mensajes.

La distribución por aprendizajes específicos queda de la siguiente manera:

Taller de Comunicación I.			
Unidad I: La Comunicación humana.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Reconoce el papel del lenguaje en la comunicación.	Se define el lenguaje y la significación, así como las características de la comunicación verbal y no verbal: <ul style="list-style-type: none"> - Características de los mensajes verbal y no verbal. - Lenguaje oral y escrito. - Lenguaje no 	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Escucha, Habla, expresión oral, escritura.

	verbal.		
Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria.	Como temas: - Gestualidad. - Kinesis. - Proxémica. - Indumentaria. - Imágenes. - Silencio. - Otras.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Escucha, Habla, expresión oral, escritura.

Taller de Comunicación I.			
Unidad II: El proceso de la comunicación.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Identifica las diferencias entre comunicación e información, y la relación entre ambos conceptos.	Al conceptualizar signos y códigos se vuelven a utilizar elementos significativos de la comunicación no verbal, tanto como información como proceso dialógico.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Lectura, Oralidad, escritura, escucha.
Describe la estructura de la comunicación a partir de la identificación de sus elementos.	Las definiciones de código y mensaje sugieren lenguajes verbal y no verbal.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Lectura, Oralidad, escritura, escucha.
Valora la comunicación en los niveles intrapersonal e interpersonal a través de prácticas planificadas.	Implica a la comunicación como proceso, y los valores, habilidades, etc. Que se necesitan para comunicarse.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Lectura, Oralidad, escritura, escucha.

Taller de Comunicación I.			
Unidad III: La comunicación grupal en los procesos sociales.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Identifica las características de la comunicación grupal y el comportamiento de los actores en diferentes contextos.	Comportamiento del individuo en diferentes contextos.	Proxémica.	Lectura.
Conoce cómo se emplea la	Establece estructuras de comunicación a partir de	Todos los elementos de la comunicación no	Lectura / oralidad / Escucha.

comunicación en los grupos organizados.	prácticas organizadas.	verbal.	
---	------------------------	---------	--

Gráfico 2.17: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de Taller de Comunicación I.

Fuente: Archivo personal.

Taller de Comunicación II.			
Unidad I: Comunicación masiva y sociedad contemporánea.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Valora los medios en su contexto histórico como actores de la realidad social, reconociendo su impacto en los procesos sociales y en la formación de la opinión pública.	Las referencias al espacio y el entorno y como estas determinan ciertas costumbres.	Proxémica.	Lectura.

Taller de Comunicación II.			
Unidad II: Elementos para el análisis de mensajes.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos a partir del análisis de sus características.	De acuerdo a su lenguaje se plantean los textos verbales, los icónicos, los icónico-verbales.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Lectura, escucha.
Valora los mensajes a través del análisis de los elementos que lo constituyen.	Análisis de elementos contextuales.	Proxémica/Entorno.	Lectura, escucha.
Realiza una lectura reflexiva y crítica de la imagen a través del análisis de sus elementos.	Componentes de la imagen visual.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Lectura.

Taller de Comunicación II.			
Unidad III: Medios y Creatividad.			
Aprendizaje	Relación con la comunicación no verbal.	Elemento comunicativo.	Habilidades.
Elabora mensajes creativos empleando recursos teóricos y técnicos a su alcance, y selecciona el medio adecuado para dirigirse a un público masivo.	Diseño de discurso a través de elementos de la comunicación no verbal.	Todos los elementos de la comunicación no verbal.	Lectura, escucha, escritura, expresión oral.

Gráfico 2.18: Elementos de la comunicación no verbal en el programa de Taller de Comunicación II.

Fuente: Archivo personal.

De acuerdo a los cuadros, los comunes denominadores en las asignaturas de TLRIID I – IV y Taller de Comunicación I y II son:

- El acompañamiento que hace la comunicación no verbal al lenguaje verbal, el cual se puede encontrar en novelas, cuentos, poemas, programas de televisión, carteles, anuncios publicitarios, propagandísticos, etc.
- El uso de la comunicación no verbal como un elemento autónomo a través de la imagen.
- La comunicación no verbal como un elemento a través del cual también se pueden narrar historias.
- La comunicación no verbal como un elemento en la investigación cualitativa (etnometodología).

Capítulo 3

**La evaluación de la Comunicación no verbal
en los exámenes extraordinarios.**

Conocer los Planes y programas de Estudio no es el único fundamento ha considerar para poder formular estrategias más cercanas a los alumnos, justamente en eso consisten las metodologías cualitativas, en el conocimiento del sujeto; en la escuela, esto implicaría que las actividades de aprendizaje y de enseñanza tendrían que estar orientadas a las expectativas de los propios estudiantes.

Una estrategia metodológica debe ser lo suficientemente maleable para que incluyan a todos los estudiantes a pesar de sus diferencias y expectativas. Cada asignatura en si misma genera un imaginario en el estudiante el cual, a través del conocimiento específico de la misma reafirma o modifica sus intereses en función de las necesidades de la misma.

Los alumnos de CCH están en su etapa adolescente, sus cuerpos están cambiando de una manera veloz y producto de esa nueva relación con su ser es que hay inestabilidad.

Aunado a las características propias de la adolescencia, están las condiciones estructurales que tienen que ver con el contexto y las problemáticas propias de la institución educativa.

Las condiciones familiares, de género, las preferencias, entre otras son el telón de fondo que influye notablemente en el desempeño de los estudiantes, pero también es importante destacar que hay factores de aprovechamiento y rezago escolar que tienen que ver no sólo con la subjetividad de los alumnos, sino con las relaciones de estos hacia la institución.

En su conjunto, todos estos elementos conforman el perfil del alumno, ya que no sólo depende de sus características físicas sino de los elementos contextuales que van cambiando de generación en generación y a los cuales las instituciones educativas deben adaptarse.

3.1.- La problemática de los exámenes extraordinarios en CCH.

Hablar de los exámenes extraordinarios dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] implica entender que éstos generalmente son vistos como una herramienta remedial, fundamentalmente en la cuestión de la calificación y en el sentido de aprobación.

Pese a lo anterior, este trabajo tratará de ver cómo los exámenes extraordinarios, que siguen siendo remediales, pueden ser tratados como una posibilidad de generar en los alumnos las habilidades que en un curso ordinario no pudo llevar a cabo.

El examen.

Generalmente los exámenes son tratados en sí mismos como una estructura conflictiva, en los alumnos producen situaciones de extrema tensión y en la mayoría de las ocasiones el aprovechamiento real de los cursos no se ve reflejado en un aparato de evaluación como este debido al tiempo y espacio delimitados.

“De hecho, el examen es objeto de continuas polémicas. En estricto sentido, no pertenece a ninguna disciplina, evidentemente tampoco pertenece a la Pedagogía. Sin embargo, llama la atención:

- a) La excesiva confianza (social, política e individual) que pretende resolver los problemas de la educación sólo modificando los exámenes.
- b) El reduccionismo con el que se aborda el problema de la evaluación, que hace de este tema sólo una cuestión estadística, desconociendo otras dimensiones de la problemática, y;
- c) La similitud que guardan en la actualidad los manuales técnicos de evaluación que han destruido toda cultura pedagógica. Para estos textos hacer un examen es una cuestión de un buen manejo de la estadística descriptiva. Ni siquiera presentan en lo general las tesis centrales de la teoría de los *test*.” (Díaz Barriga, Ángel., 1993, pág. 7)

Así podemos ver, que la utilidad práctica del examen generalmente no está asociada a una cuestión psicopedagógica, en realidad, el examen se convierte en una herramienta de dominación en el orden de lo social; dicha herramienta, tiene la única función de la asignación de un número y su validación correspondiente en un sentido normativo, es decir, permite que socialmente la persona que haya presentado este instrumento sea aceptada, sin que por ello haya una valoración real de sus capacidades o conocimientos que se pusieron a prueba en el instrumento.

Es así como en el examen se depositan una serie de expectativas sociales que trascienden al espacio social y que a nivel institucional permiten la asignación de presupuestos, la generación de ciertos planes y programas y los sistemas de promoción del conocimiento.

Lo anterior implica, que muchos de los sistemas de evaluación basados en exámenes han producido cambios tanto en planes y programas como en las propias maneras de ejercer la pedagogía, todo ello sustentado en la idea vacía de que el examen efectivamente mida los progresos y avances de los sujetos a quienes está evaluando.

Como ya se ha mencionado, el examen en sí mismo no tiene un respaldo pedagógico que implique la medición real de la apropiación del conocimiento; pese a esto, los exámenes están institucionalizados y funcionan no sólo para medir conocimientos dentro del aula de clases, sino que son el instrumento único de selección de alumnos para ingresar a los diversos niveles educativos e inclusive a fuentes de trabajo.

La sobre valoración que se le ha dado al examen ha impedido ver los objetivos claros de la política educativa. Pese a que los exámenes tienen una enorme aprobación social entre las instituciones evaluadoras, los directivos, los profesores y los mismos padres de familia, este instrumento es poco eficaz para medir las condiciones reales en las que un alumno se desarrolla; los grupos sociales tienen una representación equívoca del papel que juegan los exámenes en el sentido de que se espera que estos midan un conocimiento objetivo.

El conocimiento científico en sí mismo no es objetivante, tanto en las ciencias duras, las biológicas como las matemáticas, las posibilidades de subjetivación están presentes, es decir, hasta en los conceptos abstractos –como podrían ser los números, o los procesos biológicos- hay convenciones socialmente aceptadas; en tanto creaciones humanas, la representación por conceptos implica subjetividades, el propio método científico aceptado para estas ciencias es un aparato inacabado que tiene un punto de vista y por lo tanto es parcial.

Si pensamos en las ciencias sociales este fenómeno se complejiza porque los procesos de subjetivación están presentes en todo momento, no sólo en medida en que los aparatos teóricos están creados a partir de un punto de vista, sino en medida de que los instrumentos están observando y midiendo acciones humanas tanto en los niveles psicológicos como sociales y, en este sentido, como acciones sociales, el número de variables utilizadas por cada investigador son delimitadas a su propio punto de vista.

Otro de los grandes problemas del examen es su cuestión metodológica y de rendimiento. Por su estructura interna el examen tiene un limitado margen de acción, como instrumento de medición, tiene la capacidad de medir sólo algunos elementos del conocimiento que generalmente están asociados a cuestiones de memorización, esta asociación tuvo algún fundamento en el origen histórico del mismo.

“Durkheim muestra que este instrumento ingresa al escenario educativo a través de la universidad medieval. Sin embargo el autor, precisa que sólo dejaba presentar el examen a aquellos alumnos de los que se estaba seguro que pudieran salir airosamente. Así el examen era un espacio público para mostrar la competencia que se había adquirido” (Díaz Barriga, Ángel., 1993, pág. 16).

En la Didáctica Magna [1657] el examen está asociado a la cuestión del método y visto como una herramienta útil para aprender.

Si lo analizamos desde este punto de vista el examen no era una herramienta propiamente para asignación de calificación, sino que se trata de un mecanismo que complementa el proceso educativo. No obstante, como Durkheim interpreta, este mecanismo se consolidó socialmente en la medida en que este tipo de herramientas eran útiles para mostrar en el nivel de memorización, prueba que supuestamente mostraba a la sociedad lo que los alumnos habían aprendido.

Visto así, se trataba de un espectáculo para justificar la eficacia de la universidad y de esta manera certificar y diferenciar a los que habían estudiado en la institución para considerados como los poseedores del conocimiento.

En esa etapa, el examen no decidía la promoción del estudiante ni su calificación. “Esta no existe hasta el siglo XIX. Comenio cierra puertas falsas al actuar docente. Cuando el alumno no aprende el autor insiste en que el maestro revise su método. Asimismo insiste en que no se le debe castigar porque se le crearía una aversión hacia los estudios. En estas condiciones el maestro debe

regresar a su método, este es su instrumento central del trabajo y desde ahí apoya su aprendizaje. Esta es en realidad su tarea". (Díaz Barriga, Ángel., 1993, pág. 16)

De esta manera, es hasta el siglo XIX que se separa el método ligado al examen por el de la calificación, en el sentido de que se empieza a promover y calificar el desempeño estudiantil.

Tomemos en consideración que es en el siglo XIX con los avances científicos y tecnológicos que empieza una especialización de funciones en la vida social; el conocimiento se convierte en algo cada vez más complejo y por lo tanto una sola persona no puede ser poseedor de él. La especialización implica que se debe medir qué tanto sabe el estudiante del conocimiento específico que ostenta y que le permitirá desarrollarse en la vida productiva. Estamos en los albores del Capitalismo tal como lo conocemos.

Visto de esta manera, hay una transformación sustancial en la manera de ver al alumno, y más específicamente en la manera de ver al sujeto a partir del siglo XIX. Si el sujeto se encontraba en el centro del universo, al parecer este se vuelve a delegar a un papel secundario, donde el centro es ocupado por las propias fuerzas productivas y los sujetos son quienes permiten el desarrollo y producción de las mismas.

La preparación de los sujetos ya no implica la posibilidad de poseer el conocimiento como parte de la integridad del mismo, su toma de decisiones, su sentido de felicidad al saber que conoce el mundo que le rodea. La felicidad se convierte en una mercancía que está supeditada a una remuneración económica donde el que más tiene más feliz debería de ser.

El sentido de sabiduría de las universidades también se ve afectado, la especialización divide a la Filosofía que era la madre de todas las ciencias en conocimientos parciales y es donde observamos un enfrentamiento visible entre las ciencias sociales y las ciencias naturales que por orden original no se encontraban separadas.

Así, el sujeto empieza a ser uniforme, el siglo XX en función del proyecto de la modernidad ve a los individuos en una dimensión técnica, a histórica y productivista.

El resultado es que el ser humano se convierte en un objeto en el espacio de la producción. Este desplazamiento fue perneando los planes y programas de estudio, desde entonces la prioridad de los sistemas educativos a nivel básico y en las universidades ha sido preparar a los sujetos para la vida productiva, entendiendo que aparentemente esto también los preparaba para la vida social.

Pero la vida social se ha complejizado, no sólo por el nivel de especialización que ha alcanzado el conocimiento, sino también porque la población mundial ha crecido desmesuradamente.

Si bien, en un inicio la especialización de funciones logró una división social del trabajo, la distribución de la riqueza era mucho más pareja en medida de que los especialistas eran un pequeño sector, los cuales generalmente ocupaban cargos dirigenciales.

La especialización de funciones por sí misma no produjo la diferenciación social extrema, pero si las condiciones en donde acceder al conocimiento implicaba una mejoría sustancial en el nivel de vida y por lo tanto se convierte en una aspiración social.

Con el aumento de la población se vuelve evidente para las instituciones que no todos pueden acceder a la educación superior y no sólo porque estas no puedan brindar los lugares necesarios para ello, sino porque la estructura capitalista necesita de la diferenciación social para permitir que los puestos de bajo rango –mano de obra- desarrollen la cadena productiva.

Además, la educación como mecanismo también es útil para el control y la cohesión social, si bien por un lado se puede pensar que brinda la apertura al conocimiento y la autoconciencia del yo, también el acceso y restricción a los lugares del conocimiento implican un modo para impedir que ciertos sectores adquieran esta conciencia y se conviertan en demandantes de satisfactores hacia las instituciones tanto estatales como educativas.

La capacidad de control se da a partir de las mismas instituciones científicas, es muy común encontrar una transformación del concepto de examen por el de *test*, esto asociado a intereses más de estudios científicas, y un cambio de la modalidad de examen a la de evaluación en el sentido académico.

“Ambas concepciones (*test* evaluación) son el resultado del proceso de transformación social que la industrialización monopólica provocó en los Estados Unidos. Existen múltiples trabajos que buscan establecer una articulación entre transformación social a principios del siglo [se refiere al XX] en los Estados Unidos y creación de un nuevo discurso pedagógico.” (Creemin, 1961, pág. 144)

De esta manera el *test* se utilizó como un instrumento efectivo para determinar factores psicológicos del individuo entre los que se encontraban la inteligencia, las aptitudes y los intereses de los sujetos y, entre estas, el aprendizaje.

El tránsito de la inteligencia a la pedagogía fue apenas perceptible, en aquella época ambos campos estaban dominados por la pasión de las mediciones exactas. Vivíamos en una verdadera orgía de tabulaciones. Gracias a la nueva técnica cuantitativa se acumulaban, condensaban, resumían e interpretaban montañas de hechos. La atmósfera estaba llena de curvas normales, desviaciones típicas, coeficientes de correlación y ecuaciones de regresión. (Creemin, 1961, págs. 144-150)

Como se puede observar, el origen de los exámenes está asociado la capacidad de las instituciones para medir ciertos conocimientos y es entonces cuando se puede determinar que el número de saberes no es del total de conocimientos, sino del que necesitan las instituciones para trabajos

específicos, tipo de personas, modelos que les permitan que estos funcionen de manera efectiva en los roles que habrán de desempeñar.

La división social del trabajo es evidente, y no sólo entre personas de diferentes estratos sociales y profesiones, sino entre personas con un mismo nivel de profesionalización, ya que las propias exigencias del capital implican la necesidad de que los individuos sean seleccionados a través de perfiles perfectamente preestablecidos.

Es por esta razón que los *test* cobraron especial relevancia, porque no sólo se encargaban de medir los conocimientos necesarios, sino los conocimientos específicos utilitarios en una empresa particular y aunado a estos, la posibilidad de medir características psicológicas que permitieran que los sujetos pudieran estar en condiciones controladas específicas sin que esto representara un riesgo para la empresa o institución. Es decir, se está pensando en una estructura de control perfectamente organizada como para discriminar a personas capacitadas pero que podrían poner en riesgo la permanencia de la institución.

El examen extraordinario en el CCH.

Una de las formas en las que se ha institucionalizado el examen es en los periodos extraordinarios; por su estructura remedial, las legislaciones de las universidades, en este caso de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) han limitado la realización de este tipo de exámenes a una prueba escrita que debe durar un máximo de dos horas en su realización.¹

Este tipo de pruebas ponen en entre dicho a la misma institución. Si se pretenden generar habilidades, ¿cómo se puede evaluar una habilidad de oralidad en un examen que tiene que ser típicamente escrito?

Pese a lo anterior, la legislación de la UNAM es clara, no se pueden realizar pruebas orales, debido a la posibilidad de que los alumnos puedan impugnar el examen del cual no queda una constancia documentada que pueda volver a ser revisada. Al consolidarse la revisión como un derecho universitario, la universidad hubo de institucionalizar las pruebas escritas como único mecanismo de demostración de conocimiento.

No obstante, esta característica limita los márgenes de acción de los profesores en el diseño de las pruebas para la examinación y ha originado que se realicen *test* con preguntas generalmente cerradas que permitan la rápida asignación de una calificación, pero que generalmente no evalúan las habilidades desarrolladas o adquiridas por la misma prueba.

¹ Algunas facultades como Medicina y Psicología trabajan con el concepto de “Exámenes extraordinarios largos” ante la imposibilidad de poder evaluar en dos horas un conocimiento que requiere el desarrollo de varias habilidades.

Hay que considerar al examen extraordinario no sólo como un mecanismo para asignar una calificación, sino como una posibilidad para generar las habilidades que necesita el alumno para desarrollarse en la vida social.

Difícilmente un examen escrito en condiciones limitadas de tiempo y espacio podría evaluar la apropiación del conocimiento y su utilización en los niveles individual, grupal y social, mucho menos su aplicación en los diferentes entornos en los que el alumno se desenvuelve.

El concepto de *examen extraordinario* tiene que ser cambiado por el de *evaluación extraordinaria*, considerar a esta como proceso y determinar que el proceso sólo termina con la presentación de la prueba escrita.

Visto de esta manera, la *evaluación extraordinaria* contemplaría la preparación hacia la prueba escrita, en dicha preparación el alumno tendría que realizar labores de investigación y apropiación del conocimiento a través de la elaboración de guías y la asistencia a constantes asesorías de tal suerte que el examen en sí mismo sea lo suficientemente capaz de evaluar la experiencia individual del alumno y su metacognición.

“Otros mecanismos que pueden agregarse a los anteriores e incluso , llegar a sustituirlos, son los siguientes: presentación de una investigación o ensayo amplio al final del curso, de reportes bibliográficos, de varios ensayos breves a lo largo del semestre, resolución de problemarios y/o cuestionarios, exposiciones presentadas en clase, reportes de prácticas y/o experimentos, reportes de encuestas; entrevistas y/o trabajos de campo, la participación misma en las sesiones de trabajo, etcétera.” (Zarzar Charur, 1994)

De la lista anterior, podemos ver que la evaluación no se limitará a una prueba escrita y sólo las exposiciones en clase son susceptibles de modificarse en un examen extraordinario por cuestiones de reglamentación. Lo importante es, y siempre será que los alumnos puedan adquirir las habilidades necesarias para ser autónomos en su conocimiento.

Para concluir, la evaluación extraordinaria es posible si se toman en cuenta las posibilidades de trabajos que los alumnos pueden presentar a lo largo de su proceso de preparación, la presentación de la prueba obligatoria por escrito en un tiempo y espacios determinados sólo es la conclusión del proceso por lo que el tipo de preguntas y reactivos que debe contener la misma tendría que hacer referencia a la experiencia particular del alumno examinado.

La asignación de la calificación es la suma de todo el proceso formativo y la adquisición y desarrollo de las habilidades, por lo que el número no debe estar determinado sólo por la prueba escrita.

Hacia la transformación del examen en un sistema de evaluación.

Ya se ha hablado de que en el siglo XVI el examen era una parte complementaria del proceso de aprendizaje, en este apartado se tratará de argumentar que el examen puede ser visto también como parte del propio proceso de evaluación, no como único recurso.

Es importante mencionar que los exámenes, como dice el dicho popular: “llegaron para quedarse”; si bien se ha argumentado acerca de la ineficacia de estos como evaluadores del proceso de aprendizaje, su práctica ha quedado institucionalizada en prácticamente todos los espacios de la vida social, empresarial y académica.

Pese a las transformaciones pedagógicas hacia un sistema de competencias, donde aparentemente se tendrían que privilegiar el desarrollo de las habilidades y las capacidades para generar en sí mismas las competencias, la verdad es que los sistemas de evaluación institucionales siguen siendo exámenes escritos que se aplican en tiempos determinados y con un número de preguntas y respuestas delimitadas.

Se puede pensar como ejemplo en los aparatos de medición que utiliza actualmente la Secretaría de Educación Pública [SEP] en México para examinar las capacidades adquiridas por parte de los alumnos: las pruebas ENLACE.

Si analizamos este tipo de *test*, se tratan de cuestionamientos cerrados que difícilmente podrían “medir” las competencias de los alumnos; en realidad son instrumentos que “miden” eficazmente la capacidad de memorización, y en dado caso de operatividad numérica que pocas veces tiene que ver con el sistema de competencias, es decir, un alumno que sepa resolver una operación matemática en un examen de ese tipo no implica necesariamente que pueda resolver un aspecto de su vida cotidiana utilizando una operación similar.

La idea de competencia conlleva *saber* y *saber hacer*, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción... esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento del saber *qué* al saber *cómo*. En la práctica, esto desplaza el peso en el currículum de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículum como un todo, sentido y significado. (Álvarez Méndez, 2008, pág. 207)

Si lo observamos en los aspectos de lectura y redacción, los exámenes ponen trozos parciales de textos de los cuales se les hacen preguntas a los muchachos, preguntas que no tienen que ver con su nivel de asociación con referentes reales, sino preguntas inmediatas sobre el mismo texto que acaban de leer privilegiando nuevamente una estructura de memorización.

El CCH si bien no está regido por el sistema de competencias, si por uno de habilidades, como se ha mencionado al inicio de este trabajo, aunque las habilidades impliquen el desarrollo de las

competencias es un proceso anterior al mismo ya que estas sugieren la realización de acciones que con el conocimiento se conjuguen para el pensamiento creativo.

El sistema por habilidades sugiere la posibilidad de desarrollar una serie de habilidades inherentes al propio sujeto de tal suerte que este sea capaz de desenvolverse en diferentes entornos y pueda apropiarse así de su propia realidad.

Esta posibilidad sugiere que los profesores conozcan a sus estudiantes en diversos niveles psicológicos, tanto a nivel personal como grupal y social –labor sumamente complicada en el esquema de la educación masiva en México- no obstante, lo interesante en el desarrollo por habilidades, es que los estudiantes generen un aprendizaje autónomo, es decir, que sean responsables de su propio conocimiento.

De esta manera, no podemos argumentar que la interiorización del conocimiento sea un proceso normativo o normalizador, por el contrario, desde la perspectiva de las habilidades, el conocimiento se vuelve una experiencia individual, por lo tanto, los instrumentos de evaluación del conocimiento tendrían que diseñarse prácticamente para cada estudiante.

En la medida de que esto no puede suceder así, se ve la imperiosa necesidad de que la evaluación no esté dictaminada y determinada sólo por exámenes convencionales, es decir, la evaluación tiene que ser vista como un complejo en donde no hay momentos específicos para asumir el avance particular de cada alumno.

Los postulados aprender a hacer, aprender a aprender, aprender juntos, aprender a convivir y aprender a ser sugieren la posibilidad de movilidad del estudiante no sólo en el ámbito escolar sino en los diferentes entornos en los que este se desenvuelve y sistemas de comunicación que van desde los niveles personales a los niveles grupales y sociales.

Un instrumento de medición como el examen tradicional difícilmente podría ofrecer información acerca de cómo ha cambiado el estudiante y que herramientas del conocimiento ha ocupado para poder desempeñarse de una mejor manera en la vida social. Es por eso que la evaluación tiene que ser vista más como un proceso que como sistema.

El problema fundamental ha sido que se ha confundido el evaluar con el calificar. Los requerimientos institucionales implican la importancia de la calificación porque es a partir de ella que se dan los apoyos necesarios, es una manera “objetiva” de pedir presupuestos, y justificar la acción de la propia escuela.

Pese a lo anterior, la evaluación puede ser un proceso independiente al de la calificación, se necesita evaluar en términos metacognitivos las asociaciones que el alumno está haciendo del conocimiento con respecto a la realidad natural y social que lo circunda.

Es por eso que la evaluación se trata de un proceso individual en donde se tienen que recuperar los datos que son representativos y útiles para cada sujeto, y el grado de avance está en relación, por supuesto, de cada persona.

“...recuperando los datos de cada historia personal y grupal, estaremos en posibilidad de realizar evaluaciones para comprender y valorar, al menos en parte, los procesos educativos que involucran tanto a los profesores como a los alumnos.” (Morán, 2010, pág. 24)

La autonomía del conocimiento implica la posibilidad de la utilización de la experiencia para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los mismos individuos y grupos, es decir, la posibilidad de que este pueda impactar en los modos de pensar, sentir y de actuar del alumno.

La evaluación debe de considerar tanto el aspecto disciplinario como el psicopedagógico y debe ser creativa y en este sentido enseñar para el cambio “para lo nuevo y lo desconocido”.

Desde esta perspectiva la evaluación debe considerar:

- a) Que se expresen con claridad los aprendizajes importantes que se pretende alcanzar.
- b) Que se incorpore e integre el objeto del conocimiento o fenómenos de la realidad que se pretende estudiar (Morán, Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica., 2005, pág. 11).

3.2.- La evaluación vista como proceso.

Uno de los grandes impedimentos para considerar la evaluación como parte integral del proceso cognitivo del alumno, es que se ha considerado a la evaluación como sinónimo de calificación, y esta visión ha impedido que el proceso de aprendizaje se vea como una estructura multifactorial en donde las metas y logros deben de irse reformulando de acuerdo a los propios alcances e intereses del alumno.

¿Cómo han medido los sistemas tradicionales los logros de los alumnos? En estricto sentido se han ceñido al examen casi como única herramienta a través de la cual no sólo se mide el logro del estudiante sino también el éxito del profesor como explicador. El indicador de la evaluación es numérico y evidentemente se expresa en la calificación.

La calificación no da certezas de que el estudiante haya aprendido. Un estudiante acostumbrado a memorizar, seguramente podrá resolver un examen tradicional en donde los cuestionamientos privilegian esa habilidad. Y aún así, este estudiante “modelo” puede caer en fracaso ante una prueba en la que el grado de estrés nubla la mente, en dado caso el conocimiento dura, mientras las condiciones estructurales permitan mantenerlo en la mente.

La evaluación educativa, específicamente la del aprendizaje, es una manera de estimar sistemáticamente los logros, tropiezos y en general, el desarrollo del estudiante en referencia al conocimiento.

Esta estructura valorativa tiene como función determinar el uso del conocimiento y de los contenidos que maneja el alumno a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La estructura tradicional se fundamentaba en modelos que sólo estaban centrados en fases finales del proceso fundamentándose en diversas técnicas o instrumentos de índole cuantitativo como exámenes y pruebas; mientras que la evaluación moderna fundamentada en esta estructura valorativa utiliza herramientas de tipo cualitativo, en la que no se descartan exámenes y pruebas, pero además se agregan, test, entrevistas, conversaciones, ejercicios, reportes, trabajos, ensayos y otras herramientas que permitan conocer al sujeto y su relación personal con el conocimiento.

Para pasar de lo cuantitativo a lo cualitativo, la evaluación ha tenido que pasar por un proceso histórico que contempla la influencia de cuando menos tres acepciones fundamentales que han nutrido el concepto moderno de la evaluación:

1. La evaluación en juicio: Asociada a las viejas civilizaciones China y Griega (A.C) donde la forma fundamental es la examinación oral a través de un jurado que determina el rendimiento del alumno.

Este tipo de evaluación posibilitaba que el alumno tuviera de forma inmediata la dictaminación hecha por el jurado, no obstante, la subjetividad entre los miembros del jurado implicaba un posicionamiento respecto al estudiante que podía variar de juez en juez.

Es importante considerar este antecedente, porque pese a la dictaminación, de fondo subsiste que los estudiantes no pueden ser evaluados de la misma manera, por lo que este proceso sugiere una diferencia de cuestionamientos a cada caso particular, siendo esta su mayor aportación a la evaluación cuantitativa.

2. La evaluación cuantitativa (primera generación de la medición²): Este tipo de evaluación perneó la mayor parte del siglo XX, y tiene su antecedente en el 2000 a.C; siendo retomada en Estados Unidos el siglo pasado. Su finalidad era medir el número de conocimientos alcanzados por el alumno, y en esa relación asignar una calificación que determinaba de acuerdo al puntaje alcanzado si el alumno era apto o no.

Fundamentada en los test mentales de Castells (1890), los cuales estaban orientados a medir las capacidades mentales de los individuos; estos instrumentos se convirtieron en

² En función de la clasificación de Guba y Lincoln (1980)

“modelos objetivos de rendimiento”, influenciado por el carácter positivista de la época en donde “lo objetivo” era lo científico y por lo tanto lo válido.

El fracaso de estos sistemas de medición se configuró porque los resultados de los test eran manipulables para determinar indicadores globales; es decir, se caracterizaba a los alumnos para formar grupos de pertenencia de acuerdo al puntaje obtenido, como si se tratase de alumnos con las mismas características mentales y cognitivas. Estos sistemas sucumbieron debido a que los alumnos no mostraban niveles de aprovechamiento similar en otros grados posteriores.

3. La evaluación como congruencia (segunda generación descriptiva): Basada en el modelo de Ralph Tyler (1930) buscaba “medir los cambios producidos por los medios educativos”. El mapa curricular, los planes de estudio, los programas, cobraron un rol protagónico ya que se permitió ver el proceso educativo en su conjunto y no sólo como producto final.

“Para Talyer, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios” (Rama, 1989: s/p)

Este tipo de evaluación que surgió después de la Segunda Guerra Mundial, observó que la evaluación centrada en el rendimiento del estudiante no consideraba los patrones que fortalecían y debilitaban la relación entre los objetivos dispuestos en los planes y programas.

La principal desventaja es que el conocimiento se restringe a lo estrictamente estipulado por el programa, y los intereses particulares se van difuminando; cae es una especie de normalización de la educación.

4. La evaluación en el periodo de la “inocencia”: En Estados Unidos entre la década de los cuarenta y los cincuenta, ante la expansión de la oferta educativa, se configura la evaluación del personal docente y la evaluación educacional utilizando la metodología de Tayler, por lo que este periodo es un espacio de transición de la evaluación centrada en el alumno a la evaluación docente.
5. La evaluación en el denominado periodo del realismo: En la década de los sesenta en los Estados Unidos, la evaluación se constituye como un elemento sobre el que hay que profesionalizarse y se elaboran nuevos proyectos para el desarrollo del currículo, básicamente en las ciencias experimentales. De acuerdo a la clasificación de Guba y Lincoln (1989) a este periodo se le denomina la “tercera generación de juicio”, la cual tiene su antecedente, como ya mencionamos en la “evaluación en juicio”.

Consiste en “recoger y formalizar información que puede ayudar a quienes elaboran los currículos” (Rama, 1989). Tiene su antecedente en los juicios chinos, porque es justamente

un órgano colegiado el que se encarga de la elaboración de los planes y programas, y de estructurar el perfil del alumno requerido a las necesidades de la época. “este se caracteriza por los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también el de funciones descriptivas” (Dobles, 1996:81)

6. Periodo del profesionalismo: Situado en la década de los 70 se comienza a relacionar la evaluación con la investigación y control; la psicopedagogía cobra fuerza en este nuevo perfil profesional.
7. Periodo de la autoevaluación (cuarta generación: constructivista): Es hacia finales del siglo XX que se ha tomado a todos los actores involucrados en el proceso educativo, en este sentido, la evaluación no solamente se ha direccionado hacia el alumno, sino a todos los sujetos que intervienen en el conocimiento; por eso, los mecanismos de evaluación se han centrado más en la persona en medida en que esta pueda cambiar las actitudes y metas a partir de sus propias expectativas y necesidades.

“Se parte de la premisa de que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación, deben de buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el procesos [sic] de enseñanza y aprendizaje” (Hernández, 1998:7).

Desde este punto de vista, la evaluación se configura como orientadpora y formativa, y el conocimiento definitivamente se concibe como un proceso en donde cada sujeto configura su propio conocimiento y es capaz de relacionarlo con sus propias experiencias.

“En las generaciones anteriores los parámetros han sido construidos a priori [en la cuarta generación, de acuerdo a la clasicación de Guba y Lincoln] ... los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación” (Dobles, 1996:81).

8. La evaluación como proceso: Entre los periodos podemos encontrar que el punto de integración entre periodos está regida por al menos tres enfoques que han constituido lo que hoy llamamos “evaluación como proceso”.
 - El uso del juicio (evaluación en juicio) a través de evidencias (evaluación cuantitativa) que configure un sentido de logro a través de los objetivos de aprendizaje (evaluación como congruencia).
 - La configuración de la evaluación como fuente de información para la toma de decisiones (autoevaluación). Corriente funcionalista.
 - La evaluación que permita mejorar, modificar o cambiar prácticas que se consideraban aceptadas. Evaluación formativa.

Al concebirse a la evaluación como un proceso, se toman en consideración los siguientes caminos:

- a) Cíclico: La realización de objetivos permite desarrollar nuevas metas.
- b) Integración: el conocimiento se formula a través de los contextos particulares y las experiencias del propio sujeto.
- c) Sistematización: el sujeto puede planificar, conducirse e irse evaluando en el proceso.
- d) Diagnóstica: permite detectar, dentro del proceso, dificultades en el aprendizaje.
- e) Dinamismo: los métodos y estrategias se van adecuando a las circunstancias que va presentando la realidad.
- f) Analítico: El análisis de los resultados permite la reformulación o la validación de conocimiento a través de metodologías y procedimientos.
- g) Retroalimentación: El éxito y fracaso en el proceso permite que a través del aprendizaje colaborativo y grupal se desarrollen nuevas estrategias; la co-evaluación también es una herramienta útil para observar detalles e inconvenientes del propio proceso.
- h) Cualitativa, permite el análisis de los procesos y resultados a partir del punto de vista del sujeto y su realización en eficiencia y calidad.
- i) Motivación: Permite que el conocimiento sea el anclaje para articular nuevas redes de desarrollo personal y social.

De acuerdo a lo anterior, existen tres tipos evaluación a considerar en un proceso de aprendizaje: diagnóstico, formativo y sumativo.

Debido a que la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa son motivo del siguiente apartado, diremos que el tipo diagnóstico es aquel que pretende determinar bagaje de conocimientos que el alumno posee antes y después de enfrentarse al nuevo conocimiento. En esta primera fase, hay grados de conocimiento, habilidades y destrezas que el alumno ha desarrollado a lo largo de su vida y es a partir de ahí que el nuevo aprendizaje comienza.

De entrada, el rol diagnóstico permite identificar en el alumno conductas cognitivas y psicomotoras y afectivas a partir de esta estructura más en el orden de lo cualitativo que de lo cuantitativo, establecer un plan de acción específico para las necesidades cognitivas del estudiante.

Respecto al rol formativo, este se desempeña con un sentido de retroalimentación a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo racionalizar las acciones que se llevan a cabo en el mismo. Desde este punto de vista, se trata de una evaluación cualitativa, ya que la experiencia con

el conocimiento es individual y este tipo de rol justamente busca indagar sobre esa relación de madurez del alumno con sus habilidades cognitivas.

El rol sumativo, que por sus características predominantemente cuantificables (aunque no descarta las cualitativas) no es de principal interés para nuestro estudio, pretende a través de la calificación en el proceso de enseñanza aprendizaje certificar, determinando el grado de logro de los objetivos terminales, que aparte de lo cognitivo y psicomotor, incluye lo afectivo.

3.2.1.- La evaluación formativa.

Una de las principales funciones de la evaluación es obtener información acerca del proceso de aprendizaje y de la enseñanza misma que permitan establecer cual es el nivel de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.

La evaluación se convierte así en un instrumento no de verificación de activación del conocimiento porque permite reconocer los saberes con que ingresan los estudiantes y cómo estos van modificando o reafirmando ciertas estructuras que van desde la apropiación del conocimiento hasta las actitudinales.

El propósito de la evaluación, desde este punto de vista es observar y sacar más provecho del proceso de aprendizaje del estudiante atendiendo a diferentes características como su personalidad, sus aptitudes, sus conocimientos previos, sus capacidades, sus habilidades y su propio proceso de socialización a través del cual los procesos cognitivos y afectivos se van desarrollando individualmente.

La evaluación en sí misma es un proceso, porque pasa del reconocimiento de los alumnos hasta el desarrollo de los aprendizajes en los mismos es por eso que existen varios tipos de evaluación: la diagnóstica, la sumativa, la formativa, entre otras.

Para este apartado interesan fundamentalmente la evaluación formativa y la diagnóstica en la medida de su posible aplicación en la evaluación del examen extraordinario, donde difícilmente podríamos pensar sólo en procesos de evaluación sumativa debido a los cortos tiempos con los que se cuentan para su aplicación.

No obstante, hemos de decir que la evaluación sumativa es importante en procesos de aprendizaje ordinario, ya que es a través de ella se va haciendo una recolección de los productos que permitan evaluar el grado de avance.

De alguna manera, la evaluación diagnóstica y la sumativa quedan contenidas en la formativa, la cual nos ocupa en este apartado, sólo que la apreciación no es metódica como si se trabajara con ella en específico.

Puntualicemos en la evaluación formativa.

Este tipo de evaluación implica la capacidad de observar como el estudiante va adquiriendo nuevas nociones. La función de este tipo de evaluación es obtener información sobre el desarrollo del estado de aprendizaje del alumno para tomar las decisiones que ayuden mejor a su proceso personal. Por esto, este tipo de evaluación no es información que sólo utilice el profesor, el alumno necesita conocerla para hacer conciencia de su propio proceso de aprendizaje y tomar decisiones de manera consciente.

En la evaluación formativa hay que considerar:

- Su aplicación en el desarrollo de la unidad de aprendizaje como proceso.
- La calificación no es un elemento inherente a la misma, pero puede servir para la acreditación.
- Implica un constante diálogo con la instancia evaluadora, de tal manera que el alumno pueda tener una retribución sobre su proceso y poder detectar errores y problemáticas.
- Las formas en las que se realiza esta evaluación pueden variar, puede tratarse de pruebas, ensayos, reportes, dramatizaciones, conversaciones abiertas, réplicas orales, etc. todo ello dependiendo de las habilidades que el docente quiera evaluar en lo particular.

Los profesores parten de distintos puntos y establecen relaciones con los alumnos. La evaluación es una forma de relación con los alumnos que implica caminos a través de los cuales dirigir el proceso.

Habitualmente, el punto de partida es distinto para el alumno y para el maestro. Mientras el profesor se preocupa por el programa, el alumno centra su atención en cómo va a ser evaluado. Cuando hablamos de la evaluación como proceso hay que reconsiderar que las expectativas de ambos actores se vayan modificando.

De acuerdo al siguiente esquema, en la forma de enseñanza tradicional, se puede ver la diferencia de intereses entre el profesor y el estudiante; si se propone que ambos intereses transcurran por el mismo camino, entonces la relación institución-alumno tendría que establecer al conocimiento como experiencia, logrando que el alumno instrumente sus propias estrategias para desarrollar sus intereses particulares y cognitivos al mismo tiempo.

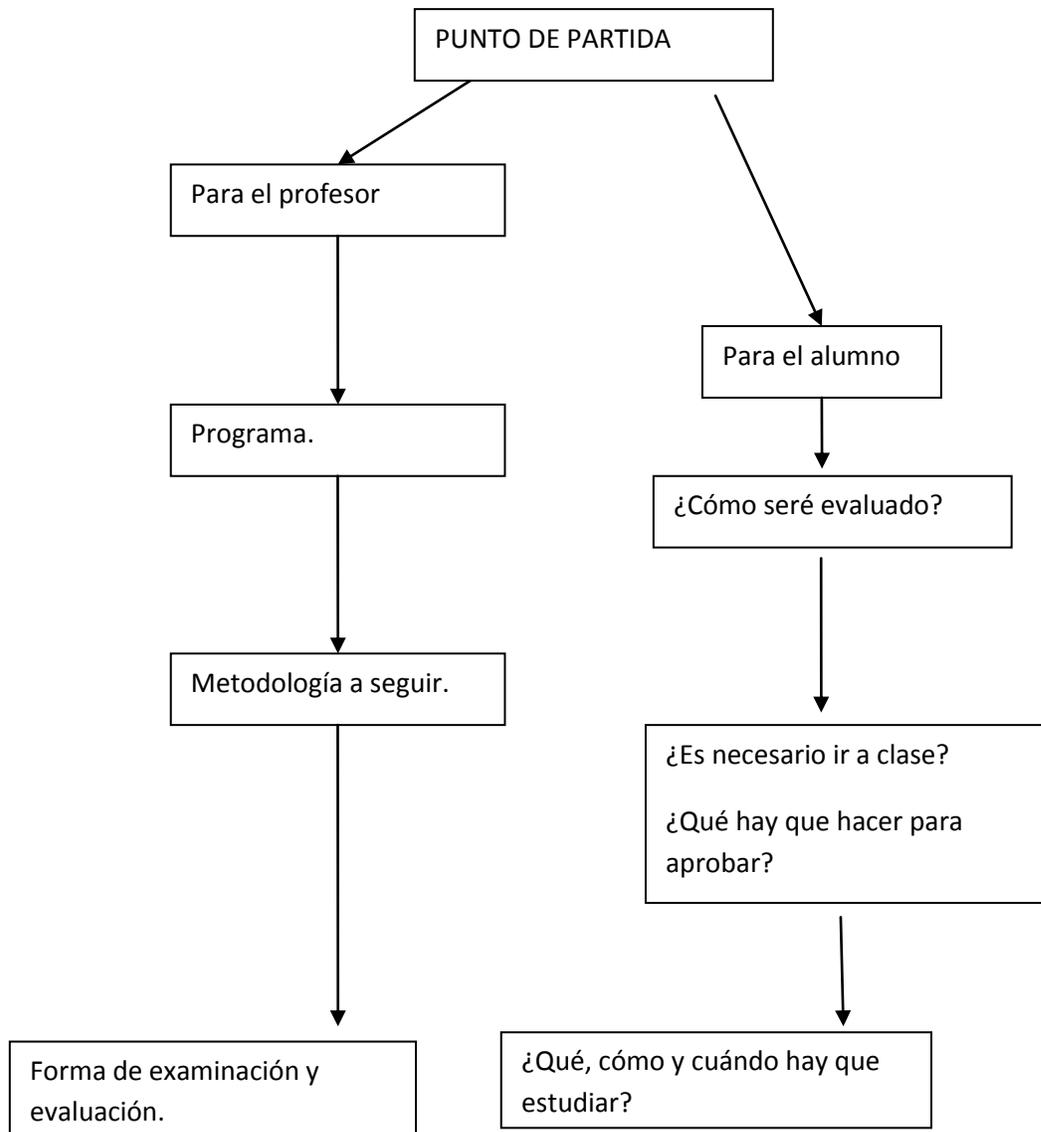


Gráfico 3.1: *Puntos de interés del profesor y el alumno en la enseñanza tradicional.*

La evaluación tendría que pensarse en su sentido formativo, en tanto que para el alumno como para el profesor, el punto de encuentro sea la posibilidad de integrar al conocimiento en un sentido de necesidad cognitiva.

La principal característica de la evaluación formativa según María Forns (1979) es su actuación reguladora en el proceso educativo, es decir, “[la] constatación del nivel de logro de los objetivos, análisis de las dificultades específicas en la adquisición de los conocimientos, y reajuste de la tarea psicopedagógica” (Forns Santacana, 1979, pág. 80).

La evaluación formativa implica al proceso de planificación del currículum, enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las siguientes características:

- Evaluación integral: se refiere a la evaluación en conjunto de las actitudes, el desarrollo, físico, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa y, por supuesto, la adquisición de conocimientos, la cual es el único fundamento en la evaluación tradicional.
- Evaluación continua: Al ser entendida como un proceso y no como un examen puntual, la evaluación continua procura objetivar a través de técnicas de registro anecdótico, registro de actividades, sociogramas e integrar al alumno en el proceso de evaluación (autoevaluación). El rol del profesor en este tipo de evaluación es de acompañamiento para posibilitar que el alumno cumpla sus objetivos de aprendizaje.
“La importancia de esta evaluación no reside en la calificación obtenida, sino en la evaluación de las distancias entre tres puntos: a) punto de partida previo al aprendizaje, o nivel base del alumno; b) punto de momento en que se realiza la evaluación que indica el nivel de conocimientos adquiridos y c) objetivo final de aprendizaje o nivel hipotético a adquirir. La distancia a-b marca el camino que queda todavía por adquirir, y la distancia a-c indicaría el proceso total de aprendizaje que debe realizar el sujeto” (Forns Santacana, 1979, pág. 81).
- Evaluación compartida: Específicamente se refiere a la autoevaluación, implica la toma de conciencia de los propios aciertos y equivocaciones del alumno, lo que favorece a su independencia y reconocimiento de su propio desarrollo cognitivo.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa es distinta aquella que pretende sólo calificar, ya que se considera al proceso de evaluación dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como un elemento que fortalezca y ayude al desarrollo del conocimiento y no sólo a medirlo, de alguna manera forma parte de las condiciones para que el alumno se vaya fijando metas a lo largo del proceso, como muestra el siguiente cuadro:

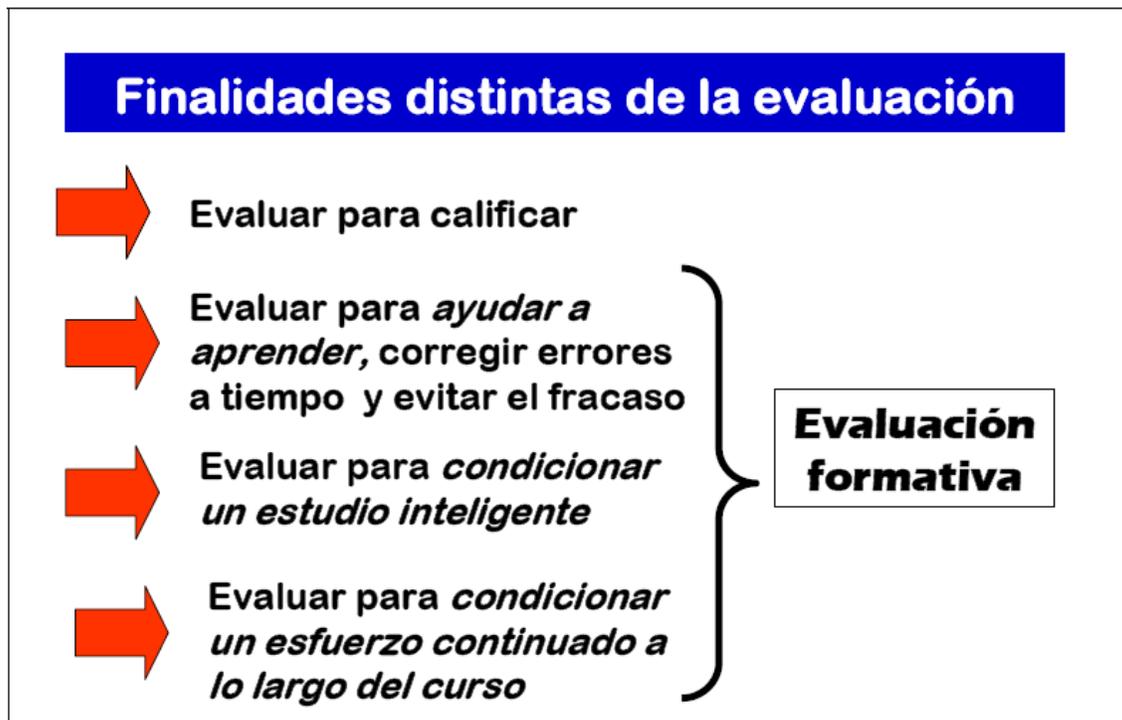


Gráfico 3.2: Finalidades distintas de la evaluación. Evaluación formativa.

Fuente: http://innovacioneducativa.upm.es/inece_09/Evaluacionformativa.pdf

Así, la evaluación formativa se presenta como:

- Regulación del proceso educativo: “Esta es la principal característica de la Evaluación Formativa (...) Al ser continua la evaluación permite conocer los progresos de los alumnos en la adquisición de conocimientos y reconocer la adecuación de los métodos y programaciones a los objetivos educativos. Al establecerse un *feed-back* entre profesor y alumno por un lado y programaciones y métodos por otro, se va logrando una acomodación progresiva. La información constante entre alumnos y profesores respecto a los logros de sus tareas es por otra parte fuente de motivación para su trabajo respectivo (Forns Santacana, 1979, pág. 82).

Así, podemos concluir que la evaluación es un proceso en el cual se deben considerar múltiples variables que afectan al individuo en su desempeño y su propia subjetividad, sin que por ello se dejen de considerar los aprendizajes de los planes y programas de estudio:

- Concebimos a la evaluación y a la acreditación como dos procesos simultáneos aunque con diferente grado de complejidad, que tienen lugar en una experiencia grupal.

- Sumado a lo dicho, consideramos que la evaluación es un concepto mucho más amplio que implica a la acreditación, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de acreditación. (Morán Oviedo P. , ¿?, pág. 125)

El profesor que actúe con estos criterios debe considerar que la evaluación implica no sólo la comprensión de los conocimientos por parte de los alumnos, sino la retroalimentación hacia él y hacia los miembros del grupo de trabajo.

3.2.2.- El desarrollo del conocimiento a partir de la evaluación.

El proceso de enseñanza –aprendizaje es un complejo en donde no sólo intervienen los contenidos de los programas, sino una serie de relaciones que permiten que el conocimiento sea interiorizado. A estas relaciones intersubjetivas a partir del conocimiento le llamaremos situaciones de aprendizaje.

Desde este punto de vista, las situaciones de aprendizaje son todos aquellos componentes que permiten la acción social alrededor del aprendizaje, es decir, implican la movilización del profesor y permite que el alumno mueva sus horizontes del conocimiento o reafirme sus conocimientos previos.

La evaluación ha sido vista como una tecnología relacionada con los objetivos de aprendizaje y bajo esta concepción únicamente se marca la posibilidad de medir, cuantitativamente, las acciones de un “sujeto cognoscente” capaz de manifestar el conocimiento de modo objetivo.

Villarreal explica que “la tecnificación evaluación ha originado que se conciba esta como una estructura solamente psicométrica divorciada casi totalmente del aspecto didáctico” (Morán Oviedo, Antología MADEMS, 2011: 112)

Aunque en situaciones de aprendizaje se contempla a lo que ocurre dentro del aula como un microcosmos donde dependiendo del entorno se instrumentan estrategias de aprendizaje, el conocimiento es un es un proceso más complicado que trasciende inclusive al salón de clases.

“Esta concepción considera al salón de clases como un verdadero laboratorio donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje; como un espacio donde los datos, las cifras y los fenómenos cobran vida y se convierten en facturas de eficiencia y de eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Morán Oviedo, Antología MADEMS, 2011: pág.112).

Una forma de ampliar la situación de aprendizaje y no limitarla al salón de clases es a través del proceso de evaluación. La evaluación no sólo permite establecer cómo se está asimilando el conocimiento sino integrar el conocimiento a realidades particulares y generales, es decir, hacerlo significativo.

El conocimiento como procedimiento implica un revaloración constante, además que no es estático, la información y el contenido de los programas caduca, y las revisiones curriculares no son lo suficientemente rápidas para atender a estos cambios. Por esto, los profesores son los principales agentes que pueden visualizar los cambios no sólo disciplinarios sino pedagógicos y establecer estrategias de aprendizaje que permitan atender a esas disposiciones.

Una herramienta útil para ello, es la evaluación, a través de ella, el profesor puede no sólo ajustar el conocimiento, sino monitorear las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

La evaluación, vista así, es un mecanismo que permite:

- Determinar aprendizajes que se pueden desarrollar a través de un plan de estudios.
- Tener un mapa para integrar las experiencias de aprendizaje.
- Aprovechar el aprendizaje de forma significativa en “ideas básicas y conceptos fundamentales”
- Poder incluir distintos modos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de conocimiento de los grupos de atención.
- La realización de dinámicas y formas de trabajo de aprendizaje de acuerdo a las características de grupos y subgrupos.
- Establecer situaciones de aprendizaje a partir de la transferencia de información a diferentes tipos de estudiante.
- Lograr establecer procesos de maduración que permitan establecer formas de apropiación al conocimiento.

Carlos Zarzar establece que la evaluación debe ser continua tratándose de procesos grupales, efectivamente, en el interior del mismo grupo se establecen subjetividades. El aprendizaje colaborativo y grupal es esencial para la división de tareas, por eso el profesor debe hacer conciencia de que cada elemento del grupo de trabajo debe tener una tarea específica, de otra manera se puede prestar a que no todos los miembros del grupo se integren y trabajen conjuntamente lo que relativiza la evaluación en ese tipo.

El profesor en este sentido, no es un mero instructor, pero a través de él se pueden brindar las herramientas metodológicas que permitan que el estudiante entienda la realidad, su realidad, no la del profesor ni la de sus compañeros de clase, sino la realidad propia llena de subjetividades que implica una autoreflexión y un trabajo personal para volver conscientes determinados aprendizajes y utilizarlos en un beneficio común.

Entonces, el profesor, como integrador de ese conocimiento, necesita conocer y comprender a los estudiantes a través de herramientas de evaluación que no pretendan medir aprendizajes, sino conocer actitudes y procesos de subjetivación entre sus alumnos.

Sustentado desde los planes y programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) concibe al profesor como un acompañante en el proceso de aprendizaje, no sólo porque en sí mismo no puede conocer todas las realidades que sustentan a los alumnos, sino porque el actor del cambio social no es el profesor, es el alumno capaz de utilizar el conocimiento en beneficio de sí y de su entorno.

Desde este punto de vista la evaluación implica una valoración, “un juicio de valor por otro, la calificación implica una medición, una cuantificación, mientras que la valoración se refiere a la calidad, la medición se refiere a la cantidad. Para valorar se pueden y deben tomar en cuenta aun los elementos de tipo subjetivo (opiniones, sentimientos, intuiciones) mientras que la medición hace referencia únicamente a elementos objetivos susceptibles de ser observados y cuantificados”. (Zarzar Charur C. , 1994:125)

La evaluación permite establecer momentos y procedimientos adecuados para encontrar factores y variables que favorezcan el aprendizaje.

El conocimiento y la experiencia humana son producto del proceso de socialización, es decir, de la forma en que el individuo se ha ido desarrollando en su personalidad, dentro de una cultura y en su vida social, lo que hace que cada sujeto tenga distintos procesos.

La evaluación, vista así, nos ofrece la posibilidad de entender particularidades en el proceso de socialización y en esa medida sustentar al conocimiento de manera significativa.

“... la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que, forman las nuevas generaciones de modos de pensar sentir y de actuar. En definitiva, persigue la potencialización de las capacidades del sujeto”. (Morán, Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio del estudiante como estrategia de evaluación en el trabajo en el aula., 2010: pág. 11)

3.2.3.- Hacia una nueva concepción de la evaluación extraordinaria.

Los exámenes extraordinarios generalmente son vistos como instrumentos remediales, aunque no todos los alumnos que presentan un examen de este tipo han reprobado la materia, generalmente se les encasilla como alumnos repetidores o que no aprovecharon la oportunidad de realizar sus estudios en un curso ordinario.

Socialmente se construye una baja expectativa sobre los alumnos que presentan un examen extraordinario. No sólo familiarmente sino institucionalmente son vistos como mecanismos de

repetición y estructuras que para las instituciones escolares consumen grandes cantidades de presupuesto y que para estas no son una prioridad como herramientas útiles de aprendizaje.

Intersubjetivamente, los mecanismos de reprobación muchas veces no son asociados directamente al aprovechamiento escolar, son utilizados como herramientas de castigo que “evalúan” otras cuestiones que no siempre están asociadas directamente al conocimiento, tales como la asistencia a clases, la disciplina, la higiene e inclusive la apariencia personal. “En muchos casos la repetición opera como un mecanismo abierto o velado de amonestación o castigo. Varios reportes coinciden en señalar que ya en los primeros días de clases se ha jugado el destino de muchos alumnos, pues los profesores “saben” quienes van a ser repetidores con sólo mirar a los alumnos e identificar su condición socioeconómica”. (Torres, 2000: págs. 20-21)

El examen extraordinario es un instrumento de aprendizaje y tiene que ser concebido en el proceso de evaluación pese a las condiciones en que estos normalmente se aplican.

Hablar de un proceso de evaluación en un examen extraordinario es complejo, principalmente por los tiempos destinados para este; básicamente, oficialmente sólo se cuentan con dos horas presenciales en donde el alumno resuelve un cuestionario sobre los conocimientos que se supone debe tener interiorizados.

Como ya hemos mencionado en apartados anteriores, los exámenes han sido diseñados como aparatos de medición por lo tanto, un examen extraordinario bajo estas características tiene la función de “medir” si los alumnos poseen o no un conocimiento.

No obstante, la memorización de saberes, de conceptos no implican que el alumno posea un conocimiento y, más aún, que esté preparado para aplicarlo en su vida cotidiana y su actuar académico. En sí mismos, estos aparatos son sólo de control para la asignación de una calificación que por mucho es distinta a la de una evaluación ordinaria donde hay la posibilidad en tiempo y forma de evaluar formativamente y sumariamente a los alumnos.

Así planteado, en realidad el concepto de evaluación en un examen extraordinario simplemente no existe. Los alumnos preparan memorísticamente una serie de saberes con la probabilidad de que estos sean cuestionados en preguntas asertivas en un espacio de dos horas.

Pese a lo anterior, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) tiene mecanismos para que los alumnos preparen en un lapso razonablemente de tiempo su examen a través de las asesorías.

Las asesorías han sido un mecanismo que permite que los alumnos preparen metódicamente su examen presencial, sin embargo, queda a voluntad de los chicos acercarse o no a los profesores asesores, y en el mejor de los casos, los alumnos que lo llegan a hacer, lo hacen porque de alguna manera saben que tal o cual profesor aplicará el examen y eso les dará cierta certeza en el tipo de cuestionamientos que traerá la hoja de preguntas.

La no obligatoriedad de estas asesorías, ha vuelto a este mecanismo inútil en los índices de aprobación en los exámenes extraordinarios.

Las guías que se piden como requisitos para presentar el examen extraordinario no están contempladas en la legislación de la UNAM, por lo que la institución está obligada a permitir que los alumnos que no la resolvieron realicen la prueba escrita, de lo contrario estos podrían presentar una querrela impugnando el resultado final. No obstante, la guía es importante porque permite que el alumno mínimamente llegue con una lectura de los contenidos temáticos, en las consideraciones de este trabajo, esta permitiría ser parte del proceso de evaluación.

Si pensamos en los estatutos del Colegio, este está preocupado por la generación de habilidades que permitan en el estudiante una autonomía hacia el conocimiento, es decir, la posibilidad de que el alumno viva su propio proceso y lo utilice de acuerdo a sus propias necesidades contextuales.

Desde esta perspectiva, un examen extraordinario tendría que estar diseñado para generar estas habilidades en los alumnos que reprobaron ordinariamente la materia o que, simplemente decidieron no cursarla.

Esto nos da otro panorama importante, los alumnos que presentan un examen extraordinario lo hacen por diversas razones y en sus particularidades tienen diferentes procesos de acercamiento hacia el saber para el cual serán examinados.

Un alumno que ya ha cursado la materia y que la reprobó, generalmente reconoce al menos los conceptos que necesita aprender o re aprender para aprobar la materia. Mientras que un alumno, que cursó ordinariamente la materia de manera irregular, es decir, que por cuestiones de trabajo, o por socializar afuera del aula etcétera entró en determinadas ocasiones a clase, sabe que debe llenar los huecos que su ausencia provocó, pero tiene herramientas y amigos a los cuales recurrir para ser orientado.

Pero hay casos de personas que simplemente nunca cursaron la materia. Por ejemplo, el caso de "Paula", ella fue exalumna de la generación de 1985, por cuestiones familiares, necesitaba entrar a trabajar para poder contribuir económicamente en su casa, casi inmediatamente decide casarse y con ello convertirse en un ama de casa.

"Paula" cursó la materia de Ciencias de la Comunicación la cual fue modificada en las reformas de 1996 por Taller de Comunicación. Desde ahí el planteamiento fue distinto, mientras que en Ciencias de la Comunicación se privilegiaba el cómo diversas ciencias sociales han estudiado y definido el fenómeno comunicativo, en el Taller de Comunicación no sólo se plantea esa necesidad, sino la posibilidad del análisis y producción de mensajes.

Por sólo mencionar un ejemplo, para la producción de mensajes en video, se necesitan saber, tipo de tomas, planos, movimientos de cámara, retórica de la imagen, audio, guionismo, etc. Conceptos

que no existían en los programas de Ciencias de la comunicación ya que su espacio de acción era básicamente teórico.

Cuando “Paula” regresa más de veinte años después, se enfrenta con que la materia no es la misma, aunque con un nombre parecido y algunos conocimientos similares, ella desconoce todo lo que se refiere a la producción, aunado a esto, para el examen se le requería la presentación de un video, el mismo que ella no entregó porque no estaba enterada que ese trabajo se pedía y, aunque no era obligatorio para presentar el examen escrito si contribuía en la evaluación final.

Además, “Paula” sólo decidió inscribir su examen extraordinario y nunca se presentó al sistema de asesorías, no supo que tenía que resolver una guía, es decir, preparó la materia a partir de los referentes que tenía y nunca se le ocurrió ir al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación por información.

Aunado a esto, las reformas de 1996 le incluyeron una materia más, ella sólo debía Ciencias de la Comunicación II para poder sacar su certificado, a su regreso, debía Taller de Comunicación II, considerando que le validaron como equivalente Ciencias de la Comunicación I. y además Taller de Cómputo, la cual, no existía en los programas anteriores.

La estructura tradicional de los exámenes extraordinarios, le dijeron a “Paula” que ella tenía la obligación de preparar individualmente su examen y en ese sentido, ella no tuvo la necesidad de solicitar mínimamente el programa de estudios.

El resultado para ella fue frustrante, a pesar de que había preparado la materia con las herramientas de las que disponía, cuando llegó al salón vio que había otros trabajos complementarios al mismo, aun así se sentó a resolver la prueba escrita, en una primera lectura ella no comprendió lo que se le pedía, y prefirió hablar con los profesores sinodales quienes le aconsejaron desistiera y volviera a presentar la prueba, que recurriera al sistema de asesorías y que se informara de la guía. En los próximos periodos la alumna no se volvió a presentar.

Como ya se ha mencionado, esta posibilidad implica dos posiciones, la primera que los alumnos tienen diversas formas de acercamiento al saber que se pide y la segunda, que los procesos de interiorización del conocimiento son y serán subjetivos a partir de las vivencias y experiencias, personales y sociales de los propios alumnos.

“El examen aparece permanentemente como un espacio sobre determinado. En este espacio se tiene la mirada puesta. Es observado por los responsables de la política educativa, por los directivos de las instituciones escolares, por los padres de familia, por los alumnos, y finalmente por los mismos docentes. Si bien cada grupo social puede tener su representación en función con el papel que juega en examen, todos estos grupos coinciden en términos globales en esperar que a través del examen se obtenga un conocimiento “objetivo” sobre el saber de cada estudiante.” (Díaz Barriga, 1993, pág. 14)

6to. Expectativas acerca de los conocimientos que adquirirá.

Etapas 2: De preparación.

1ro. Revisión temática y conceptos fundamentales.

2do. Necesidades prácticas y posibles aplicaciones de los conocimientos.

3ro. Resolución de guía.

4to. Aplicación a un proyecto. Diseño y elaboración de un proyecto personal.

Etapas 3: Reelaboración metódico-conceptual de la aplicación del conocimiento.

1ro. Verificación de los procedimientos empleados para el proyecto.

2do. Reporte de los instrumentos empleados para su elaboración.

3ro. Réplica de funcionamiento de la propuesta.

4to. Viabilidad y aprobación.

Como se ve en el esquema anterior la evaluación extraordinaria pasa del reconocimiento del alumno, la posibilidad de que este integre los saberes de la materia particular a un problema particular – lo que implicaría cierta proyección a partir de las propias experiencias del alumno, así como una utilidad práctica de análisis y/o de producción – hasta la viabilidad del proyecto lo que le daría la validación numérica requerida para la aprobación de la materia.

Entendido así, la evaluación extraordinaria tiene varios retos, los principales, administrativos. La legislación universitaria, en el caso de la UNAM no contempla la posibilidad de “exámenes largos” sin embargo, los mecanismos de asesoría y elaboración de la guía posibilitan tener una orientación parecida a la propuesta aquí hecha.

Algunas facultades como Psicología y Medicina han reestructurado sus exámenes extraordinarios como “exámenes largos” en la necesidad de evaluar contenidos específicos a lo largo de un proceso.

El CCH tiene la particularidad de privilegiar la investigación al tratarse de un bachillerato universitario, por lo tanto pensar en una evaluación extraordinaria por proyectos permite desarrollar esta actitud de investigación en los alumnos y en los propios profesores quienes utilizarían estas estrategias para indagar sobre la trayectoria de los mismos.

A partir de las etapas anteriores diríamos que, la evaluación extraordinaria por proyecto es aquella en la que el alumno realiza metódicamente por etapas el diseño, planeación y desarrollo de un

producto en donde como consecuencia del proceso desarrolle habilidades y utilice los conocimientos específicos de la asignatura.

De esta manera, en la organización de los actos evaluatorios encontramos las siguientes modalidades según Santiago Hernández Ruiz:

“a) Apreciación didáctica permanente. (...) El alumno comprende que se le debe tomar cuenta de sus trabajos, y quiere que el maestro se la tome y corrija sus errores (...) Proporciona un conocimiento real y efectivo de los progresos escolares y una base firme para la enseñanza metódica, que parte en cada momento de lo que los alumnos dan de sí. Además, es la única que puede orientar al maestro en el tratamiento de las diferencias individuales.

- b) Apreciación periódica del poder de conservación de lo aprendido (...) Se funda en la diferente capacidad de retención de los alumnos.(...)

Con la práctica constante de lo enseñado, el maestro puede evitar muchas pérdidas, pero las diferencias individuales desafían todas las previsiones, y en consecuencia, conviene organizar pruebas periódicas que descubran posibles errores de apreciación. Tanto en la modalidad anterior como en esta, puede haber o no calificaciones numéricas. Para el buen curso de la enseñanza no son necesarias, pues en el momento de realizar la investigación, el maestro tiene un concepto de gran validez sobre la constitución de los grupos, alto medio y bajo, que la prueba confirmará o modificará, a los efectos de una clasificación fluida necesaria para formar una clasificación jerárquica de la clase, pero principalmente para obtener indicaciones relativas al posterior tratamiento de cada caso, dentro de la armonía del conjunto.

- c) Investigación sistemática: [Son] pruebas formales que cierran periodos relativamente largos de trabajo o que culminen grandes unidades didácticas. Evidentemente estas pruebas han de ser lo más objetivas posibles, no necesariamente en lo que se refiere a las formas perceptivas del objetivismo militante, aunque también deberán tenerse en cuenta, sino en lo que atañe a la eliminación de componentes afectivos tanto en el maestro como en los discípulos, a fin de garantizar la máxima justicia en aquel y mayor serenidad en este.

También ahora son preferibles, por esto mismo, las calificaciones cualitativas, en forma que no depriman a los alumnos más débiles, ni engrían a los coleccionistas de dieces (...9

- d) La inspección técnica. (...) la existencia de servicios de inspección o supervisión, cuyo carácter fiscalizador, en el sentido recto de la palabra, esto es, de investigación objetiva, imparcial, del rendimiento, escolar, les es connatural, y no perjudica por ningún concepto. Antes, la incluye la función orientadora que hoy se les atribuye con preferencia. Mal puede nadie orientar, sin averiguar previamente dónde se encuentra! Tanto pues en su

calidad de investigador del aprovechamiento, como de orientador liberal y discreto del trabajo escolar con miras de superación, el Inspector o Supervisor deberá penetrar a fondo en el espíritu de la escuela, lo cual requiere:

- 1º. Examen detenido de los trabajos de los alumnos y cuadernos escolares.
- 2º. Comentario y discusión con el maestro acerca de los hechos observados.
- 3º. Observación de una jornada escolar y discusión subsecuente, teniendo en cuenta los efectos psicológicos de una situación que no es ordinaria.
- 4º. Trabajo personal durante otra jornada para tener contacto vivo con los alumnos y para puntualizar extremos didácticos no bien aclarados en las actuaciones anteriores.
- 5º. Prueba general sistemática, elaborada conjuntamente por el maestro y el inspector.

e) Investigación por órganos especiales.

- Los maestros calificarían las pruebas y deducirían de su contenido y calificación las consecuencias convenientes para el mejoramiento de su trabajo. (...)
- Los Inspectores harían nuevas selecciones de ejercicios cuidando de incluir en ellas todas las variedades observadas, elaborarían un resumen de las observaciones de los maestros y directores, concentrarían los cuadros de calificaciones y relaciones de cuestiones fáciles y difíciles y enviarían a los organismos técnicos la documentación final, acompañada del correspondiente comentario." (Hernández Ruiz, 1993, pág. 300- 302)

Si bien el planteamiento de Santiago Hernández considera a los cursos ordinarios, podemos atribuir estas características también a la Evaluación extraordinaria, pensando esta como un proceso largo.

En su propuestas se considera al conocimiento objetivo considerando los saberes específicos de la asignatura, pero también a los subjetivos, es decir, las emociones involucradas en el proceso cognitivo, que sugieren la apropiación particular del alumno a partir de su relación con el profesor, con su grupo de compañeros y frente al conocimiento mismo.

La investigación de acuerdo a la propuesta de Hernández Ruiz contempla a la investigación, en tanto esta se vuelve una habilidad en la estructura del CCH.

En lo que respecta a la "apreciación didáctica permanente" retomar la posibilidad de que los estudiantes elaboren para la Evaluación extraordinaria proyectos que puedan realizarse en un periodo más o menos corto, digamos que desde que se inscriben el examen hasta la fecha de la presentación de la prueba escrita, siendo esta última como ya se mencionó la culminación del proceso.

Como se puede observar en la propuesta de Santiago Hernández se involucran otras instancias dentro de la escuela de apoyo a la dictaminación de la evaluación.

De acuerdo a Phillippe Perrenaud en *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿qué?, ¿cómo?* (2000) es una “manera común de construcción de saberes” y se refiere a la organización del trabajo a través de estrategias metodológicas que parten de los intereses de los estudiantes, lo que les permite generar un aprendizaje significativo e integrador a través de la planificación y aplicación en diversas actividades.

En este sentido, el alumno explora su entorno, localiza problemas y sugiere soluciones a través de las cuales desarrolla sus habilidades y destrezas

El profesor debe planificar y distribuir los contenidos de tal suerte que el alumno tenga un equilibrio entre la teoría y la ejecución del proyecto. Además, debe introducir los conceptos y procedimientos necesarios siendo capaz de regular las necesidades de trabajo del propio alumno, construyendo con el tutor, en caso de que lo haya, las mejores alternativas de posibilidades de desarrollo del estudiante.

El alumno deberá apropiarse de los conceptos y procedimientos a través de de la recopilación, organización y procesamiento de la información, así como en la aplicación de lo aprendido en las diversas etapas del proyecto.

En función de lo anterior el alumno podrá:

- Desarrollar habilidades de investigación.
- Generar un conocimiento colaborativo con sus pares y el grupo colegiado de intervención: profesores, tutores, especialistas en la materia.
- Tener la capacidad de autoevaluación y autogestión para retomar nuevas líneas de investigación y desarrollo no contempladas.
- Poder desarrollar un portafolio en donde recupere todo el proceso de elaboración, es decir, para este tipo de evaluación siempre se debe contemplar la realización de un producto o una presentación en donde el portafolio sea parte del proyecto.
- Formar parte de la comunidad académica significa tener la habilidad de comunicación con los especialistas y tutores del proyecto, de tal suerte que el alumno pueda tomar decisiones en función de una correlación entre diversas posiciones de los académicos.

De acuerdo a Perrenoud, en la Licenciatura Enseñanza considera a la educación por proyectos como:

- Una estrategia de proyecto:
- Es una empresa colectiva dirigida por el grupo curso (el profesor o profesora anima, pero no decide).

- Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.);
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses;
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc);
- Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables (al menos inmediatamente después) que figuran en el programa de una o más disciplinas (francés, música, educación física, geografía,etc). (Perrenoud, 2000, pág. <http://www.unige.ch>)

Perrenoud establece que el aprendizaje por proyectos permite identificar razones para comprometerse y tener una regulación del procedimiento a partir de la experiencia, de tal suerte que se cubran con los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos. (Perrenoud, 2000)

Los beneficios serían la posibilidad de una experiencia auténtica, la reflexión y análisis de los nuevos saberes, así como la práctica constante de los aprendizajes.

Si bien en el caso de la UNAM hay un total respeto a la libertad de cátedra y criterios de evaluación de cada profesor, principalmente en los cursos ordinarios, en los extraordinarios no sucede así. Para este tipo de exámenes el trabajo de elaboración y diseño de los mismos se hace de alguna manera de forma colegiada, ya que se requieren de al menos dos sinodales para la realización y aplicación de los mismos, la elaboración de la prueba se fundamentará en las posiciones específicas de este jurado.

Una instancia vigía del proceso, aunque no así de los contenidos de las guías y de los propios exámenes es la jefatura de área que se encarga de autorizar los materiales y mandarlos a impresión para que estén listos en tiempo y forma. Aunque en la práctica el Área parece ser un órgano administrativo, en realidad tiene una personalidad académica, sí tiene facultades para la revisión de las guías y de los propios exámenes además de que es el punto de enlace con la dirección, a la cual se hacen directamente trámites de aclaración de calificación habiendo un diálogo sólo entre estas dos instancias y no así con los sinodales, ya que se reasigna un nuevo jurado.

El proceso de evaluación desde este punto de vista, implicaría que todas estas instancias coordinadas pudieran seguir la trayectoria de los alumnos, acompañarlos hasta la obtención de la certificación en la materia correspondiente.

En los exámenes extraordinarios al tratarse de equipos de diseño de los mismos, su coordinación desde la jefatura de las Áreas implicaría ofrecer a los estudiantes un punto de enlace entre la institución y sus proyectos a presentar, al mismo tiempo establecer criterios entre los turnos para el tipo de proyectos a aceptar.

La coordinación de los proyectos en diferentes instancias educativas no es una persecución ideológica hacia los alumnos, sino la posibilidad de que los proyectos de los mismos sean enriquecidos y validados desde diferentes miradas, de tal suerte que no sólo predomine una visión sino que el estudiante tenga una retroalimentación hacia diferentes posibilidades de análisis, todas en concordancia con el área del saber en la cual se está examinando.

Alvarado Lemus (2008) propone que los exámenes extraordinarios deberían ser eliminados, “ya que lo único que se logra con él es simular”. (Alvarado Lemus, 2008: pág. 61). Con una evaluación extraordinaria pensada en proyectos, el proceso no implica la presentación de la prueba escrita como una forma evaluativa, en realidad se piensa en un examen “extraordinario largo” donde se pueda evaluar el tránsito del alumno por el conocimiento.

3.2.4.- Del examen extraordinario a la evaluación extraordinaria.

De acuerdo a los apartados anteriores, se debe considerar que la evaluación debe ser vista como un proceso y dentro de este se puede reconfigurar el camino para establecer nuevas estrategias de aprendizaje. También se puede determinar que el examen extraordinario puede ser visto como un proceso de evaluación y no necesariamente como la resolución de un cuestionario en dos horas de examen presencial.

El examen extraordinario debe tener el sentido de acreditación pero además de evaluación, porque en su sentido remedial, es que a través de él se debe reconocer si el alumno adquirió o no las habilidades necesarias para potencializar el conocimiento.

Como se ha mencionado, considerar al examen extraordinario como una evaluación extraordinaria implicaría atender al concepto de proceso, y que no sólo los sinodales del examen sean quienes se hagan cargo de este.

Si se piensa de esta manera, se tendría que considerar a los exámenes extraordinarios como una verdadera preocupación del Área de adscripción de la materia y de la propia institución que quiere mejorar sus niveles de egreso con calidad.

De esta manera, el primer paso de un examen extraordinario a una evaluación extraordinaria es la posibilidad de que esta evaluación sea coordinada colegiadamente.

En teoría, por ejemplo en CCH, los exámenes extraordinarios son supervisados desde el Área o departamento específico, aunque en realidad, la elaboración de los reactivos queda en manos de los aplicadores y la labor del Área sólo es de gestión.

Pensarlo como una evaluación extraordinaria significaría que la coordinación de los exámenes se realice colegiadamente, y en esa medida poder establecerla como un proceso.

Se ha dejado al libre albedrío de los estudiantes que tomen la iniciativa de qué estudiar para un examen extraordinario, la única bondad de dicha estructura, es que de alguna manera el alumno se hace responsable de la calificación que obtendrá a partir de haber logrado memorizar los conceptos indispensables para contestar el cuestionario del examen extraordinario.

La propuesta aquí, es que el alumno no pierda esa autonomía en la apropiación de su conocimiento, pero que sea acompañado, no sólo por el profesor sinodal, sino por un grupo de profesores de los cuales recibirá orientación y guía en el proceso.

Para lo anterior, es importante visualizar objetivos de la evaluación en los exámenes extraordinarios, de los cuales generalmente las Áreas carecen, debido a que sus objetivos de aprendizaje están planteados desde un curso ordinario.

Una tarea importante es planear objetivos de aprendizaje encaminados al proceso de evaluación en los exámenes extraordinarios.

Con objetivos bien planteados originados colegiadamente, se puede pensar en un proceso que nos lleve a la generación de proyectos que los alumnos puedan pensar desde sus propios contextos, pero que atraviesen por los conceptos fundamentales del Área de conocimiento que se pretende evaluar.

El proyecto ofrece la posibilidad que la evaluación de los aprendizajes se realice de manera que se conjunte la actividad científica y objetiva, con los procesos subjetivos que acompañan a las ciencias, principalmente a las sociales.

La realización de los proyectos sugiere la utilización de determinados implementos tecnológicos que no necesariamente pertenecen a los aprendizajes a evaluar, por eso hay que tener en consideración ciertos cuestionamientos sobre los que deben de girar las situaciones de aprendizaje.

“a) ¿Cuál es la teoría de la evaluación que subyace esta propuesta?, b) ¿a qué concepción de aprendizaje responde?, c) ¿con qué fundamentos se incorpora la teoría de la medición en este proceso?, d) ¿Cuál es la noción de ciencia que apoya esta posibilidad? Y, e) ¿por qué se considera factible la instrumentación objetiva de la evaluación?! (Díaz Barriga, 1993, Pág. 305)

Hay que considerar como una nueva posibilidad en el empleo de la ciencia, pasar del “objetivismo” al “subjetivismo”. La evaluación por mucho tiempo estuvo influenciada por la necesidad de convertir al conocimiento en algo “objetivo”, por eso se hizo necesario “medir” a través del control de las variables y obtener resultados “lógicamente correctos” por la vía deductiva.

No obstante, este mecanismo de exactitud y validación rompió con el verdadero sentido de la investigación: el entendimiento de los fenómenos no por la vía de la universalidad sino a través de contextos. “Las ciencias de la naturaleza sólo lograron su exactitud, objetividad verificación, etcétera amputando el contexto y el carácter de los fenómenos y de su investigación y, por lo tanto, son métodos válidos para contextos incorrectos o limitados creados *ad hoc*”. (Bleger, 1977: 114).

En la actualidad, la importancia de las ciencias subjetivas, como las ciencias sociales ha posibilitado la implementación de diversos métodos científicos cuya sensibilidad reconfigurar el concepto de “punto de vista” y la importancia del “contexto” en esta relación.

Las ciencias naturales no han estado exentas de esta reconfiguración, si bien se han definido como ciencias exactas y objetivas, recientemente se ha puesto en entredicho tal aseveración, constatando que hasta los resultados dependen del equipo e instrumentación con los que son observados los fenómenos lo que permite que la explicación de los fenómenos no sea unívoca y haya una interpretación en el sentido de los resultados.

Al tratarse de materias en el Área de Talleres la cuestión científica queda implícita en el avance sobre temas de comunicación y análisis del lenguaje por un lado, y en el desarrollo de técnicas particulares para propiciar diversas habilidades.

Desde este punto de vista, el problema de la evaluación ya no debe ser una cuestión de medida, sino un mecanismo sensible a entender los métodos y conceptos necesarios de la materia en cuestión para acercarse a una realidad subjetiva.

¿Cómo evaluar un proceso? Justamente la necesidad de que la evaluación en los exámenes extraordinarios sea colegiada es la manera de que el alumno pueda tener diversas herramientas metodológicas y pueda “elegir” la forma de acercarse a la realidad que considere más adecuada de acuerdo al proyecto que el mismo plantee, y a su vez la posibilidad de argumentación y explicación de por qué tomó ese camino y por qué lo consideró el más adecuado para explicar ese fenómeno.

Así se plantea otra condición, el de la evaluación “objetiva”. No sólo es resignificar el conocimiento en sí mismo y partir de las propias experiencias del alumno, sino que hay una realidad objetiva: la asignación de una calificación. Muchas veces asignar calificación atiende justamente a estos procesos objetivos en la medida de que de certezas no sólo a los alumnos sino a los profesores quienes no querrán una “rectificación de calificación” ante una duda metódica del alumno.

Es una realidad en la UNAM que los alumnos pueden inconformarse con una calificación asignada en un examen extraordinario, en el proceso se asigna un lector ajeno a la evaluación para que avale o rectifique la calificación. Desde la propuesta aquí planteada esto no sería necesario, una evaluación colegiada cancela la posibilidad de una rectificación, pero al mismo tiempo le da certeza al alumno de que la asignación numérica de su calificación fue justa.

La posibilidad de que la evaluación en un examen extraordinario sea colegiada permitiría que el alumno abra sus horizontes y expectativas y defienda posturas en función de su compromiso con el conocimiento.

El poder de discriminación de un instrumento “objetivo” está determinado por las diferencias entre los puntajes que alcanzan aquellos que contestaron “mejor” la prueba, los que tuvieron calificaciones más altas, y los que lograron las puntuaciones más bajas. Vuelve a aparecer aquí el viejo problema de la evaluación realizada con referencia a una “norma” en donde lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no captar los resultados obtenidos durante el aprendizaje por cada estudiante. El problema vuelve a repetirse con sus características fundamentales, lo importante es validar el instrumento para que este se pueda generalizar; es tan importante este dato que no importa cuales hayan sido las causas de quienes incidieron en el éxito de quienes

mostraron alto rendimiento que determinaron el fracaso de quienes lograron la calificación más baja. (Díaz Barriga, 1993, Pág. 316)

Los elementos subjetivos que tienen que ser considerados en el aprendizaje sugieren la posibilidad de evaluar un cambio de actitud o una reafirmación consciente del individuo hacia el conocimiento.

La evaluación implica el análisis y la capacidad de los alumnos de integrar los elementos necesarios para explicar una realidad o proponer programas, tecnologías, iniciativas para modificarla. "... encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que sugiere la spropuestas empírico – analíticas e inserte el estudio en la problemática de comprensión y la explicación de las causas del aprendizaje, d elas condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó" (Díaz Barriga; 1993, págs. 310-311)

Es importante pensar que los objetivos de aprendizaje en un examen extraordinario debieran ser distintos a los de la evaluación ordinaria que generalmente es semestral. En un periodo semestral, institucionalmente los aprendizajes están estructurados en tiempos, mientras que en un examen extraordinario este se reduce considerablemente por lo que el proceso de aprendizaje es distinto.

Lo anterior no sugiere que los conocimientos que se exigen para la aprobación de una materia deban de variar de un periodo ordinario a un extraordinario, porque a fin de cuentas la certificación está en función de ciertos resultados de aprendizaje de los cuales muchas veces son generados por los mismos objetivos del curso.

No obstante, instituciones como la UNAM apuestan a un conocimiento por habilidades, en este sentido –como se ha mencionado en capítulos anteriores- no se refiere a conocimientos enciclopédicos específicos, sino a la posibilidad de que el alumno como sujeto autónomogenera sus propios conocimientos.

Atendiendo a esta concepción, el examen extraordinario debe plantear objetivos de aprendizaje distintos a un curso ordinario, con herramientas que permitan que en un corto tiempo los alumnos puedan generar las habilidades que el Colegio necesita para la certificación.

El examen extraordinario también debe ser concebido como un instrumento a través del cual el alumno pueda ir "elaborando la información para aprender" (Díaz Barriga, 1993, Pág. 313). Es importante generar objetivos de aprendizaje pero también una herramienta útil para generar las habilidades necesarias.

El trabajo por "proyecto" puede ser el instrumento a través del cual generar esas habilidades. La cuestión a resolver sería si institucionalmente las jefaturas de área están dispuestas a adoptar el

sistema de evaluación y lo principal, la generación de objetivos de aprendizaje y de la estructura formal del proyecto que permita evaluar el proceso.

¿Puede el proyecto en los exámenes extraordinarios construir aprendizajes significativos? Desde lo aquí expuesto sí. Un aprendizaje significativo pretende poner en relieve la construcción de significados “y aceptar que los alumnos deben de aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos) y son capaces de atribuirles un significado o un sentido (aceptando que puede aprenderse de memoria sin atribuirle ningún significado)”. (Acevedo, 2005: pág. 19)

Desde este punto de vista, el proyecto como una estrategia de aprendizaje en el proceso de evaluación en el examen extraordinario permitiría la construcción de significados no sólo a partir de los diferentes conocimientos, sino en función de la generación de habilidades de acuerdo a lo estipulado por la UNAM.

Así, la importancia del proceso evaluativo en el examen extraordinario radicaría en la funcionalidad del aprendizaje; los objetivos de aprendizaje para este tipo de instrumento considera a la naturaleza del conocimiento humano y a los diferentes tipos de conocimiento que se requieren, así como las dimensiones psicológicas y sociales, permitiendo el conocimiento en uno mismo y una relación hacia el otro.

Considerar la elaboración de un proyecto como parte de la evaluación como proceso permite que el alumno establezca relaciones interpersonales y grupales y desarrolle situaciones de aprendizaje en problemáticas concretas a partir de diferentes contextos. Un esfuerzo enfocado hacia un proyecto permite que el alumno vaya elaborando metódicamente sus estrategias.

“un enfoque basado en la adquisición y desarrollo de competencias generales destacará probablemente la necesidad de enseñar a los alumnos y alumnas a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas. Los enfoques basados en competencias o en capacidades situadas, es decir, en capacidades que incluyen en su caracterización la referencia a unos conocimientos y unas situaciones determinadas pondrán más bien el acento en la necesidad de trabajar las competencias cuyo aprendizaje se quiere promover en contextos distintos” (Coll, - pag. 5)

El proyecto en un examen extraordinario cumpliría de manera:

- Fractal, porque posee ciertas estructuras científicas por las que el alumno tiene que atravesar para comprender y explicar fenómenos a su alrededor.
- Conceptual, porque necesita un aparato crítico de conceptos que le permitan construir categorías de análisis.

- Procedimental, porque requiere la generación de métodos o formas para acercarse y explicar la realidad considerando a esta última como subjetiva y cambiante, por lo que debe contruir un aparato metodológico que le permita establecer el punto de vista desde donde hace la lectura de lo observado.
- Estratégica, porque necesita establecer metas y alcances de la investigación, optimizar recursos, determinar tiempos disponibles y necesidades básicas para su desarrollo.

3.3.- ¿Cómo evaluar la comunicación no verbal?

Aunque el propósito de este capítulo no es definir qué es la comunicación no verbal, en este apartado se hace necesario establecer algunos de los parámetros y necesidades que debe considerar un examen extraordinario para evaluarla, y bajo la propuesta anterior, lograr conformar un sistema de evaluación extraordinaria a partir de un proyecto.

Para ello, de manera introductoria definimos a la comunicación no verbal como aquella que prescinde de la palabra para establecer un diálogo, es decir, todo aquello que comunica a pesar de la palabra misma.

Lo mencionamos así, porque ya palabra o comunicación verbal también suele acompañarse de comunicación no verbal. No es momento para ahondar en el tema, para utilidad de este apartado, los aspectos de la comunicación no verbal que nos interesan, es decir, la serie de conocimientos pragmáticos y socioculturales que podrían ayudar a evaluarla en un sistema educativo.

La importancia de la comunicación no verbal dentro del aprendizaje posibilita a los individuos desempeñar funciones sociales importantísimas y cumplir con bases culturales que permiten la convivencia.

El enfoque comunicativo dentro del Área de Talleres de comunicación y lenguaje del CCH pretende que el alumno sea un ser capaz de desenvolverse en distintos ámbitos o contextos comunicativos y al mismo tiempo sea capaz de interactuar en su entorno, aprender de él y ser a su vez un actor de cambio del mismo.

De acuerdo a la agrupación en Áreas de conocimiento, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación sugiere conocer “el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas de símbolos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera, (inglés o francés) como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad” (CCH/UNAM, 2012, pág. <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>).

Desde esta perspectiva, la comunicación no verbal no sólo como un sistema de símbolos sino como signos auditivos y visuales implica la generación de habilidades que permita que un individuo interactúe y sea capaz de establecer redes comunicativas.

Evaluar en un examen extraordinario estas habilidades evidentemente es una labor más compleja que la simple resolución de un cuestionario.

Las habilidades permitirían que los alumnos entendieran sistemas paralingüísticos clasificados de la siguiente manera:

1.1. PARALENGUAJE

1.1.1. Cualidades físicas del sonido y los modificadores fónicos: el tono, el timbre, la cantidad o la intensidad. Una expresión que comunican acuerdo, desacuerdo, agrado, desagrado, desilusión, a través del tono de la emisión.

1.1.2. Sonidos fisiológicos o emocionales: el llanto, la risa, el suspiro, el carraspeo, el bostezo, son sonidos que comunican estados de ánimo en general o son reguladores en la conversación, como la risa, que además de indicar alegría, miedo o nerviosismo, la utilizamos para mostrar acuerdo, entendimiento, seguimiento en la conversación y señalar comienzo o final de turno, entre otros.

1.1.3. Elementos cuasi-léxicos: vocalizaciones y consonantizaciones de escaso contenido léxico pero con valor funcional, como son las interjecciones (¡Ah!, ¡Ay!, ¡Ooo!...), las onomatopeyas (Glu-glu, Ring-ring, Zas, Ki-quiriquí...), y otros sonidos (Uff, Hm, Ps, Puaj...). Estos elementos cuasi-léxicos pueden indicar que algo / alguien te gusta (Uaau); desagrado (Puaj); comprensión en la conversación (Ahá), etc.

1.2. KINÉSICA

1.2.1. Los gestos: movimientos psicomusculares, tanto faciales como corporales, que comunican. Normalmente encontraremos varios gestos conjuntos como elevar las cejas, sonreír, abrir más los ojos, levantar el brazo y agitar la mano para saludar.

1.2.2. Las maneras: formas de moverse para realizar actos comunicativos, como por ejemplo, la forma que adoptamos al montar en un transporte público, la de comer, caminar, hacer cola, etc.

1.2.3. Las posturas: son las posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano, como estar sentados con las piernas cruzadas, abiertas, encima de una mesa, con las manos en la nuca, con el tronco recto y echado un poco hacia delante, etc.

1.3. PROXÉMICA

1.3.1. Proxémica conceptual: son los hábitos de creencia y comportamiento relacionados con el concepto del espacio (aquí / ahí / allí; cerca / lejos)

1.3.2. Proxémica social: uso que hacemos del espacio cuando nos relacionamos con otras personas (por ejemplo, la utilización del transporte público o si dejamos espacio a la izquierda en las escaleras mecánicas para que otras personas puedan pasar más rápidamente).

1.3.3. Proxémica interaccional: la distancia que adoptamos para realizar actividades comunicativas interactivas. Podemos distinguir cuatro distancias básicas: íntima (para realizar actos más personales y expresivos), personal (es la distancia básica de la conversación), social (distancia que se mantiene en distintos actos sociales) y pública (en actos formales, como la que se adopta en una conferencia, congreso, etc). Estas distancias varían en las diferentes culturas, una distancia personal puede llegar a ser íntima dependiendo si las personas pertenecen a las llamadas culturas de contacto o culturas de no contacto.

1.4. CRONÉMICA

1.4.1 Cronémica conceptual: es la valoración que se hace del tiempo, la importancia que se le da. Es el valor cultural de conceptos como puntualidad / impuntualidad; prontitud / tardanza; ahora, enseguida, un momento, etc.

1.4.2 Cronémica social: depende directamente del concepto que se tenga del tiempo. Está relacionado con los encuentros sociales (la duración de una visita, de una entrevista de trabajo, de una reunión); la forma de estructurar las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar); o determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, pasear, estar en un parque o plaza).

1.4.3 Cronémica interactiva: es la duración de los signos con los que nos comunicamos, como por ejemplo, la mayor o menor duración de un saludo o despedida; de un abrazo, del estrechamiento de mano, de un beso. Esta mayor o menor duración refuerza el significado o bien, puede matizar o cambiar su sentido. (Sánchez, 2009, Pág. 2)

1.5 VESTUARIO

1.5.1 Vestimenta dependiendo del contexto de la interacción (fiestas, rituales, escuela, trabajo...)

1.5.2 Vestimenta como sinónimo de identidad cultural.

1.5.3 Vestimenta social como identificación y pertenencia a un grupo.

1.5.4 Vestimenta institucional en grupos y espacios ajenos a la propia cultura de origen.

1.6 ENTORNO

1.6.1 Influencia del entorno en los estados de ánimo (luna llena, sol en pleno, lugares vacíos, lugares llenos).

1.6.2 Acción en masa. Acciones sociales circundantes (manifestaciones, conciertos, revueltas...)

1.6.3 Acción grupal. Acciones dirigidas frente a grupos con un propósito en común.

De acuerdo a la anterior clasificación, podemos establecer que las habilidades de comunicación no verbal que debe desarrollar un alumno de CCH implica una “capacidad” de observación y acción participante en diversos contextos.

La materia de la que dispone el alumno son sus propios contextos de interacción, su hogar, su colonia, su escuela dignos ser observados y analizados.

Una evaluación extraordinaria tendría que atender a estos contextos y a partir de ahí resignificar los entornos, los espacios, la cultura, etc.

Una evaluación por proyecto de la comunicación no verbal permitiría en el alumno:

- Reconocer los espacios simbólicos donde se efectúan los intercambios comunicativos.
- Valorar a la cultura, poder interpretarla y difundirla,
- Proponer esquemas de cambio de estructuras simbólicas inoperantes para la vida moderna local y contextual.

Para evaluar la comunicación no verbal en un examen extraordinario hay que plantear un objetivo de aprendizaje, este puede estar a partir de un fundamento teórico metodológico y dependerá de los conocimientos que más se quieran reforzar a través de la implementación de un instrumento.

Por ejemplo, un objetivo como: Conocerá los símbolos y signos como modos particulares de comunicarse.

En un objetivo como este, el alumno puede generar un proyecto: por ejemplo, puede proponer investigar sobre los rituales no verbales en la celebración de una boda matrimonial típica de su región. Si lo plantea así, los símbolos y los signos, la comunicación no verbal, la proxémica, el paralenguaje la comunica, etcétera estarán siendo interpretados desde el su particular punto de vista como observador, pero pasando por los conceptos fundamentales que de facto forman parte de la evaluación.

La investigación es el punto de partida en la propuesta, es a través de ella que el alumno puede caracterizar los conceptos necesarios.

Para evaluar la comunicación no verbal en Taller de Comunicación, es común que se pidan proyectos audiovisuales, por supuesto atrás de ellos también hay una investigación que desemboca en la propuesta y producción audiovisual.

No obstante, el mayor reto está en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la investigación Documental I-IV porque en la parte literaria, hay que encontrar los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal que generalmente acompaña a la verbal en materiales que típicamente usan la palabra.

Pese a esto, la posibilidad de evaluar la comunicación no verbal a través de un proyecto también es posible. Aunque típicamente en los exámenes tradicionales se resuelve con preguntas sobre la obra literaria en su desarrollo, un proyecto podría posibilitar un verdadero análisis de las intersubjetividades implícitas en cualquier texto literario.

Un objetivo de aprendizaje para un examen extraordinario en TLRIID que pretenda evaluar la comunicación no verbal en el cuento podría decir: Comprenderá la focalización de los personajes a través de estructuras narrativas no verbales.

Un proyecto para tal objetivo podría ser: Análisis de la personalidad del personaje "A" partiendo de su entonación. Otra posibilidad podría ser una descripción de los ambientes físicos y emocionales en una determinada obra, por sólo mencionar dos ejemplos.

No obstante, la posibilidad de proyectos no se restringe a meros reportes de investigación, hay productos comunicativos que también sirven para evaluar TLRIID, tales como carteles, comic's, historietas, etcétera en los cuales se puede observar un entendimiento y uso de la comunicación no verbal.

CAPÍTULO 4

**Metodología Didáctica para la
elaboración de exámenes
extraordinarios.**

Hablar de una Metodología Didáctica para la elaboración de exámenes extraordinarios representa los pasos a través de los cuales el profesor puede organizar su propia estrategia para este proceso de evaluación.

En sí misma, esta Metodología Didáctica, es una estrategia que busca que el profesor considere no sólo a los diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa...) sino que ve en el examen extraordinario una posibilidad para desarrollar los aprendizajes.

Considerar una estrategia metodológica de este tipo evidentemente no substituye a un curso ordinario, pero, tampoco lo hace un examen extraordinario de manera tradicional. Esta metodología lo que pretende es integrar el desarrollo de habilidades que difícilmente pueden activarse en un examen o cuestionario escrito de dos horas y mucho menos durante la preparación del mismo que está sujeta a un proceso de memorización.

La propuesta aquí planteada, si se le quiere llamar “estrategia metodológica”, ha considerado el ámbito de la “praxis” en donde el alumno tendría que depositar los saberes en problemas concretos.

Esta relación del conocimiento con la praxis, sugiere el desenvolvimiento del individuo en sociedad, es decir, hay una responsabilidad en el uso de los saberes a través de los valores y actitudes; no es el conocimiento por sí mismo, sino la autoreflexión para uno mismo y para los otros.

Esta corresponsabilidad de lo individual con lo social permite que el alumno reconozca su propia cultura, que se sepa parte de una colectividad y que pueda generar proyectos que contribuyan al análisis, desarrollo, crítica o resolución de problemas en la misma.

Así pues, hablar de una metodología, implica la realización de ciertos pasos, lugares por los que hay que transitar aunque estos puedan ser acomodados por el propio profesor de acuerdo a sus tiempos, a sus objetivos para con los alumnos, y a los intereses propios de los estudiantes.

Para el establecimiento de la metodología, es importante, en primera instancia, definir a la comunicación no verbal como propósito de evaluación en este trabajo.

El lector puede pensar que esta metodología se puede aplicar a cualquier conocimiento cuyo nivel de abstracción tenga un referente con la realidad, y es verdad, ¿cuál sería entonces la pertinencia de aplicarlo a la comunicación no verbal?

En realidad la comunicación no verbal al tratarse de un tema implícito y explícito en los programas de TLRIID I-IV y Taller de Comunicación I y II es un conocimiento poco referido en los exámenes extraordinarios al nivel de la práctica o praxis.

La habilitación en la comunicación no verbal permite no sólo evaluar el concepto en el nivel de investigación sino utilizarlo como una herramienta que permite en sí misma la producción de trabajos expresivos a través de los cuales el conocimiento pueda ocurrir.

Al ser la comunicación no verbal un elemento transversal en los programas de estudio de TLRIID I-IV y Taller de Comunicación I y II (como se ha trabajado introductoriamente y se abordará en el siguiente capítulo) tiene que hacerse visible a través de la producción, fundamento central del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en medida en que un “taller” sugiere la puesta en acción del conocimiento.

El taller es una instancia productiva de conocimientos y su propósito es vincular la teoría con la práctica. En este sentido hay un “juego dialéctico” ya que el estudiante enfrenta su formación teórica con la realidad misma o puede enfrentar la realidad con su formación teórica lo que lo obliga a superar sus conocimientos y concepciones tanto de la teoría como de la realidad. Esta última posibilidad, más enfocada a concepciones constructivistas sugiere ha de buscar las herramientas teóricas para interpretar un fenómeno.

“Integra coherentemente la multiplicidad de juegos teóricos dispersos en las diferentes materias académicas, puesto que el enfrentamiento con la realidad lo lleva a discutir en torno a problemas particulares que implican el conocer y cuestionar los temas académicos que, por necesidad, parcializan y descomponen los problemas.” (Díaz Barriga, 1988., pág. 104)

La comunicación no verbal es sólo un elemento que el alumno utiliza para acercarse a la realidad, pero también para poder interpretarla. El “juego dialéctico” sugiere que el alumno usa comúnmente a la comunicación no verbal para comunicarse, está habilitado para ello a través del proceso de socialización; hacer consciente ese conocimiento le permitirá no sólo entender procesos comunicativos en la realidad sino también volver ese conocimiento una herramienta para acercarse a otros entornos.

4.1.- La definición de la Comunicación no verbal.

La comunicación no verbal es un elemento permanente con el cual nos comunicamos día con día. A través de ella especificamos con más certeza lo que queremos decir, o acompañamos a la palabra para que el sentido de la misma quede más claro.

“[Las palabras] son sólo el comienzo, porque detrás de ellas está el cimiento sobre el cual se construyen las relaciones humanas: la comunicación no verbal. Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobreestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje. Más aún como sugirió cierto científico [se refiere a George Du Maurier] Las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás”. (Davis, 2004, pág. 21)

Desde esta perspectiva, hay autores que consideran que no se pueden separar las palabras del comportamiento no verbal y en este sentido prefieren hablar de comunicación o interacción cara a cara. No obstante, en textos típicamente verbales, también encontramos señales de la comunicación no verbal, la expresión trasciende a la mente a través de imágenes, sonidos que son representaciones comunes que forman parte de una cultura.

Para definir a la comunicación no verbal o lenguaje no verbal tenemos que decir que al tratarse de un proceso implica la posibilidad de estructuras dialógicas con el otro generalizado. Es decir, códigos comunes susceptibles de ser interpretados por el "otro" que generalmente pertenece a una misma cultura o que comparte ciertos elementos comunicativos de la misma.

Tanto la comunicación verbal como no verbal son difíciles de distinguir porque los fenómenos vocales y no vocales no son una norma que los rija:

No todos los fenómenos acústicos son vocales, como por ejemplo el ruido de golpear con los nudillos, un gorgoteo de estómago, las ventosidades, las palmadas en el muslo o en la espalda de otra persona, o un golpe en el escritorio, el hacer chasquear los dedos o el aplaudir.

No todo fenómeno acústico es verbal, como, por ejemplo, algunos de los gestos del lenguaje que utilizan muchos sordos.

No todos los fenómenos vocales son iguales, pues algunos son respiratorios y otros no. Un suspiro o la inspiración antes de hablar pueden considerarse fenómenos vocales y respiratorios, un chasquido de la lengua en cambio, debe clasificarse como vocal, pero no como respiratorio.

No todas las palabras o "aparentes" series de palabras son clara o característicamente verbales, como, por ejemplo, palabras onomatopéyicas tales como *cuchichear* o *murmurar*, así como el habla no proposicional que utilizan los subastadores y ciertos afásicos. A menudo es difícil clasificar precisamente cada una de las conductas que se considere. Con criterio realista hemos de esperar que haya zonas en que se superpongan: conductas que satisfagan ciertos aspectos de una categoría y ciertos aspectos de otra. (Knapp, 1994, pág. 16)

De acuerdo a la posición de Knapp, la comunicación no verbal es un complemento idóneo de la palabra porque en ambas pueden existir vocalizaciones, pero no siempre las representaciones de sonidos se configuran como conceptos, algunas expresiones con significación, sugieren significación en el momento mismo de la interacción y en complemento de la palabra.

Estas formas de codificación, desde la perspectiva de Mehrabian la comunicación no verbal es una sutileza que acompaña a los códigos estructurados por reglas. El lenguaje no verbal es subjetivo, debido a que no existen reglas formales para su utilización, pero si hay estructuras interiorizadas a través del proceso de socialización.

Esto significa que hay un espacio de subjetividades donde adquiere significación la comunicación no verbal, así, la definición de la misma se complejiza porque los elementos de los que se compone son subjetivos.

Cuando hablamos de comunicación no verbal, pensamos en, los gestos, la indumentaria, la proxémica, la cronémica, etc. los cuales son conductas observables. Sin embargo, la representación simbólica que genera un individuo al observar esas manifestaciones tienen un fundamento cultural y posibilita la significación.

La comunicación no verbal tiene características subjetivas al vincular las significaciones en función de la cultura. Desde la perspectiva de Flora Davis, estos “condicionamientos” quedan anclados en niveles subliminales y no subliminales. El punto en común entre ambos niveles es el espacio cultural, formas de hacer que se aprenden a través de proceso de socialización.

Considerando que la socialización es aquella donde “las generaciones adultas enseñan a las generaciones más jóvenes” conocimiento (Durkheim), se tiene que considerar es este tipo de instrucción puede ser formal e informal.

Desde esta perspectiva la educación formal estaría en el nivel no subliminal, mientras que la no formal en el subliminal.

Las formas de hacer que se aprenden en la educación no formal, son estructuras culturales, tienen que ver con todas aquellas acciones que aprendemos pero de las cuales no somos conscientes; por ejemplo los movimientos corporales y los gestos (Kinesis) son estructuras aprendidas, a través de ellos podemos identificar el lugar de procedencia de una determinada persona, o al menos saber si esa persona no se encuentra en su lugar de origen.

Lo mismo sucede con el lenguaje verbal, este puede ser lineal o literal, pero la entonación, es decir, la forma en que las personas modulan las palabras, es el elemento comunicativo no verbal que nos habla de su lugar de procedencia.

Las subjetividades también quedan representadas en el sentido que le damos a las palabras, por ejemplo cuando se trata de una ironía el lenguaje verbal puede suponer una cosa, pero la entonación, las gesticulaciones, etc. Implican una significación completamente diferente.

“Es cierto que en algún nivel subliminal también recompensamos o no recompensamos comportamientos más sutiles, ya que en determinado punto de su desarrollo los niños comienzan a moverse y desenvolverse como varones, y las niñas como mujeres. Estas maneras de moverse son más aprendidas que innatas y varían de una cultura a otra”. (Davis, 2004, pág. 23)

La asignación de sexo, independientemente de las características biológicas, provienen de procesos socializadores a través de la cultura, de tal suerte, que mientras para algunas culturas ciertos rasgos pueden representar femineidad, para otras son masculinidad: Pensemos por ejemplo, en el parpadeo de los ojos, para las civilizaciones de Occidente el parpadear varias veces es una forma a través de la cual la mujer coquetea con gente del sexo opuesto, ese primer contacto está permeado por la mirada, y por eso esa característica es resaltada también a través del maquillaje, mientras que para algunas civilizaciones de medio oriente como la árabe, los hombres utilizan ese mismo ritual que para ellos representa un ejercicio de masculinización, resaltar la mirada a través de maquillaje para ellos también es importante.

Estas características, establece Davis, son proporcionadas por la cultura, debido a que en el reino animal muchas especies no muestran visibles diferencias entre macho y hembra, inclusive en sus movimientos, por lo que se asume que ellos no tienen estructuras culturales complejas que les

permitan diferenciarse a no ser por los olores del cuerpo, que en dado caso es una característica de comunicación no verbal innata.

Los biologicistas pueden argumentar que hay características de la comunicación no verbal que son genéticamente heredadas, no obstante, la determinación del sexo a partir de los genitales, lo único que resuelve en la estructura cultural es cómo va a realizarse el proceso de socialización.

Por ejemplo, cuando se anuncia si un bebé va a ser niño o niña, comienzan los procesos de socialización, algunas veces aunque el bebé no haya nacido. Una madre que sabe que su hijo va a ser hembra, le pone música, le habla con cierta tonalidad distinta que en el si supiera que va a ser mujer.

Un recién nacido que tiene la distinción de género, es sostenido de diferente manera por los grupos de amigos, cuando se trata de una niña, en el caso de la cultura occidental, los parientes sujetan a esta con cuidado, mientras que si fuese niño, el trato es más tosco.

Tendríamos que preguntarnos si esta transcripción a través del proceso de socialización trasciende a las formas de los organismos independientemente de sus movimientos, gestos y formas de vestir como ya hemos mencionado.

Desde el punto de vista del antropólogo Ray Birdwhistell, el cuerpo humano va tomando forma a través del propio proceso de socialización, independientemente de los ornamentos y vestiduras que este le imponga.

Para Birdwhistell, la “adquisición” de nuestros rasgos es un proceso cultural que es visible y de alguna manera se impone a las cualidades físicas innatas.

“Cuando un niño es pequeño, sus rasgos suelen ser suaves y poco definidos; una naricita por encima de una boquita ansiosa y casi sin labios; una carita que es todo mejillas y ojos y que potencialmente puede ser cualquier cosa. Hasta las cejas están sujetas a cambios, porque son móviles y sólo gradualmente adoptarán su posición definitiva a una cierta distancia de los ojos. La distancia exacta es algo que el bebé aprende de los que lo rodean: la familia y las amistades. Birdwhistell dice que esto contribuye a explicar la razón por la que la gente de ciertas regiones se parece tanto entre sí, cuando no se trata de genes compartidos. Hay personas que tienen las cejas muy juntas, mientras que otra –por ejemplo, algunos ingleses de clase alta– las tienen ubicadas tan arriba y separadas, que para los norteamericanos parecen tener un aire de perpetuo asombro”. (Davis, 2004, pág. 53)

Las variables culturales desde este punto de vista están perneadas no sólo por la región de la que los sujetos son, sino por su estrato socioeconómico que posibilita diversas formas de comunicarse. De alguna manera, los individuos nos movemos en diferentes “Habitus” (desde el punto de vista de Pierre Bourdieu) y aprendemos a desenvolvernos en diversos sistemas de la acción (Parsons), pero hay características que están marcadas por esa primera educación, que viene de las agencias socializadoras de primera instancia en la que podemos encontrar los grupos familiares o las colectividades de origen.

Tendríamos que pensar si nuestro cuerpo a través del proceso de socialización y de la inserción en una cultura se convierte en discurso, y si este puede también trascender a los espacios en los cuales desarrollamos nuestras actividades cotidianas.

Para pensar en esta posibilidad, diremos que *discurso* es un mensaje que se difunde de manera pública. Tiene diversas acepciones, ya sea como línea de enunciación simbólica, como un proyecto significativo, o como una narración o relato coherente hacia el otro.

La idea sustancial del discurso es la de comunicar, el discurso en sí mismo abre posibilidades de interpretación, y en ese sentido, el humano interpreta, por lo que el discurso implica ser un producto de la cultura en tanto a la multiplicidad de acepciones que se le puede dar al mismo.

En esencia, como relato coherente al otro, este tendría que estar arado y organizado a través de signos y códigos, los cuales en sí mismos posibilitan que la lectura sea múltiple, por lo que los discursos no son monológicos.

Desde esta perspectiva, el interpretador es tan importante como el propio enunciator, y ambos dependen de las estructuras culturales desde donde se enuncia y desde donde se interpreta el discurso.

Así pues, la línea de lectura es inestable porque depende de la forma en que culturalmente se organizan los signos y códigos a partir de un contexto.

El *signo* por definición sugiere una representación simbólica que sustituye a un objeto. Pero también puede representar indicio y señales de algo.

Para Manuel Martín Serrano, una *señal* es “un cambio en la intensidad de la emisión o admisión de energía por parte de la substancia expresiva; o un cambio en la frecuencia de ese intercambio, atribuible a la modificación que las expresiones han realizado sobre la materia”. (Martín Serrano, 1982, pág. 18)

Desde esta perspectiva, Martín Serrano asume a los signos como señales y estas últimas son producidas por el enunciator utilizando una *substancia expresiva* que puede ser un objeto como un lápiz, una roca, o su propio cuerpo.

Es substancia expresiva aquella “materia que el Actor (Ego) debe alterar de forma temporal o permanente para que la comunicación con el Actor (Alter) sea posible”. (Martín Serrano, 1982, pág. 14)

Pensado así, una *expresión* sería la modificación que sufre esa materia producto del trabajo del enunciator, por lo tanto, el propio cuerpo humano, puede modificarse y representar un objeto de referencia, es decir, a otro cuerpo cuya postura tenga la misma significación, emule al mismo signo. Pensemos por ejemplo en una cara triste, para las civilizaciones occidentales, bajar las cejas, engrosar los labios representan tal emoción, nuestro propio cuerpo se convierte en expresión para transmitir ese sentimiento.

El discurso está conformado por ese complejo de signos que al ser acomodados de determinadas maneras forman *códigos*. “El Actor es capaz de representarse las cosas, los seres y (en algunos casos) las situaciones como objetos de referencia de la interacción comunicativa”. (Martín Serrano, 1982, pág. 20)

Así, no existe comunicación sin objeto de referencia; y la información trasciende en un discurso “subjetivante” donde las representaciones responden a criterios de verdad, dependiendo, según Martín Serrano, de las capacidades referenciales de la narración (“de que se describa el objeto de referencia con palabras orales o escritas, o se le represente en imágenes incluso procedentes de los propios objetos a propósito de los que se comunica”), y de la naturaleza de dichos objetos (“entidades materiales o inmateriales, reales o virtuales, posibles o imposibles”).

Volvamos al discurso, la comunicación no verbal puede constituirse pues, en un discurso no sólo a través de la palabra, sino de las imágenes, gestos, espacios, indumentaria, etc. todo aquello susceptible de convertirse en expresión.

Para Michael de Certeau la posibilidad de comunicar no sólo en el campo verbal sino en el campo de las acciones, está en el “Arte de decir” y el “Arte de hacer”. Para De Certeau los seres humanos oscilamos entre las acciones y lo verbal y el discurso está compuesto por dichas interacciones.

La comunicación no verbal, como se ha sugerido en este trabajo, es la base sustancial de la comunicación que se ha complejizado con el uso de la palabra. Aunque la comunicación refiere a objetos, Michael de Certeau establece que la significación no está en referencia a los mismos, sino a los efectos que se pueden causar a través de ellos.

Es decir, la expresión se ha complejizado tanto, que esta puede hacer referencia a lugares ficticios y tener al mismo tiempo significación en el otro; es por eso que las narraciones substituyen a las descripciones en los relatos, convirtiendo a la “realidad” en un espacio ficticio pero susceptible de ser representado.

En el relato ya no se trata de ajustarse lo más ceñidamente posible a una “realidad” (una operación técnica, etcétera) y acreditar el texto por lo “real” que exhibe. Al contrario, la historia contada crea un espacio ficticio. Se aleja de lo “real” o más bien hace como si se apartara de la coyuntura: “había una vez...” Por esto precisamente más que describir una “jugada” la *hace*. Para retomar la cuestión citada por Kant, es en sí misma un *acto* de fanámbulo, un acto equilibrista en el cual participan la circunstancia (lugar, tiempo) y el locutor mismo, una manera de saber manejar con tacto, arreglar y “colocar” un dicho al desplazar un conjunto, en suma, una cuestión de tacto. (De Certeau, 2000, pág. 89)

Si lo pesamos en el orden de los objetos, por ejemplo, en el cine, concebir la estructura física de un extraterrestre, implica un enorme grado de imaginación, no hay un referente propio puesto que nadie ha visto a uno, pero si estructuras culturales a través de los cuales se puede hacer una representación ficticia: insectos, ciertos rasgos humanos, colores no atribuibles a seres vivos, etc.

En el discurso, la relación entre comunicación verbal y no verbal es inminente, pero la segunda tiene un grado de definición independiente y características particulares.

Lenguaje del cuerpo.

De acuerdo a Mark Knapp el primer elemento fundamental es el comportamiento cinésico (o kinésico), comprende los gestos, los movimientos corporales de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies, las piernas, las expresiones faciales como las sonrisas, los movimientos de los ojos como el parpadeo la dirección y duración de la mirada, la dilatación de la pupila y por supuesto la postura.

Las categorías de la Kinesis son:

Los *emblemas*: “Son actos no verbales que admiten una transposición oral directa o una definición de diccionario que consiste, en general, en una o dos palabras o en una frase” (Knapp, 1994, pág. 17). Se trata de una transposición verbal de las señales para designar ciertos conceptos que en estructura son verbalizaciones, por ejemplo, extender los dedos sobre la sien representa una significación de suicidio.

Aunque la mayoría de los emblemas se producen con las manos también hay gesticulaciones tales como fruncir la nariz que implicaría una señal de disgusto.

Los *ilustradores*: “Son actos no verbales directamente unidos al habla o que la acompañan y que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente”. (Knapp, 1994, pág. 30)

Generalmente se conciben como movimientos que sirven para acentuar o enfatizar una frase o para hacer referencia a un objeto presente, a un lugar o espacio o a una acción corporal.

Muestras de afecto: “Se trata predominantemente de configuraciones faciales que expresan estados afectivos”. (Knapp, 1994, pág. 21) La cara y el cuerpo pueden adquirir posturas que representen tristeza o alegría. No siempre estas coinciden con lo que se expresa verbalmente por lo que tienen cierto grado de independencia de las palabras, siendo en la mayoría de las veces expresiones que se realizan con la intención consciente de decir algo.

Reguladores: “Indican al hablante que continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, haga más ameno su discurso, conceda a su interlocutor su turno de hablar y así sucesivamente”. (Knapp, 1994, pág. 21) Se trata de actos no verbales a través de los cuales el acto del habla y la escucha permite establecer el rol de emisor y receptor o emisor y escucha en una conversación.

Estas señales permiten que la otra persona sepa que queremos hablar, en el caso de los movimientos corporales otorga turnos en la conversación, y se logra a través del movimiento de la cabeza y el comportamiento visual, en raras ocasiones inclusive el empleo de las manos y aunque en muchas ocasiones son prácticamente inconscientes, perfectamente las reconocemos con el otro generalizado con quien establecemos la comunicación.

Los reguladores también funcionan en una conversación telefónica, aunque no específicamente es reconocible un movimiento corporal ahí, si hay una entonación que permite dar la pauta al otro para continuar la conversación, en estricto sentido, se trata de una modulación de la faringe que alarga o acorta el tono de la conversación, por lo que tiene su raíz también en una modificación o movimiento corpóreo.

Adaptadores: Son “esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, desarrollar contactos sociales o cumplir una gran cantidad de otras funciones”. (Knapp, 1994, pág. 22)

De acuerdo a la clasificación de Ekman y Friesen hay tres tipos de adaptadores:

Los auto dirigidos, los cuales se refieren a un manipulación del propio cuerpo, tales como pellizcos, apretones, etc. y tienen una relación con el grado de angustia que posee la persona en ese momento, lo que busca es reprimir un acción propia para adaptarse a una situación comunicativa que puede resultar adversa, por ejemplo el taparse los ojos en una situación de vergüenza.

Los dirigidos a objetos, los cuales utilizan los objetos como una forma de expresión, es decir, buscan una sustancia expresiva que le permita realizar conductas de adaptación de acuerdo a las necesidades del entorno, Por ejemplo el fumar o tener un lápiz en la mano para sentirse aceptado dentro de un grupo.

Los heterodirigidos los cuales funcionan a través de experiencias interpersonales, significa realizar en el otro una acción de proximidad o alejamiento; el acto de atacar o proteger, un cortejo sexual etcétera entran dentro de esta clasificación.

“Los adaptadores no tienen la finalidad de ser usados en la comunicación pero pueden verse arrastrados por la conducta verbal en determinadas situaciones que guardan relación con las condiciones presentes en el momento en que el hábito de adaptación fue aprendido”. (Knapp, 1994, pág. 23)

Los individuos comparten y se adaptan a través de movimientos corporales, códigos comunes que en su conjunto permiten relacionarse con reglas sociales más o menos establecidas, pero que al mismo tiempo nos hablan de la estructura psíquica del propio sujeto.

Hemos de insistir, que desde este punto de vista el discurso trasciende al propio cuerpo y que encuentra algunas determinantes claras, por ejemplo, el sexo al que se pertenece sugiere matices en los movimientos en función de ese *rol* social asignado.

No obstante, el sentido de subjetividad que hay en el discurso del cuerpo trasciende a las emociones, es decir, el propio cuerpo es una escritura que a lo largo del tiempo y del proceso de socialización crea un relato del tipo de vida del sujeto. Esta puede ser una herramienta útil si nos pensamos como investigadores al querer entender otras culturas y leemos en los *Actos de hacer* códigos comunes en determinados lugares y situaciones comunicativas.

Características físicas del cuerpo y su relación con los movimientos.

Pierre Guiraud establece que esta categoría es un tanto más amplia, ya que también sugiere que además de los movimientos corporales, la propia forma del cuerpo también comunica. Las características físicas comprenden tanto la forma del cuerpo como aspectos del mismo, olores, aliento, altura, peso, el cabello, el color, la tonalidad de piel, el paso del tiempo por el propio cuerpo, y ciertos movimientos inherentes al mismo que reflejan aspectos de la personalidad que median la interacción con las otras personas pero que no necesariamente son actos reconocidos como códigos válidos en una interacción cotidiana y formal.

Para Guiraud, la forma del cuerpo representa signos de facultades psicológicas, que en la mayoría de los casos son permanentes. La fisiognomía como se le conoce, es una ciencia que pretendía demostrar la relación de la forma del cuerpo con el comportamiento, aunque se convirtió en un paradigma poco utilizado debido a los avances del psicoanálisis, esta ciencia dejó ver que hay una kinética de las emociones manifestada a través de los temblores, las contracciones musculares, etc.

Algunas corrientes han preferido designar a la kinésica de las emociones como patognomía.

Para los Fisiognomistas hay características del cuerpo que dictaminan ciertos comportamientos aceptados en la sociedad; implica la identidad y la personalidad a partir del sexo, la edad, e origen étnico y social y el carácter.

A partir de la apariencia física del individuo podemos tener una percepción subjetiva sobre su personalidad, si es tímido energético, franco o esconde algo, simpático, antipático, etcétera. “Existen tanto a nivel del lenguaje como de la acción, un modelo y conocimientos prácticos que de él resultan; de acuerdo con este modelo, la estructura del cuerpo es parecida a la del alma que, a su vez, esconde y revela; de tal manera que para cada parte del cuerpo existe una facultad psíquica que se manifiesta en él: si la frente es la sede de la inteligencia, una frente ancha será señal de una gran inteligencia”. (Guiraud, 1986, pág. 17)

Desde esta perspectiva, se tendría que considerar a la expresión a partir de tres divisiones: la frente, hasta las cejas, que según Lavater será el espejo y reflejo de la inteligencia, la nariz y las mejillas que representan la imagen moral y sensitiva; y la boca y la barbilla, la imagen de la vida animal; siendo el ojo el centro de atracción.

Aunque esta perspectiva teórica es un tanto positivista, sugiere una relación de la forma del cuerpo con las acciones; desde el punto de vista de este trabajo, esa relación está más sustentada en la cultura que en características biológicas adquiridas genéticamente, pero la Fisiognomía da la pauta a una primera aproximación: el discurso está presente en la propia forma del cuerpo.

En este sentido la Patognomía tiene una mayor aproximación al sentido subjetivista del que hablábamos en tanto que asocia la forma del cuerpo a las emociones y sugiere un avance con respecto a la fisiognomía porque hay una interpretación de las pasiones, entonces pasamos de una clasificación determinista del cuerpo, a una con cierta postura subjetivista.

De acuerdo a Guiraud, la Patognomía para detectar indicios de enfermedades, la define como el “conocimiento de signos patológicos” o “conocimiento de las pasiones” de acuerdo a Lavater. Según esta postura, las emociones se manifiestan a través de los gestos, de gritos y de la mímica que permite asumir dicho sentimiento.

Para Guiraud la patognomía sigue siendo un lenguaje natural ante el que se sobrepone uno artificial que pretende comunicar la emoción a través de la espontaneidad de los gestos que acompañan a la palabra.

Las emociones como la ira, se externalizan con indicadores naturales tales como el enrojecer, palidecer, soltar patadas; estas señales son culturalmente aprendidas a través del proceso de socialización aunque pueden salir espontáneamente. Un trabajo menos inconsciente de Ego al respecto, sería controlar la emoción para dar a entender conscientemente el malestar.

Un abrazo, por poner un ejemplo, puede significar afecto, pero también puede ser una señal de solidaridad. Para entender la significación del abrazo habría que contemplar la forma en la que se extienden los brazos y aprieta a la persona, pero también, habría que agregar, la situación comunicativa en la que se desenvuelve la interacción; un abrazo de un padre es diferente a un abrazo por duelo de un ser perdido.

Según Guiraud, estas características pueden observarse en cada uno de los miembros del cuerpo que de acuerdo a sus posiciones reflejan emociones diferentes; aquí no se hará una lista de las emociones de acuerdo a la posición, pero sí la sugerencia de dos significaciones que denotan ambivalencia, rasgos positivos correspondientes a una conservación física o social del individuo y de la especie que quedan representados en el deseo de contacto y de protección, mientras que las negativas generan dolor y descontento e implican el alejamiento ante una situación penosa.

De acuerdo a estos niveles hay tres categorías de movimientos corporales a través de las cuales manifestamos nuestras emociones: la dilatación, la tensión y la erección.

La dilatación (vascular, glandular, muscular) se acompaña de modificaciones de la temperatura, de la coloración y de las secreciones humorales. Se relaciona sobre todo con la afectividad positiva en la alegría, el placer, el júbilo, la euforia, etc., y con la negativa en la tristeza, el dolor, la melancolía, la angustia, etc.

La tensión (muscular) se produce con la actividad que fija la mirada, aguza el oído, aprieta el puño, contrae y endurece las mandíbulas. Bajo sus manifestaciones negativas (“miedo”, “sorpresa” el relajamiento de la tensión muscular anula toda posibilidad de acción: el miedo paraliza, la sorpresa azota o golpea como el rayo, etcétera.

La erección (o enderezamiento) es un índice tanto más importante cuanto que es, en gran parte, controlado y consciente. Entra en la dialéctica de lo de arriba, “superior” y de lo de abajo, “inferior”, y está relacionada con la esfera del juicio que se tiene a la vez de uno y de los demás. La “altivez”, el “orgullo”, la “confianza”, el “desdén”, el “desprecio”, la “resistencia”, etc., enderezan el cuerpo que a su vez, endereza la cabeza, mira con altanería, alza la voz, etc. mientras que la “humillación” y la “sumisión” hacen que se baje

la cabeza, se encorve la espalda, se tienda uno boca abajo, etc. La erección es un coronario de la tensión y de la dilatación; la “vanidad” hace que se saque el pecho, el “orgullo” hincha las mejillas, mientras el “cobarde” se desploma o se desinfla. (Guiraud, 1986, pág. 46)

Estos rasgos característicos tienden a la objetivación, sin embargo, la base sigue siendo emocional y por lo tanto subjetiva; en dado caso, las características de similitud entre las acciones de los individuos obedecen a rasgos culturales bien definidos y que son comunes entre muchas de las culturas occidentales.

La Fisiognomía y la Patognomía son sólo los antecedentes de una explicación más asociada a los planteamientos de Michael de Certeau en donde el relato forma parte del cuerpo y por ende es discurso. Guiraud denomina a esta vía, “El simbolismo o las metáforas del cuerpo”.

Para Guiraud, el lenguaje y el pensamiento se integran en signos que pernean relaciones complejas y coherentes permiten producir “imágenes del cuerpo”. El lenguaje se convierte en el vehículo a través del cual las experiencias y los conocimientos relacionan al cuerpo con la cultura a la que pertenece. A diferencia de la Fisiognomía y la Patognomía, en esta vertiente se reconoce el papel de la cultura como una estructura que permite que funcionen sistemas epistemológicos diferentes.

Las acciones y las formas del cuerpo, son simbólicas, se convierten en metáforas; un individuo nos cuenta a través de la forma de su cuerpo si es feliz o infeliz, si está en depresión o no, la dirección de las arrugas muestra el paso por un tiempo feliz o infeliz, un cuerpo amorfo, implica poco cuidado, depresión, etc.

Acciones como el acto sexual, implica la actividad y la voluntad como facultades tradicionales del alma que colocan a la inteligencia en un nivel superior y a la afectividad en uno medio. “En la perspectiva semiológica [...] es evidente que entre todas las acciones corporales, el acto sexual es morfológica y fisiológicamente el mejor adaptado para la representación de lo que la psicología llama *actividad*. [...] la *actividad* es la facultad por la cual el individuo satisface una necesidad al cumplir un deseo que lo empuja hacia el objeto que le falta o la meta de la cual está separado”. (Guiraud, 1986, pág. 57)

La respiración es otro ejemplo de significación simbólica, el acto de respirar implica la vida misma y, por lo tanto, la sensación de libertad; por el contrario el sofoco implica represión. La respiración se asocia a la nariz y a los olores; el olfato permite distinguir olores y sabores y, el olor como tal también da sentido a la propia personalidad, podemos distinguir a un sujeto sólo por su hedor.

El campo semántico de esas analogías corporales ocupa un lugar importante en el ámbito de nuestros conocimientos del lenguaje que las expresa y las estructura. En realidad podemos preguntarnos si desde el punto de vista etimológico, todas las palabras (y los conceptos correspondientes) no estarían relacionadas con imágenes del cuerpo. Efectivamente, toda palabra (y todo concepto) viene de otra palabra que viene de otra palabra que viene... de tal modo que la

etimología dirige consecutivamente cada palabra hacia experiencias cada vez más arcaicas y generales que no pueden ser otras que las de nuestros sentidos y relaciones de nuestro cuerpo con los objetos. (Guiraud, 1986, pág. 49)

El paralenguaje.

Se refiere al cómo se dicen las cosas y la significación que se le da a partir de ello a la expresión. Es una relación entre las señales vocales no verbales establecidas alrededor del Acto de habla. Trager establece que sus componentes son:

Cualidades de la voz: registro de la voz, el control de la altura, el ritmo, el *tempo*, la articulación, la resonancia, el control de la glotis, etc.

Entonación o tono: Son variaciones de la voz de más agudo a más grave y que significan el estado emocional del hablante. Para denotar en nuestra cultura una emoción intensa, generalmente se utilizan tonos más agudos, Generalmente en el frase que utilizamos en una llamada de atención con estas características emocionales comienza con un tono agudo y cierra con uno grave para matizar el fin de la expresión y ceder el turno a la otra persona.

El volumen: Es la cualidad de la voz que permite expresar emotividad en el hablante; se divide en suave, regular y fuerte. Los tonos suaves expresan timidez e inseguridad, mientras que los fuertes, dominio y autoridad.

Fluidez: Es la forma en que se acomodan las palabras a partir de los sonidos y los silencios. Puede implicar monotonía o variedad, lentitud o rapidez. Las palabras pronunciadas con cierta rapidez implican excitación, y mientras más lentas se pronuncien estas se acercan a la pasividad. Cuando las pautas de silencios son muy grandes lo que implican es una falta de interés por lo que se está hablando, por eso hay un sentimiento de evasión y nerviosismo en el hablante, los cuales dificultan la comprensión del mensaje en el entendido que el propio emisor intencionalmente promueve esa dificultad. En este sentido, los ritmos variados son los que proveen al mensaje de significación objetiva sin que por ello descartemos las emociones allí implícitas. Es decir, el elemento objetivante en una relación comunicativa, sería acercarse a la literalidad de las palabras con el apoyo del paralenguaje; el sentido subjetivo es ofrecer una significación que atenúe la relación objetiva; por ejemplo, un saludo implica un sentido de cortesía; un saludo con desgano, sumamente monótono es cumplir la cortesía pero al mismo tiempo dice que para esa persona no le resulta importante la acción en sí misma.

La dicción: es la articulación y pronunciación de los fonemas. Las malas dicciones generalmente revelan bajos niveles culturales, por lo que en sí misma ya comunica no verbalmente, muchas veces las diferencias de origen entre hablantes de diversas culturas se denotan por cómo se articulan las frases y en ese sentido la dicción es una atenuante cultural.

Cortesía o cambio de turnos: Son pronunciaciones que permiten el rol de turnos con el interlocutor; este código también es costumbrista y de cortesía porque permite una

comunicación en función de ciertas reglas sociales, por ejemplo, que al estornudar se diga “¡salud!”.

Vocalizaciones: “ 1) Caracterizadores vocales. Aquí se incluyen por ejemplo, la risa el llanto, el suspiro, el bostezo, el estornudo, el ronquido, etc. 2) Cualificadores vocales. Aquí se incluyen la intensidad de voz muy fuerte a muy suave, la altura (de excesivamente aguda a excesivamente grave), y la extensión (desde arrastrar las palabras hasta hablar extremadamente cortado). 3) segregaciones vocales. Son por ejemplo los “hum”, m-hmm”, “ah”, “uh”, y las variaciones de esta suerte”. (Knapp, 1994, pág. 25)

A través del paralenguaje, el discurso se compone por el componente vocal; la forma en cómo se dicen las cosas permite que la expresión escrita tenga una significación más clara de la situación comunicativa y emocional que se desarrolla en un momento narrativo determinado.

Desde esta perspectiva, en su modalidad escrita, la articulación, la entonación, el tempo, el tono, etcétera, están estructurados por la puntuación (signos que permiten marcar las pausas) y la ortografía (reglas sobre cómo se acomodan los códigos que forman un texto).

Así, el paralenguaje forma parte de la comunicación no verbal, pero, aunque se concibe extralingüísticamente, su estructura acompaña vocal u oralmente a elementos meramente lingüísticos.

En una narración, el paralenguaje cumple la función de reforzamiento; la melodía en la voz escrita se presenta a través de tonos y ritmos. Por ejemplo, en una narración cuya voz está en un tono grave, podemos suponer que el ámbito en el que se desarrolla la acción es de solemnidad, siendo la intención del hablante denotar seriedad, discreción y secreto, muy contrario, a la fiesta, cuyo implemento de tonos agudos y gritos representa alegría y euforia.

Los ritmos acelerados se identifican en intervalos en las sílabas, pueden demostrar nerviosismo, interactividad.

Dentro del discurso, el componente vocal es el que permite dar significación al contenido mismo en la narración. El cómo se dice, implica en la expresión escrita la intencionalidad del texto; por cultura, el individuo convierte la palabra en sonido de manera mental, por lo que es evidente que necesita de la comunicación no verbal para pasar del sentido de literalidad en el texto a una estructura superior donde la significación va a depender de diversas variables.

El peso de la socialización en el lenguaje es importante porque distingue el *punto de vista* desde donde se hace la narración.

Así, para la comunicación no verbal, el paralenguaje se utiliza en la comunicación escrita en función de los siguientes elementos:

La distribución espacial: Es el carácter visual que le da expresividad a la escritura y permite la ubicación de ciertos componentes del texto. Su ubicación se distingue al “centrar los títulos, dejar renglones vacíos o sangrías, cortar los renglones, etc. le da importancia o

relieve o cierto efecto lógico o estético al mensaje”. (CBETyS, 2011, págs. <http://leoyecbtis250.blogspot.mx/2011/08/el-paralenguaje.html>)

La tipografía: Es el uso de las letras y los símbolos en su forma física (tamaño, trazo, tipo, modelo). En el uso de la palabra y su distribución temática se pueden usar mayúsculas, negritas, cursivas, el subrayado, tipología de letra de acuerdo a diversas convenciones sociales. “Por ejemplo, los textos manuscritos son más personales y auténticos, los mecanografiados dan un carácter más formas, más oficial; en cambio los impresos son mensajes para todo público.” (CBETyS, 2011)

La puntuación: Es el conjunto de signos que expresan entonación y volumen (¿? ¡! “”), organización temática y ritmo (. , : _ _).

La ortografía: Es un código lingüístico que implica el significado de las palabras; su acompañamiento con los códigos lingüísticos -la puntuación y la ortografía- permiten generar el sentido del mensaje. Cuando son alterados los códigos, la comunicación tiende a volverse confusa, pero también denota la preparación cultural del emisor.

Formas no verbales que trascienden a formas verbales: Debido a las costumbre, muchas expresiones que fueron utilizadas en un principio en comunicaciones orales han trascendido como expresiones de uso en documentos escritos, tales como “estimado señor”, “atentamente” su empleo implica que la comunicación no verbal se ha nutrido de la verbal y no viceversa; aunque la importancia de la segunda por el uso de las nuevas tecnologías sugiere en sociedades letradas una relación inversa, la concepción aquí expresada, en dado caso, es a partir de la génesis de la comunicación y de su grado de importancia, en el sentido que de la comunicación no verbal han surgido los otros tipos de comunicación que han cobrado mayor relevancia con el tiempo dejando en segundo lugar a la no verbalidad.

Proxémica.

Utilizado por el antropólogo Edward T. Hall en 1963, la proxémica refiere a la interacción de los seres humanos en función de la percepción que tiene del espacio físico, su espacio íntimo personal, y cómo estos son utilizados para desenvolverse socialmente.

Mark Knapp la refiere en función de los usos a partir de una percepción del espacio social y personal. Desde esta perspectiva las relaciones sociales están permeadas pro nuestro sentido de pertenencia a pequeños o grandes grupos y el cómo las relaciones espaciales en función de la distancia establecen grupos formales e informales.

Pero el orden no sólo está en función del número de personas que se encuentran en un determinado sitio; la disposición espacial en los lugares en donde se establecen los flujos de comunicación son de suma importancia para la proxémica. Podemos encontrar que la forma en que están acomodados los asientos, los distanciamientos de las paredes y los techos así como el número de personas dispuestas ahí (densidad humana) reflejan formas de actuar y de organizarse que sugieren la distribución de tareas a través de roles.

“A veces se estudia la orientación espacial personal en el contexto de la distancia conversacional y como esta varía de acuerdo con el sexo, el status, los roles, la orientación cultural y así sucesivamente. También es frecuente el término *territorialidad* en el estudio de la proxémica para designar la tendencia humana a marcar el territorio personal –o espacio intocable- al modo en que lo hacen los animales salvajes o las aves” (Knapp, 1994, pág. 25)

Hall clasificó a los espacios de la siguiente manera:

El espacio fijo que es el que está en función de estructuras inmóviles, estas representan delimitaciones limítrofes y por ende barreras subjetivas que pueden diferenciar a un país de otro por ejemplo, por lo que estas relaciones se subjetivan, la barrera física implica que del otro lado las reglas de funcionamiento social han de cambiar.

Estas barreras también implican comportamientos psicológicos distintos y no se restringen únicamente a esquemas culturales sino a comportamientos de permisión y de apropiación en medida en que su significación funciona como un regulador conductual.

El espacio semifijo, el cual se establece alrededor del cuerpo y varía en función de la cultura de pertenencia, estos espacios se establecen a partir de las reglas de convivencia en donde el sentido de pertenencia es temporal; pensemos por ejemplo en un espacio reservado para mujeres embarazadas en el metro de la Ciudad de México, la mujer embarazada que necesita dicho espacio sentirá la necesidad de exigir su derecho a la ocupación del mismo.

Pero la relación entre los seres humanos, como anotaba Hall, no está solamente definida por un determinado espacio, sino también con su inminente correlación con la distancia física y cómo esta produce distanciamientos sociales entre la gente; es decir, cómo o físico tiene una afectación hacia lo psicológico y social. Para establecer dicha relación, Hall dividió a los distanciamientos de la siguiente manera:

Distancia íntima: Oscila entre los 15 y 45 cm y sólo se les permite tal acercamiento a las personas que tienen mucha confianza o que están emocionalmente unidos: Esta relación de cercanía se establece con la mirada, el tacto y el sonido, y es una zona reservada para amigos, pareja, familia. Inferior a los 15 cm en relación al cuerpo ya es una zona íntima de índole privado.

Distancia personal: entre los 46 y 120 cm, son distancias que funcionan para relaciones en centros de trabajo, oficinas, reuniones, asambleas, relaciones con otras personas ajenas a la familia en fiestas, relaciones de compañerismo. El sentimiento de tocamiento hacia la otra persona es aproximadamente la distancia de un brazo estirado.

Distancia social: Entre 120 y 360 cm. Es la distancia que se establece frente a una persona extraña, en donde no hay un vínculo sentimental de por medio ni un conocimiento de la otra persona. Funciona para empleados ocasionales, de comercio, relaciones con personas que difícilmente volveremos a ver.

Distancia pública: Más de 360 cm. Son distancias que se utilizan para dirigirse a grupos de personas. El tono de voz varía porque la distancia es mayor y se emplea básicamente para conferencias.}

Pese a lo anterior, hay situaciones atípicas donde muchas veces las distancias aquí clasificadas se rompen por el mismo espacio, pensemos por ejemplo en una aglomeración típica en el metro, aunque las distancias son mínimas, esto no refleja ningún nivel de intimidad, pero son situaciones forzosas y la forma de representarse a través de la comunicación no verbal quedan determinadas en movimientos corporales, alejamiento de la vista, etc.

Desde este punto de vista, la densidad y las aglomeraciones asemejan más a situaciones concretas de comportamiento animal; en donde el *stress* aumenta con el grado de superpoblación, lo que causa agresión y muerte en los animales sometidos a tales tensiones.

En las grandes aglomeraciones de las ciudades, el nivel de tensión es más o menos controlado, debido a que no es una situación permanente, pero cuando se invaden las distancias íntimas, el nivel de *stress* aumenta justamente por esta intromisión a la privacidad.

Lo que parece un comportamiento meramente emocional, puede asociarse al comportamiento de los animales, quienes de manera innata también reclaman espacios íntimos para sentirse liberados y en movimiento constante, siendo el movimiento y el espacio la posibilidad de mantener conductas sanas con respecto al resto de la población.

De acuerdo a Marck Knapp, los estudios hechos con animales demuestran cierta correlación con las actividades de los humanos por lo que las conclusiones pueden ser aplicables para ambas especies. “Algunos estudios iniciales que hallaron correlaciones moderadas entre diferentes resultados socialmente indeseables –como crimen, delincuencia, desórdenes físicos y mentales- y la gran densidad de población parecen contestar afirmativamente la pregunta” (Knapp, 1994, pág. 119)

Aunque no necesariamente el aumento de densidad signifique aumento de *stress*, esto se ve claramente en situaciones donde la estructura gregaria del ser humano –desde la perspectiva de Freud- sale a relucir cuando los individuos buscan situaciones de aglomeraciones, principalmente artificiales, pensemos por ejemplo en conciertos masivos, partidos de fútbol, etc.

Sin embargo, la densidad, como ya hemos mencionado, no es un sinónimo de *stress*. “Rohe y Patterson descubrieron que si se proporciona a los niños suficiente cantidad de juguetes que desean, el aumento de la densidad no provoca ni la retirada ni la agresión que los estudios previos parecían sugerir. Ciertas vecindades de gran densidad y muy homogéneas presentan en realidad un índice bajo de problemas de salud mental y física. Galle y otros observaron cierta cantidad de medidas de densidad que previamente se habían asociado con una elevada actividad criminal. Pero a diferencia de sus predecesores, este equipo de investigación trató de controlar en nivel de educación, el marco étnico de referencia, el estatus ocupacional, etc. La cantidad de personas por habitación fue la medida que suministró la mayor correlación entre densidad y delincuencia

juvenil, las mayores tasas de fallecimientos y crecimiento vegetativo, así como más asistencia pública. La gran densidad puede producir enormes cantidad de problemas, pero los seres humanos no permanecen pasivos en situaciones que exigen una convivencia prolongada en condiciones de gran densidad. Por el contrario, ensayamos diversos métodos para enfrentar y eliminar los efectos más perjudiciales de tal situación". (Knapp, 1994, pág. 121)

La relación entre territorialidad y densidad sugiere la idea del territorio personal como un espacio que puede ser invadido. Desde este punto de vista se conoce tres tipos de intrusiones territoriales:

Violación: Es el uso irrespetuoso de un territorio que no es propio. y la intrusión puede realizarse inclusive con la mirada. Por ejemplo, el ocupar dos lugares en el metro sin querer ceder uno de ellos.

Invasión: Pretende apoderarse de un territorio que le es ajeno, el ejemplo más representativo es una invasión a otro país, pero también lo podemos observar en situaciones más cotidianas como una mujer que ha transformado la recámara de su hijo pensando que así estará mejor y ha tirado los objetos preciados por este.

Contaminación: Cuando la presencia de alguien profana un territorio ajeno utilizando objetos que son muy íntimos para la otra persona, el sentido de invasión implica la utilización del espacio personal del otro generalizado.

La distancia y la territorialidad como elementos de la proxémica, sugieren formas de comunicación que son producto del proceso de socialización, pero que trascienden al inconsciente, es decir, son formas a través de las cuales se comunican emociones y sensaciones que no necesariamente son intencionales pero que reflejan bienestar o malestar en el individuo muy a pesar de su propia voluntad por denotarlo.

Cronémica.

El ser humano utiliza los tiempos y a partir de ello realiza acciones que le son significativas. La cronémica pretende estudiar cómo en el proceso comunicativo el tiempo se convierte en un elemento para que el individuo se desenvuelva en su contexto social.

Esta posibilidad está asociada a los roles que desempeña el individuo dentro de la sociedad; por ejemplo, las maneras de hablar de un telefonista que ofrece los servicios de una empresa será más rápida que la de una persona que se encuentra en el campo; el tiempo en este sentido determina una acción, la velocidad en la que se tiene que transmitir eficazmente un mensaje y todo ello también tiene consigo un componente emocional, el nivel de frustración depende de que tal mensaje haya llegado con éxito en el tiempo destinado para hacerlo.

Considerar el tiempo como un valor implica las necesidades y las formas de hacer de cada *rol* en una sociedad; las reglas para formar parte de un sistema de valores están estructuradas en función de los conceptos de puntualidad, impuntualidad, prontitud, tardanza, inmediatez, etc.

Desde esta perspectiva, la cronémica se clasifica de la siguiente manera:

Cronémica Conceptual o tiempo conceptual: Está determinada por hábitos de comportamiento y de creencias de acuerdo al concepto del tiempo que tienen distintas culturas. La valoración que se hace de este puede ser algo concreto o abstracto, material y tangible o intangible. La acción humana es capaz de planificar el tiempo y realizar a partir de ello diversas actividades, otorgándole un valor culturalmente adherido a los hábitos de puntualidad, impuntualidad, etc.

Cronémica social: “Depende directamente del concepto que se tenga del tiempo. Está relacionado con los encuentros sociales (la duración de una visita, de una entrevista de trabajo, de una reunión), la forma de estructurar las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar); o determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, pasear, estar en un parque o plaza)”.

En esta categoría el manejo del tiempo en las relaciones sociales es determinante, la duración en los encuentros sociales permite establecer al mismo tiempo el nivel de acercamiento y confianza del encuentro independientemente que las actividades que se realicen sean cotidianas. Así, por ejemplo, una conversación de sobremesa implica un mayor grado de confianza que el sólo ir a comer e irse.

Cronémica interactiva: “Es la duración de los signos con los que nos comunicamos, como por ejemplo, la mayor o menor duración de un saludo o despedida, de un abrazo, del estrechamiento de mano, de un beso. Esta mayor o menor duración refuerza el significado o bien, puede matizar o cambiar su sentido”. (Sánchez, 2009, pág. http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf)

Considerada también como “tiempo interactivo”, en esta categoría, la duración de los signos implica su valor informativo, sirve para reforzar un significado, especificarlo o cambiarlo.

“Así, son signos croménicos, por ejemplo, la mayor o menor duración de los sonidos de algunas palabras, de algún gesto, o de las pausas con las connotaciones que conllevan, o el aumento de la velocidad en la emisión de un enunciado como “No puedes hacerlo así, tienes que hacerlo...” que disminuye su efecto crítico o corrector”. (Cestero Mancera, 2012, pág. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf)

Edward T. Hall establece que los sistemas croménicos tienen dos tipos de comportamiento: el monocrónico y el policrónico.

El monocrónico implica el uso del tiempo “rígidamente segmentado” en comportamientos establecidos por los horarios, y que se dedican a actividades particulares según el mismo. Mientras que el comportamiento policrónico se caracteriza porque utiliza el tiempo de manera indiferenciada y lo destina a diversas tareas, muchas de las cuales no tenían una programación previa.

Se considera que las culturas latinas son más policrónicas que en comparación con las europeas, estas últimas están sujetas a horarios rígidos, mientras que en América una persona puede realizar varias actividades al mismo tiempo, por ejemplo, contestar el teléfono mientras se encuentra cocinando.

“La utilización del tiempo de manera monocrónica o policrónica fundamentan inconscientemente nuestros juicios de valor acerca de las personas que ejercen el hábito opuesto. Así, los miembros de las culturas no europeas, consideran a los latinos, los africanos y los árabes como desordenado, aunque cálidos, mientras ellos son considerados por estos como rígidos y fríos.” (Rulicki, 2007, pág. 41)

Vestuario y artefactos.

Para algunos autores, el uso del vestuario y los artefactos obedecen al denominado Sistema diacrítico. En este sistema se manifiesta la identidad individual y grupal de manera simbólica. Se representa a través de una serie de códigos del vestuario y del arreglo personal, inclusive, el uso de ciertos distintivos tanto religiosos como corporativos, el largo del cabello, la indumentaria, el maquillaje, los ornamentos corporales tales como joyas, el tipo y marca de relojes y autos, etc.

“Expresan la identidad de quien los pone en escena y emiten mensajes hacia los demás. A través de la observación de diacríticos, y la interpretación de su simbolismo se pueden conocer muchas de las características de la personalidad y el pensamiento de quienes los exhiben.” (Rulicki, 2007, pág. 42)

Bajo estas características se puede hacer una lectura, por poner un ejemplo, del tipo de zapatos que usan las personas, y en función de eso determinar si hay necesidades económicas, si es una persona que le gusta caminar o tiene que caminar mucho, etc. “Cuando las personas tienen un retroceso, o están inseguras acerca de la evolución futura de sus finanzas, la elección de compras que más retrasan es la del calzado. Zapatos nuevos y caros transmiten una imagen de prosperidad, mientras que los zapatos gastados transmiten una imagen negativa. Existe una excepción, y es el caso de personas poderosas, en general mayores, que usan zapatos viejos para comodidad.” (Rulicki, 2007, pág. 42)

Los artefactos forman parte de este sistema, e implican la manipulación de objetos los cuales funcionan como estímulos no verbales en las interacciones sociales. Entre ellos se pueden encontrar el perfume, la ropa, los lentes, el uso de pelucas, colorantes del cabello, lápices labiales, pestañas postizas, pinturas para los ojos, cualquier tipo de postizos y productos de belleza.

Toda esta serie de indumentarias producen culturalmente los efectos de agrado y desagrado, y van muy de la mano con los conceptos de belleza que se tengan en determinadas sociedades. Así, el cuerpo se convierte en un cuaderno sobre el que se escribe a través del sistema diacrítico.

En culturas como las occidentales, la capacidad de respuesta es favorable hacia personas que consideramos atractivas, pero esta gama tiene que ver con la presencia de la persona a través de su vestuario y artefactos, eso le da una seguridad extra y la hace socialmente deseable.

Según Marck Knapp, las mujeres atractivas corren menos riesgos de agresiones, porque refleja éxito, personalidad, popularidad, sociabilidad, sexualidad y felicidad, lo que puede alejar a agresores cuya actitud es referencia de un baja autoestima.

“Estos juicios ligados al atractivo de una persona comienzan muy pronto en la vida (preescolar, parvulario) y reflejan evidentemente actitudes similares y evaluaciones hechas por los maestros y los padres. No sólo los maestros parecen interactuar menos -y menos positivamente- con el llamado niño no atractivo de la escuela primaria, sino que los propios compañeros reaccionan también de modo desfavorable. Muchas veces en la vida de un niño los adultos preguntan: “¿Quién lo ha hecho?” Si está a mano un niño no atractivo, las mayores probabilidades son de que se lo señale a él como culpable. A medida que el niño no atractivo crece, probablemente no sea discriminado en cuanto su tarea impresiones por su eficacia, pero apenas decaiga en su rendimiento, la persona menos atractiva recibirá más sanciones que la atractiva.” (Knapp, 1994, pág. 145)

La ropa por ejemplo, es un elemento que ayuda reafirmar una autoimagen que permite satisfacer un ideal del yo. La vestimenta es un elemento fundamental en la constitución de la personalidad, permite distinguirnos respecto a los otros, o formar identidades con determinados grupos.

La constitución de la personalidad a través de la vestimenta es un elemento que permite sentirse bien consigo mismo y posibilita la realización de las actividades cotidianas con más ímpetu que en comparación con individuos que tienen que utilizar uniformes o ropas impuestas por los padres. “los chicos de secundaria que habían logrado “puntajes de rendimiento” más altos, pero que vestían ropas que sus padres consideraban “inaceptables” lograron puntajes más bajos en promedio que los que, lograron puntajes más bajos los que usaban ropas “aceptables””. (Knapp, 1994, pág. 171)

Desde este punto de vista, Aiken determina cuales son los factores que intervienen en las decisiones de las mujeres respecto a la vestimenta que utilizan, encontrando ciertos rasgos de la personalidad:

Interés en la vestimenta: Son elementos de la personalidad que influyen en las conversaciones, en las relaciones de autoridad, en la persistencia, en comportamientos estereotipados, en sensaciones de inseguridad y tensión.

Economía en la vestimenta: Son rasgos de la personalidad que permiten la responsabilidad, los estados de alerta, eficiencia, inteligencia, etc.

Decoración en la vestimenta: estos rasgos incluyen relaciones conscientes de conversación, sociabilidad y simpatía.

Conformidad en la vestimenta: Asociada con valores socialmente aceptables, con la moral, las tradiciones, los valores económicos, sociales y religiosos, así como valores estéticos.

Comodidad en la vestimenta: Son formas de comportamiento de autocontrol, cooperación, sociabilidad, rigurosidad, respeto, muy acorde a comportamientos extrovertidos.

Los adornos como cosméticos y otros objetos, tatuajes, máscaras y joyas forman parte de la indumentaria, se les conoce como artefactos y en conjunción con la ropa son un elemento importante en los estímulos comunicativos. Por ejemplo, la significación que tiene la colocación de

un anillo en el dedo o en un collar de una mujer, implica que esta se encuentra en una relación con otra persona.

Aunque el uso y la percepción de los artefactos varían con la edad, la significación es importante debido a la ritualización de estos implementos de acuerdo a ciertos cánones sociales. Las mujeres de edad adulta que siguen utilizando colores típicamente juveniles, son percibidas por las personas como personas inadaptadas y con connotaciones sexuales agresivas.

[Las mujeres] si tenían lápiz labial, se las juzgaba más bien frívolas, más plácidas que preocupadas, poco conversadoras, más conscientes y poco interesadas en el otro sexo. Si bien los estudios de este tipo hacen un esfuerzo para dejar todo constante excepto las gafas y el lápiz labial o cualquier otro factor, las generalizaciones que se pueden hacer se limitan a la tonalidad del lápiz labial, el tipo de gafas y algunos factores más. Los cosméticos y otros artefactos actúan con las otras vestimentas y rasgos faciales, verbales y corporales, pero en ciertas condiciones aún no especificadas, pueden convertirse en la fuente principal de información comunicada acerca de una persona particular. (Knapp, 1994, pág. 173)

Se puede decir que el vestuario y los artefactos son los elementos que fundamentan la apariencia como parte de estímulos no verbales que influyen en las relaciones interpersonales. El atractivo es un elemento intersubjetivo del que no siempre se hace consciencia pero que actúa como regulador en las relaciones sociales; una persona que arregla su apariencia dispone que eso posibilitará que otras personas se fijen en ella, pero no sabe hasta cierto punto como estas perspectivas pueden modular conductas de aprobación y desaprobación determinantes en muchas de las respuestas entre los interlocutores. “Es un elemento importante en la selección de compañeros de salidas y de matrimonio y puede determinar que se declare inocente o culpable a un reo. Puede tener un efecto incluso que en un prisionero disminuya la conducta antisocial responsable de su prisión, puede ser un factor importante que contribuya a determinar cómo los demás juzgan nuestra personalidad, sexualidad, popularidad, éxito, y en ocasiones hasta nuestra felicidad”. (Knapp, 1994, pág. 174)

Como factores importantes en la comunicación, no están determinados los alcances de la vestimenta y los artefactos en medida en que estos marcan las relaciones a partir de la apariencia física. Para este trabajo es importante reconocerlos como elementos subjetivantes a través de los cuales se puede hacer una lectura de las estructuras de ciertas culturas e interpretar ciertos elementos de funcionamiento que en conjunto con otras variables comunicativas permiten ejercer ciertas significaciones que nos dan cuenta de las tradiciones y costumbres de determinados lugares.

Entorno.

En asociación directa con la proxémica, y considerada por muchos autores como parte de la misma, refiere a los lugares a través de los cuales nos comunicamos con los demás tales como autobuses, departamentos, casas, hogares, restaurantes, oficinas, parques, hoteles, deportivos, bibliotecas, fábricas, teatros, cines, museos, calles, etc.

El entorno también refiere al espacio, pero a formas de comportamiento que sugieren una inmediatez, son los lugares a través de los cuales transitamos esporádicamente y que en muchas de las ocasiones son espacios que no tienen una familiaridad, lo cual estaría más asociado al concepto de contexto en donde los espacios han sido acomodados y sugieren una ampliación de un estado de ánimo latente.

En el caso del entorno, las emociones persisten, pero esta vez actúan en el nivel de reacción, la inmediatez sugiere un nivel de excitación que muchas veces es inconsciente pero se traduce en sensaciones de bienestar y seguridad.

“La excitación se refiere al grado de actividad, estimulación o vivacidad, el bienestar se refiere a los sentimientos de alegría, satisfacción o felicidad; mientras que la seguridad en sí mismo, sugiere que uno se sienta controlado, importante, libre para actuar en una cantidad de sentidos. Probablemente los nuevos medios, sorprendentes, multitudinarios y complejos produzcan más vigorosa excitación”. (Knapp, 1994, pág. 84)

Emocionalmente, el entorno produce sensaciones que permean las interacciones sociales. De acuerdo a la clasificación de Mehrabian, las percepciones del entorno pueden ser:

De formalidad: Son espacios de relaciones formales e informales, requieren de ciertas etiquetas y formas de comportamiento de acuerdo a situaciones estereotipadas o superficiales. Por ejemplo, hay códigos de formalidad en una reunión familiar anual, no así en la visita diaria a casa de un pariente.

De calidez: Se refiere al calor psicológico, la necesidad de pertenecer a un espacio determinado que no haga sentir en incomodidad. Generalmente se refiere a espacios, a texturas de muebles, las paredes, las cortinas, los pisos, etc.

De privacidad: Entornos cerrados con capacidad o lugares de estancia para pocas personas tienen mejores condiciones de comunicación: Generalmente estos espacios están restringidos para el hogar, la convivencia familiar. Estos espacios son utilizados con elementos personales, objetos de referencia familiar, tales como retratos, o recuerdos de paseos y artículos de tocador.

De familiaridad: Es un espacio que aunque no tiene objetos familiares y sea ajeno o de paso, nos remite a ese estado de confianza. Generalmente se usa en restaurantes, hoteles, donde el toque de familiaridad esté marcado no sólo por el sitio en sí, sino por las relaciones afectuosas de familiaridad que se pueden encontrar a través de sus empleados, sistemas de conversaciones convencionales que ayudan a establecer una confianza inicial y permanente durante el proceso comunicativo con esa instancia.

De compulsión: cuando se ve alterado un espacio íntimo por una visita inesperada, se produce el efecto de compulsión. Son espacios o entornos que pueden ser comunes pero que se vuelven restrictivos por las circunstancias, por ejemplo, el uso del automóvil, por dentro un espacio propio que puede ser alterado por una situación de tráfico, lo cual produce stress en los pasajeros.

De distancia: Las relaciones de cercanía – lejanía implica un distanciamiento físico real que produce el efecto de cerrado – abierto. “Es probable que cuando la ordenación espacial nos obliga a permanecer en cuartos cerrados con personas desconocidas (ascensores, autobuses llenos), hagamos esfuerzos para aumentar psicológicamente la distancia entre nosotros y los demás y que reflejemos un sentimiento menos íntimo, por ejemplo, menos contacto visual, tensión e inmovilidad del cuerpo, silencio frío, risa nerviosa, chistes acerca de la intimidad y conversaciones públicas dirigidas a todos los presentes”. (Knapp, 1994, pág. 86)

Entre los medios que hay que considerar como parte del entorno, es el natural. El clima, la temperatura, la humedad, etc. son condiciones que afectan el comportamiento del ser humano. Un ejemplo claro es la gran diferencia entre las relaciones en la gente que vive en las grandes urbes con respecto a los que lo hacen en comunidades rurales; los primeros establecerán relaciones endebles con respecto a la gente cercana, mientras que para los segundos es mucho más probable que las relaciones de solidaridad sean más estrechas.

De acuerdo con Marck Knapp, inclusive la posición de la Luna tiene efectos sobre los estados de ánimo de las personas. Los estudios al respecto son aún limitados, pero hay asociaciones interesantes al respecto.

De acuerdo a Knapp, hay estudios que sugieren que las tasas de accidentes están influidas por las fases de la Luna, ciclos solares y otros fenómenos naturales. “El análisis de tipos e accidentes durante los últimos veinte años sugiere que la máxima susceptibilidad a los accidentes coincidió con la fase lunar que correspondía al alejamiento de 180 grados respecto del lugar donde habían nacido los accidentados. También se advirtió que los accidentes tendieron a ser más numerosos cuando coincidían con los ciclos de la luna nueva, es decir, el momento en que la luna se haya más alejada de la Tierra. También la rotación solar parece coincidir con aumentos o disminuciones en la cantidad de accidentes. Estos científicos concluyen que tales hechos naturales de nuestro medio, en conjunción con otros factores, contribuyen a producir estimaciones erróneas y apresuramientos y a crear situaciones que terminan en accidentes”. (Knapp, 1994, pág. 88)

La comunicación no verbal en cualquiera de sus expresiones, constituye el elemento fundamental de anclaje donde la significación se fundamenta. En el siguiente apartado, se expone un modelo sistémico de estas características de tal suerte que se pueda entender cómo un proceso de evaluación debe observar la integración de los sistemas comunicativos como un conjunto y no como entidades separadas, de tal suerte que en los alumnos se puedan generar habilidades idóneas para que estos sean competentes ante la diversidad lingüística.

4.2.- Propuesta de modelo de elementos generales de la Comunicación no verbal.

Para entender el funcionamiento de la comunicación no verbal, su relación con la verbalidad y poder generar a partir de ahí estrategias de enseñanza-aprendizaje; hay que comprender que su estructura es sistémica.

En este apartado, se pretende hacer una propuesta de modelo sistémico, a través del cual se entiendan los componentes de la comunicación no verbal, pero vistos como un todo, una maquinaria que está integrada y por lo tanto, en medida que se quiera evaluar este tipo de comunicación hay que entender los mecanismos que se mueven y que permiten ser variables dependientes en la misma estructura.

Para comenzar, tenemos que decir, qué entendemos por sistema y por modelo y cuál es la relación entre ambos.

Un sistema es una estructura constituida por una serie de partes interrelacionadas. La Teoría de Sistemas considera que la sociedad es un sistema complejo, y la acción social permite que funcionen sus partes.

Desde este punto de vista, el sistema es la integración de componentes de la acción social, es decir, la acción social mueve una serie de mecanismos que están integrados en diversas subestructuras, entre ellas se encuentra el lenguaje, que es el motivo de nuestro estudio.

Así, un sistema realiza diferentes funciones, es decir, en el complejo de la maquinaria, cumple ciertas necesidades. Una función es una serie de actividades dirigidas a satisfacer necesidades del sistema.

En la comunicación, desde el punto de vista de Martín Serrano, un sistema está compuesto por "Las señales (o cualquier otro conjunto de elementos) cumplen su función comunicativa en relación con otras señales alternativas. La información se refiere a un sistema y no a elementos aislados" (Martín Serrano, 1982, pág. 93). Información es, para el autor, un modo de organización y orden al interior del sistema, es decir, información es lo mismo que conocimiento del orden del sistema.

Visto de esta manera, la serie de reglas gramaticales, figuras con significación, el lenguaje en estricto sentido de la palabra, es información porque necesita de ciertas reglas de funcionamiento para que haya significación.

El funcionamiento de las reglas las pone la estructura cultural y social como bases de funcionamiento del sistema. El lenguaje, en sus expresiones verbal y no verbal, como ya hemos mencionado, se fundamenta en procesos de socialización en donde los individuos han interiorizado ciertas significaciones a partir de situaciones comunicativas concretas.

Así, se podría pensar que un sistema es rígido en su funcionamiento, pero en las propias significaciones, subyacen elementos cognitivos que nos permiten asumir, que estas dependen del propio desarrollo del individuo en sociedad, es decir, el elemento cualitativo de la comunicación que actúa a partir de un contexto y de la propia experiencia del sujeto.

Al tratarse de un sistema, los elementos de la comunicación no verbal son susceptibles de ser analizados debido a su organización que sugiere un orden.

Sistema implica “relación entre las partes” que compone un todo, es decir, una unidad que está combinada en diferentes partes. Desde esta perspectiva, el sistema sugiere cierto orden entre sus partes constituyentes, lo que implica una relación de dependencia entre las mismas.

En la teoría estructural – funcionalista de Talcott Parsons, un sistema puede tener las siguientes tres acepciones:

1ra: Que “hay relación entre sus partes, y cuando esta no es cualquiera, no es contingente, no es arbitraria, ni es casual, sino que es estable, permanente, necesaria, es decir, cuando esta relación crea un cierto orden entre esas partes”.

2da. “Sistema es igual a orden relacional, orden que deriva de un tipo determinado de relación”.

3ra. “contempla la relación entre partes, pero resalta la relación entre la parte y el todo, es decir, incluye la noción de función”, esta tercera noción incluye las “relaciones entre las partes y el todo pero entiende que el “todo” se encuentra situado en un “contexto”, es decir, en un “ambiente” o “entorno””. (FSOC, 2012, págs. <http://www.fsoc.com.ar/sociologia/51-sociologia-sistemica/177-desgrabado-sobre-parsons-segunda-parte.html>)

Así, el sistema se va acomodando de acuerdo a su contexto, el cual puede ser visto desde dos perspectivas, uno a manera biologicista, el “entorno” o el cual sugiere una realidad ambiental con la cual hay que equilibrarse homeostáticamente. Así, por ejemplo, plantas y animales como organismos vivos se “adaptan” a las condiciones climáticas, el animal evoluciona con pelo, las plantas pueden crecer más o menos frondosas dependiendo su cercanía a la luz; el propio hombre, como un ser más adaptativo, ha evolucionado, pero también ha creado formas de adaptarse de manera más afectiva: ropa, comida, tecnología, etc. sugieren que su capacidad intelectual lo ha posicionado como el ser vivo con mayores posibilidades de sobrevivir a los embates del ambiente.

La segunda perspectiva, más que una relación ambiental, una condición de subsistencia; es decir, considera la relación entre los integrantes del mismo sistema, llámese, animales, plantas o los humanos mismos.

El hombre ha posibilitado su coexistencia con respecto a los demás seres vivos, aunque muchas veces se ha impuesto a los demás seres vivos, ha sido capaz de regular la interacción con los de su especie y otras especies a partir de reglas y leyes, los cuales le implican límites éticos en su relación con lo demás.

En el caso del lenguaje el contexto implica tanto la relación ambiental como la social; en un entorno ruidoso, un individuo debe levantar la voz para hacerse oír, ahí la relación es meramente ambiental en una relación social, dependiendo de la situación comunicativa un individuo puede levantar la voz para connotar enojo o la idea de que quiere ser escuchado por encima de los demás, que le pongan atención.

En funcionamiento del sistema a partir de las relaciones entre sus integrantes, está reforzado por la cultura, es en esta donde se crean los símbolos, el lenguaje, su utilización y las reglas del mismo dependiendo de las situaciones comunicativas.

Las acciones sociales se desenvuelven en estos sistemas, los cuales se desarrollan y aparecen en un espacio y tiempo, aspecto que Parsons no contempló pero que ayuda a entender la adecuación a una determinada situación; a esto se le llama “dimensión material”.

De acuerdo a esta perspectiva, el actor no siempre podría resolver su componente material; es a través de la “dimensión adaptativa” que puede integrar el uso del medio a sus propias expectativas. Para decirlo de otra manera, el objeto, la cosa, el medio, no son exactos para cada individuo, este tiene que adaptarlos o adaptarse a ellos, por lo tanto redimensiona sus expectativas y las vuelve sociales, porque las mismas sólo podrán ser realizables si el complejo social ya había pensado en ellas y otorga a partir de ello un grado de gratificación, es decir, premia al individuo por su utilización.

Así, la adaptación se constituye como una función del sistema. Sin entrar más en detalle en la teoría funcionalista, interesa para este estudio, en su relación para el lenguaje el hecho de que se considere que en una cultura existen diversas relaciones o subculturas y que el individuo debe adaptarse, en este caso, comunicativamente, para poder desenvolverse. Esto significa que pese a las diferencias internas dentro de una cultura, hay códigos comunes susceptibles de ser entendidos independientemente del registro lingüístico.

Como ya hemos mencionado, la cultura, como sistema pautado y ordenado de símbolos, permite la orientación de los actores, esta es internalizada a través de procesos de socialización o de integración en donde sus estructuras son aprendidas y llevadas a cabo.

A través del enfoque comunicativo, es posible enlistar los elementos que componen a la comunicación no verbal y, didácticamente, propiciar que los alumnos los distinguan y los usen.

Un modelo, según la Real Academia Española es “aquello que se toma de referencia para tratar de producir algo igual”. Desde este punto de vista, el modelo es considerado como un arquetipo; visto así, el modelo puede ser una representación simbólica, una abstracción que puede ser dispuesta en una relación con objetos y acciones sociales.

Socialmente, el modelo es considerado como un proceso y, también refiere a una organización o sistema. Es por eso que podemos encontrar como sinónimos “modelo” y “sistema”, en estricto sentido, ambos refieren a un arquetipo o maquinaria que explica una realidad más amplia.

Modelo de intercambio sistémico de la comunicación.

Con base a la teoría estructuralista se propone un Modelo de intercambio sistémico de la comunicación. El modelo está compuesto por seis sistemas, cinco de los cuales son movidos por la acción humana directa y tienen como telón de fondo un sistema contextual que generalmente tiende a permanecer.

El modelo se presenta en una estructura de engranaje, para determinar la interdependencia de sus componentes, es por ello que a pesar de que el Sistema de símbolos y signos evidentemente pertenece al Sistema cultural, se decidió colocar como un engrane aparte para mostrar que tanto los Sistemas de comunicación no verbal como verbal tienen símbolos y signos comunes para lograr la significación.

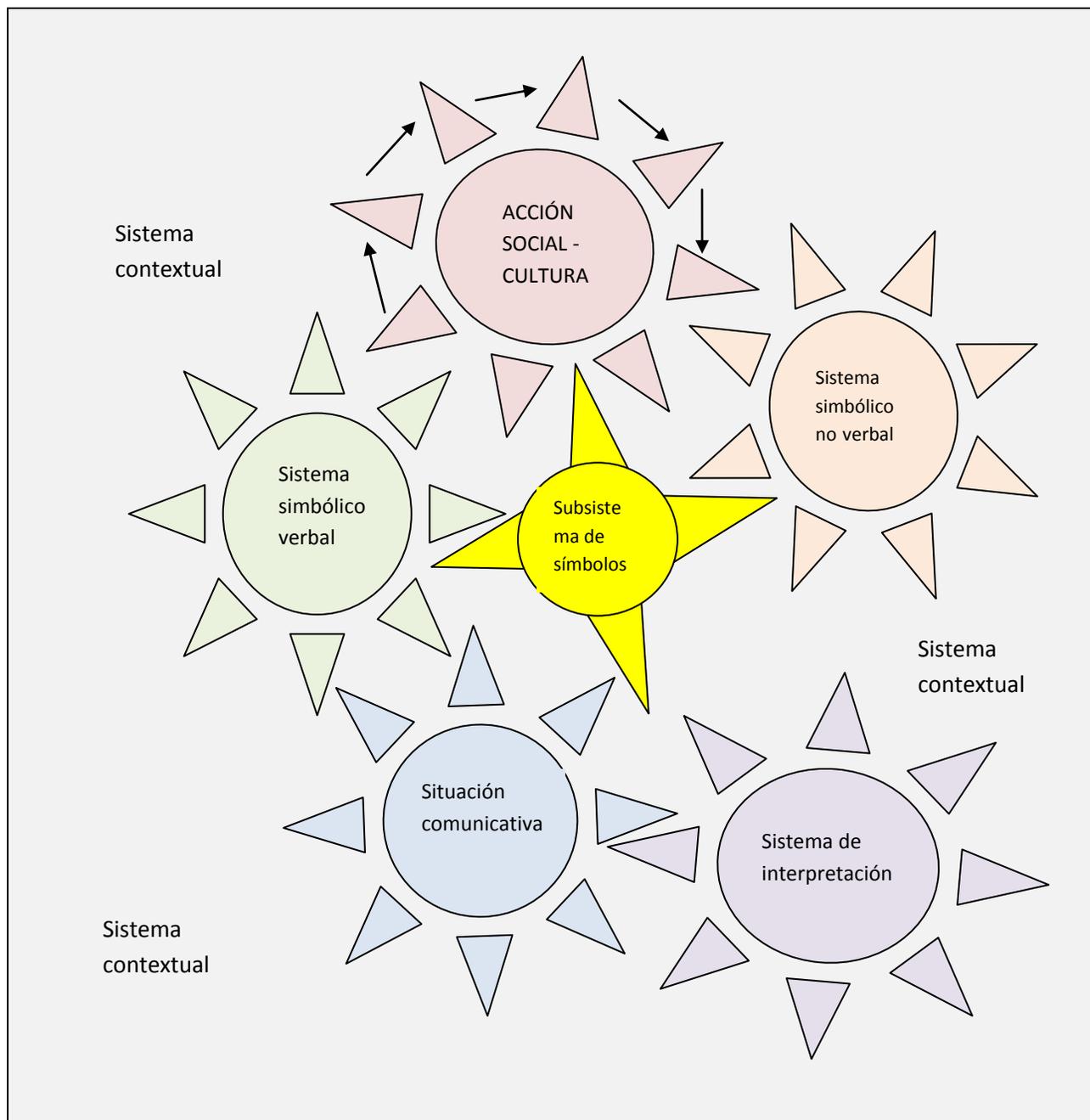


Gráfico 4.1: Modelo de intercambio sistémico de la comunicación.

Fuente: Archivo personal.

Componentes del modelo de intercambio sistémico de la comunicación.

Sistema de acción social-cultura: La cultura es la principal fuerza que permite la acción social; en el mundo social, la cultura es la que integra los elementos de la personalidad y los sistemas sociales entre los que se encuentran una serie de símbolos y signos compartidos. De esta manera la cultura es la representación no sólo de normas y valores sino de un “acervo de conocimientos, símbolos e ideas” (Ritzer, 1993, pág. 122) que permiten la acción social.

Para Talcott Parsons, la cultura es “un sistema pautado y ordenado de símbolos que son objeto de la orientación de los actores, componentes internalizados del sistema de la personalidad, pautas institucionalizadas del sistema social” (Ritzer, 1993, pág. 122).

Desde esta perspectiva, el sistema de la personalidad se construye a través del proceso de socialización, el individuo actúa independientemente a través de las acciones que mantiene con su organismo y de su experiencia vital. De acuerdo a esta función, la personalidad es producto del proceso de socialización por lo tanto se construye a través de la interacción social.

El sistema social propuesto por Parsons permite que la “pluralidad de actores individuales interactúen entre sí en una situación que tiene, al menos un aspecto físico o de medio ambiente; actores motivados por una tendencia a obtener un óptimo de gratificación, y cuyas relaciones con sus situaciones –incluyendo a los demás actores– están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons, 1951, págs. 5-6)

Para este estudio, sólo es importante mencionar el sistema de la personalidad y el social como aspectos que resuelven una estructura cultural que nos ayude a definir lo que hemos denominado el Sistema de acción social-cultura como un componente sistémico de la comunicación.

De acuerdo a esta propuesta, la cultura es la que estructura toda una serie de símbolos y signos que se ponen en común, y a través de los cuales se genera el sentido de comunidad. La idea de pertenencia implica la posibilidad de compartir signos y símbolos que pueden estar asociados al orden lingüístico y no lingüístico; las razas, las formas de vestir, la lengua, los mitos y tradiciones, entre otros, constituyen un elemento que posibilita la identidad cultural.

Una característica fundamental de este sistema de acción social-cultura es su capacidad simbólica y subjetiva, al tratarse de un sistema compartido en comunicación no siempre lo que se dice es lo que es, los símbolos y signos tienen un cúmulo de interpretaciones, las cuales, sin embargo, entran en la dinámica cultural.

Por ejemplo, una canción, comparte lenguaje, la música puede ser significativa de una región, pero lo que se expresa ahí puede ser un cúmulo de emociones de las cuales el oyente interpreta a partir de su propia experiencia y la utiliza en función de sus propias vivencias. Pese a esta multiplicidad de sentidos que abordaremos en el Sistema de interpretación, la cultura sigue siendo una sola y se configura con un conjunto de referentes que permiten la significación.

La identidad cultural aspectos en común que permiten caracterizar a los individuos como parte de un grupo o comunidad, estos aspectos culturales sugieren elementos tanto espirituales como materiales a partir de conocimientos, valores, creencias, arte, moral, derecho, costumbres, etc. que va generando el grupo de pertenencia.

La identidad establece una relación dialéctica entre el individuo y la sociedad debido a que estas coexisten simultáneamente y aunque se tengan valores individuales, el sentido de comunidad permanece.

Giddens (1995) establece que las identidades se van construyendo individualmente, son los actores quienes socialmente las van interiorizando y edificando en un proceso de construcción de sentido permanente a partir de atributos culturales.

Para Jenkins (1996), los procesos de identificación sugieren al mismo tiempo una diversidad cultural, y se generan pequeños grupos y redes sociales que a su vez comparten características de una sociedad red más ampliada.

Respecto, podemos entender que existen al menos dos visiones de la identidad: la que es producto del proceso de socialización en un grupo ampliado y aquella que se genera el propio individuo en sus relaciones con diversos subgrupos

Desde una perspectiva esencialista, las identidades se formulan como algo preestablecido o heredado; se considera que hay una determinación de ciertos rasgos culturales que son heredados de generación en generación, lo que va configurando una identidad cultural que permanece a través del tiempo. En esta postura, hay estructuras culturales que se van modificando, pero hay otras que permanecen como rasgos identitarios y que permiten que esas sociedades establezcan mecanismos de defensa frente a otros grupos que representen una amenaza a sus costumbres y tradiciones.

En función de las dos perspectivas anteriores, recientemente se ha establecido que la dinámica cultural puede establecer relaciones entre otras culturas por lo que podemos encontrar relaciones de poder en las mismas en donde la desigualdad subyace y unas tratan de imponerse a otras como lo podemos ver a través de los medios de comunicación y la constante transmisión de series norteamericanas en nuestro país, en donde se otras estructuras culturales entran hasta lo más íntimo de nuestros hogares fomentando nuevas visiones del mundo y de la realidad.

Así, podemos hablar de “coincidencias de identidad común” donde hay una lucha hacia la preservación de la identidad y de la cultura, pero al mismo tiempo bajo la influencia de otras identidades esta se va complejizando. En ocasiones, culturas ortodoxas tratan de resistirse a esos cambios y buscan conservar su cultura original, aunque eso le implique caer en fundamentalismos, muchas de las veces, religiosos.

De hecho, en el esquema propuesto para este trabajo, tendríamos que incluir la relación con otras culturas en donde también se comparten signos y símbolos y hay una codependencia; no obstante, al no ser objeto de nuestro estudio, preferimos sólo mencionarlo para insinuar que este

conjunto de símbolos, signos, costumbres, etc. pueden modificarse o no, de tal suerte que los sistemas cambian con el tiempo y no permanecen estables porque son estructuras en movimiento constante.

Sistema Contextual: Se define como el entorno físico o la situación a través de la cual se realizan acciones. El entorno contextual o contexto puede ser:

- **Material:** Referente al espacio físico en donde se realizan las acciones y depende del momento específico y de los actores que se encuentran en tal lugar. Debido a que la percepción es subjetiva, también lo es la presencia de las cosas en medida de que estas puedan ser descritas por un testigo, sujeto que interpreta desde su punto de vista lo que está viendo. Las cosas en sí son objetivas, pero ante la presencia de los hechos su descripción puede ser subjetivada por el propio sujeto.
- **Simbólico:** son circunstancias que dependen de la estructura cultural, de los procesos históricos ahí vividos, del lenguaje utilizado en ese sitio, de los valores de las personas localizadas en esa situación comunicativa.

El contexto está definido por las circunstancias, estas, están determinadas por el lugar, por el tiempo y la situación comunicativa que permita que el mensaje sea entendido de manera más apegada a lo que quiso decir el emisor.

La posibilidad de una interpretación más clara en función de lo que dijo el emisor, requiere que los elementos contextuales sean comunes.

A la serie de símbolos y signos comunes en la lengua se le denomina contexto lingüístico, son factores vinculados en la enunciación y que posibilitan la interpretación, la adecuación y la significación misma del lenguaje, por lo que este último también depende de la estructura sintáctica, gramatical y léxica común en un contexto lingüístico.

En la *praxis*, el contexto permite la significación, haciendo que una oración emitida sea entendida por sus interlocutores con mayor fidelidad.

Desde este punto de vista, la fidelidad es lo más cercano a lo que quiso decir el emisor, se sugiere así, debido a que el Sistema de Interpretación establece distintas significaciones para un mismo hecho lingüístico, de entre ese cúmulo de posibilidades, los interlocutores tienen que elegir la que les sea más significativa de acuerdo al contexto.

Sistema simbólico no verbal: Es aquel que comprende todos los signos, símbolos, códigos, signos, etc. propios de la comunicación no verbal. Como ya hemos mencionado en apartados anteriores, la comunicación no verbal está compuesta de diversos elementos: proxémica, cronémica, vestimenta o indumentaria, sonidos, paralenguaje, kinésica, movimientos del cuerpo, gestos, el uso de artefactos, la conducta táctil, etc.

Hay que mencionar que este es un sistema simbólico que está movido evidentemente por el sistema de la acción social-cultura.

Sistema simbólico verbal: Está compuesto por el lenguaje verbal; es la representación de signos de la palabra a través de la oralidad y de la escritura. Así se puede subdividir dos tipos de comunicación verbal:

- La Comunicación oral: Son aquellas cuyos signos orales y palabras pueden representarse a través del habla.
- La comunicación escrita: Es aquella que utiliza grafías que pueden transportarse a través de un medio de comunicación como el papel, la computadora o todos aquellos medios donde la palabra se pueda plasmar de manera visual o táctil (en este caso el lenguaje braille).

El sistema simbólico verbal incluye todas las formas de verbalización, la oración, la organización textual en párrafos, las reglas ortográficas.

Respecto a su definición, el lenguaje verbal es un sistema semiológico oral, que puede comunicarse verbalmente o por escrito; de esta manera la escritura se ha convertido en un accesorio de la oralidad.

Otra característica importante, es que los sistemas de símbolos verbales generalmente son intencionados, es decir, se articulan de manera consciente y voluntaria.

El sistema simbólico verbal no tiene universalidad, es decir, el lenguaje es diferente para otras culturas. El idioma como tal, es una estructura de códigos particular al lugar donde se encuentra; por lo que se considera que la relación entre los signos es arbitraria y convencional.

El sistema verbal se puede descomponer en unidades menores como el fonema y las palabras, por lo que sus unidades se pueden componer para dar origen a otras significaciones.

Este tipo de sistema producen un efecto lineal, es decir, la comunicación no siempre es simultánea, como en comparación con el sistema simbólico no verbal.

Los códigos verbales pueden referirse a sí mismos, lo que no sucede con otros sistemas que necesitan al objeto de referencia. Esta misma condición hace que lo que se exprese a través de este sistema sea falible, es decir, que pueda ser una verdad o una mentira manejada en un sentido de aceptabilidad, por lo que es fácil que entre en el ámbito de la ficción como lo hace la obra literaria por sólo mencionar un ejemplo.

Sistema de interpretación: La interpretación es un proceso de subjetivación de lo que se pretende decir en una primera intención. Se pretende que el contenido material sea “comprendido” o “traducido” en una relación análoga con la realidad.

Desde el punto de vista hermenéutico, una situación concreta puede ser reproducida por analogía, o interpretada por analogía. La realidad en sí misma es una sola y depende del punto de vista del espectador para poder describir lo que en ella se encuentra. En la multiplicidad de circunstancias de un hecho social, sería prácticamente imposible que un solo individuo las viviera, el proceso

mental que rige el comportamiento humano frente a circunstancias no vividas es de una estructura hermenéutica-analógica, donde el individuo trata de emparentar situaciones vividas o leídas de otros momentos a una situación -en este caso comunicativa- práctica actual.

La analogía permite pues, de fondo, establecer un acercamiento con la condición básica con la que funciona la interpretación: ser lo más fiel al contenido original del objeto interpretado. No obstante, “sabemos que en la analogía, aunque hay semejanza predomina la diferencia” (Beuchot, 2004, pág. 76)

La hermenéutica vista como el arte de traducir, explicar, interpretar sugiere, que los hechos sociales y, de alguna manera también los naturales, son símbolos que deben interpretarse, ya que la descripción en sí misma ofrecería sólo una visión objetiva de las cosas inertes y no así de los procesos que se producen en las interacciones sociales.

El punto central de Sistema de la interpretación es llevar a la comprensión el hecho comunicativo producido por la inteligencia humana. Lograr el entendimiento en una situación comunicativa implica que los actores sociales conozcan o relacionen analógicamente el lenguaje, la situación comunicativa, y lo que ahí se está expresando.

Martin Heidegger sugiere que hay que pensar a la hermenéutica como un modo de situar al ser humano en mundo, y esa estructura implica la propia existencia es comprender. La búsqueda por identificar la verdad con una interpretación históricamente situada.

Paul Ricoeur establece que la interpretación puede llevarse a cabo a distancia, por lo que el emisor y el receptor no necesariamente necesitan compartir el mismo momento histórico. Tenemos por ejemplo los discursos textuales, es decir, los que han trascendido la barrera del tiempo y el espacio a través de la escritura o las imágenes. A través del tiempo, y en medida en que el autor ya no puede explicar su propia obra, el discurso va cobrando independencia y se va desprendiendo de la intención original, la interpretación entonces, se desliga del emisor y es parafraseada por el lector en un sentido hermenéutico.

“Para Ricoeur interpretar es extraer el ser-en-el-mundo que se halla en el texto. De esta manera se propone estudiar el problema de la «apropiación del texto», es decir, de la aplicación del significado del texto a la vida del lector. La reelaboración del texto por parte del lector es uno de los ejes de la teoría de Paul Ricoeur.” (Ortiz-Osés, 2005)

La propuesta de Mauricio Bruchot sobre la hermenéutica analógica, integra el sentido histórico de Heidegger y la reelaboración de Ricoeur, en medida en que la analogía establece una comparación o relación, es decir, una representación fundamentada en la misma relación dialéctica. Para Beuchot propone una estructura intermedia entre lo unívoco y lo equívoco, entendiendo por univocidad la identidad entre significado y su aplicación, la cual busca la objetividad y, por equivocidad, sería la diferencia entre el significado y la aplicación, la cual tiende al relativismo y subjetivismo.

La hermenéutica analógica de Beuchot, trata de evitar las posiciones extrema, busca un punto medio a través del cual la interpretación se jerarquice de manera ordenada de tal suerte que se constituyan como analogados principales y analogados secundarios, postura emparentada con la prudencia (Frónesis) lo cual permite que la interpretación no esté ni en una postura equivocista (lo que no es) ni univocista (lo que es), es decir, la búsqueda de un punto intermedio mediado por los valores éticos y la prudencia.

El Sistema de la interpretación permite establecer, entre un conjunto de posibilidades la que funciona de acuerdo, a la situación comunicativa, a la cultura y al contexto de manera prudente, siendo el individuo quien sostenga a veces casi de forma inmediata una estructura dialógica partiendo de sus propios esquemas de interpretación por analogía, y su propia frónesis.

Situación comunicativa: Este sistema sugiere la integración de la estructura. Se define como la circunstancia que orienta la interpretación y el contenido de un mensaje.

Como se mencionó en su momento, la Situación comunicativa está interrelacionada con el Sistema contextual. No obstante, para fines prácticos de esta propuesta, la situación comunicativa si bien depende de la circunstancia (material o simbólica) implica una orientación que sugiere elementos comunicativos en el orden de lo interpersonal.

Pese a ser un complemento se la situación contextual, se decidió colocar la Situación comunicativa como un sistema independiente donde interfieren otro tipo de elementos además del contextual. Nos referimos aquí al “Rol” que juegan los actores en el intercambio comunicativo.

Es importante mencionar que el “rol”, definido como el papel que juegan los actores en la estructura social, implica no sólo la profesión o el hacer del actor, sino su relación de con el poder y como este juega en la interlocución, no sólo para establecer una estructura dialógica y asignar turnos, sino como una forma de entablar una situación de empatía entre los interlocutores.

Las relaciones de poder sugieren también estados anímicos en la interacción los cuales, posibilitan también la significación, dando sentido a lo expresado en ellas.

Así, entre los interlocutores podemos encontrar dos tipos de relaciones de poder:

- Asimétrica: cuando el interlocutor ostenta el poder en una relación de autoridad. Generalmente este tipo de registros son formales, en puestos de trabajo, o lugares donde las jerarquías estén bien marcadas, por ejemplo, en algunas familias donde los padres ostentan el poder a partir de su edad y su contribución económica al hogar. Otra relación asimétrica podría ser muchas amas de casa frente a sus maridos, el poder lo ostenta el que aporta el dinero para el sostén de la casa, pero la mujer también se puede empoderar en otras situaciones, por ejemplo, al administrar los enseres de la casa, etc.
- Simétrica: En una situación comunicativa donde el rol del emisor y el receptor pueden resultar hasta cierta medida irrelevante, y no se muestra una jerarquía entre ambos, por ejemplo, un saludo a algún conocido en la calle, el viajar en el metro en el vagón de hombres, etc. Generalmente este tipo de relaciones son informales.

De esta manera el rol también cumple con lineamientos que el propio Sistema Cultural establece como normas o patrones de conducta, es decir, el poder y sus relaciones, son asumidas e internalizadas desde los propios procesos de socialización.

Desde el punto de vista de Michael Foucault, el discurso que se establece a partir del “rol” implica relaciones de poder en lo que él denomina “arqueología del poder en las formaciones discursivas”. El poder implica ser capaz o tener fuerza para algo y que este se ejerza de acuerdo a determinado estatus social o situación particular de ventaja.

El género también es una facultad que ostenta juegos de poder; ser mujer para determinadas sociedades implica relaciones de desventaja frente a los hombres, esta característica se visualiza en las oportunidades que se le da a la mujer frente a las del hombre.

Así, entre los interlocutores hay una interpretación de roles; se busca entender la personalidad, la motivación y lo que está atrás del interlocutor –su intención- en una situación comunicativa.

La Situación comunicativa vista así, implica rasgos de la personalidad que se relacionan con la intención de los interlocutores y que junto con la Sistema contextual dan significación a la interacción considerando el aspecto emotivo.

En su Arqueología del poder, Foucault también hace referencia al poder que se ejerce institucionalmente; desde su perspectiva, el poder atraviesa las estructuras jerárquicas de las instituciones, generando en los sujetos procesos de asimilación del mismo, poder estructurado y orquestado desde la política.

“Ahora el rol que jugaría el poder político es el de mantener permanentemente esa relación de fuerza por medio de una guerra silenciosa la cual estaría incrustada en el tejido de las instituciones, en las desigualdades económicas, hasta en el lenguaje. En otras palabras, La política es ‘la continuación de la guerra, es la prórroga del desequilibrio de fuerzas manifestado en la guerra’ Foucault M. (2001:29). En segundo lugar, en la lucha política que se da en periodos de paz civil, los enfrentamientos para lograr el poder, con respecto al poder o por el poder, no debería entenderse sino como consecuencias de la guerra. En tercer lugar, la decisión final sólo puede aflorar de la guerra, de una medición de fuerzas en las que las armas y no el raciocinio, se convierten en jueces. La batalla decisiva y final, en la que hay vencedores y vencidos abortaría el ejercicio del poder como guerra continua”. (Ávila-Fuenmayor, 2007, pág. 8)

Esta perspectiva institucional, sugiere que el poder que atraviesa a los individuos tiene un fundamento mecanicista, no obstante, Foucault deja ver que en esa arena política con intereses meramente económicos se entretajan las subjetividades, las relaciones interpersonales que asumen y repelen este poder, lo manejan a conveniencia, por lo que no siempre los sujetos son seres pasivos, y pese al desequilibrio de fuerzas, apología de la guerra que expresa el autor, los actores, los individuos, los soldados se manifiestan en procesos subjetivados por las emociones y la estructura de la personalidad.

En el primer punto, el desequilibrio de fuerzas (La continuación de la guerra) sugiere la necesidad de imponerse a la voluntad de otros, que en la mayoría de los casos es el extraño, el extranjero. En segundo lugar, las relaciones de poder en la vida cotidiana, los denominados “tiempos de paz civil” no son más que procesos en donde los individuos van escalando posiciones en las propias instituciones. Y como tercer punto, la manifestación física de la batalla en donde el poder en sí mismo genera un fin, una visión que nuevamente refiere a las instituciones y justifica por medios irracionales una intervención política.

El Sistema comunicativo pues, está conformado por todas aquellas intersubjetividades que sugieren el desequilibrio de fuerzas en el acto conversacional, y las acciones sociales son manifestación de un marco de oportunidad a través del cual los sujetos se mueven y buscan escalar posiciones en un sentido de intercambio.

En la interrelación con los otros sistemas propuestos en el esquema, el Sistema comunicativo permite explicar a la comunicación como un fenómeno que en los humanos sugiere una actividad consciente e inconsciente de las acciones sociales, perfiles en los actores que son interiorizados a través del proceso de socialización.

Subsistema de símbolos: Como componentes de la comunicación, los signos, los símbolos, los códigos son elementales en la configuración de la información; el sistema verbal también los tiene. Es indispensable para el análisis de este sistema poder mencionar, de manera general, cuáles son sus definiciones y las distinciones particulares de los mismos.

- Señal: “es el cambio en la intensidad de la emisión o admisión de energía por parte de la substancia expresiva, o un cambio en la frecuencia de ese intercambio, atribuible a la modificación que las expresiones han realizado sobre la materia” (Martín Serrano, 1982, pág. 18)
- Expresión: se le considera como la que da origen a las señales, sin embargo, la expresión es “la modificación de la substancia expresiva, como consecuencia de las expresiones, que la substancia expresiva ceda energía al medio o reciba energía del medio. Por ejemplo, el libro consiste en una materia expresiva, constituido por papel y tinta cuyas expresiones son las letras; la iluminación del libro produce señales que recibe el lector en forma de variaciones luminosas reflejadas por el papel y por las letras”. (Martín Serrano, 1982)¹
La expresión es entonces la modificación de la substancia expresiva como consecuencia del trabajo del Actor social que ha de iniciar el acto comunicativo, la materia se convierte pues en expresión; un cambio de lugar, un cambio de forma, etc. son sus manifestaciones físicas.

¹ Para Manuel Martín Serrano, los seres vivos interactuamos comunicativamente, para ello, el actor social requiere de una materia para modificarla y que sea significativa comunicativamente, esta puede ser orgánica o inorgánica, y puede ser su cuerpo, el cuerpo de otro actor alguna cosa de la naturaleza o un objeto; a esto se le llama “substancia expresiva”, es decir, “a la materia que el Actor (Ego) debe alterar de forma temporal o permanente, para que la comunicación con el Actor (Alter) sea posible”. Al acto de realizar la modificación por parte del Actor (Ego) se le denomina “trabajo expresivo”, es decir, “a la clase de operaciones que lleva a cabo Ego con la materia de la substancia expresiva cuando modifica su estado”.

- Signo: Contiene más información que la señal y es un acto meramente humano; se encarga de conferirle un significado inteligible a la señal, por lo que se le considera como un medio de manifestación de la señal y de los símbolos. Se trata de una representación simbólica que comprende información y conocimiento e implica un sentido de interpretación de aquello que expresa.
- Símbolo: Es correlacionar, corresponder, es decir, poner una cosa con la otra. Se manifiesta a través de una forma material, ya sea táctil, sonora, visual, y permite que el ser humano pueda relacionarla con una idea casi siempre referente al mundo material. Trasciende a la imagen y al signo a través de arquetipos de asociación con un referente real. Los símbolos y su interpretación, están estrechamente ligados con la cultura a la que se pertenece, su correcta aplicación y funcionamiento depende de ello.
- Códigos: Se trata de un conjunto de signos que se rigen a través de reglas que permiten su formación y combinación. La necesidad de la sociedad de compartir códigos comunes radica en que el contenido (significados) y la expresión como tal (significantes) permitan la interlocución.

4.3.- Metodología Didáctica para evaluar la comunicación no verbal en exámenes extraordinarios.

Como se ha mencionado, los exámenes extraordinarios en el CCH son estructurados en su mayoría para evaluar conceptos y privilegiar la memorización. No obstante, hemos dicho aquí, que este tipo de exámenes son, en la mayoría de las ocasiones, la última oportunidad para generar las habilidades que promueve desde sus principios el CCH: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Desde la perspectiva del constructivismo contemporáneo los contenidos y la interacción social en la instrucción deben ser atendidos.

El constructivismo piagetano, como génesis del moderno, centraba su atención en los contenidos, consideraba, que la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente de tal manera que la construcción del conocimiento se va realizando paulatina y progresivamente de acuerdo a etapa del desarrollo humano.

Para Piaget, en el sujeto y objeto del conocimiento se da una relación dinámica. “El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno” (Gómez-Granell, 1994, pág. 9)

El proceso de reestructuración y reconstrucción, según el autor, es generado a partir de conocimientos previos, lo cual posibilita la adquisición de nuevos conocimientos los cuales parten de lo adquirido volviéndolo trascendente. Para que se de este proceso no basta ser activo frente al entorno, sino que es producto de una acumulación de experiencias a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, el sujeto es quien construye su propio conocimiento. “Sin una actividad mental constructiva propia e individual que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce. (Gómez-Granell, 1994)

La principal deficiencia de los planteamientos piagetianos respecto al constructivismo, es que se centra en la construcción de las estructuras mentales dejando poca atención a los contenidos específicos de los programas de estudio. “Los trabajos de Piaget y sus colaboradores se han centrado en la génesis de estructuras y operaciones de carácter lógico (conservación, clasificación, seriación, reversibilidad, etc.), cada vez más complejas y potentes que dotan al individuo de una mayor capacidad intelectual y, por lo tanto, le permiten una mayor aproximación a objetos del conocimiento más complejo”. (Gómez-Granell, 1994)

Los planteamientos de Piaget se centraban en describir e identificar los procesos y principios generales del funcionamiento cognitivo a partir de la asimilación y acomodación, así como del equilibrio y la toma de conciencia, estudiando los principios a través de los cuales se construyen categorías lógicas del pensamiento racional tales como la concepción del tiempo y el espacio, la causalidad, la lógica, las relaciones, entre otras. Así los contenidos concretos son utilizados como un recurso metodológico, pero pocas veces estudian al objeto en sí mismo.

Piaget fundamentaba que el proceso de construcción del conocimiento es esencialmente individual e interno, por lo que sólo se establece un diálogo entre el sujeto y el objeto, dejando a un lado la mediación social ya que la construcción intelectual obedece, según el autor, a una necesidad de la mente individual.

Piaget inspiró a los actuales constructivistas quienes ven en este antecesor la falta de atención a los contenidos y a la interacción social fundamentos en los que se han basado las nuevas tendencias.

Las nuevas posiciones respecto al constructivismo consideran los dominios y los contenidos específicos, aunque con la base piagetiana, autores como Ferreiro y Toberosky, Vergnaud, Gómez-Granell, etc, han considerado que no se construyen capacidades generales, “el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, notación matemática, biología, física, etc.) que presentan características diferenciadas. Lo que el sujeto construye son significados, representaciones mentales relativas a esos contenidos”. (Gómez-Granell, 1994, pág. 10)

La base fundamental de este principio es que el conocimiento nuevo se construye a partir del anterior, y en función de esto, los contenidos escolares son representaciones complejas que los sujetos deben saber en diferentes dominios del conocimiento.

Al respecto la teoría de Vygostky ofrece una explicación que considera al conocimiento como a la interacción social a partir de la mediación instrumental y la mediación social, elementos que nos ayudarán a configurar nuestra metodología.

Para Vigotsky, la educación permite garantizar la reproducción del conocimiento y la actividad social, es a través de la práctica institucionalizada que la educación permite la interacción y cooperación social, por lo que el conocimiento no podría concebirse como un constructo meramente individual como suponía Piaget.

En su denominada “Zona de desarrollo próximo”, Vygostky sugiere que las funciones de la práctica instrumental y la cooperación social se transmiten de los adultos a las generaciones que están en desarrollo que a través de la actividad y la interactividad con otros individuos, sean adultos o compañeros generacionales producen un espacio de conocimiento potencial al que denomina “Zona de desarrollo próximo”.

Este proceso se realiza a través de lo que de la relación actividad-mediación-interiorización, subdividiéndolos en dos importantes mediaciones que nos permitirán la elaboración metodológica que necesitamos.

- a) La mediación instrumental: Son aquellos objetos que sirven para ordenar y repositonar externamente la información o el conocimiento; a través de ellos el sujeto puede utilizar su inteligencia y su memoria para generar “situaciones de situaciones” y así hacer una representación cultural de los estímulos susceptibles de ser utilizados por la mente cuando la vida real ofrezca una circunstancia parecida.

Aquí podemos encontrar como ejemplo, diversos instrumentos, agendas, reglas, signos; y entre estos últimos, todo el conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos táctiles de los que se constituye el lenguaje como un gran sistema de mediación instrumental.

“Vygostky concentrará así su esfuerzo en el lenguaje como medio para desarrollar más rápidamente su modelo de mediación, sin olvidarse de los otros medios o tecnología del intelecto (...) las tecnología de comunicación son los útiles con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde se incorporará mentalmente, se interiorizará. De este modo, los nuestros sistemas de pensamiento serían fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura”. (Álvarez, 1990, pág. 90)

- b) La mediación social: Es una relación “interpersonal entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva. Lo que constituye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. (...) Vygotsky lo define como: Una operación que inicialmente representa una actividad externa, que reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal que queda transformado en otro intrapersonal”. (Álvarez, 1990)

Desde el punto de vista de Vygostky, el conocimiento es primero social y luego cultural, se realiza primero en la relación con otras personas, ahí de adquieren relaciones interpsicológicas; Freud diría que el individuo va construyendo su personalidad a partir de los otros, y después es internalizada por el sujeto de manera intrapsicológica, logrando diferenciarse de los demás y siendo capaz de relacionarse a partir de su propio yo.

El proceso de interiorización implica que el conocimiento pasa de algo externo a algo interno, es decir, los procesos externos son interiorizados en medida que el individuo va tomando conciencia de ellos y los va adecuando a posibles situaciones en su actividad. Esa proyección psicológica es lo que Vygotsky defiende como Zona de Desarrollo Próximo.

Galperin (1978) ha precisado que este proceso de interiorización en la Zona de Desarrollo próximo debe realizarse por etapas:

- 1) Crear una percepción preliminar de la tarea.
- 2) Dominar la acción utilizando objetos.
- 3) Dominar la acción en el plano del habla audible.
- 4) Transferir la acción al plano mental.
- 5) Consolidar la acción mental. (Álvarez, 1990)

Considerando las aportaciones anteriores, una metodología para evaluar la comunicación no verbal en exámenes extraordinarios debe contemplar:

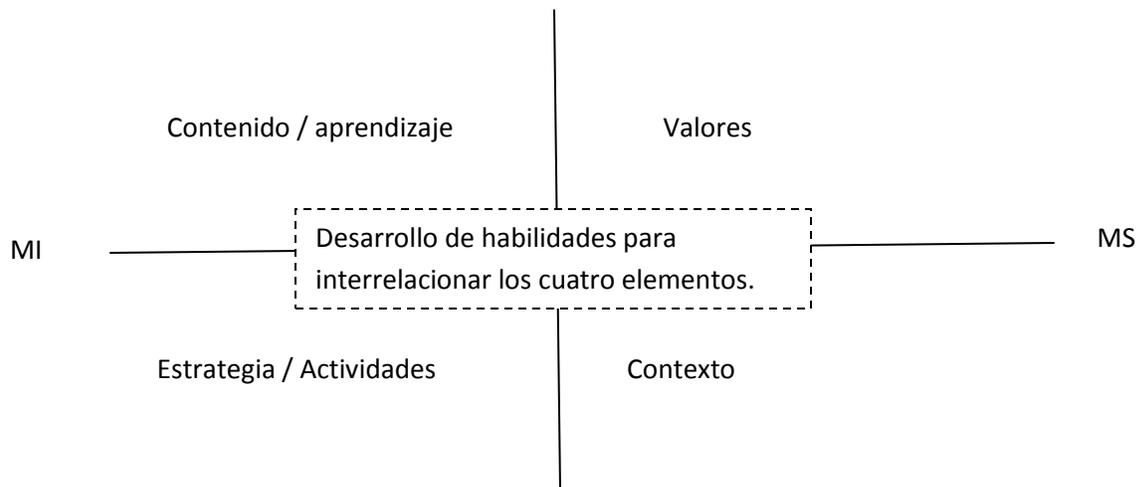


Gráfico 4.2: *Desarrollo de habilidades y los cuatro elementos de interrelación.*

Fuente: (Álvarez, 1990)

De acuerdo a este esquema, una metodología de evaluación tendría que poner atención a los contenidos respecto al contexto, a la generación de valores de cooperación, solidaridad, colaboración, etc. y todos estos tendrían que estar conjuntados en una estrategia.

En términos de Vygotsky, los valores y el contexto en el esquema propuesto corresponderían a la mediación social (MS), es decir, el comienzo de las interrelaciones sociales que permiten la visualización de estructuras de pensamiento, pautas y formas de comportamiento imperantes en una sociedad.

El punto de anclaje entre lo social y el conocimiento estructurado formalmente son los contenidos, conceptos y conocimientos que han de sugerir los aprendizajes en un programa de estudios y que

a través de la mediación instrumental (MI) se convierten en significados conscientes. Es decir, no significa que en el nivel de MS no exista conocimiento y que este no funcione eficazmente, porque ahí se están interiorizando reglas y formas de comportamiento, cultura, etc. útiles para el individuo; pero es a través de la instrucción formal, de la escuela, de la labor de los maestros que el conocimiento se vuelve consciente en la acción de los individuos, por eso en el esquema localizamos la MI como una parte formal y metódica que implica la utilización de procesos conscientes y prácticas institucionalizadas a partir de las cuales el conocimiento, aparte de ser consciente sea vuelva especializado y pertinente a cada situación hipotética.

Metodológicamente la MI tiene que referenciar a la MS, es decir, una estrategia de aprendizaje o de enseñanza tiene que promover actitudes y valores que funcionen en contextos probables de interacción y desarrollo del individuo.

Así, valores tales como la solidaridad, la creatividad, la responsabilidad, el respeto y la empatía, deben estar incluidos metodológicamente en las estrategias de acuerdo a los siguientes objetivos:

- Solidaridad:
 1. Comprometerse
 2. Compartir
 3. Ayuda mutua
 4. Convivir
 5. Aceptación
 6. Respeto
 7. Cooperación
 8. Sentido-equipo
- Creatividad:
 1. Inventar
 2. Fantasía
 3. Espontaneidad
 4. Curiosidad
 5. Imaginación
 6. Interpretar
 7. Iniciativa
- Responsabilidad:
 1. Participar
 2. Atender
 3. Ordenar
 4. Constancia
 5. Exigencia
 6. Trabajo bien hecho
 7. Tareas a tiempo
- Respeto:
 1. Dialogar

2. Escuchar
 3. Estimar al otro
 4. Tolerar
 5. Convivir
 6. colaborar
 7. Saber estar
- Empatía:
 1. Aceptación mutua
 2. Ayudar a los demás
 3. Conocer a los demás
 4. Comunicar ideas y sentimientos
 5. Comprometerse
 6. Ponerse en lugar del otro. (Román Pérez, 200?, pág. 74)

De acuerdo a este esquema, el aprendizaje es resultado de una relación entre lo cognitivo y lo afectivo, la enseñanza, institucionalizada a través de la escuela sería la mediadora. En términos de Vygotsky el punto de unión entre la MI y la MS es la enseñanza.

Así, considerar en una metodología de la relación conocimiento-afectividad resulta sustancial.

Román sugiere que en una estructura "t" se asigne en la actividad o estrategia la capacidad, habilidad o destreza que se pretenda desarrollar. Entre las capacidades que propone son:

- De razonamiento lógico:
 1. Ordenar
 2. Identificar
 3. Seleccionar
 4. Operar
- De relación:
 1. Clasificar
 2. Diferenciar
 3. Asociar
 4. Medir
- De orientación espacio-temporal
 1. Observar
 2. Situar
 3. Localizar
 4. Comparar

Para la propuesta metodológica para la evaluación en los exámenes extraordinarios, hay que considerar que en el CCH no se trabaja con capacidades de manera explícita, pero si con habilidades. Como hemos mencionado en apartados anteriores tienden a la generación de capacidades, aunque son usadas muchas veces como sinónimos y algunas de ellas son semejantes, las habilidades generales que podemos mencionar son:

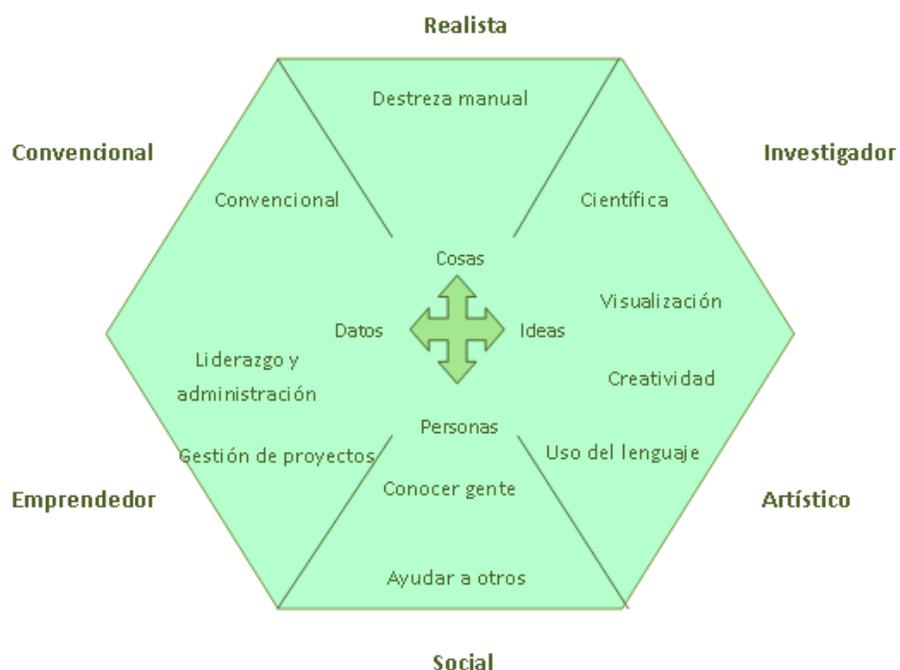


Gráfico 4.3: *Habilidades*.

Fuente: <http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx/index.php/conoce-tu-perfil/107-tipos-de-habilidades>

- Destreza manual: Realización de cosas con las manos.
- Científica: Capacidad de observación de leyes científicas así como de experimentación.
- Visualización: Búsqueda de soluciones a conflictos.
- Lenguaje: Capacidad para expresarse de manera oral y escrita.
- Creatividad: Expresión y diseño de arte, tecnología, posibles alternativas a algo.
- Conocer gente: Posibilidad de interacción social, relaciones con otras personas.
- Ayudar a otros: contribuir al desarrollo de soluciones de problemas de otras personas.
- Liderazgo y administración: Posibilidad de organizar a un grupo social para una meta común.
- Gestión de proyectos: Organización y administración de redes y recursos para alcanzar una meta concreta.
- Convencional: Organizar elaborar, dar seguimiento a procesos y organizar la información adecuadamente.
- Manejo de datos: utilización de habilidades numéricas en el desarrollo de toma de decisiones.

De acuerdo a las habilidades mencionadas, nos podemos encontrar que en el Enfoque Comunicativo argumenta, exponer, redactar, expresarse oralmente, escribir textos icónicos y

verbales, son los elementos que atraviesan las habilidades específicas de gestión, lenguaje, creatividad y manejo de información.

Si relacionamos estas habilidades con las capacidades de acuerdo al texto de Román, nos podemos dar cuenta que hay una relación implícita por lo que evidentemente a veces se usan como sinónimos.

Así por ejemplo hay habilidades sociales que se pueden correlacionar con capacidades espacio-temporales, son todas aquellas que tienen que ver con la observación y la localización. En el esquema, la capacidad de investigación implica la posibilidad de relacionarse con los otros para entenderlos, por eso las habilidades sociales permiten conocer a las demás personas, entenderlas, visualizarlas y trabajar con ellos en el sentido etnográfico de la palabra.

Para la metodología que se propone aquí, también hemos de considerar los objetivos de las actividades. Es muy importante para un examen extraordinario donde se cuenta con un relativo tiempo de preparación que las actividades sigan una estructura de planificación que le permitan al alumno visualizar de lo más general a lo más específico el conocimiento necesario y especializado para que apruebe la materia.

Según el Modelo de planificación de Román Pérez, los objetivos y las actividades debe de acomodarse en una estructura piramidal donde los pasos a seguir son: 1. Objetivos generales, 2. Objetivos específicos, 3. Objetivos operativos, 4. Contenidos, 5. Actividades y 6. Evaluación:

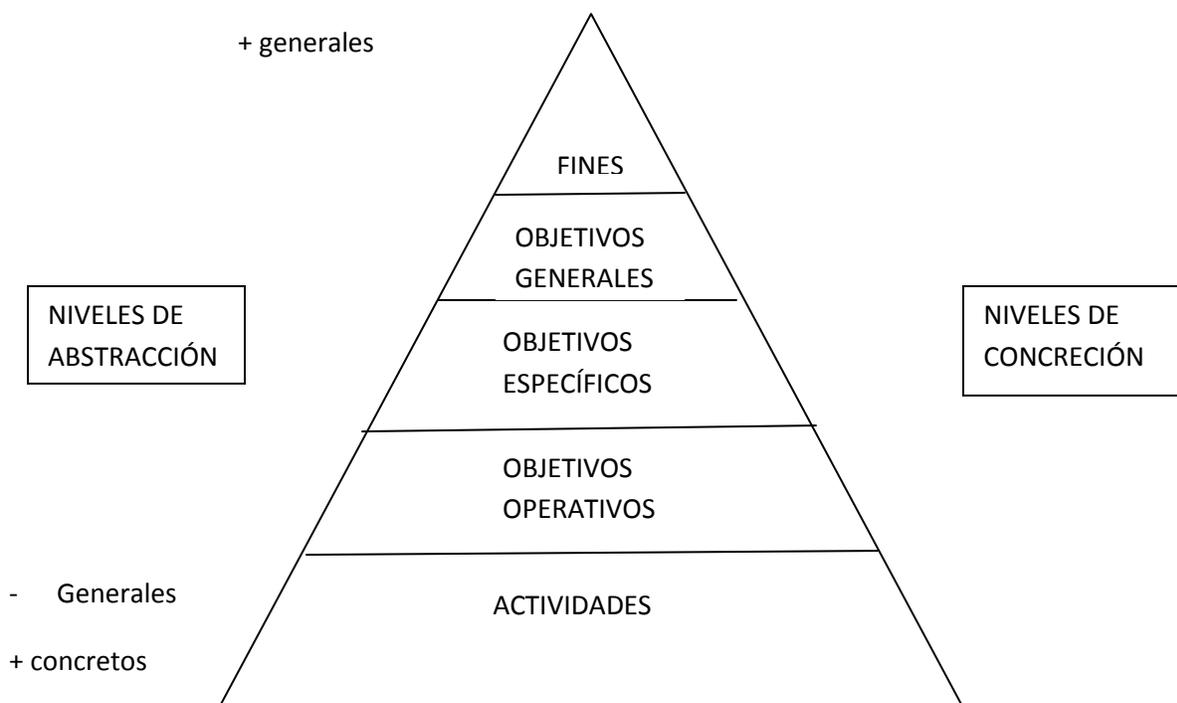


Gráfico 4.4: *Modelo de planificación.*

Fuente: (Román Pérez, 200?)

De acuerdo al esquema, Román propone que los objetivos generales permiten conocer y analizar, mientras que los objetivos específicos abordan una particularidad de los generales, mientras las actividades serían la operatividad de los contenidos.

Según Román, la planificación permitiría el desarrollo de las competencias y / o habilidades de acuerdo a la siguiente estructura:

- “Idea general: Supone una idea marco (ej. Tipos de palabras) en las que posteriormente se integrarán diversos conceptos en forma de módulos.
- Concepto: Constituye el módulo propiamente dicho (ej. Los nombres).
- Subconcepto: Identifica los elementos que constituyen el módulo, tales como definición de nombre, tipos de nombre ...
- Meta educativa: Supone un mandato para realizar una tarea (ej. los estudiantes comprenderán que se entiende por nombre común)
- Objetivo de conducta: Implica una concreción de la meta educativa (ej. Identificar en una lista de diez nombres si estos son comunes o propios).
- Actividades Se trata de una nueva concreción del objetivo de conducta (ejemplo, hacer un collage con diez nombres comunes en un mural).
- Evaluación: Estudia lo medible y cuantificable de las actividades realizadas (ej. Dada diez frases, identificar diez nombres comunes con un acento del 90%). (Román Pérez, 200?, pág. 42)

Para el caso de la comunicación o verbal, la estructura puede ser muy similar, sólo hay que considerar, que en muchas de las ocasiones, la comunicación no verbal está acompañada de la verbal, por lo que la propuesta que haremos a continuación será de forma genérica, permitiendo identificar las habilidades y la interiorización de las estructuras de la comunicación no verbal según el esquema que se propuso en el apartado anterior (Modelo de intercambio sistémico de la comunicación).

La propuesta.

De acuerdo a los apartados anteriores, hemos de considerar el desarrollo de las habilidades y el manejo de la comunicación no verbal como ejes centrales. Los pasos o etapas que se proponen son:

Etapas:

Etapa 1: De diagnóstico.

1ra. Conocimiento del alumno por parte del Área académica a la que pertenece la materia por la que será examinado.

2do. Trayectoria académica del alumno.

3ro. Intereses particulares del alumno.

4to. Motivos y circunstancias por las que presentará un examen extraordinario.

5to. Herramientas y conocimientos previos que posee antes de la preparación de su examen extraordinario.

6to. Expectativas acerca de los conocimientos que adquirirá.

Etapa 2: Objetivos.

1ro. Objetivos generales.

2do. Objetivos específicos.

3ro. Objetivos operativos.

Etapa 3: De preparación (actividades).

1ro. Revisión temática y conceptos fundamentales.

2do. Necesidades prácticas y posibles aplicaciones de los conocimientos.

3ro. Resolución de guía.

4to. Aplicación a un proyecto. Diseño y elaboración de un proyecto personal.

Etapa 4: Reelaboración metódico-conceptual de la aplicación del conocimiento.

1ro. Verificación de los procedimientos empleados para el proyecto.

2do. Reporte de los instrumentos empleados para su elaboración.

3ro. Réplica de funcionamiento de la propuesta.

4to. Viabilidad y aprobación.

De acuerdo a las anteriores etapas, se cumplirían los cuatro ejes del modelo T propuesto por Román. En las anteriores etapas no se considera en un rubro específico a la evaluación, ya que como se ha mencionado en capítulos anteriores, esta debe ser un proceso y debe realizarse durante todo el proyecto.

En la Etapa 1 (de diagnóstico), el sentido de la evaluación tiene que ver con indagar sobre las expectativas y habilidades del alumno, se trata de hacer conciencia de sus potencialidades y poder determinar cuáles son los elementos que hay que desarrollar.

Hacia la Etapa 2 (Objetivos) se particularizan los objetivos de aprendizaje, esta etapa también puede ser cualitativa, es decir, en función de las expectativas e intereses del alumno se pueden trazar objetivos que pasen por los contenidos del programa, pero sin dejar de lado las expectativas del alumno. Por ejemplo, si el alumno pretende estudiar medicina y el objetivo está en función de herramientas de investigación, un objetivo planificado que además recupere a la comunicación no verbal podría ser:

Objetivo general: Que el alumno desarrolle habilidades de comunicación interpersonal a través de la investigación.

Objetivo específico: Que el alumno obtenga información oral como fuente de investigación.

Objetivo operativo: Que el alumno investigue a través de declaraciones orales los malestares del pueblo de Xochiaca por consumo de agua contaminada.

Como se ve en el ejemplo, la habilidad a desarrollar está en el orden de la gestión, es una habilidad social que implica el “conocimiento de gente” y la “ayuda a los otros”, pero también, pero también, la habilidad de habla y la escucha atenta, fundamento de adaptación del enfoque comunicativo en donde el alumno tuvo que hacer conciencia del tipo de lenguaje que utiliza ese pueblo, tuvo que observar no sólo lo que le decían oralmente, sino las condiciones geográficas del lugar para asimilar razones posibles de la contaminación del agua (proxémica), considerar si la comunidad le brindó el tiempo necesario para darle información (cronémica), su estructura lingüística, su vestimenta, hábitos de limpieza, etc. (paralenguaje).

Para la Etapa 3, la base fundamental está centrada en la realización de un proyecto capaz de incorporar, con la guía del profesor, los conceptos transversales necesarios para aprobar la materia.

Una estructura básica del proyecto, tendría que contemplar los siguientes ejes:

EJE CONCEPTUAL – Habilidad de análisis y comprensión de textos (lectura).

- Base conceptual por la que tendrá que transitar el proyecto.

EJE INVESTIGACIÓN – Habilidad de análisis, escucha, habla, de gestión. Análisis de la comunicación verbal y no verbal: investigación cualitativa.

EJE CREATIVIDAD / ELABORACIÓN DEL PRODUCTO. Habilidades de escucha, habla, lectura, trabajo en equipo, de integración.

De acuerdo a los ejes anteriores, tanto para las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I – IV como para Taller de Comunicación I – II, se puede estructurar de manera transversal los contenidos específicos y poner un acento a la comunicación no verbal, de tal manera que sea un proceso concientizado por el alumno.²

Para la Etapa 4, el alumno tendrá que aplicar a partir del diseño de su proyecto los elementos necesarios, en este caso de la comunicación no verbal, para llevar a buen término su proceso.

Aquí se juntan los cuatro elementos esenciales de la metodología: Los valores, el contexto, el contenido y las actividades o estrategia.

² En el siguiente capítulo se abordarán esquemas de aplicación de la metodología.

Los valores se sustentan en el entendimiento del “otro generalizado” así como las habilidades comunicativas inherentes al mismo; hay una lectura del contexto y además un marco de acción social en el mismo; respecto al contenido, porque es a través de del eje conceptual que se entretejen las estrategias para la recopilación y análisis de la información.

Los elementos de la comunicación no verbal quedan contenidos en los tres ejes:

- En el eje conceptual el alumno tendrá que incorporar y hacer conciencia de las herramientas metodológico-conceptuales, en el caso de la comunicación no verbal: la proxémica, la cronémica, el paralenguaje, etc.
- En el eje de investigación el alumno tendrá que visualizar y hacer útiles a los elementos de la comunicación no verbal como herramientas que le permitan conseguir información, hacer lecturas significativas y cualitativas de los lugares, de las personas y de él mismo como investigador (transferencia)³
- Para el eje de creatividad el alumno actuará en un marco social y conceptual regulatorio que le permita diseñar, construir y promover en función de sus necesidades intrapersonales y de las del grupo de análisis, implica una estructura de montaje para la presentación de sus resultados y por ende, uso de herramientas de diseño no verbal.

La cuestión de la evaluación vista como proceso implica el acompañamiento del profesor a lo largo de todo del mismo. Como se ha sugerido en capítulos anteriores, la evaluación, aun en exámenes extraordinarios, debe ser formativa. Se propone pues que el profesor, los responsables de área brinden un acompañamiento y asesoría en el proceso.

El profesor, sería el encargado de aprobar el proyecto, de dictar la guía a seguir pasando por los tres ejes antes mencionados, mientras que el área podría actuar junto con el profesor, como asesores-acompañantes, es decir, la posibilidad de que el alumno tenga acceso a un grupo de maestros –interdisciplinario- que puedan orientar y aconsejar sobre las direcciones que deba tomar el alumno de tal suerte que esta pueda escoger de una multiplicidad de visiones el camino que más le convenga para su proyecto particular.

El proyecto también permite la autoevaluación, la reflexión y toma de decisiones por parte del alumno de tal suerte que pueda regresar a una etapa o paso en caso de una nueva variante en el proceso.

Para la evaluación de la comunicación no verbal, se usan como ítems de habilidades desarrolladas en comunicación no verbal:

³ La transferencia desde el punto de vista freudiano implica que de la personalidad del investigador se está involucrando en la lectura de los fenómenos sociales. En este sentido hay que considerar a la intervención como un fenómeno interpersonal pero también intrapersonal, reconocer qué me afecta de esa realidad social y qué deposito de mí mismo en la interacción.

Desarrollo de habilidad en la comunicación no verbal.	Disposición en la planeación del producto (Etapa 1)	Uso consciente del elemento (Etapa 2)	Desarrollo de la habilidad de lectura (Etapa 3)	Desarrollo de la habilidad de producción (Etapa 4)
Proxémica	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
Cronémica	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
Paralenguaje	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
Vestimenta	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
Kinésica	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
Gestualidad	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
TOTAL				

Gráfico 4.5: *Desarrollo de las habilidades en la comunicación no verbal.*

Fuente: Archivo personal.

Como se ve en el cuadro anterior, la puntuación estimada es de 5 puntos por ítem columna de la derecha), pero la suma se realiza por etapa de desarrollo de cada habilidad de la comunicación no verbal.

Es importante destacar que la aplicación de esta metodología en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación tendrá ciertas adaptaciones de acuerdo a la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I – IV y Taller de Comunicación I y II, pero en estricto sentido las etapas o pasos necesariamente tendrán que cumplirse.

En el capítulo siguiente veremos formas de aplicación de esta metodología en temas transversales donde la comunicación no verbal tiene presencia y haremos la sugerencia de evaluación de la misma acoplando la propuesta metodológica.

De acuerdo al Manual para el Orientador promovido por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DEGOSE) de la UNAM, es importante también considerar los tres tipos de aprendizajes:

- a. Aprendizaje conceptual: Es la reconstrucción de los conocimientos previos y la apertura a nuevas estructuras conceptuales. “En los talleres se pretende que los participantes identifiquen la forma como consolidan el cambio conceptual o la reestructuración de los conocimientos previos, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto esos conocimientos anteriores como la nueva información presentada, siendo necesarios sobre todo para el aprendizaje y conocimientos complejos; visto de otra forma es la incorporación de datos, conceptos y principios a la estructura mental de comprensión que posibilita describir, entender, explicar, fundamentar y proyectar la acción, siendo en el caso de los talleres la construcción-reconstrucción de

Estrategias de Aprendizaje proyectada en la elaboración de productos como mapas, redes conceptuales, esquemas y resúmenes. (DGOSE, 2011, pág. 26)

- b. Aprendizaje procedimental. Es aquel que se establece a través de un conjunto de acciones y estrategias conscientes. Estas situaciones implican la aplicación de nuevas situaciones de aprendizaje. “Con todo ello se pretende que los participantes no sólo comprenden la cadena o mencionen su secuencia, sino que lo sepan hacer y aplicar, desarrollando sus capacidades de acción, para constituirse en secuencias de habilidades.” (DGOSE, 2011)
- c. Aprendizaje actitudinal: Considerado como un proceso a través de cual el individuo se asume en sus propias posibilidades pero al mismo tiempo respeta su entorno y las diferencias individuales con respecto a los otros, responsabilizándose de su propio avance y grado de aprendizaje.

El proyecto que considere los tres ejes mencionados, tendrá que tener como telón de fondo los tres tipos de aprendizaje. De acuerdo a la DGOSE la elaboración tendría que pasar por lo que denominan método MOCOPLERE:

MO: Metas y objetivos de aprendizaje.

COP: Recuperación de conocimientos previos.

L: Lectura de comprensión.

E: Estrategia para organización de contenido.

R: Reflexión sobre lo aprendido y estrategia utilizada.

E: Ejercitación de la estrategia.

De acuerdo a esta metodología, los tres ejes (conceptual, investigación y creatividad) estarían atravesados por una estructura de preparación, desarrollo y autoreflexión coincidente a la propuesta hecha aquí establecida por etapas.

Las Metas y objetivos de aprendizaje pretenden que antes de iniciar la actividad de aprendizaje se establezcan metas y objetivos para establecer de manera consciente qué es lo que se quiere aprender a través de preguntas fundamentales, tales como:

1. ¿Estoy dispuesto (a) a aprender este contenido?
2. ¿Qué pretendo aprender de este contenido?
3. ¿Cómo lo pretendo aprender?
4. ¿Para qué creo que me va a servir este contenido?

De acuerdo a la propuesta por etapas hecha con anterioridad, el establecimiento de metas y objetivos corresponde a la etapa 1 de diagnóstico donde se propone además que la realización de expectativas que son un alcance mayor que las propias metas ya que posibilita visualizar la utilización de ese conocimiento en procesos que trasciendan a la cuestión de la evaluación.

En el caso de los conocimientos previos, que también lo podemos encontrar en la primera etapa de diagnóstico de la propuesta expresada aquí, la pregunta detonante para el alumno es ¿Qué tanto conozco del tema? A manera de recordar los conocimientos o experiencias que se tienen en relación con la temática.

De esta manera la adquisición de nueva información se concretiza a través del aprendizaje significativo, con base a los conocimientos previos el alumno puede ser consciente de las nuevas estructuras necesarias para el establecimiento de objetivos (Etapa 2) y la preparación del propio proyecto (etapa 3).

El trabajo respecto a los conocimientos previos implica la concientización de las herramientas y conocimientos que se poseen y también las que se deben ir desarrollando. La pregunta detonante en el método MOCOPLERE posibilita que, cuando nos referimos a la comunicación no verbal, el alumno empiece a reconocer el tema como una estructura que no siempre está de manera descriptiva en los programas pero que se convertirá en una herramienta indispensable para el reconocimiento y lectura de importantes variables en un proyecto.

La Lectura comprensiva ya se encuentra en el estado de preparación, para el caso de los exámenes extraordinarios, e implica la revisión de gráficos, cuadros, dibujos, estadísticas y toda clase de información que contribuya a la búsqueda de resoluciones temáticas y de formas de desenvolver y desarrollar el proyecto pasando a la etapa 4 de resolución y determinar así el grado de aprendizaje consolidando la autoevaluación.

La Reflexión, implica que después de haber de “haber vivido la experiencia de observar qué tanto has aprendido, es el momento de pensar acerca de la utilidad de lo aprendido, de distinguir la relación que existe entre el nuevo conocimiento y tu experiencia personal o tu medio ambiente, de discriminar qué es lo que te ha fallado o se te ha dificultado en la tarea (para realizar los cambios pertinentes), de discutir cómo les resultó a tus compañeros intercambiando información con ellos, de reflexionar las diferencias y similitudes que encuentres entre los conceptos de tu contenido, y finalmente de analizar qué fue lo que te resultó útil para alcanzar el éxito de la tarea”. (DGOSE, Estrategias de Aprendizaje: Manual para el alumno, 2011, pág. 19)

La Ejercitación de la estrategia es la culminación de la metodología, y corresponde también a las últimas fases de nuestra propuesta, ahí se aplican los conocimientos a través de resoluciones prácticas y soluciones de problemas así mismo se hace una reflexión para complementar la estrategia y para el caso de este trabajo el proyecto (etapa 4).

El método MOCOPLERE, nos permite advertir coincidencias con la propuesta metodológica hecha aquí y sistematizar las etapas a partir de la evaluación de la comunicación no verbal de la siguiente manera:

Para la etapa 1 de diagnóstico:

ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO.

Asesoría/Preparación examen extraordinario por proyecto.

La presente guía de entrevista, considera los “ítems”⁴ o etiquetas que permitan hacer un diagnóstico de las situaciones por las cuales un alumno decide realizar un examen extraordinario. Corresponde a la entrevista inicial que podría desencadenar tanto el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje como acciones paralelas con otros departamentos del colegio que permitan que este alumno desarrolle sus potencialidades y venza los obstáculos que se le pudieron haber presentado en los procesos de evaluación ordinarios.

1. Situación académica.
 - Motivos por los cuales decide presentar el examen extraordinario.
 - Otros intentos realizados para aprobar la materia.
 - Materias que adeuda.
 - Expectativas para aprobar esas materias.
 - Tiempo de permanencia en el colegio.
 - Semestre que se encuentra cursando o número de semestres que lleva en el colegio.
2. Expectativas académicas.
 - Expectativas de egreso (tiempo).
 - Perfil profesional.
 - Carreras de elección, primera, segunda y tercera opción.
 - Escuela o Facultad a egresar.
 - Conocimiento sobre requisitos de egreso a nivel superior.
3. Expectativas laborales.
 - (En caso de no querer seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué?
 - b) ¿A qué se dedicará al salir de CCH?
 - (En caso de seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué?
 - b) Su trabajo tiene que ver con lo que pretende estudiar.
 - c) De acuerdo a lo que estudie, ¿en qué rama le gustaría desarrollarse?
4. Situación familiar – tiempo.

⁴ Apartados que componen un cuestionario o un test. Distingue capítulos, temas o artículos. En investigación social se les conoce también como “Etiquetas” que engloban una serie de preguntas destinadas a conocer un aspecto del entrevistado. Ver MANUEL J.M. (1970) *Manual de técnicas de investigación social*. Instituto de Estudios Políticos. El Ateneo. Págs. 177-192. Y GALIANA, TRINIDAD (1994) *Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales*. Madrid.

- Número de habitantes en su casa.
 - ¿Dispone de un espacio para realizar sus tareas académicas?
 - ¿Se puede concentrar en casa?
 - ¿Dispone de tiempo para asistir a bibliotecas?
 - ¿Qué responsabilidades le son asignadas en el hogar?
5. Sobre La materia a aprobar.
- Intentos para aprobar la materia.
 - Situaciones particulares por las cuáles son ha aprobado la materia.
 - A nivel general: Memoria de contenidos de la materia.
6. Hábitos de estudio.
- Tiempo semanal promedio para preparar la materia.
 - Tiempo semanal y diario para otras materias de adeudo.
 - Estrategias de aprendizaje que conoce: mapas conceptuales, redes conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, etc.
7. Asesoría/preparación de examen extraordinario.
- Horarios de los que dispone, de acuerdo al asesor, para asistir al cubículo.
 - Materiales de trabajo (guías, lecturas, apuntes) con los que cuenta para repasar sus clases.
 - Conocimiento de otros profesores en la materia que pudieran apoyar a la preparación y a temas específicos.
 - Fechas de presentación del examen.
8. Conocimientos previos.
- ¿Qué tanto conoce de la comunicación no verbal y de sus posibilidades para poder hacer una propuesta académica?

Etapa 2: Objetivos.

Lectura de materiales.	Descubrimiento	Propuesta
- Material leído	- Aportaciones de ese material para configurar una problemática en función de los contenidos del programa.	- Generación de una propuesta fundamentada.
		Objetivos generales.
		Objetivos específicos.
		Objetivos operativos.

Gráfico 4.6: *Formato de objetivos.*

Fuente: Archivo personal.

Etapa 3: Preparación.

Definición de estrategias. ⁵	Elementos de la comunicación no verbal empleados.	Ejecución en la realización de un producto.	Necesidades prácticas.	Aplicación.

Diseño de proyecto.	Producto a realizar.	Contribución.

Gráfico 4.7: *Formato de preparación.*

Fuente: Archivo personal.

Etapa 4: Reelaboración.

Situación comunicativa	Significación	Implicaciones de la comunicación no verbal.	Aportaciones en significación de la comunicación no verbal.

Propósito de proyecto.	Utilidad del lenguaje corporal	Utilidad del lenguaje icónico

Gráfico 4.8: *Formato de reelaboración.*

Fuente: Archivo personal.

De esta manera, el proceso antes presentado se sintetiza, pero puede formarse en una estructura narrativa en prosa siempre y cuando atravesase los puntos mencionados.

La propuesta en este sentido pretende, que el alumno tenga una forma sistemática de acceder al conocimiento a través de un proyecto que, cómo se verá en el capítulo siguiente, busca privilegiar a la comunicación no verbal sujeta a ser evaluada a través de habilidades como aquí se ha presentado.

⁵ Procedimientos, (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda y Luis, 1996).

Capítulo 5

Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en el diseño de evaluación de la Comunicación no verbal para exámenes extraordinarios en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Uno de los principales fundamentos del Enfoque comunicativo, es que en él podemos encontrar a los dos tipos de comunicación –la verbal y la no verbal- y aunque en las materias del Área de Talleres de Lenguaje y comunicación no se establezca de manera específica esta tipología, es evidente que podemos encontrarla de manera transversal en los programas de Taller de Lectura, redacción e Iniciación a la Investigación Documental I – IV y Taller de comunicación I y II.

Transversalidad.

Los planes y programas en Educación Media Superior en México han recurrido al concepto de transversalidad para establecer un enlace entre materias y áreas que muchas de las veces parecería que no tienen una relación implícita. Es importante en este sentido, no confundir el concepto de transversalidad con el de interdisciplinidad, debido a que este último refiere justamente a este diálogo entre disciplinas que implica el respeto de las metodologías de cada una para analizar o estudiar un fenómeno que puede ser interpretado desde distintas aristas y cuyas variables interdependientes pueden usar conclusiones de otras ciencias para llegar a un “pensamiento complejo”¹ sobre el fenómeno.

Hablar de transversalidad implica a los elementos que cruzan las materias. En la mayoría de las veces este término ha sido utilizado para sugerir elementos transversales que no siempre tienen que ver con los contenidos específicos, pueden referirse a valores y actitudes, a ciertos procedimientos, a formas de conocer la realidad e inclusive a algunos aspectos epistemológicos.

Así, cuando hablamos por ejemplo del valor de solidaridad, en Biología este podría ser utilizado en la conservación del ambiente y su relación con el beneficio social que eso traería a nuevas generaciones, mientras que en materias como la Literatura, el respeto al medio ambiente, y por lo tanto la solidaridad, puede ser una reflexión a la que haya llegado el lector de “Cuentos de la selva” de Quiroga. El valor es el mismo y se atiende a partir de la materia de estudio.

En una estrategia de procedimiento, aunque podría implicar un sentido más metodológico, en realidad se refiere también a una cuestión de organización. Por ejemplo, los pasos para observar un fenómeno, cualquiera que sea este, biológico o social, las formas de organización en equipos para el trabajo colectivo, los requisitos para entregar un ensayo o un trabajo monográfico, etc.

No obstante, el concepto de transversalidad que nos ocupa aquí, no sólo se refiere a estos elementos comunes con otras materias, implica conceptos que atraviesan materias de la misma área de conocimiento y que permiten que el alumno se vuelva hábil en ciertos aspectos específicos. Nos referimos aquí a la Comunicación no verbal.

Definir los elementos de la comunicación no verbal que atraviesan por las materias de TLRIID i – IV y Taller de Comunicación I y II es complejo, básicamente porque podemos encontrar estructuras narrativas diversas, que aunque comparten el desarrollo de habilidades en la comunicación no verbal son difíciles de emparentar en un solo proyecto de trabajo principalmente cuando se trata de evaluarlo.

¹ En términos de Edgar Morín.

Por ejemplo, la poesía y la narrativa, temas de TLRIID, poseen estructuras diferentes, las cuales complejizan la propuesta que aquí hacemos para poder integrarlas en un solo proyecto de evaluación. No obstante, a través del reconocimiento de sus elementos podemos abstraer líneas de análisis que pudieran concretar un proyecto comparativo.

Se trata de encontrar elementos transversales de la comunicación no verbal que permitan que el profesor al evaluar un solo proyecto se percate que el alumno ha desarrollado sus habilidades de comunicación no verbal pero al mismo tiempo muestre evidencias del manejo de la narrativa y de la poesía, por poner un ejemplo.

Para ello, en este trabajo se ha decidido hablar de “Ejes temáticos” que están atravesados por la comunicación o verbal. A continuación encontraremos una asociación de estos “Ejes temáticos” con la comunicación no verbal, así como propuestas de aplicación metodológica para la evaluación de la comunicación no verbal.

5.1.- Ejes en el área de Talleres

En el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH, principalmente en las materias de TLRIID I – IV y Taller de Comunicación I y II (motivo de análisis para nuestro estudio) encontramos al menos tres posibles “Ejes temáticos” donde el alumno requiere ser facultado para desarrollar elementos de la comunicación no verbal: La literatura, la investigación y la creatividad; esta última enfocada a la elaboración de trabajos expresivos, entre los que también podría encontrarse la producción literaria.

Para las asignaturas de TLRIID I – IV, podemos encontrar que los ejes fundamentales son la Literatura y la investigación, a partir de estas dos es que se concibe el eje de creatividad, en medida en que se pueden producir textos literarios, presentaciones para desarrollo de investigaciones y producción de textos verbales e icónicos.

La literatura en la asignatura de TLRIID, se presenta, como lo indica en nombre, en una estructura de “taller”, es decir, en el sentido literario, la posibilidad de identificar estructuras narrativas y enfocarlo como un taller literario y de creación donde se produzcan además cuentos, narraciones y poesías.

Por otra parte, la vertiente literaria sugiere también que el taller sea de expresión escrita, es decir, que en TLRIID se produzcan otro tipo de textos que otras manifestaciones o formas de expresión, tal como sucede con el texto icónico – verbal o materiales típicamente académicos como reportes de investigación, análisis, etc.

En estricto sentido, el reconocimiento de estructuras literarias y otras formas de expresión implica la necesidad de que el alumno se convierta en un lector, pero también en un ser capaz de producir sus propios textos que pueden ser con un enfoque estilístico literario o la producción de materiales en el desarrollo académico y de investigación.

La literatura como un artificio de la palabra, es fundamentada en el CCH a través del enfoque comunicativo y en su noción más extensa implica la producción y análisis de la escritura, la oratoria, la crítica, es decir, de todo aquello que utilice a la palabra como elemento comunicativo fundamental.

Para Mendoza López y Martos (1996) en la enseñanza de la lengua y la literatura como disciplina el objetivo no sólo se centra en que los alumnos amplíen sus saberes, sino en que estos modifiquen su comportamiento lingüístico.

Desde esta perspectiva, el lenguaje es una construcción continua, los códigos escritos no son los únicos en los que los alumnos deben estar capacitados para desenvolverse; la literatura y la producción de textos no utilizan sólo la palabra para comunicar. La imagen, simbólica o adherida, es una representación mental que puede evocarse a través de la palabra. En este sentido, las estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura deben tocar definitivamente a los exámenes extraordinarios, los cuales deben ser capaces de dar cuenta del desarrollo de aptitudes en la lectura y producción de textos.

“Ya no es suficiente alfabetizar en el código verbal escrito. Es preciso alfabetizar en otros sistemas verbales desatendidos tradicionalmente (oral) y no verbales (icónicos, gestuales, sonoros), si no queremos que el alumno se convierta en analfabeta funcional en esta sociedad actual donde imperan la imagen y el sonido como formas de expresión e información”. (Prado Aragenés, 2004, pág. 23)

De acuerdo al perfil del alumno del CCH, las temáticas relacionadas con la literatura implican una relación entre diversas disciplinas lingüísticas. Diversas teorías literarias por ejemplo, utilizan elementos de la sociología, la psicología, etc. para contextualizar las obras y la interpretación de las narraciones; así corrientes como el estructuralismo, formalismo ruso, filología, la teoría de la recepción, etc. han servido de aparatos teóricos para entender, analizar y producir obras literarias.

Así, estos planteamientos teóricos ven en la literatura como un tipo de discurso que tiene especificidades en el funcionamiento social y por lo tanto una estructura comunicativa de especial interés en el enfoque comunicativo. El desarrollo de habilidades en el enfoque comunicativo posibilitaría al alumno mejores condiciones para comunicarse independientemente del contexto en el que se encuentre.

... se concibe la literatura como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específicas, la estética y lúdica cuya enseñanza tiene como finalidad esencial el desarrollo de la competencia literaria de los escolares. Dicha competencia se basa en el desarrollo por parte de estos de habilidades y estrategias comprensivas y expresivas que les permitan familiarizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias de una amplia gama de textos literarios, que abarca desde la literatura de tradición oral hasta la literatura infantil y juvenil y también la llamada paraliteratura.... (Prado Aragenés, 2004, pág. 26)

La paraliteratura que se expresa a través del cómic o la fotonovela, posee evidentes elementos de la comunicación no verbal, y resulta ser un motor estratégico para que los alumnos la tomen como una actividad que a través del juego permita que estos aprendan.

Se tiene que entender que un alumno capacitado en la lengua y la literatura es un aquel que tiene una “diversidad plurilingüe”, es decir, que se tiene que acoplar a una sociedad que tiene diversos usos de la lengua, dialectos, registros y diversos estilos. La escuela debe ser capaz de atender a esa diversidad en la que el individuo tendrá que desarrollarse y adaptarse con éxito.

Desde este punto de vista, la educación tiene que ser intercultural; un examen extraordinario que pretenda evaluar esas capacidades y habilidades, evidentemente no puede ser meramente conceptual, debe asegurarse que el alumno puede desenvolverse a pesar de la multiplicidad de registros lingüísticos; entender y analizar la literatura implica también la posibilidad de generar textos, de expresarse a través de ciertas estructuras fundamentadas en la misma.

Es así como se da paso al siguiente eje temático: la investigación; esta puede funcionar en relación con la misma literatura, es decir, el evaluador puede diseñar un aparato o proyecto que trabaje con las dos vertientes. Pero TLRIID establece el tema de la investigación como un proceso de iniciación, es decir, el alumno tendrá sus primeros encuentros con una realidad que tendrá que describir, tendrá que aprender diversas metodologías para ello y utilizarlas como aparatos de análisis de acuerdo a sus propias necesidades.

La investigación implica un estudio sistemático de un tema delimitado, su función es el descubrimiento y la búsqueda de soluciones e implica la interpretación de hechos y fenómenos, de leyes y relaciones en cierto ámbito de la realidad.

En el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH, principalmente en la asignatura de TLRIID, se proponen metodologías de investigación, básicamente documental, pero que implica la lectura, interpretación y análisis de textos. No obstante, una fuente importante de información documental son las entrevistas a especialistas.

Ara el caso de Taller de Comunicación I y II, la investigación queda subjetivada a la realización de trabajos expresivos, en este sentido se abre la oportunidad a diversas metodologías que trascienden a la investigación documental, tales como la investigación cualitativa.

En ambos casos se estructuran protocolos de investigación, donde se plantea el objetivo, se planifican las actividades y se buscan resultados que expliquen la inquietud original. Dicha estructura se plantea para la realización de un trabajo expresivo, es decir, hay un objetivo, un planteamiento de actividades, la búsqueda de información implica no sólo fuentes documentales, sino entrevistas y estudios de caso y por último hay una presentación a través de un producto en donde se expone un punto de vista, una reflexión o una conclusión, la metodología es la misma aunque para Taller de Comunicación I y II no se planté como tal.

La realización de un trabajo expresivo no requiere de una exposición *a priori* por parte del alumno, se trata de la realización de un trabajo con una base metódica; la forma en que se expresan los

resultados, las conclusiones, o la articulación del mensaje mismo ya obedece el eje de creatividad que es una fase de exposición que trasciende a la investigación como tal.

Para ambas materias –TLRIID y Taller de Comunicación- la investigación trasciende a la rama específica de la misma, es decir, para el caso de TLRIID en cuarto semestre, se plantea la posibilidad de una investigación que apoye inclusive a cualquier otra materia, la intención en tal asignatura es la producción de textos organizados y la aplicación de metodologías de investigación específicas; así, un alumno puede plantear el diseño de una investigación que pueda estar orientada a la Ecología o a la Química por sólo poner un ejemplo.

En el caso de Taller de Comunicación, al tratarse de la producción de trabajos expresivos, la apertura temática no se restringe a un fenómeno comunicativo, al igual que TLRIID, las posibilidades de investigación y realización de un producto metódico puede estar orientado a un problema ético, a uno médico, a difundir una idea respecto a la Ecología, a apoyar el desarrollo de una investigación matemática, etc.

Tanto en las materias básicas como en las optativas –TLRIID y Taller de Comunicación- está en juego el desarrollo de procesos discursivos y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Respecto al Eje de Creatividad, tanto la producción de textos escritos, orales y audiovisuales son una constante en ambas materias de primero a sexto semestres.

Según el modelo educativo del CCH, una de las habilidades que impulsan el sentido de la creatividad es el “aprender a hacer”, y esto implica de una manera subjetiva el “aprender a ser” ya que es a través de este que se expresa la propia individualidad humana, el sentido de lo profundo que es capaz de evocar a lo social.

El eje de creatividad implica la posibilidad de que el pensamiento construya nuevas estructuras a partir del conocimiento, es decir, generar un pensamiento divergente o creativo, nuevas ideas e inclusive propuestas de conceptos para explicar la realidad o simplemente nuevas asociaciones entre los mismos para llegar a propuestas innovadores en la solución de problemas.

O anterior significa que la creatividad debe de ser cultivada, por lo que no siempre se considera un proceso innato al ser humano, es a través del conocimiento que el individuo puede construir nuevas estructuras cognitivas y pasar de un pensamiento simple a un pensamiento complejo en donde se puede dar una asociación de variables y posibilidades.

Para Edgar Morín en su *Introducción al pensamiento complejo* el hombre posee conocimientos ambiguos sobre el mundo; son los conocimientos desordenados los que implican la acción del individuo para darles coherencia y lograr la construcción del conocimiento a través de un análisis profundo.

Esta necesidad o “espíritu de vida” vuelve al ser creativo en medida en que este puede asociar a los conceptos, inclusive trascendiendo a la especificidad de las ciencias, en realidad el mundo se ve

como un todo y el pensamiento utiliza de diversas herramientas multidisciplinares para proponer, crear y organizar nuevas formas.

Así, la creatividad se refiere a la posibilidad de pasar al “pensamiento complejo” en donde hay que asociar y encontrar soluciones a problemas específicos, inventar nuevas formas de hacer, o buscar soluciones expresivas para cambiar el mundo, una idea, formas de decir las cosas, etc. que sean persuasivas y que contribuyan en la modificación de una actitud o valor.

El proceso de creación tiene que ver con los alcances y usos de la memoria a corto y largo plazo. Así, podemos encontrar que la creatividad puede ser activada en la búsqueda de soluciones o en la acción inmediata o en planteamientos complejos y diseños de aparatos conceptuales elaborados. En ambos casos, la educación y el conocimiento permiten que hasta la acción inmediata no sea de sentido común, sino que tenga una justificación argumentada y eficaz.

Así, nos podemos encontrar tres tipos de memoria:

- La memoria a corto plazo: Como función del cerebro permite al organismo codificar y almacenar información, así, eventos del pasado pueden ser significativos y tienen un alcance temporal, la memoria a corto plazo permite que las experiencias recientes sean significativas en una excitación transitoria denominada “excitación de la sinapsis”.
- La memoria a largo plazo: Es aquella que refuerza permanentemente la sinapsis. Es a través del hipocampo que el cerebro relaciona la memoria con el aprendizaje, permitiendo que haya experiencias significativas que se almacenen a largo plazo.

En estricto sentido el recuerdo es una de las expresiones del aprendizaje, en las teorías constructivistas.

Un de las fases del proceso de almacenamiento del conocimiento en la memoria es justamente la codificación o registro, la cual permite que el pensamiento combine la información recibida. Es aquí donde el individuo adquiere conciencia del conocimiento, y es capaz de “recuperarlo” creativamente.

La creatividad en este sentido, es un cúmulo de aprendizajes que permanecen en los recuerdos y que se pueden utilizar para decir algo, para hacer sentir algo, para cambiar una realidad etc.

La creatividad en la narrativa y la poética, por poner un ejemplo, implica la elaboración de textos personales que pueden ser reconfigurados a partir de un “otro” que puede ser uno mismo, o en dado caso el espejo de uno mismo a través del cual se cuenta un sentimiento o una vivencia con la finalidad de producir una reflexión o generar en el lector un aprendizaje de vida.

Así, tanto la producción de textos tanto escritos como visuales, son generados por procesos creativos e donde la técnica es un elemento que sostiene al mensaje, siendo la forma de estructurar el discurso a partir de la experiencia y el conocimiento donde se deposita la mayor carga del mismo.

Como podemos ver, una lógica de los ejes anteriormente mencionados es la posibilidad de que en las asignaturas aquí tratadas (TLRIID y Taller de Comunicación) en sus diversos semestres, los temas sean incentivados a través de los ejes. Aunque la narrativa, la poética son temas específicos de la asignatura de TLRIID en sus primeros semestres, son formas de discurso que pueden ser empleadas en sexto semestre en Taller de Comunicación II, por ejemplo en la realización de un programa de radio enfocado a la poética, o al erotismo poético, por sólo mencionar un ejemplo.

El común denominador entre TLRIID y Taller de Comunicación, es que encontramos estos ejes temáticos que tienen como base el uso del lenguaje o la lingüística comunicativa, por eso es difícil desasociarlos, generalmente los tres ejes se tienen que ver como un proceso por el cual hay que pasar y no como elementos aislados que sólo garantizarían el desarrollo de alguna habilidad.

Por ejemplo, si sólo se trabajara con el eje de la literatura pero no así el de la creatividad, la habilidad lectora sería la única que se desarrollaría, las obras literarias no se podrían contextualizar a través de la habilidad de investigación y mucho menos se podrían poner en práctica estructuras narrativas en el nivel de producción en el eje de la creatividad.

De esta manera, si se consideran los tres ejes, la memoria se vuelve procedimental, ya que se ejecutan distintos tipos de habilidades que son adquiridas por el proceso de aprendizaje. Estas pueden activarse de manera automática o en función de ciertas actividades demandadas por la propia sociedad.

En Taller de Comunicación por ejemplo, el eje de temático de la literatura queda implícito en la realización de guiones, trabajos de análisis, adaptaciones literarias, etc. así que aunque se trate de una asignatura enfocada al estudio del fenómeno comunicativo en amplitud, su sustento sigue estando determinado por las formas lingüísticas, paralingüísticas y no verbales.

El profesor que diseñe un examen extraordinario, tiene que contemplar el desarrollo de habilidades y establecer una relación lingüística entre ella. Pedagógicamente, esta relación puede implicar diversas perspectivas, que permitan que el aprendizaje del alumno para las materias mencionadas se suscite a partir de los usos del lenguaje en sus diversas expresiones.

Así podemos encontrar en ambas materias diversas perspectivas, que oscilan entre lo literario, el desarrollo de la lengua, el análisis sociológico y pedagógico que permitan elaborar en un complejo una visión de la enseñanza de la literatura y la lengua, así como de la investigación:

- Perspectiva lingüística comunicativa y pragmática: justificada en el conocimiento de la función social de la lengua y no sólo en el conocimiento de la gramática.
- Perspectiva literaria: basada en el papel del lector en el proceso de recepción de la obra literaria y en su goce estético.
- Perspectiva pedagógica: asentada en el alumno y en su proceso de aprendizaje; y no, en los contenidos o en el profesor.

- Perspectiva psicológica: apoyada en los procesos de aprendizaje constructivos y significativos.
- Perspectiva sociológica: centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje.
(Prado Aragenés, 2004)

Estas perspectivas sugieren que la enseñanza de la lengua y la literatura deben tomar en consideración aspectos que rodean el estudio de la lengua y que permiten que esta funcione en códigos socialmente compartidos.

Las perspectivas establecen que la enseñanza de la lengua como sistema complejo debe considerar los aspectos literarios, pero también los aspectos socio-afectivos en los que el alumno se desenvuelve para que esta sea significativa.

Pero estas perspectivas también están relacionadas con la propia actuación de la lengua, es decir, no sólo su enseñanza implica considerar distintos ámbitos de acción, la propia lengua en sí obedece a diversas bases científicas que consideran procesos en los cuales, el alumno como ser social está inmerso.

Sin la pretensión de profundizar en las teorías científicas que rodean a la lengua, es importante mencionar aquí los marcos científicos a los que debe atender la enseñanza de la lengua, y en esa medida entender la necesidad de que el conocimiento de la misma pase por los tres ejes temáticos propuestos aquí y que evidencian conocimiento transversal en los programas del CCH.

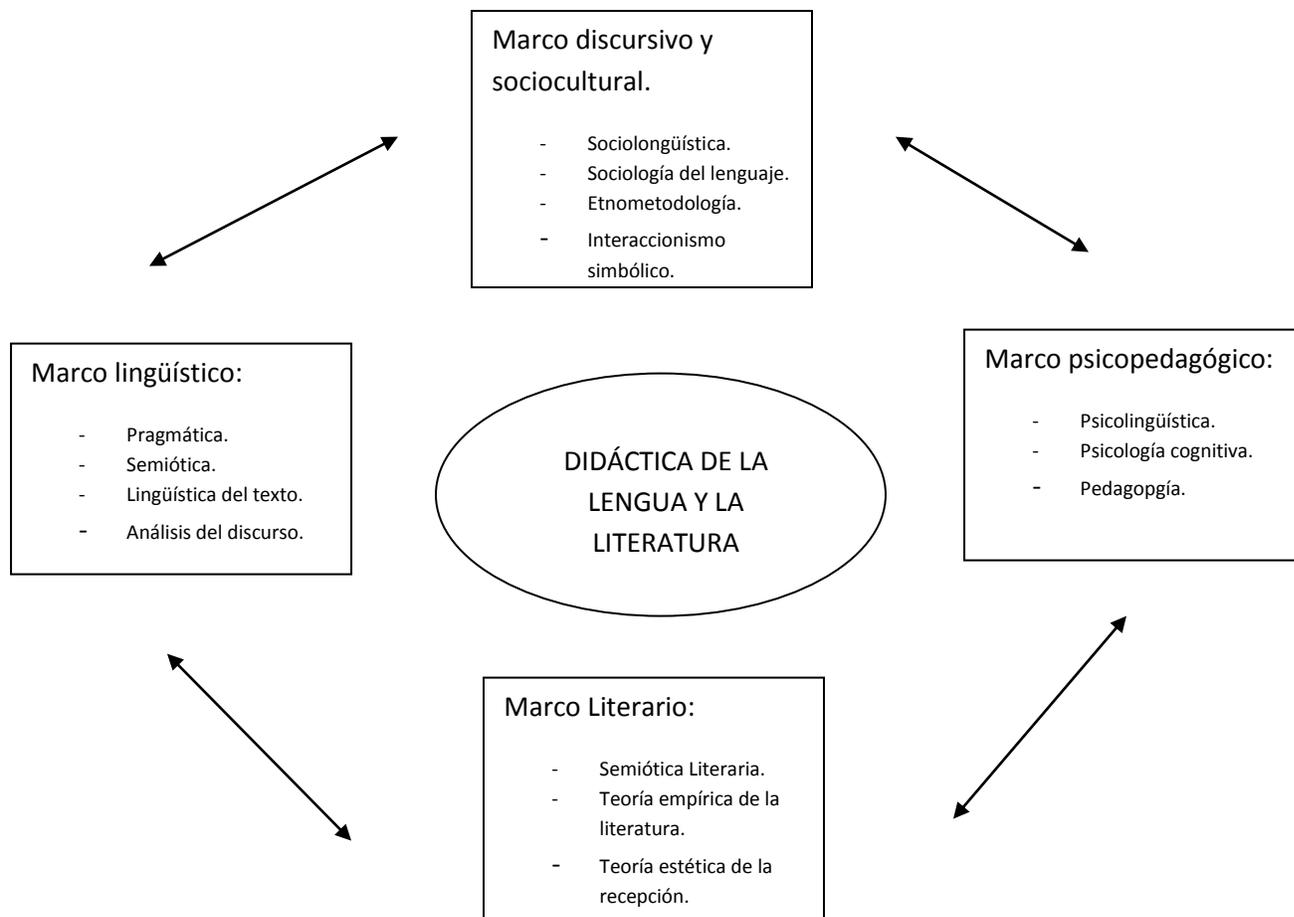


Gráfico 5.1: *Didáctica de la lengua y la literatura. Marcos.*

Fuente: (Prado Aragenés, 2004, pág. 36)..

A manera de esquema a continuación se presenta la definición de los marcos propuestos por Josefina Prado (2004) los cuales nos ayudarán a pensar la incorporación de los ejes temáticos con un fondo pedagógico – institucional.

Bases científicas de la didáctica de la lengua:

<i>Marco lingüístico.</i>	“Centran su interés en el uso de la lengua en contextos sociales y en las normas, reglas y convenciones que ponen en práctica los hablantes cuando construyen sus mensajes en dichos contextos” (Pág. 36)
Pragmática:	“[Su] objeto de estudio es la lengua en su uso (motivaciones psicológicas de los hablantes, reacciones de los interlocutores, tipos socializados de discurso, objetos de discurso, etc.) y n su contexto de producción ... bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo” (pág. 39). Toma en consideración todos

	<p>aquellos factores extralingüísticos.</p> <p>Actos de habla (como normas de conducta establecidas): Locutivos, Ilocutivos, perlocutivos.</p>
Semiótica:	<p>“[Estudia] los signos y su significación en el seno de la vida social ... Los interlocutores comparten un sistema determinado de códigos a través del cual constituyen los conocimientos ... [Se busca] interpretar (...) mensajes simbólicos con usos específicos, los mensajes icono verbales que intervienen en los procesos comunicativos de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías” (Pág. 42).</p>
Lingüística del texto:	<p>“[Se considera como un proceso en el que el texto organizado y planificado mediante unos mecanismo concretos se convierte en la unidad de enunciación. (...) El texto [incluye] cualquier manifestación global y completa que se produzca en un acto de comunicación, tanto oral como escrita [así como] sus características textales: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación, estilística” (Pág. 42)</p>
Análisis del discurso:	<p>“Se centra en el análisis de lenguaje, en su uso y pone de manifiesto la importancia del discurso y la influencia del contexto y las circunstancias culturales en el uso del lenguaje (...)</p> <p>El texto es únicamente un producto lingüístico frente al discurso que trataría de un texto contextualizado” (Pág. 43).</p> <p>Contexto implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contexto cognitivo: Experiencia acumulada y estructurada en la memoria. - Contexto cultural: Visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción. - Contexto social: aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones.” (Pág. 43)

Gráfico 5.2: *Bases científicas de la didáctica de la lengua.* Fuente: (Prado Aragenés, 2004, pág. 36)

En el Marco lingüístico se estudia el uso de la lengua a partir de diversos contextos sociales y cómo los hablantes ponen en práctica los mensajes a partir de diferentes situaciones de comunicación. En general las corrientes teóricas que fundamentan este marco consideran a la lengua como parte del sistema social como hemos mencionado en capítulos anteriores) que se estructura a partir de unidades interrelacionadas

Bajo esta perspectiva, el aspecto gramático queda restringido a la estructura (estructuralismo): más emparentada con Saussure, estas perspectivas teóricas ven como los signos lingüísticos se constituyen en los niveles fonético, fonológico – morfosintáctico y léxico – semántico.

Son las teorías generativistas con Chomsky donde se acentúa el factor social en aspectos subjetivistas que tienen que ver más con la interpretación, la creatividad se expresa en el hablante y en su capacidad de producir y emitir oraciones. “Se insiste en la adquisición del lenguaje como un proceso creativo determinado por mecanismos innatos y se explica su funcionamiento y adquisición a partir de la existencia de estructuras universales innatas que posibilitan la adquisición y aprendizaje lingüístico.” (Prado Aragenés, 2004, pág. 38)

De acuerdo a esta tendencia, en las competencias comunicativas permite reconocer un sistema de reglas que han sido interiorizadas a través del proceso de socialización y de aprendizaje por los hablantes, y en este sentido se busca que el alumno sea capaz de desenvolverse en función de esos registros.

Respecto a las vertientes teóricas, la pragmática permite trascender de lo meramente gramatical a la praxis, de alguna manera atiende a los tres ejes temáticos que se han mencionado aquí (Literatura-investigación-creatividad) ya que como disciplina considera factores extralingüísticos que permiten el uso del lenguaje, tales como emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación comunicativa, etc.

En el marco lingüístico la Semiótica de Saussure, el sistema de códigos que se comparten entre los hablantes constituyen el conocimiento; los alumnos deben tener la facultad de interpretar esos mensajes simbólicos. Hay una necesidad expresa de atender a estos códigos verbales y no verbales ya que en la vida moderna estamos expuestos a los mismos a través de los MASS media (Medios masivos de comunicación) lo que implica la necesidad de general habilidades y capacidades para desenvolverse entre ellos.

En la lingüística del texto se considera al mismo como una “manifestación global y completa que se produzca en el acto de comunicación, tanto oral como escrita” (Prado Aragenés, 2004, pág. 42) Esta visión supera a los estructuralistas y los generativistas ya que ven como unidad superior al discurso a la oración, la cual considera a la lingüística del texto como un proceso a través del cual este se organiza y planifica.

En el caso del Análisis de discurso, se hace especial énfasis en el contexto y el discurso a partir de circunstancias culturales, aquí se plantea una diferencia sustancial entre texto y discurso, según Van Dijk (1977) el texto es un producto lingüístico, mientras que el discurso implica un texto “contextualizado”.

Para los ejes temáticos propuestos anteriormente, esto es de suma importancia, porque el discurso configurado como mensaje implica el sentido vivencial y la experiencia del alumno² o la posibilidad de que el texto una significación para el individuo que a través del análisis y la investigación puede subjetivar lo ahí expresado.

Para el caso del modelo pedagógico del CCH, es muy importante considerar estas vertientes en el marco lingüístico, aunque el análisis de discurso propiamente se encuentra en Taller de

² Más parecido a la teoría de la recepción y a los análisis contextuales del autor para interpretar la obra

Comunicación II, en las materias básicas (TLRIID) se hace análisis literario, aunque propiamente no investigación literaria. Pese a esto, se trabaja con la investigación documental relacionada con la elaboración de trabajos académicos.

<i>Marco discursivo y sociocultural.</i>	“Conjunto de disciplinas que ponen en relieve la variedad de usos lingüísticos” (Pág. 44).
Sociolingüística.	“... concede especial atención a las condiciones sociales y contextuales en que se producen los hechos lingüísticos (...) los usos comunicativos de una comunidad varían por razones geográficas, pragmáticas y sociales” (Pág. 45). Relación de las sociedades y la cultura con su lengua. Aparece el concepto de comunidad de habla que se relaciona con estructuras comunicativas y organizativas a partir de la diversidad y heterogeneidad sociocultural, económica y lingüística.
Sociología del lenguaje.	“... se centra en el contexto social de la lengua, aspectos sociales de la misma, entre ellos la enseñanza (...) Destaca la importancia de: - Bilingüismo: Es la situación lingüística en la que los habitantes dominan plenamente dos lenguas y las utilizan alternativamente ... - Dominio: Hábito de uso lingüístico que es significativo social y funcionalmente (atendiendo sus variedades lingüísticas) ... - Diglosia: Dos o más variedades de la misma lengua con fines diferentes. (Pág. 46)
Etnometodología.	“Estudio de la conversación espontánea (...) consideran los turnos de la palabra que están sujetas a unas normas de uso (...) las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se obtienen a través de la experiencia interactiva y que considera el uso del lenguaje como mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades.” (Pág. 47)
Interaccionismo simbólico.	“[ve a las interacciones lingüísticas como]” actos perfectamente estructurados en los que los participantes, al iniciarlos establecen un compromiso conversacional que se mantendrá durante el desarrollo del mismo y finalizará de mutuo acuerdo (...) los participantes adoptan posiciones que se realizan mediante los códigos verbales y no verbales: patrones sociales de actuación” (Pág. 48).
Etnografía de la comunicación.	“Averiguar qué necesita saber un hablante para comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad y cómo lo aprende” Conceptos afines: - Comunidad de habla: Conjunto de hablantes que comparten una

	<p>misma variedad lingüística.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia comunicativa: Conocimientos y habilidades que debe poner en práctica un hablante para comunicarse de forma apropiada en cualquier contexto. <ul style="list-style-type: none"> a) Competencia: “Conocimientos de la estructura de la lengua por parte del hablante (...)” b) Actuación: Actualización de la competencia en un acto concreto de habla (Pág. 53) <p>Los diferentes factores de la comunicación lingüística implicados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Situación: espacial, temporal, psicosocial. b) Participantes: interlocutores. c) Finalidades: Objetivos que persigue el acto comunicativo. d) Clave: Tono y grado de formalidad en los interlocutores. e) Instrumentos: Canal y variedades en los códigos de acuerdo al mismo. f) Normas: interacción regulada en turnos de la palabra e interpretación. g) Género, tipo de interacción de acuerdo a la secuencia discursiva. <p>Subcompetencias:</p> <table border="1" data-bbox="483 1045 1295 1577"> <tr> <td>Competencia gramatical.</td> <td>“Dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) (...)”</td> </tr> <tr> <td>Competencia sociolingüística.</td> <td>Adecuación en la forma del mensaje y las palabras de acuerdo a los contextos comunicativos y la situación comunicativa (...)</td> </tr> <tr> <td>Competencia discursiva.</td> <td>Modo en el que se combinan las formas gramaticales para lograr un texto trabado (...)</td> </tr> <tr> <td>Competencia estratégica.</td> <td>Dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal. [Su función es] compensar fallos en la comunicación.” (págs. 54 y 55).</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto y conjunto de actividades dentro de las cuales se produce la comunicación. - Rutinas: unidades simples utilizadas en las conversaciones diarias que se repiten de acuerdo a las convenciones sociales. 	Competencia gramatical.	“Dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) (...)”	Competencia sociolingüística.	Adecuación en la forma del mensaje y las palabras de acuerdo a los contextos comunicativos y la situación comunicativa (...)	Competencia discursiva.	Modo en el que se combinan las formas gramaticales para lograr un texto trabado (...)	Competencia estratégica.	Dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal. [Su función es] compensar fallos en la comunicación.” (págs. 54 y 55).
Competencia gramatical.	“Dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) (...)”								
Competencia sociolingüística.	Adecuación en la forma del mensaje y las palabras de acuerdo a los contextos comunicativos y la situación comunicativa (...)								
Competencia discursiva.	Modo en el que se combinan las formas gramaticales para lograr un texto trabado (...)								
Competencia estratégica.	Dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal. [Su función es] compensar fallos en la comunicación.” (págs. 54 y 55).								

Gráfico 5.3: Marco discursivo y sociocultural. Fuente: (Prado Aragenés, 2004)

El Marco discursivo y sociocultural tiene especial importancia en la aplicación y usos de la lengua en un determinado contexto. La situación geográfica de los actores sociales permea los usos comunicativos. En este sentido los planes y programas del CCH intentan que el individuo reconozca su propio contexto, pero al mismo tiempo tenga la facultad de descoloque de él para tener márgenes de acción en otras posibles situaciones comunicativas.

La lengua es entonces motivo de estudio de importantes disciplinas como la Sociología, la Antropología, entre otras, las cuales buscan establecer una relación entre la cultura y los procesos sociales con respecto a la lengua.

Así podemos encontrar ramas específicas como la Sociolingüística que permitirá reconocer la diversidad de usos lingüísticos integrados en dialectos, registros y estilos. Esta ciencia centra su interés en los “usuarios” lingüísticos, es decir, en los hablantes que forman parte de determinados grupos sociales y que a su vez formulan códigos específicos de acuerdo a su sexo, edad, grupo social, valores, etc.

Es importante que en el eje temático de la investigación, el alumno pueda reconocer su lengua de origen pero al mismo tiempo las variantes de la misma que se dan en diferentes contextos y en diversas situaciones comunicativas. Esta habilidad sugiere no sólo la posibilidad de comunicarse con otros individuos, sino un procedimiento para entender al “otro”, base fundamental de la investigación social.

En el caso de la Sociología del Lenguaje, el contexto social de la lengua toma en consideración los aspectos sociales del lenguaje. La interacción humana implica el reconocimiento de nuevas formas de lenguaje como el bilingüismo, el dominio y la diglosia.

De acuerdo a estas tres formas de lenguaje, el alumno tiene que ser capaz de reconocer estas derivaciones de la lengua y sus usos en situaciones comunicativas concretas, en estricto sentido hay cierta mezcla de lenguajes que además implican usos distintivos de acuerdo a la región, por ejemplo, ciertos clichés usados por los cholos en idioma inglés, tienen una significación específica, aunque en su idioma original representen otra cosa.

Como una estrategia de acercamiento a estos grupos sociales, se plantea la Etnometodología, que funciona como estrategia a través de la cual los alumnos pueden establecer conversaciones con distintos usos de la lengua. El desarrollo de esta habilidad, es en cuestión de investigación, una herramienta útil.

Aunque el TLRID, establece técnicas de investigación documental, como ya hemos mencionado antes, aunque no se contemplen herramientas como los muestres, los cuestionarios, etc. es posible tener una implicación de la herramienta etnometodológica a través de la entrevista a especialistas, los cuales son considerados dentro de las fuentes de información documental.

Para el caso de Taller de Comunicación, la realización de documentales o adaptaciones de ficciones, sugieren que los alumnos tengan esta habilidad de conversación (escucha-oralidad) no sólo para adquirir información, sino para poder expresarlo o “traducirlo” en un lenguaje que pueda ser entendido por la audiencia de sus productos expresivos.

Otra corriente teórica útil en el desarrollo de la lengua y la investigación, es el Interaccionismo Simbólico, en la comunicación verbal, pero básicamente en la verbal, sistemas de interacción por turnos, posiciones que, permiten que se realicen secuencias y patrones de acción social. “los participantes adoptan unas posiciones, que realizan mediante códigos verbales (las palabras, las frases, los elementos prosódicos, etc.) y códigos no verbales (los gestos, movimientos, etc.) y que se organizan y estructuran secuencialmente en unos marcos u patrones sociales de actuación” (Prado Aragenés, 2004, pág. 48)

La Etnometodología de la comunicación que implica la comunidad de habla y la competencia comunicativa, es decir, los conocimientos y habilidades necesarias para comunicarse apropiadamente en una situación comunicativa y contextos, en donde se producen situaciones rutinarios o rituales conversacionales.

Una aportación de la Etnometodología de la comunicación que se suma a la Etnometodología general, es la posibilidad de identificar justamente esos rituales conversacionales, es decir, hacerlos conscientes; eso tiene que ver con procesos psíquicos del uso de la lengua, en donde el individuo va asociando estas rutinas con estructuras culturales arraigadas dependiendo de la situación comunicativa, los participantes, el género, etc.

Es importante resaltar dentro de la Etnometodología de la comunicación a la competencia comunicativa. Aunque el modelo pedagógico del CCH –como se ha ya mencionado- no está explícitamente funcionando por competencias; el enfoque comunicativo tiene una base fundamental en la competencia comunicativa.

Prado Aragenés sugiere que la competencia vista como una serie de conocimientos en la estructura de la lengua por parte del hablante y la actuación como una competencia en el acto del habla tiene de base un sistema sociocultural donde hay una diversidad de usos lingüísticos.

Desde este punto de vista, los componentes del acto comunicativo que definen a la competencia comunicativa desde la perspectiva de Tusón (1997) son:

- Situación: Se refiere a la actuación espacial, temporal y psicosocial que mediatiza el hecho comunicativo.
- Participantes: Atañe a los interlocutores a sus características socioculturales y relaciones mutuas.
- Finalidades: son los objetivos que persigue un acto de comunicación y los productos finales del mismo.

- Secuencia de actos: alude a la estructura y organización, de la interacción comunicativa.
- Clave: Apunta al tono y grado de formalidad empleado por los interlocutores que en última instancia depende de muy diversos factores, como tema, personalidad de los participantes, finalidad y situación de comunicación.
- Instrumentos: se refiere, por un aparte, al canal de comunicación empleado, y, por otra, a variedades de habla y a los códigos no verbales en la comunicación.
- Normas: de interacción, que regulan los turnos de palabra; y de interpretación, que son aquellas referencias compartidas por los interlocutores que les permiten presuponer; comprender y negociar los significados implícitos y explícitos durante la interacción.
- Género: hace referencia al tipo de interacción, a las secuencias discursivas y a la tipología textual utilizada en cada momento en función de la finalidad comunicativa. (Prado Aragenés, 2004, pág. 54)

Como elementos fundamentales de la competencia comunicativa, en la evaluación de los ejes temáticos propuestos en este trabajo deben considerarse la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia lingüística, y la competencia estratégica.

Para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, si evaluamos estas competencias en función del eje de Literatura, investigación y creatividad, se puede mencionar que para los mismos, la interiorización de estructuras lingüísticas en el eje de la literatura a través de narraciones, poesía, etc. en función de contextos comunicativos y situaciones particulares, que implican usos y praxis de la misma, considerada aquí en el eje de investigación, permiten que estas estructuras se adecuen a través de las formas del lenguaje y su aplicación en situaciones estratégicas posibilitan el eje de la creatividad.

<p><i>Marco literario.</i></p>	<p>“Conjunto de teorías literarias que centran su atención en aspectos pragmáticos de la literatura y en los procesos de recepción de la obra literaria” (pág. 55).</p> <p>Enfoques tradicionales que explican el desplazamiento del emisor al receptor.</p> <hr/> <p>El historicismo: Como el emisor proyectaba su personalidad en sus escritos: “Memorización de conceptos cronológicos sobre la contextualización histórica y social de los movimientos literarios.”</p> <p>Formalismo y estilística. Se centra en el mensaje. “... análisis de las obras concretas como elementos significativos, poniendo en evidencia su estructura y la organización e interpretación existente entre todos los elementos presentes en el texto”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua poética y literalidad. - Géneros literarios, narratología.
<p><i>Nuevo esquema centrado en el receptor (Recepción del texto, construcción de intertextualidad).</i></p>	

Semiótica literaria.	"Concibe el texto literario como signo, y como tal, tiene una función comunicativa". A esta se le añade la dimensión significativa "que humaniza el proceso" (Pág. 58).
Pragmática literaria.	<p>"Se ocupa del estudio de las relaciones de los signos con sus usuarios, emisor y receptor, y con el contexto comunicativo" (pág.58).</p> <p>a) Hecho de comunicación que tiene en cuenta contextos de producción y recepción.</p> <p>b) Aplicación literaria de los Actos de habla.</p>
Teoría empírica de la literatura.	<p>Otras visiones pragmáticas:</p> <hr/> <p>Teorías sistémicas "Entienden a la literatura como un sistema, a la vez que actividad sociocultural de carácter comunicativo"</p> <p>a) Teoría empírica de la literatura: basada en el constructivismo, "surge de la asignación de los textos de un significado que no es inmanente a los mismos (...) sino fruto de la intervención de los participantes en el proceso literario" (Pág. 59).</p> <p>b) Teoría de los polisistemas: Ve a la literatura como algo dinámico y cambiante a partir de las circunstancias sociales y culturales.</p> <hr/>
Teoría estética de la recepción.	<p>Dentro de las teorías fenomenológicas y hermeneúicas se encuentra la Teoría estética de la recepción: "Los textos no son literarios de forma inmanente y tampoco hay una lengua específica de la literatura (...) es la experiencia de la recepción, el único modo de actualizarse el texto como objeto estético" (Pág, 60.).</p> <p>Se considera al lector como el punto de partida para el análisis, comprensión e interpretación de la obra literaria.</p> <p>Lo que define a la literatura tiene que ver con la comunicación, con la historia, con la realidad y su carácter social y con un sistema de signos de estructura significativa.</p> <p>"Sustitución del concepto de lengua literaria por el se consuno y uso literarios. Posibilidad de una competencia comunicativa y una polivalencia</p>

	interpretativa” (Pág.61)
Teorías disgregadoras.	<p>Buscan desmontar el discurso crítico tradicional:</p> <p>a) Teoría de la deconstrucción: “Supone la crisis de la literalidad, cuestiona las nociones asumidas hasta el momento por la crítica: cualquier lectura es posible” (Pág.61).”Deconstruir no es destruir, sino desmontar, enfrentar los textos a sus contradicciones internas” (Pág. 61).</p> <p>b) Teorías feministas: “Considera o no la literatura escrita por mujeres; la validez de los métodos críticos creados por hombres para el análisis de literatura creada por mujeres o la consideración de la mujer como receptora de textos creados por hombres”. (Pág. 62)</p>

Gráfico 5.4: *Marco literario*. Fuente: (Prado Aragenés, 2004)

El Marco literario pone especial énfasis en la praxis de la literatura, siendo el actor receptivo el que asigna el último grado de valía al texto en sí mismo, ya que es a través de su propia subjetividad y de su interpretación, la cual se puede dar no sólo por sus experiencias sino por la propia investigación que de la obra haga.

Las diversas corrientes teóricas que han estudiado a la Literatura, han privilegiado diversos componentes en el proceso comunicativo; por ejemplo, la corriente historicista centra su atención en el emisor, es decir, en el autor, en donde se trataba de entender la obra del mismo a partir de cómo se proyectaba su personalidad. Este tipo de enseñanza de la literatura hacía un recuento diacrónico de los elementos conceptuales que se consideraban útiles para entender la obra literaria tales como su contextualización histórica y social.

El caso del Formalismo y la estilística centraban su atención en el análisis del mensaje. Implica el análisis de obras específicas en sus elementos significativos, privilegiando la estructura y organización presente en el texto, es decir, las implicaciones de la literalidad en la lengua y la teoría de la lengua poética, así como la teoría de los géneros literarios y la narratología.

Para este trabajo, resulta más importante los estudios que se realizan en los procesos hacia el receptor, básicamente, porque el alumno del que habla el CCH en sus planes y programas, es un ser autónomo, que a partir de su propia experiencia reconstruye y construye, en este caso su experiencia frente al texto literario.

Para pensar en los elementos de la comunicación no verbal desde el receptor, los enfoques críticos de la literatura, abren la puerta al análisis de todo tipo de expresiones fundamentados en una praxis de la literatura, lo cual tocaría también al diseño de mensajes en el eje de creatividad presentado aquí para materias como Taller de Comunicación.

Por ejemplo, la Semiótica literaria, en su relación signo-texto literario y como esta es humanizada en el proceso, motivo por el cual la interpretación de los signos se vuelve subjetiva. Cuando se habla de semiótica literaria se considera al análisis general de la obra literaria, en donde se privilegia como signo la noción de texto.

Mientras que para la Pragmática literaria, los contextos de producción y de recepción son determinantes para el análisis de la obra. De ahí la importancia de los Actos de habla (Austin, 1962). E alguna manera, si la semiótica literaria analiza el signo, la pragmática implica la utilización del signo en la praxis.

Desde este punto de vista, la perspectiva narratológica de la pragmática tiene sus fundamentos en ramas de la ciencias sociales como la Filosofía, la Sociología y la Antropología a partir de lo que se denomina como “dominios lingüísticos, que no son más que los usos de la lengua dependiendo del contexto e inclusive la localización geográfica del hablante.

De acuerdo a la praxis y a los dominios lingüísticos hay lenguas que se emparentan y forman continuos dialectales. Para el caso de la comunicación no verbal, la estructura de los signos es mucho más general inclusive compatibles aunque los sistemas lingüísticos verbales sean completamente diferentes, por ejemplo, para determinadas culturas un guiño de ojo que significa coquetería.

Desde este punto de vista, los Actos de habla como acciones sociales que enfatizan el uso de la lengua, que aunque desde la perspectiva de John Lansghaw Austin en *Cómo hacer cosas con palabras* pareciera referirse sólo a la comunicación verbal, reconoce a partir de los actos, acciones que trascienden a la enunciación para que haya significación.

Así, por ejemplo, las tres principales clases de actos son:

1. Actos locutivos: (...) decir algo es hacer algo, en particular decir lo que uno dice. Esto es, un hablante produce sonidos (un escritor escribe signos gráficos) que están bien ordenados de acuerdo con el sistema fonológico y la gramática de una lengua particular (...)
2. Actos ilocutivos: (...) al decir lo que dice, un hablante está realizando un segundo tipo de acto en virtud de numerosas convenciones que determinan el uso de la lengua en su comunidad lingüística. (...)
3. Acto perlocutivo: (...) Por decir lo que digo (...) puedo intimidar, informar, confundir, entristecer a mi interlocutor, etc. Puedo lograr una de estas cosas o todas ellas pero no tengo garantía de ello. Los actos perlocutivos incluyen las consecuencias de mi acto de hablar y solamente tengo un control limitado sobre tales consecuencias. (Ohmann, 1987, págs. 22-23)

<i>Marco psicopedagógico.</i>	Centran su interés en los procesos de aprendizaje y desarrollo del alumnado.
Psicolingüística.	“La enseñanza de la lengua debe desarrollarse de forma contextualizada y se centra en mejorar las destrezas que el alumno posee” “El diálogo y la interacción lingüística son la base del aprendizaje”.
Psicología cognitiva.	- Las ideas cognitivistas de Piaget. Procesos cognitivos funcionales en el desarrollo de la lengua mediante procesos de simbolización.
Pedagogía.	- Un aprendizaje significativo construido por el individuo (Ausubel) mediante un proceso de diferenciación progresiva. - El lenguaje está íntimamente ligado a los intercambios lingüísticos (Vigotsky).

Gráfico 5.5: *Marco Psicopedagógico*. Fuente: (Prado Aragenés, 2004)

El marco pedagógico se constituye a partir de vertientes teóricas psicopedagógicas en donde el proceso de aprendizaje y el desarrollo del alumno son los principales puntos de interés. En el caso de la Lengua y la Literatura –con base a modelos constructivistas- se pretende que el alumno sea capaz de construir sus propios aprendizajes y volverlos significativos, considerando como base a los conocimientos previos que implican necesariamente a los usos y costumbres de la lengua, a la adquisición y desarrollo de la misma desde la familia.

La visión constructivista se ha alimentado de las siguientes teorías:

- El constructivismo Piagetiano que centra su atención en los procesos cognitivos y en el desarrollo de la lengua a través de la interacción con el medio físico.
- El aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Henesian, a través del cual el individuo construye desde sus propios esquemas de conocimientos “procesos de diferenciación progresiva”, es decir, la relación de conocimientos previos y nuevos y el proceso integrador que el propio alumno realice con su realidad.
- Las teorías de Vygotsky a través de los cuales “el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente ligado al de los intercambios lingüísticos”. (Prado Aragenés, 2004, pág. 65)

Entre estas vertientes la Psicolingüística, así como la Pedagogía cognitiva y la Pedagogía ven al lenguaje como una posibilidad en la que el individuo puede desarrollar destrezas discursivas y a través de procesos de simbolización una mejor interacción con el medio.

Tanto en el nivel disciplinario como psicopedagógico, el común denominador hay una tendencia a considerar lo que tiene que ver con los usos del conocimiento, para el Área de Talleres los usos de la lengua, ambos a partir del contexto, es decir, se busca la integración y construcción a través del cual el alumno pueda establecer puentes comunicativos con sus interlocutores y dar sentido y significación a nuevas formas de comunicación.

Para los exámenes extraordinarios, el fundamento principal tendrá que ser la posibilidad de constatar que el individuo posee habilidades comunicativas de integración social. La evaluación por proyecto puede desarrollar estas habilidades siempre y cuando el alumno esté comprometido a entender que la adquisición del conocimiento es un proceso gradual en el que tendrá que ir concientizando su propia evolución.

5.2.- Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en la Literatura.

Convencionalmente asociamos a la Literatura con el uso de la palabra, básicamente porque etimológicamente deriva de la palabra latina *Littera* que significa “letra”; por eso también se le ha llegado a llamar como “ciencia de las letras”.

El Diccionario de la Real Academia Española, trasciende a lo científico y decide definirla como un “arte que emplea como instrumento la palabra, que comprende obras con una intención estética”. En este sentido artístico, el uso de la palabra implica la oralidad y la escritura.

Para Roland Barthes la Literatura está más en la “práctica”, y es a través de este sentido de praxis que se puede entender el uso de elementos verbales y no verbales.

Qué implica el uso de la palabra, quién lo construye, quién determina su valía. La palabra antes que nada es creación humana y en este sentido de creación hay casi un coqueteo con los dioses, el hombre es también un ser creador y es tan poderoso que es capaz de construir convencionalismos, reglas para después destruirlas sin que por ello se cimbrén las bases de la comunicación.

No obstante, hay algo importante en el sentido de creación que no se debe dejar escapar, la creación como cuasi acto divino tiene un sentido etéreo, por que se crea a partir de los sueños y es entonces cuando en ese sentido de creación convertimos a la palabra en una herramienta útil para la vida cotidiana pero que siempre subyace su génesis de espiritualidad en su sentido de relación con el mundo.

La palabra así, ha podido ser utilizada en diferentes esferas, para nombrar cosas, para describir lo objetivo, para contar nuestro paso en el tiempo como humanidad y dejar huella de ello; ha sido empleada para dibujar generación tras generación un aparente mundo objetivo y frío que al parecer quiere borrar la esencia humana que nos distingue de otras especies: el sentido de creación a partir de mundos inciertos pero probables y del rasgo más humano, los sentimientos.

La literatura desde este punto de vista es imaginación, pero como ya se ha mencionado, la imaginación se centra en lo probable, por eso el sentido de creación implica a la vez un anclaje, su discurso es un reflejo de lo social, se refiere a uno mismo pero en medida en que el *yo* es una representación del *otro*, una especie de espejo donde la fantasía de los mundos probables tienen significación no sólo para ese *yo* escrito sino para el *otro* lector que a su vez se puede ver representado o “sentir” alguna referencia de lo que ahí se dice, “jugar” en el mejor sentido de la palabra en el *rol* del *otro*.

De esta manera, tal como lo establece Ohmann, “la falsedad es una afirmación sobre el hecho [del] narrador imaginario” (Ohmann, 1987, pág. 28)

De acuerdo a lo anterior, podemos definir a la Literatura como el arte de usar la palabra de manera escrita u oral como instrumento expresivo en cuyo discurso la imaginación y los sentimientos refieren a “realidades probables” en el sentido que crea mundos anclados en lo físico y lo social y en donde el lector es capaz de coparticipar en el juego de representaciones creativas.

Es evidente, como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, que la Lengua y la Literatura tienen el común denominador a la palabra, pero la palabra como expresión necesita de la comunicación no verbal para poder tener significación. “Como la “Carta robada” de Edgar A. Poe, la escrituras de estas lógicas diferentes se ubican en lugares tan evidentes que no se ven. Sin volver al lenguaje ordinario se pueden sugerir tres lugares donde se exponen ocultas por su evidencia, las formalidades de estas maneras ocasionales de hacer.” (De Certeau, 2000, pág. 26)

Pretender evaluar a la comunicación no verbal inherente a la Literatura se convierte entonces en una labor compleja porque primero hay que reconocer que la significación de la palabra depende de elementos no verbales.

Evaluar a la comunicación no verbal en la Literatura independientemente de la palabra es complicado, lo que se ofrece aquí será una aplicación metodológica a ciertas formas lingüísticas donde el matiz está dispuesto por la comunicación no verbal, la que se pretende hacer consciente y en tal medida poder evaluarla en su reconocimiento.

Por otra parte, los Programas de Estudio de TLRIID I-IV, como se ha visto en capítulos anteriores, entre las unidades tienen tema que no necesariamente discurren o son consecuencia unos de otros, a veces inclusive no encontramos una relación lógica entre una unidad y la otra, lo que dificultaría darle coherencia a un solo proyecto que unifique las temáticas; por lo tanto, en los siguientes apartados, tendremos que hacer una propuesta específica de proyecto a la temática-eje particular y la aplicación de la metodología propuesta aquí y una aproximación a un posible proyecto que pudiera evaluar todo el semestre sin parcializarlo desarrollando las habilidades que se piden. Para el caso de Taller de Comunicación I y II sus unidades pueden ser integradas en un solo proyecto, aunque aquí encontrará una delimitación por ejes y guías hacia algunas temáticas particulares.

5.2.1.- Poesía.

Dentro del eje de Literatura, la poesía tiene formas particulares. Proviene del griego *ποίησις* 'creación' < *ποιέω* 'crear' es un género literario considerado como una manifestación de belleza y sentimiento estilizado a través de la palabra.

Hay que considerar que en sus inicios las formas poéticas eran cantadas, por eso se le conoce también como “poesía lírica” o simplemente “lírica”, y aquí es donde se nos hace necesario rescatar su origen para establecer que aunque la base fundamental de esta es la palabra, evidentemente su interpretación, sus formas sonoras y sus imágenes figuradas están en el plano de la comunicación no verbal. La imagen es así la construcción de una nueva realidad semántica.

En el sentido evocado, la poesía refiere a imágenes, las cuales son representaciones producidas por la mente a través de la palabra. Evaluar la capacidad de análisis y generación de estas imágenes para nuestro estudio sobre comunicación no verbal se vuelve complicado, más si tratamos de hacerlo a través de un proyecto.

Las figuras o imágenes retóricas que podemos encontrar en la poesía entre otras son:

- Alegoría: Se le denomina a la correspondencia prolongada de símbolos o metáforas.
- Aliteración: La repetición de uno o varios fonemas en distintas palabras, con una frecuencia perceptible.
- Anadiplosis: Se repite la última parte de un grupo sintáctico o de un verso al principio del siguiente.
- Anáfora: Una serie de frases o fragmentos de frases que comienzan de la misma forma.
- Antítesis: También llamado contraste, consistente en oponer dos ideas o términos contrarios.
- Apóstrofe: Dirigir apasionadamente la palabra a seres animados o inanimados, fuera de la estructura de la oración.
- Asíndeton: Supresión de conjunciones que servirían usualmente de enlace.
- Conversión: Consiste en repetir una misma palabra varias veces al final de cada oración, verso o estrofa.
- Elipse: Omisión de palabras habitualmente consideradas necesarias.

- Encabalgamiento: Cuando la unidad sintáctica de un verso se prolonga en el siguiente.
- Epanadiplosis: Una frase o un verso empiezan y terminan del mismo modo.
- Epíteto: Adjetivación ornamental no especificativa.
- Eufemismo: Forma de expresión amable para ocultar o disimular algo desagradable o tabú.
- Hipérbaton: Inversión o modificación acentuada del orden sintáctico habitual.
- Hipérbole: Exageración desmesurada.
- Interrogación retórica: Enunciar una pregunta, no para recibir respuesta, sino para dar más fuerza al pensamiento.
- Ironía: Sugerir o afirmar algo lo contrario de lo que se piensa o siente.
- Juego de palabras: Utilizar un mismo significante con dos significados distintos.
- Metáfora: En general, identificación de un término real con una imagen; el término real puede aparecer expresado o no.
- Metonimia: Existen distintos tipos: Designar el todo con el nombre de una parte; designar una parte con el nombre del todo; designar una parte de un todo con el nombre de otra parte de otro todo. A los dos primeros casos se le denominan sinécdoque.
- Paradoja: Reunión de pensamientos aparentemente irreconciliables, pero de sentido coherente.
- Paralelismo: La anáfora se denomina paralelismo cuando la repetición es casi total, con una leve variación final.
- Paronomasia: O paronomasia. Situar cercana dos voces de parecido significante, pero de distinto significado.
- Perífrasis: También llamado circunloquio, consistente en un rodeo que elude, mediante una marcada amplificación, la expresión directa.

- Pleonasmos: Palabras innecesarias que refuerzan la idea.
- Polisíndeton: Multiplicación de conjunciones innecesarias.
- Prosopopeya: Se trata de atribuir cualidades no correspondidas con su género vital. La más habitual es la personificación: atribuir a las cosas o animales cualidades humanas. Otros tipos de prosopopeyas son la animación: atribuir a seres inanimados cualidades de los animados; la animalización; atribuir a seres humanos características de los seres irracionales; y la cosificación: atribuir a los seres vivos cualidades del mundo inanimado.
- Reduplicación: Es la repetición de una palabra al principio o dentro de una oración.
- Retruécano: Cuando una frase está compuesta por las mismas palabras que la anterior, pero invertidas de orden o función.
- Silimicadencia: O asonancia. Cuando dos o más palabras cercanas tienen idénticos sonidos finales.
- Símbolo: Objeto o cualidad mencionados como reales, pero aludiéndose al mismo tiempo a otra realidad distinta.
- Símil: O comparación. Se diferencia de la figura anterior en que aquí aparecen siempre explícitos y sin especificar el término real y la imagen. (Apolo y Baco, 2013)

Las figuras anteriores, tienen un sentido de representación simbólica a través de imágenes, por ejemplo, la hipérbole, como exageración (que también es utilizada en imágenes físicas en publicidad) implica cierta comparación mental de dos imágenes:

Ejm:

"Érase un hombre **a una nariz pegado**
 érase una nariz superlativa
 érase una nariz sayón y escriba
 érase un pez de espada muy barbado"

[Francisco de Quevedo, Siglo XVII](#)
[Figuras Retóricas en Quevedo](#)

Una representación visual de este personaje a través de la imaginación depende de la construcción que hace el propio lector (teoría de la recepción). El personaje puede ser dibujado con características físicas exageradas, un motivo de realización de un proyecto de la comunicación no verbal, podría ser cómo se visualiza un personaje de este tipo a través de diferentes contextos.

Otros proyectos posibles que evalúen la comunicación no verbal a través de la poesía, puede ser una comparación entre figuras clásicas en poemas reconocidos y poemas tradicionales regionales, lo cual también implicaría una labor etnometodológica de investigación: representar visualmente a través de un dibujo inclusive, a un personaje dispuesto con figuras retóricas.



Figura 5.1: *Narizones*.

Fuente: Google imágenes.

De acuerdo a la metodología propuesta en el capítulo anterior, de manera general un proyecto que puede incluir la evaluación de la comunicación no verbal y el reconocimiento de la poesía y sus formas no verbales podría quedar de la siguiente manera:

De la etapa 1 de diagnóstico, debido a que la propuesta debe integrarse de acuerdo a las propias expectativas del alumno, y dicha etapa tiene dicha función, se omitirá en este ejemplo que sólo pretende dilucidar sobre una posible aplicación temática de la comunicación no verbal en la poesía y su evaluación en un examen extraordinario. Sólo estableceremos una “meta hipotética” para que de esta manera se prefigúrenlos objetivos.

Etapa 1: De diagnóstico.

Meta personal: Hacer ver que el poema también sirve para la reflexión social.

Etapa 2: Objetivos.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.

Unidad III: Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia.

Propósito: Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.

Lectura de materiales.	Descubrimiento	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> - Mario Benedetti. Poemas de la oficina. 	<ul style="list-style-type: none"> - La situación política del Uruguay de finales de los sesenta representa a una sociedad mecanizada. Los empleados burocráticos trabajan en sus oficinas sin ver la luz del día. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la lectura de un poema, entender su realidad social a través de su contexto y explicar su retórica a través del diseño de imágenes. - En el poema “El nuevo” hay una representación física del persona cuando entra a trabajar como un empleado nuevo a una oficina pública y cómo este se transforma a través de los años en una persona diferente tanto físicamente como anímicamente.
		Objetivos generales. Analizará un poema a través de sus desviaciones sonoras, valores y emociones.
		Objetivos específicos. Relacionar las formas simbólicas no verbales a través de las figuras retóricas.
		Objetivos operativos. Construir la imagen del personaje dispuesto en el poema “El nuevo” de Mario Benedetti a través del tiempo en relación con la retórica utilizada en el mismo.

Gráfico 5.6: *Esquema-ejemplo poesía.*

Fuente: Archivo personal.

Etapa 3: Preparación.

Definición de estrategias.	Elementos de la comunicación no verbal empleados.	Ejecución en la realización de un producto.	Necesidades prácticas.	Aplicación.
<p>De la lectura de diversos poemas, el alumno hubo de escoger el poema “El nuevo” de Mario Benedetti. Búsqueda de las principales figuras retóricas utilizadas en los poemas. Recurrir a bibliotecas. Realización de mapa conceptual sobre figuras retóricas. Sistematización de la lectura del poema con los conceptos de retórica. Realizar una imagen comparativa.</p>	<p>Al tratarse de un diseño de imagen fija: Cronémica: Cambio del personaje a través del tiempo. Vestimenta: Indumentaria usada por el personaje al inicio de su trabajo en su edad joven y su comparativo con el tipo de ropa en su edad adulta. Gestualidad: Agrado y desagrado mostrado a través de sus gestos. Paralenguaje: Lectura en voz alta del poema.</p>	<p>Producción de una imagen fija donde se muestre un comparativo de un mismo personaje a través del tiempo de acuerdo a la lectura del poema “El nuevo”. Discusión de la situación de conflicto que dio origen a estos cambios.</p>	<p>Soporte físico o mediático para la producción de la ilustración. Soporte mediático para la presentación de resultados y réplica. Investigación documental.</p>	<p>Entendimiento de las figuras retóricas para la construcción de un texto icónico. Reflexiones sobre el valor de encontrarse en un lugar haciendo lo que nos hace felices y cómo eso se refleja en un mejor nivel de vida.</p>

Diseño de proyecto.	Producto a realizar.	Contribución.
Reflexión y análisis del poema "El nuevo" de Mario Benedetti en el cual se explica la frustración de estar en un trabajo donde no se tienen expectativas de crecimiento personal. Cronograma de actividades.	Ilustración caricaturizada donde se explica el proceso de del personaje "el nuevo" con ímpetu por llegar a su nuevo trabajo y su paso al cansancio y hastío producido por el tiempo y la monotonía del trabajo a través de la retórica empleada por Mario Benedetti en el poema "El nuevo" del poemario "Poemas de la oficina".	Valoración del trabajo como un aspecto necesario para sobrevivir, por ello la importancia de realizar una labor de la que estemos convencidos y satisfechos. Formulación de una interpretación y lectura del poema "El nuevo" para proponer otro tipo de texto (visual) en un contexto un tanto diferente a la Uruguay de los 60's, es decir, para un público mexicano del 2000 en donde puede haber ciertas similitudes respecto al concepto del trabajo.

Gráfico 5.7: Esquema-ejemplo poesía. Etapa de preparación.

Fuente: Archivo personal.

Etapa 4: Reelaboración.

Situación comunicativa	Significación	Implicaciones de la comunicación no verbal.	Aportaciones en significación de la comunicación no verbal.
El propósito comunicativo: El proyecto contempla una revalorización del trabajo como una actividad que además de ser remunerada económicamente, contribuya a la realización personal. México es un país en donde la actividad laboral se siente como un aprisionamiento. Las actividades burocráticas no son muy diferentes a las del Uruguay de los sesentas.	En contextos como el mexicano, hay que resignificar el concepto del trabajo y la importancia de la educación y la especialización en una búsqueda por encontrar un sentido de aportación y apropiación del o que se hace para el bien propio y común.	Interpretación de figura metonímicas para la construcción de un personaje en dos tiempos de su vida, lo cual implica la representación del mismo a través de una imagen que denote en función de sus gestos, su indumentaria, etc. y de la situación contextual un cambio.	A través de una figura retórica se puede construir retórica de la imagen con una significación que puede llegar a diversos grupos y al mismo tiempo proponer una solución al conflicto.

Propósito de proyecto.	Utilidad del lenguaje corporal	Utilidad del lenguaje icónico
Construir una imagen a partir de un poema que permita la reflexión sobre la importancia del trabajo como una actividad que satisfaga emotivamente.	La representación gráfica pasará de un estado anímico de bienestar a uno de malestar. La vejez en sí misma como queda representada en el poema no implica el estado de deterioro anímico, sino que aunado a este, el creciente grado de molestia ante un trabajo que se realiza con desgano. En dado caso la vejez es un proceso natural, pero este estado no implica necesariamente infelicidad.	La posibilidad de llegar a un público más amplio, por ejemplo, a los estudiantes de CCH quienes están en proceso de selección de una profesión. La elección de una carrera, implica la posibilidad de desarrollo personal, la búsqueda por un satisfactor personal, que también satisfaga las necesidades elementales, y a través del cual se pueda contribuir a la sociedad. La representación icónica, permite llegar a públicos de diferentes características y reflexionado de acuerdo a las características de cada uno de ellos.

Gráfico 5.8: *Esquema-ejemplo poesía. Etapa de reelaboración.*

Fuente: Archivo personal.

La esquematización anterior es el planteamiento de un posible proyecto, en su desarrollo podemos ver que se transita tanto por el eje conceptual: interiorización de figuras retóricas; el eje de investigación, que implica la recopilación de información y el reconocimiento y observación de procesos sociales similares en el poema con la realidad propia del alumno y, el eje de creatividad que permite el desarrollo del producto, en este caso una imagen, la posibilidad de presentarlo oralmente y de integrarse a un grupo de trabajo para la repartición de tareas de producción (diseñador, dibujante, producción, etc.).

En el anterior diseño, se contemplan también elementos transversales de la comunicación no verbal, tales como la cronémica, el paralenguaje, la indumentaria, gestualidad, etc. Es evidente, que por el tipo de soporte planteado en este proyecto en particular, la imagen en movimiento queda descartada, lo mismo sucede con el sonido, no obstante, en la elección del soporte, es decir, de la realización de un cartel o imagen fija queda establecido que otras posibilidades se descartaron por sus alcances, lo que implica una revisión de otras formas de comunicación no verbal al menos de forma general.

En el caso de la poesía, pueden existir otro tipo de proyectos que privilegien las formas sonoras. De acuerdo a los intereses del alumno, la rima y el verso se pueden abstraer como formas no

verbales. La musicalidad, por sólo mencionar un ejemplo, puede ser un elemento que un alumno retome para significar un poema a través de tonos, e inclusive adaptaciones a otros tipos de textos.

Un término acuñado para referir a los fenómenos visuales y sus significados es la denominada “semántica visual”, a través de ella podríamos resumir todas aquellas representaciones icónicas que son expresadas como fenómenos a través de la palabra.

Por ejemplo, en la expresión “rompiste mi corazón” la significación tiene que ver con un amor no correspondido, la representación gráfica para ello, como fenómeno social, es un corazón partido por la mitad.



Figura 5.2: Corazón roto.

Fuente: Mundo corazón.com

Desde este punto de vista, los proyectos de los alumnos, tendrán que ir dirigidos a esta semántica visual.

Según Magariños de Morentin, la semántica visual es “la capacidad de las imágenes materiales visuales para dar cuenta del significado de determinados fenómenos” (Magariños de Morentin, ¿?, pág. 2), para el caso de la ilustración anterior el fenómeno es el desamor o el amor no correspondido.

De acuerdo a Magariños de Morentin, las representaciones visuales o las imágenes en sí mismas, representan características de fenómenos del entorno natural y social; la semántica visual tendría que estudiar esa relación.

El alumno que interpreta el poema “El nuevo” de Mario Benedetti –como se expuso en el esquema resumen- establece para la interpretación una relación del poema con el entorno en el que fue escrito, pero también con el entorno al que el propio alumno pertenece y pretende representar y darle vigencia.

Así, el intérprete es el que designa las características de las imágenes materiales, por lo que hay una representación del objeto a partir del propio sujeto.

Nuestro objeto de conocimiento está constituido por las imágenes materiales visuales y lo que un intérprete puede producir a partir de ellas (exclusivamente) sólo merecería el nombre de “representación de determinadas características de determinados fenómenos”, lo que, de ser así, está muy distante de lo que se designa como “significado de determinados fenómenos”, para cuya producción se requeriría la concurrencia de otras semiosis diferentes de la visual. (Magariños de Morentin, ¿?, pág. 3)

De acuerdo a esta perspectiva, la interpretación es un acercamiento a la significación original y esta depende de múltiples factores en los que se desenvuelve el intérprete: sus valores, sus creencias, su experiencia, su contexto, etc.

Así, la semántica visual depende de tres operaciones diferentes:

Primero. El intérprete selecciona, en la imagen material visual, determinados rasgos perceptuales con los que dicho intérprete actualiza, en su mente, la pura representación de una experiencia sensorial en cuanto tal; libre, por tanto, de su vinculación con el fenómeno que la produce. (...)

Segundo, el intérprete selecciona, en la imagen material visual, determinados rasgos perceptuales con los que dicho intérprete actualiza, en su mente, la concreta representación de un existente individual.

Tercero, el intérprete selecciona, en la imagen material visual, determinados rasgos perceptuales con los que dicho intérprete actualiza, en su mente, la representación convencional de una norma o valor social o significado. (Magariños de Morentin, ¿?, pág. 5)

Para la primera operación, es el intérprete quien a partir de su propia experiencia sensorial establece una relación con el objeto representado. En el caso de la propuesta de proyecto presentada anteriormente, el alumno escoge el poema “el Nuevo” de Mario Benedetti porque encuentra que el discurso le es significativo en su propio contexto, es decir, independientemente de la época en la que fue construido el poema le da significación porque encuentra un conflicto similar.

En la segunda operación, el alumno en este caso, establece una relación a partir del sentido original del poema y lo actualiza conscientemente encontrando semejanzas en el objeto representado. La imagen diseñada en tal efecto podría ser un personaje acaecido por la edad con una indumentaria más actualizada.

En nuestro ejemplo, la tercera operación implicaría la conciencia plena del objeto, quizá el alumno tendría que realizar dos imágenes: una que represente al personaje en la época que cuenta el poema, con su indumentaria, proxémica, etc. y otra actualizada con referentes culturales de esta época, para así explicar la vigencia del poema.

En cualquiera de las tres representaciones, hay un trabajo de análisis y creativo; la condición, en el caso de la semántica visual es la conciliación con una significación argumentada y conciliadora en las tres posturas: para el ejemplo, una crítica a las condiciones del trabajo burocrático en las oficinas.

5.2.2.- Narrativa.

El texto narrativo es aquel que relata acontecimientos en un lugar, tiempo y espacio determinados.

Desde la perspectiva de Helena Beristáin, la narración es una exposición de hechos. “La existencia de la narración requiere la existencia de sucesos relatables. En general la relación de una serie de eventos se llama relato, y puede ofrecer la forma de la narración, como en un cuento, o bien de la representación, como en el teatro. Es decir, según esta acepción técnica, hay relatos narrados y relatos representados. (Beristáin, 2003, pág. 352)

Así, los relatos son narraciones, ya que se presenta una sucesión de acontecimientos que representan conflictos o cuestiones de interés humano. El punto en común es la unidad de la acción.

En la narración son presentados una serie de relatos o acciones realizadas por los personajes. Dentro de las narraciones nos podemos dar cuenta que este tipo de texto en realidad es un híbrido, es decir, que subyacen otras formas discursivas dentro del mismo, así podemos encontrar descripciones, monólogos, exposiciones, etc. el común denominador es que todos están orientados a la acción del personaje.

En esta consecución de hechos, los elementos de la comunicación no verbal que podemos encontrar están relacionados con el paralenguaje.

En realidad se trata de una concurrencia entre diversos textos que evocan asociaciones conscientes o inconscientes con la realidad o los discursos socialmente empleados,

Así, tenemos en el sentido de evocación elementos paratextuales que producen imágenes de ciertas estructuras sociales, es decir, la correlación del texto con otras formas visuales a través de las cuales la palabra encuentra significación. A veces también se le considera como un discurso ajeno y a través de ella se formulan configuraciones discursivas.

También en los textos narrativos, como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, podemos encontrar formas sonoras que no son en sí palabras o conceptos, pero que permiten la realización de una imagen del personaje o del contexto en donde se desarrollan las acciones.

Los deícticos o deixis por su estructura, sugieren formas que se asocian con lenguajes no verbales. “Se trata de palabras que cumplen la función de señalar como lo haría un gesto, relacionado al referente con la instancia de la comunicación y con el sujeto de la misma, o como lo dice Lyons, ‘relacionándolos enunciados con las coordenadas espacio/temporales de la enunciación’”. (Beristáin, 2003, pág. 130)

La deixis en su función “señaladora”, se puede presentar a través de pronombres personales, demostrativos y de adverbios de lugar y tiempo que refieran a ciertas situaciones. Por lo que varían de acuerdo a cada situación comunicativa del hablante. Por ejemplo, si la acción es desconocida, entonces el referente también por lo que la significación es oculta. Expresiones como *Vienen de allá*, refieren a un lugar desconocido.

Con la localización de estas palabras, el alumno podrá construir los no lugares y las situaciones comunicativas, a partir de estas frases adverbiales que en sí mismas no son conceptos se reconstruye la significación, de tal suerte que el lector puede colocar a los personajes en una imagen mental espacio-tiempo.

Otro elemento en juego en las narraciones y que está íntimamente relacionado con los deícticos, es el paralenguaje, que como ya se ha mencionado en otros capítulos, es el componente vocal del discurso, es decir, se refiere al cómo se dice, el volumen, la entonación, el ritmo, las pausas.

Aunque el paralenguaje es una expresión propiamente no visual, algunos signos verbales, como los de expresión, de interrogación, e inclusive signos de puntuación, permiten darle este sentido sonoro a las frases.

Si asociamos los deícticos con las formas sonoras, es decir con el paralenguaje, podemos poner como ejemplo, que un “ahúa” dicho por un personaje nos puede hablar de su estrato social, de su contexto, y esto lleva en la mayoría de los casos a la imagen evocada del personaje en cuestión.

Así, el alumno que empiece a desarrollar sus habilidades de lectura a través de un texto narrativo, construye a partir de su experiencia, de narraciones orales que haya escuchado, de los entornos en los que haya participado, del conocimiento de familiares etcétera, en una comunión de significados que le permiten ir desarrollando la significación de las narraciones.

Como podemos ver, este tipo de elementos no verbales orientan la significación y el mismo desarrollo del enunciado.

Aunque para finalidades de definición, en este trabajo hemos separado la narración, del relato, la poesía y la fábula, en realidad se está considerando que todas estas son narraciones, por lo que la propuesta metodológica puede aplicarse de la misma manera, es decir, pese a las diferencias de

matiz entre las mismas, los elementos paralingüísticos y deícticos a través de los cuales asociamos a la comunicación no verbal son los mismos.

Si bien la narración es una estructura más compleja porque en ella confluyen una serie de acciones, la evaluación de la comunicación no verbal, aunque relativa, al tratarse de un texto aparentemente verbal, se pueden localizar a través de marcas textuales.

¿Qué relevancia tendría evaluar la comunicación no verbal en una narración? Si bien se trata de un texto verbal, el propósito de este trabajo, es buscar puntos sensibles que desarrollen la habilidad de lectura, escritura, etc. colocando a la comunicación no verbal como un elemento indispensable de análisis y de producción de textos, aunque esta no agote en sí misma a la narración.

Ya hemos mencionado el paralenguaje como parte implícito en la narración; pero también hay otras formas en las cuales el alumno puede reconocer y desarrollar elementos comunicativos no verbales para este tipo de textos. Probablemente un alumno que sea colocado en la situación de desarrollo de un proyecto pueda pensar en la sonoridad de la narración: la lectura en voz alta o el reconocimiento de tonalidades a través de los cuales se puede también dibujar a los personajes.

Así, un proyecto que se enfoque a la sonoridad, al descubrimiento del entorno a través de la propia palabra, a la caracterización de los personajes, etc. también es un proyecto que evalúe a la comunicación no verbal. En ese caso, tanto el marco lingüístico como el literario son desarrollados a través de un proceso psicolingüístico; la caracterización de los personajes a través del uso de la lengua tienen un mejor reconocimiento.

A continuación proponemos un ejemplo a partir del esquema general planteado en este trabajo:

Etapa 1: De diagnóstico.

Meta personal: Contribuir a la lectura que se hace de los héroes mexicanos.

Etapa 2: Objetivos.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.

Unidad IV: Lectura de novelas y poemas: el conflicto humano

Propósito: Continuará la práctica constante de lectura de textos literarios, como parte del trabajo de taller, con el fin de desarrollar el goce de la lectura y su capacidad de valoración de textos literarios para convertirse en un lector autónomo.

Lectura de materiales.	Descubrimiento	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> - Características de la novela. - Construcción de personajes. - Situación anímica de los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura de los personajes literario analizados el semestre pasado, se puede utilizar (conocimientos previos) para analizar los personajes en la novela en función de las decisiones que éstos tienen que tomar a partir de determinadas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formular un estereotipo del héroe revolucionario a través de dos novelas. - Caracterizar al héroe revolucionario a través de una descripción emocional y actitudinal en referencia a su lenguaje corporal a partir del análisis de dos novelas: <i>Al filo del agua</i> de Agustín Yáñez y <i>La sombra del Caudillo</i> de Martín Luis Guzmán. - Personaje: Pancho Villa.
		Objetivos generales. Relaciona las situaciones de los personajes literarios con las humanas reales y analiza las posiciones y decisiones que imponen dichas situaciones.
		Objetivos específicos. Analizar las descripciones de un personaje para construir el estereotipo del héroe revolucionario.
		Objetivos operativos. A partir de la lectura de las dos novelas construir el estereotipo del héroe revolucionario y realizar una descripción de sus características no verbales.

Gráfico 5.9: Esquema-ejemplo narrativa.

Fuente: Archivo personal.

Etapa 3: Preparación.

Definición de estrategias.	Elementos de la comunicación no verbal empleados.	Ejecución en la realización de un producto.	Necesidades prácticas.	Aplicación.
De la lectura de <i>Al filo del agua</i> y <i>La sombra del caudillo</i> se buscarán las referencias al personaje Pancho Villa, a través de su análisis se construirá al personaje como héroe de la Revolución Mexicana.	Al tratarse de un diseño de personaje: Cronémica: Idealización del personaje durante la Revolución Mexicana. Gestualidad: Agrado y desagrado mostrado a través de sus gestos. Sonoridad: Entonación de voz, dulce, agresivo, etc. Kinésis: Tipología de movimientos del personaje. Paraleguaje- diexis.	Descripción de las características emocionales del héroe revolucionario.	Lectura de las dos novelas: <i>Al filo del agua</i> y <i>La sombra del Caudillo</i> . Reelaboración del punto de vista de los autores sobre el personaje, búsqueda de puntos en común y puntos discordantes.	Una reflexión sobre los héroes revolucionarios a partir de dos puntos de vista, explicando así la construcción del ideal social de los mismos.

Diseño de proyecto.	Producto a realizar.	Contribución.
Descripción del héroe revolucionario a través de la figura de Pancho Villa en dos novelas. Cronograma de actividades.	Análisis literario de dos novelas del género de la Revolución Mexicana.	Es una explicación del ideal de los héroes revolucionarios que se va formando a lo largo del tiempo a partir de dos puntos de vista.

Gráfico 5.10: Esquema-ejemplo narrativa. Etapa de preparación.

Fuente: Archivo personal.

Etapa 4: Reelaboración.

Situación comunicativa	Significación	Implicaciones de la comunicación no verbal.	Aportaciones en significación de la comunicación no verbal.
El propósito comunicativo: Revalorizar a los héroes mexicanos con defectos y virtudes en una sociedad donde la Revolución Mexicana es el punto de partida de las instituciones contemporáneas.	En contextos como el mexicano, hay que revalorar el papel de los héroes revolucionarios como sujetos.	Construcción de un personaje que tiene intereses propios físico-conductual de tal manera que el personaje idealizado se vea en sus actitudes y su carácter lo que lo motivó a ser un personaje determinante en una época de la historia de México. El personaje visto como un individuo con virtudes y defectos.	Las expresiones que se leen en el personaje, su voz, su entonación, sus gestos, su corporeidad, como definitorias de un carácter y una personalidad.

Propósito de proyecto.	Utilidad del lenguaje corporal	Utilidad del lenguaje icónico
Realizar una descripción anímica a través de la lectura de elementos no verbales de un héroe revolucionario.	Descripción del personaje que realizara acciones de un estado anímico y carácter emocional, en donde como telón de fondo queda el contexto socio político del momento.	El proyecto no contempla una ilustración del personaje pero sí una descripción con su referente significativo.

Gráfico 5.10: *Esquema-ejemplo narrativa. Etapa de preparación.*

Fuente: Archivo personal.

Como se puede observar, una estrategia de este tipo incluye no sólo el aprendizaje sugerido al inicio del mismo, sino todos aquellos que tienen que ver con el eje de investigación y creatividad; considerando que en este taller la unidad III: Integración y revisión de operaciones textuales está orientada meramente al desarrollo de operaciones textuales que ayuden a la investigación documental.

Aunque en este momento del trabajo se estén abordando temas eje para la aplicación de la propuesta, se ha de considerar propuestas integradoras del todo el semestre, lo cual funciona muy bien en Taller de Comunicación I y II, el propósito es que dentro de los contenidos para la realización del trabajo se escojan los aprendizajes que permitan evaluar el desarrollo de habilidades del alumno. En este momento es necesario trabajarlo por temas eje para después hacer una propuesta integradora.

5.2.2.1.- El cuento, la novela, la fábula.

Aparte del relato, hay otro tipo de narraciones que por su extensión y comportamiento particular merecen especial atención.

Si bien el ejemplo presentado en el texto narrativo obedece a la novela, también se ha mencionado que el relato tiene las mismas características secuenciales, la diferencia entre ambos tipos de texto es la concurrencia de acciones en la trama, mientras en la novela se pueden presentar acciones secundarias y multiplicidad de elementos e historias alrededor de los protagonistas, en el caso del relato, la acción es más determinante.

El eje de literatura que contempla en texto literario tanto poético como narrativo, sugiere una multiplicidad de formas, entre ellas el relato, la novela, el cuento la fábula, las cuales también pueden ser hibridadas con el propio texto poético; así encontramos novelas escritas con una estructura propiamente poética, pensemos en la Odisea por poner un ejemplo común.

La narrativa que se encuentra en el relato, el cuento, la novela, la fábula implica sistemas de evaluación semejantes, debido, como ya hemos mencionado, a que su estructura varía en función del tipo y número de acciones.

El propósito de este trabajo no es explicar especificidades de cada género, por el contrario buscar un común denominador para propiciar proyectos más generales que permitan que el alumno haga una revisión de estos géneros para propiciar una propuesta con cierta especificidad.

Visto así, figuras como el narrador y el narratario, etc. se particularizan de acuerdo al tipo de narración. Por ejemplo, en el relato literario se pretende dar una visión particular de la vida, a través de valores culturales de una determinada época, de un lugar o de un grupo social, propiciando un efecto de identificación.

En un marco teórico donde el alumno escoja la utilización de un relato, el docente tendría que pedir, para que este contenga otro tipo de narraciones por las cuales el alumno tuviese que pasar, en qué se distingue el relato del cuento, de la novela o de la fábula, por sólo mencionar algunos.

El cuento por ejemplo, en realidad se trata de una variedad del relato, debido a que integra en su discurso una sucesión de eventos en una unidad de la acción. “El cuento se realiza mediante la intervención de un narrador y con preponderancia de la narración sobre las otras estrategias discursivas (descripción, monólogo, diálogo), las cuales si se utilizan suelen aparecer subordinadas a la narración y ser introducidas por ella. Puede ser en verso, aunque generalmente es en prosa”. (Beristáin, 2003, pág. 126)

La estructura de los acontecimientos del cuento de puede expresar de manera oral o escrita a través de hechos reales o fantásticos, la característica principal es que el “yo narrador” se coloca en una situación de ficción, puede ser como testigo o presencial (intradiegético, omnisciente, etc.) generando la sucesión de acciones en donde los protagonistas generalmente se transforman a lo largo de la misma.

Otra de sus características es su brevedad y sencillez en relación al conflicto que generalmente se fundamenta en un tema o en un episodio a través del cual se desarrolla la historia. Esta es la principal diferencia con respecto a la novela, cuyas dimensiones son mayores ya que generalmente tienen más de una intriga o un conflicto complejo y ramificado.

La novela, la cual básicamente está narrada en prosa, narra acciones y su estado ficcional se refiere a acciones de la realidad aunque no dejan de ser ficcionales.

Proveniente de la palabra *novella*, que significa noticia; según la Real Academia Española se trata de un relato novelesco que pretende causar un placer estético: “1. Obra Literaria en prosa en la que se narra una acción fingida en todo o en parte, y cuyo fin es causar placer estético a los lectores con la descripción o pintura de sucesos o lances interesantes, de caracteres, de pasiones o de costumbres. 2. Hechos interesantes de la vida real que parecen ficción”. (Española., 2009)

Como se puede observar en esta definición de novela se cuestiona la ficcionalidad de la misma, parecería que en realidad se trata de hechos sucedidos en la vida real, no obstante, al referir a las pasiones y las costumbres, se sugiere el punto de vista, lo que implica subjetividad y, por lo tanto, ficción en la manera de contar los acontecimientos.

Según Helena Beristáin, la novela es un relato extenso que da cuenta de una serie de acciones “y cuya naturaleza en buena medida es la ficción”. Desde este punto de vista se trata de una composición retórica, es decir, “una forma de prosa artística emparentada genéticamente con formas retóricas, es decir, con géneros retóricos (...) vivos”. (Beristáin, 2003, pág. 365)

“Para Bajtín, la novela es una forma composicional de organización de masas verbales, pues en el objeto estético se materializa la forma arquitectónica del acabado artístico de un hecho histórico o social, y por lo mismo resulta una variante de la forma del acabado épico. La prosa artística en que se desarrolla el texto de la narración novelesca vista como una unidad, en su conjunto es un fenómeno multiestético, discordante y polifónico merced a su plurilingüismo que es el elemento orquestador de la novela. Según el autor, esta es la particularidad del género de la novela, y en ella se debe que en su interior podamos hallar: 1) la narración artística autoral; 2) la estilización de otras formas de la narración oral corriente (relato) 3) la estilización de otras formas escritas (semiliterarias) de narración también corriente, (como las cartas, los partes de guerra y los diarios); 4) otras formas de escritura autoral no artística (como razonamientos morales, filosóficos, científicos, como la declaración retórica, la descripción etnográfica, la información protocolaria, etc.); 5) y, además, el habla estilísticamente individualizada de los héroes, dentro de la cual se incluyen todos los registros lingüísticos sintonizados con lugares, épocas y situaciones, y teñidos por ellos, es decir, todos los dialectos sociales o lenguajes sociales”. (Beristáin, 2003, pág. 363)

Como podemos observar, desde la perspectiva de Bajtín, la novela es un complejo artístico en su sentido de composición, y tiene referentes de la vida real; eso es lo que lo hace un sistema polifónico y plurilingüístico debido a que se sirve de esquemas lingüísticos existentes. Entonces, el referente a la realidad no sólo implica situaciones comunicativas prácticas o situaciones de conflicto, implica la descripción de estructuras culturales, localización de lugares, formas de vestir, formas de hacer, formas de hablar que le den el sentido de verosimilitud a la narración.

De la definición de Bajtín también podemos abstraer que las expresiones, los usos y las costumbres refieren a lenguajes no verbales que terminan expresándose verbalmente en la narración pero que tienen indudablemente su origen en otras formas de expresión.

De alguna manera, el estudiante de nivel medio superior, tiene que generar justamente esas habilidades de lectura, no sólo para diferenciar a ficción de la realidad, sino para poder referir a la serie de elementos casi etnográficos que pueden quedar plasmados en la narración y de los cuales puede hacer una comparación visual con sus propios referentes.

Así, elementos contextuales como la entonación y pronunciación de determinadas palabras, las descripciones y su representación imaginaria del lugar, las formas de vestir, la fisionomía de las personas, son elementos no verbales que quedan expresados también en las narraciones.

El alumno, ante todo, debe aprender que la literatura es una expresión artística que refleja a fin de cuentas conflictos humanos, por eso, los escritores de novelas. Aunque toman referentes de la pluralidad lingüística y de la vida misma, también se puede desprender de su propio lenguaje para darles vida a otros personajes que no son necesariamente como él pero que se escriben en la diferencia.

Así, durante su función de narrador, puede mostrar su propia voz con sus acentos e intenciones identificables de alguna manera, por ejemplo, por su forma crítica, compasiva, tolerante, paródica, irónica, humorística, indiferente, prejuiciosa, etc., porque puede hacer variar la distancia entre su persona y su construcción prosística. Como resultado de su elaboración armónica de los lenguajes, se manifiesta la posición socioideológica diferenciada del autor respecto al plurilingüismo de la época. (Beristáin, 2003)

El estudiante, tiene que ser capaz de diferenciar la realidad de la ficción aunque tenga elementos verosímiles, la fábula por ejemplo, pese a ser una narración con animales, tiene sus conflictos son humanos, los animales en realidad se convierten en un pretexto para la reflexión en situaciones humanas.

La fábula es una apología, es decir, una narración breve que puede estar escrita en prosa o en verso, y el suceso que se cuenta trata de enseñar algo al lector, a veces inclusive en función de una moraleja.

La fábula está anclada en el sentido humano, por lo que tiene una tendencia realista, aunque tiene diversos elementos fantásticos, entre ellos, usar como protagonistas a animales y objetos lo cuales pueden dialogar con los seres humanos o entre ellos mismos.

Algunos autores consideran a la fábula como cuentos de animales. “La fábula es un tecnicismo que denomina la serie de las acciones que integran a historia, relatada no en el orden artificial en que aparecen en la obra (que es la intriga) sino en el orden cronológico en que los hechos se encadenarían si en realidad se produjeran” (Beristáin, 2003, pág. 207)

El origen de la fábula, tiene sus antecedentes en la India, China y el Japón, y es muy importante para este trabajo sobre comunicación no verbal, porque esta se transmitía oralmente de generación en generación. Esto significa, que aunque las acciones tengan un orden cronológico y las moralejas casi siempre sean las mismas, el discurso puede cambiar, es decir, la forma en la que esta está expresada, siendo que cada vez que se cuenta adquiere características culturales del entorno.

Así por ejemplo podemos encontrar fábulas cuyos animales son cambiados por los de la región, si se cuenta en el lado sur del continente americano, quizá se utilicen las víboras anaconda y rituales selváticos, y si se cuentan en la franja norte, águilas y víboras de cascabel, o para ambientes hogareños gatos y ratones.

El Gato y el Ratón

Había una vez un pequeño ratón, que vivía en la casa de una mujer vieja. La señora, que temía de estas criaturas, colocó muchas trampas para matar el ratón. El ratón asustado le pide ayuda al gato de la mujer.

-¿Podrías ayudarme, lindo gatito?-*le dijo al gato*

-Si...¿En qué?-*respondió este*

-Solo quita las trampas de la casa-*dijo el ratón*

-Mmm... y ...¿que me das a cambio?-*dijo el gato*

-Finjo ante la señora que estoy muerto, ya que tu me has matado, ella creerá que eres un héroe-
respondió el ratón

-Me has convencido-*dijo el gato*

El gato saco las trampas de la casa, pero el ratón nunca cumplió su parte del trato. Un día la señora descubrió que fue el gato quien saco las trampas, ella muy enfadada decide dejar al gato en la calle.

En muchos de los casos al tratarse de una tradición oral, las narraciones en fábula son de dominio público por lo que llegan a carecer de autoría.

En la fábula, *El gato y el ratón*, podemos observar diversas marcas de comunicación no verbal. En su conjunto podemos atestiguar que el entorno es una casa y que el ratón es un convenenciero, un ladino. La frase “lindo gatito” sugiere entonación de convencimiento independientemente que se encuentre en una interrogación, cuando se lee, “lindo gatito”, compuesto con “podrías ayudarme” la situación comunicativa es de cierta seducción.

También podemos encontrar marcas sonoras como el “Mmm” que indica pensamiento, duda. También frases como “muy enfadada” sugieren un estado anímico exagerado a través de la frase adverbial.

... Como se constata en Hjelmslev, supone una “traductibilidad” de todos los lenguajes (icónicos, gestuales o sonoros) en la “lengua natural cotidiana”. A partir de este postulado el análisis puede relacionar todas las expresiones con la forma elaborada en un campo particular pero que suponemos “no especificado” y dotado de un “carácter universal”. Desde entonces unas operaciones sucesivas se vuelven legítimas: la transcripción que transforma lo oral en escrito; la construcción de un modelo, que toma la fábula como un sistema lingüístico; la producción de sentido, que resulta del funcionamiento de este modelo sobre lo que se ha cambiado en un texto; etcétera. Es imposible considerar cada uno de los estadios del trabajo industrial que transforma así en productos culturales escritos y legibles el material que se les proporciona como “fábula”. Subrayaría yo solamente la importancia de la transcripción; práctica corriente y considerada como evidente, pues al sustituir primero lo oral con lo escrito (como la transcripción de una leyenda popular), permite enseguida creer que el producto escrito del análisis hecho sobre este documento escrito se refiere a la literatura oral. (De Certeau, 2000, pág. 173)

En este sentido, la fábula hace uso de todas las hermenéuticas del habla: salvajes, religiosos, loca, infantil o popular, estas voces que son sistemas orales, que incluyen los sonidos y las estructuras de los hablantes de acuerdo a su estrato social, su localización geográfica, sus “haceres”, es decir, sistema cultural de la comunicación no verbal, quedan “traducidos” en la escritura de la fábula, por lo que estas marcas de sonoridad permanecen en el discurso y son identificables en la representación mental y acústica de la misma.

Como hemos mencionado, tanto el relato, como el cuento, la novela o la fábula, tienen estructuras similares por lo que se pueden realizar los aprendizajes en un proyecto conjunto en donde se contemplen tanto el eje literario, como el conceptual y el de investigación, en este caso, documental.

A continuación el esquema de un ejemplo que puede contemplar estas formas:

Etapa 1: De diagnóstico.

Meta personal: Utilizar a la literatura para contribuir al cuidado del entorno.

Etapas 2: Objetivos.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.

Unidades por las que atraviesa explícitamente el proyecto:

- Unidad III.- Lectura y escritura para el desempeño académico.
- Unidad IV.- Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia.

Propósitos:

Unidad III.- Valorará la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo, a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección y organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de generar una comprensión global, obtener información específica y dar cuenta del contenido de un texto.

Unidad IV.-

- Habrá iniciado una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo ayude a constituirse como lector autónomo de textos literarios.
- Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.

Lectura de materiales.	Descubrimiento	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de textos expositivos sobre la adaptación. - Características del relato y el cuento. - Construcción de personajes. - Lectura de relatos y cuentos: Autor: Horacio Quiroga. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los “cuentos de la Selva” de Horacio Quiroga son una crítica al deterioro del entorno natural de especies animales en la selva alrededor del río Paraná. - En México, existe la necesidad de cuidar nuestras especies endémicas y el entorno natural. - Hay una necesidad de mostrar con un lenguaje propio la necesidad de cuidar el ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el cuento “Anaconda” de Quiroga para un video donde los personajes serán marionetas.
		Objetivos generales. Utilizar la lectura analítica y literaria para construir un discurso propio sobre el cuidado del ambiente.
		Objetivos específicos. Analizar textos expositivos sobre tipo de adaptaciones literarias y producir un video corto.
		Objetivos operativos. A partir de la lectura de “Anaconda” de Horacio Quiroga generar una adaptación situada en el desierto de Sonora.

Gráfico 5.12: Esquema-ejemplo cuento, novela, fábula.

Fuente: Archivo personal.

Etapa 3: Preparación.

Definición de estrategias.	Elementos de la comunicación no verbal empleados.	Ejecución en la realización de un producto.	Necesidades prácticas.	Aplicación.
Lectura y análisis del cuento "Anaconda" de Horacio Quiroga. Realización de un cuadro sinóptico con las características de los personajes. Lectura y realización de mapa conceptual del tipo de adaptaciones. Cronograma de actividades.	Proxémica: Escenificación de entornos. Cronémica: Contextualización en un tiempo moderno. Paralenguaje: uso de sonidos de correspondiente a cada especie animal. Indumentaria. Correspondiente a la región del estado de Sonora. Kinésis: Movimientos característicos de los personajes del desierto, así como movimientos característicos de acuerdo a su estado de ánimo.	En la adaptación, los personajes no hablarán, realizarán sus acciones y se comunicarán a través de los ruidos propios de cada especie animal. Los animales serán marionetas.	Lectura del cuento "Anaconda". Materiales para realización de las marionetas. Videocámara. Lectura de movimientos de cámara. Lectura sobre ruidos característicos de los animales.	Que la población infantil entienda sobre el cuidado del ambiente, El video podrá mostrarse en primarias de la Ciudad de M

Diseño de proyecto.	Producto a realizar.	Contribución.
Adaptación libre del cuento "Anaconda" de Horacio Quiroga.	Reporte de investigación. Video corto de una adaptación libre del cuento "Anaconda" dirigido a niños.	Concientizar a los niños sobre la importancia de cuidar a las especies endémicas.

Gráfico 5.13: Esquema-ejemplo cuento, novela, fábula. Etapa de preparación.

Fuente: Archivo personal.

Etapa 4: Reelaboración.

Situación comunicativa	Significación	Implicaciones de la comunicación no verbal.	Aportaciones en significación de la comunicación no verbal.
El propósito comunicativo: Diálogo entre animales del desierto que ven amenazado su entorno por los desechos radiactivos que se entierran en su hábitat.	El desierto mexicano tiene una enorme variedad de especies animales que están siendo alteradas por los cementerios radioactivos que el gobierno mexicano renta a otros países.	Conocimiento del desierto y el tipo de animales que viven ahí; así como de sonidos y entonaciones con las cuales se pueda dar significación a las acciones de los personajes. Algunos gestos de agrado y desagrado.	Las expresiones que se leen en el personaje, su voz, su entonación, sus gestos, su corporeidad, como definitorias de un carácter, una personalidad y la situación de conflicto.

Propósito de proyecto.	Utilidad del lenguaje corporal	Utilidad del lenguaje icónico
Propiciar la reflexión sobre el cuidado del entorno físico.	Que a través del desarrollo de los personajes, los perceptores entiendan el sufrimiento de los animales cuando ven alterado su entorno.	Para niños que no tienen completamente desarrolladas sus habilidades de lectura y escritura, el lenguaje icónico les permitirá reflexionar a través de expresiones realizadas a través de sonidos.

Gráfico 5.14: *Esquema-ejemplo cuento, novela, fábula. Etapa de reelaboración.*

Fuente: Archivo personal.

Como se ve en el ejemplo anterior, los propósitos seleccionados para las dos unidades se pueden ampliar a todo el semestre, es decir, un proyecto de este tipo, evaluaría la unidad I: La construcción del yo a través de textos orales y escritos; la Unidad II: Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos, así como las III y IV que se colocaron en el formato para fines prácticos.

El propósito del trabajo por proyectos en un examen extraordinario es que el alumno necesite las herramientas conceptuales de todo el semestre para poder definir y consolidar un producto. Podría pensarse que el apartado de poema de la unidad IV quedase fuera, pero en realidad no sucede así, porque en la misma búsqueda de textos y definición de sus características el alumno tuvo que haber reflexionado sobre poemas y su estructura y la utilidad de mismo para su proyecto.

El proyecto pasa por los tres ejes propuestos en este trabajo: el de investigación al buscar textos expositivos sobre las adaptaciones literarias, el enfoque literario, al buscar narraciones que

coincidan con la meta personal y el conceptual al reflexionar sobre los géneros literarios y la búsqueda del más adecuado para la adaptación.

5.2.3.- Dramática.

Otro tipo de relato que tiene particularidades debido a sus acotaciones y a su estructura dialógica es el texto dramático, el cual se analiza en TLRIID III.

Referida como un tipo de relato (cuento, fábula, cuento...) la dramática cuenta una historia no a partir de la narración sino de la representación teatral. “Por ello, el texto de la obra dramática es – como dice GREIMAS- una especie de partitura dispuesta para ejecuciones variadas... un discurso a varias voces, una sucesión de diálogos erigida en géneros” (Beristáin, 2003, pág. 161)

En una representación teatral a diferencia de las narraciones, las limitaciones de espacio en el escenario implican que los entornos sean cerrados y haya un número limitado de los personajes en la puesta.

Las diferencias con respecto a la narración son varias, en el drama:

- Los acontecimientos no son narrados, son representados.
- El autor comunica su mensaje sin usar al narrador, sino a través del diálogo y la propia interacción entre los actores a través del escenario que es el espacio donde se dan las acciones.
- Los actos de habla en la narración, para la dramática son los parlamentos.

La acción y el diálogo entre los personajes, implica que casi siempre que la historia sea lineal. “El diálogo es un sistema de redactar que facilita un tipo de expresión personal. Consiste en partir del supuesto de que existen dos interlocutores, los cuales intercambian los papeles del enunciador y enunciatario; se dan los parlamentos que dicen cada uno y se separan con un guión (-) el cual se coloca en donde cambia la persona que habla” (Remedios Campoillo Herrera, 2002, pág. 108)

“Los actores representan a los personajes y fingen producir espontáneamente sus propias reflexiones, en realidad sólo reproducen las que para ello han sido previamente planeadas por el escritor. Los actores pueden dirigirse al público (en los apartes) para procurarle ciertas informaciones o confidencia que contribuyen a la comprensión de la intriga y del significado global de la obra”. (Beristáin, 2003, pág. 162)

Esto implica que en la estructura teatral los énfasis en los diálogos tanto internos como externos, están en función del público que se encuentre en la representación. No obstante, las inflexiones de voz son indicaciones que el propio libreto advierte, es decir, están previamente mentalizadas por el autor de la obra.

Así podemos ver que en el texto dramático hay sistemas de signos no lingüísticos que alimentan a los parlamentos a través de los gestos, la iluminación, de sonido; la apariencia de los personajes,

su vestuario, así como la colocación del escenario los cuales también son considerados como deícticos.

“Lo deíctico o la deixis adquiere gran relieve durante la puesta en escena del relato representado (teatro), pues al lenguaje verbal se suma la interacción de elementos provenientes de otros códigos, los cuales hacen ostensible, es decir, muestran y subrayan distintos aspectos de la significación como la mímica, el movimiento, los gestos, las actitudes de los actores, en correspondencia con los actores” (Beristáin, 2003, pág. 130)

Las acotaciones que también refieren a ambientes en los textos dramáticos posibilitan la construcción de escenarios y de situaciones comunicativas que no siempre se expresan con la verbalidad de los actores. Sirven como guía para la escenificación de la obra, por lo que tienen un carácter objetivo, debido a que hay una precisión de los elementos que componen al escenario.

Respecto al espacio-tiempo se consideran unidades de lugar y unidades de tiempo las cuales son estructuras meramente no verbales:

- Las unidades de lugar: es la representación en un solo espacio dramático con una sola escenografía. También se pueden procurar dos o tres espacios dramáticos para dividir los actos de la obra que así lo requiera. Este tip de indicaciones respecto al escenario aparecen en las acotaciones iniciales; los mismos también pueden ser reflejados en los diálogos, es decir, cuando el personaje en su propio texto advierta el lugar a donde se dirigirá.
- La unidad de tiempo: Es la duración del tiempo interno de la obra, es decir, el tiempo en que transcurre la historia en una relación de 24 horas colocadas en la representación entre dos o tres horas reales. Es a través de los cambios de escena que se establece la transición del tiempo, así mismo los diálogos direccionan hacia la cronemia. También hay un tiempo psicológico, donde un personaje cambia su personalidad en la misma escena. “En *Tres sombreros de copa* Dionisio cambia su personalidad, profesión, nombre, todo, en apenas un minuto: el tiempo de ver contemplada a Paula a través de un espejo.”

- Edipo rey

[Teatro. Fragmento.]

- Sófocles

- PERSONAJES:

EDIPO

SACERDOTE

CREONTE

CORO DE ANCIANOS TEBANOS

TIRESIAS

YOCASTA

MENSAJERO
SERVIDOR DE LAYO
OTRO MENSAJERO

(Delante del palacio de Edipo, en Tebas. Un grupo de ancianos y de jóvenes está sentado en las gradas del altar, en actitud suplicante, portando ramas de olivo. El Sacerdote de Zeus se adelanta solo hacia el palacio. Edipo sale seguido de dos ayudantes y contempla al grupo en silencio. Después les dirige la palabra.)

EDIPO.- ¡Oh hijos, descendencia nueva del antiguo Cadmo ¿Por qué están en actitud sedente ante mí, coronados con ramos de suplicantes? La ciudad está llena de incienso, a la vez que de cantos, de súplicas y de gemidos, y yo, porque considero justo no enterarme por otros mensajeros, he venido en persona, yo, el llamado Edipo, famoso entre todos. Así que, oh anciano, ya que eres por tu condición a quien corresponde hablar, dime en nombre de todos: ¿cuál es la causa de que estén así ante mí? ¿El temor o el ruego? Piensa que yo querría ayudarlos en todo. Sería insensible si no me compadeciera ante semejante actitud.

SACERDOTE.- ¡Oh Edipo, que reinas en mi país! Ves de qué edad somos los que nos sentamos cerca de tus altares: unos, sin fuerzas aún para volar lejos; otros, torpes por la vejez, somos Sacerdotes - yo lo soy de Zeus-, y otros, escogidos entre los aún jóvenes. El resto del pueblo con sus ramos permanece sentado en las plazas en actitud de súplica, junto a los dos templos de Palas y junto a la ceniza profética de Ismeno ...

La evaluación de la comunicación no verbal a través del espectáculo teatral implica tanto la lectura como la producción, por lo que inclusive el alumno tiene que aprender a realizar movimientos de escena, gestualidades, diseñar a partir del espacio, es decir, concebirse en cierta medida como lector-actor.

Ejemplo de esquema-proyecto:

Etapa 1: De diagnóstico.

Meta personal: Apreciación del teatro hecho con mímica.

Etapa 2: Objetivos.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.

Unidades por las que atraviesa explícitamente el proyecto:

- Unidad II.- Argumentar para persuadir.
- Unidad III.- argumentar para demostrar.

- Unidad IV.- Lectura e interpretación del espectáculo teatral.

Propósitos:

Unidad II.- Comprenderá y distinguirá textos argumentativos persuasivos mediante su análisis, a fin de tomar una posición crítica propia, tanto en forma oral como por escrito.

Unidad III.- reconocerá en la argumentación una forma comunicativa para sustentar y demostrar tesis, a través de la lectura y análisis de textos argumentativos demostrativos.

Unidad IV.- Apreciará que el texto dramático, la puesta en escena y la interpretación del espectador constituyen el espectáculo teatral, por medio de la lectura a textos dramáticos y la asistencia a escenificaciones para experimental la vivencia estética propia del drama.

Lectura de materiales.	Descubrimiento	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de textos argumentativos. - Características del texto dramático. - Construcción de personajes. - Lectura sobre cómo hacer una reseña. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar la mímica como un espectáculo teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> - A través de la realización de una reseña de una obra con mímica y con los fundamentos teóricos del texto dramático, se realizará un breve ensayo argumentando el por qué la mímica es teatro a pesar de que en ella haya sólo comunicación no verbal.
		Objetivos generales: Realizar un texto argumentativo a través de una apreciación escénica y la lectura de materiales teóricos.
		Objetivos específicos. Realizar una reseña y un ensayo sobre una puesta en escena.
		Objetivos operativos. A partir de una representación con mímica argumentar si puede existir teatro con meros elementos no verbales.

Gráfico 5.14: Esquema-ejemplo, dramática.

Fuente: Archivo personal.

Etapa 3: Preparación.

Definición de estrategias.	Elementos de la comunicación no verbal empleados.	Ejecución en la realización de un producto.	Necesidades prácticas.	Aplicación.
<p>Lectura de materiales sobre la Argumentación.</p> <p>Realización de un mapa conceptual sobre la argumentación.</p> <p>Lectura y realización de mapa conceptual sobre el texto dramático.</p> <p>Asistencia a una representación con mímica.</p> <p>Cronograma de actividades.</p>	<p>Proxémica:</p> <p>Escenificación de entornos.</p> <p>Cronémica:</p> <p>Contextualización en un tiempo moderno.</p> <p>Kinésis: Movimientos característicos de los personajes y representación de ideas.</p>	<p>Análisis de la historia a través de la comunicación no verbal.</p> <p>Comparación con teoría del texto dramático.</p>	<p>Reseña teatral.</p> <p>Características de un ensayo argumentativo.</p>	<p>Revalorar el espectáculo de mímica como un espectáculo teatral.</p> <p>Resaltar la importancia de la comunicación no verbal.</p>

Diseño de proyecto.	Producto a realizar.	Contribución.
A partir de una reseña y de materiales teóricos realizar un ensayo sobre la mímica.	Reseña. Ensayo.	Puntualizar la importancia de la comunicación no verbal en el espectáculo teatral.

Gráfico 5.15: Esquema-ejemplo, dramática. Etapa de preparación.

Fuente: Archivo personal.

Etapa 4: Reelaboración.

Situación comunicativa	Significación	Implicaciones de la comunicación no verbal.	Aportaciones en significación de la comunicación no verbal.
A través de un texto argumentativo y su subsecuente presentación oral resaltar la importancia de la mímica como parte del espectáculo teatral.	La comunicación no verbal transmite emociones a pesar de la palabra.	Conocimiento de las formas de la comunicación no verbal para la interpretación del espectáculo.	Las expresiones que se leen en el personaje, su voz, su entonación, sus gestos, su corporeidad, como definitorias de un carácter, una personalidad y la situación de conflicto a lo largo de un tiempo-espacio.

Propósito de proyecto.	Utilidad del lenguaje corporal	Utilidad del lenguaje icónico
Propiciar la reflexión sobre la importancia de la comunicación no verbal en el teatro.	A través de los movimientos corporales y del cuerpo se puede contar una historia secuenciada.	Utilidad de la comunicación no verbal en la puesta en escena: movimiento del cuerpo (kinesis) y gestualidad. Relación espacio-tiempo (cronémica).

Gráfico 5.16: Esquema-ejemplo, dramática. Etapa de reelaboración.

Fuente: Archivo personal.

Como se ve en los esquemas-resumen de desarrollo, entre la etapa 3 y la etapa 4, sólo hay una especificidad en la redacción. En realidad, como se verá en el anexo y ya se ha mencionado, las etapas son un tanto más complejas, pero esto se observa en el desarrollo de los puntos internos de la misma y la forma en cómo se calendarizan las actividades de acuerdo a los tiempos y necesidades particulares de los alumnos. En este caso, los cuadros, permiten establecer cómo a través de los programas de estudio se pueden proponer proyectos que abarquen temas específico o proyectos que inclusive puedan ser considerados para evaluar todo el semestre por pasar por los tres ejes transversales: Literatura, Investigación y creatividad.

En los planteamientos anteriores, dentro de las posibles estrategias, es evidente que para la realización del proyecto el alumno debe realizar investigación, en el caso de TLRIID I-IV es notorio que se trata de investigación de investigación documental, no sólo porque los proyectos así lo ameritan sino porque los propósitos de la materia son privilegiar el desarrollo de la escritura y de la lectura. Para el caso de Taller de Comunicación I y II, también podemos agregar la investigación cualitativa debido a que entre los productos posibles los alumnos pueden realizar documentales y en ellos cabe la entrevista o el sondeo.

Con la finalidad de entender a grandes rasgos las implicaciones de los tipos de investigación, en relación a la Comunicación no verbal, a continuación se presenta una breve explicación de cómo podrían ser utilizadas en los proyectos.

5.3.- Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en la Investigación.

La investigación es uno de los fundamentos esenciales del CCH, de acuerdo a sus estatutos el colegio se sustenta en la idea de un bachillerato universitario, es decir, en la posibilidad de que el alumno, aparte de construir su propio conocimiento tenga la capacidad de observación e intervención en los fenómenos naturales y sociales.

Investigar proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios) lo que implica descubrir o averiguar alguna cosa, seguir la huella de algo, explorar. (Española., 2009)

Se puede considerar a un investigador, como aquella persona que se dedica a alguna actividad de búsqueda, independiente a su metodología, propósito e importancia. Desde esta perspectiva, la investigación es una actitud del humano para obtener nuevos conocimientos y tratar de solucionar conflictos, problemas o cuestiones científicas.

La actividad racional del ser humano, permite que este esté buscando constantemente un sentido a las cosas,, busca resolver desde lo más cotidiano (conocer precios de mercancías, a qué hora pasa el autobús, etc.), ampliar su conocimiento sobre lo ya conocido o indagar metódicamente sobre fenómenos o circunstancias de la realidad (investigación científica).

La posibilidad de conocer es un proceso, se busca la verdad a través de la localización de una situación problemática, se delimita el objeto de estudio, se consigue información sobre el mismo y se interpreta de tal suerte que se elucide o explique la situación en cuestión.

De manera general, podemos ver que esto implica un proceso, es decir, hay etapas o métodos que nos permiten acercarnos al objeto de estudio. La interpretación sugiere que el propio conocimiento es un proceso subjetivo y que en realidad la conclusión a la que se llegue sólo es una posibilidad hasta que una nueva explicación que contemple nuevos parámetros destruya la anterior.

El proceso para conocer no siempre es sistemático, puesto que hay dinamismo, es cambiante y continuo; por lo tanto, no se puede pensar en la existencia de un solo método científico para resolver o explicar determinados fenómenos.

La tesis unívoca de la existencia de un solo método científico, proviene de las ciencias naturales, en donde al parecer los fenómenos eran reproducibles una y otra vez si se colocaban en las mismas circunstancias, no obstante, esta forma de pensamiento positivista –que permeara a las ciencias sociales a finales del siglo XIX- ha ido cambiando al encontrar que el acercamiento a los fenómenos no siempre es igual y que pese a la univocidad de las ciencias duras también subyace la interpretación en sus resultados.

De esta manera podemos hablar de la investigación como proceso en medida de que de acuerdo al fenómeno que se vaya a estudiar se tienen que ir acomodando las herramientas de investigación de acuerdo a sus propias necesidades.

De acuerdo a estas características, hay diversas clasificaciones de la investigación, para este trabajo sólo abordaremos dos: las que se refieren al objeto de estudio y las que tienen que ver con la medición y análisis de la información.

Según el objeto de estudio tenemos:

- La investigación básica o fundamental: es la investigación científica que se lleva a cabo con fines prácticos inmediatos y que pretende contribuir al conocimiento ofreciendo nueva información. Este tipo de investigación está fundamentada en el conocimiento en sí mismo, aunque no haya un beneficio práctico para la resolución de algún problema.

Es probable que sobre ese conocimiento se cimienten las bases para aplicaciones prácticas, en todo caso para este tipo de investigación, lo importante es ir descubriendo nuevos procesos, elucidando enigmas, etc.

- La investigación aplicada: Es aquella a través de la cual se ponen en práctica los conocimientos en función de encontrar alguna novedad o beneficio para la sociedad. Desde este tipo de investigación, el desarrollo científico busca la obtención y desarrollo del conocimiento para solucionar problemas prácticos, y crear programas, nueva tecnología u otras aplicaciones prácticas que repercutan en el beneficio de la sociedad.
- La investigación analítica, que es de tipo descriptivo, compara paradigmas entre grupos de estudio, tratando de validar o invalidar nuevas posibilidades de acuerdo al investigador.
- La investigación de campo: Es una investigación aplicada que trata de resolver o contribuir en la resolución de algún problema a partir de un contexto determinado, Este tipo de investigación también se utiliza para conocer poblaciones y sus formas de comportamiento, por lo que no siempre implica la aplicación de los resultados con fines prácticos. A través de la convivencia del investigador con la población, se obtienen datos para ser analizados, de tal suerte que se conozcan las relaciones entre los individuos y los grupos desde el punto de vista sociológico, psicológico y educativo. El conocimiento de las estructuras sociales permite la implementación de programas de apoyo destinados a salud, vivienda, bienestar social, cultura, etc.

Según el análisis de la información nos podemos encontrar con investigaciones de tipo:

- Cuantitativo: Son aquellas que utilizan metodologías fundamentadas en información abstracta como números, estadísticas, bases de datos, etc. Este tipo de metodologías se usan en relaciones que se fundamentan en modelos numéricos y que expliquen comportamientos tanto naturales como sociales de manera lineal o exponencial

Así, los resultados y las aportaciones de dicho tipo de investigación son descriptivos, de tal suerte que se puedan “predecir” determinados comportamientos o deducir numéricamente a través de la probabilidad. (Zacarías, 2000)

- Cualitativa: Es un tipo de investigación que utiliza metodología cualitativas que se fundamentan en los procesos de subjetividad, por lo tanto su aplicación es más común en el campo de las ciencias sociales, aunque las experimentales también asumen como un proceso subjetivo la interpretación de datos. Así, principios teóricos como la fenomenología, la hermenéutica, la psicología, la psicología social, etc. permiten explorar la realidad social en función de las razones, sentimientos y emociones que permiten ciertos comportamientos humanos.

Así, la toma de decisiones para cada individuo es diferente, y este tipo de metodología permite conocer, por qué justamente ese individuo dirigió sus expectativas hacia una u otra cosa.

Las formas de acercarse a la realidad pueden ser a través de la acción participante, del implemento de metodologías etnográficas, etc. (Rodríguez, 1996)

La investigación documental está en el orden de la investigación analítica; y si se refiere a información estadística, en la cuantitativa.

La importancia de la investigación en el nivel medio superior de enseñanza, es que los alumnos logren comprender que a ciencia se construye a partir de paradigmas y que la información documental, pese a estar escrita y aparentemente por estar publicada tiene cierta aceptación, también es relativa.

El alumno, debe entender, que la investigación como proceso también conlleva la ruptura con paradigmas científicos fuertemente arraigados, esa estructura de pensamiento permite que los alumnos sean creativos y propositivos.

Los libros y las fuentes documentales también pueden ofrecer una visión limitada, el individuo necesita del contacto social, del contacto con los fenómenos para atestiguarlos, para sentirlos. “Los libros de texto dan con frecuencia la sensación de implicar que el contenido de la ciencia está ejemplificado solamente mediante las observaciones, leyes y teorías que se describen en sus páginas. De manera casi igual de regular, los mismos libros se interpretan como si dijeran que los métodos científicos son simplemente los ilustrados por las técnicas de manipulación utilizadas en la reunión de datos para el texto, junto con las operaciones lógicas empleadas para relacionar esos datos con las generalizaciones teóricas del libro de texto en cuestión”. (Kuhn, 1992, pág. 21)

El registro que se hace a través de los documentos, es un relación de cómo la ciencia va generando y cambiando paradigmas y queda a criterio de los investigadores, utilizar o reutilizar viejos paradigmas para poder ofrecer nuevas explicaciones sobre los fenómenos.

En este sentido, “el desarrollo científico se convierte en un proceso gradual mediante el que esos conceptos han sido añadidos, solos y en combinación al caudal creciente de la técnica y de los conocimientos científicos y la historia de la ciencia se convierte en una disciplina que relata y registra esos incrementos sucesivos y los obstáculos que han inhibido su acumulación”. (Kuhn, 1992)

Para que haya una verdadera aportación científica, no basta el registro de las fuentes documentales, es necesario que los alumnos se vuelvan sensibles a la observación de fenómenos y que “sientan” y “viven ción” a los fenómenos tanto sociales como naturales en un esfuerzo cognitivo reforzado por la documentación y expresado por otras técnicas de investigación.

El TLRIID I-IV es su estructura curricular trabaja preponderantemente los ejes de literatura e investigación, en esta última, evidentemente por el nombre de la asignatura, la investigación documental. Pero tanto la literatura como las interacciones sociales son formas de expresión que no se acaban con la documentación escrita, las narraciones los relatos, los cuentos, etc. son estructuras vivas en las narraciones de los pueblos, los quehaceres de las personas, las leyendas de cada región que han adoptado modos discursivos no verbales mucho antes de ser estos registrados en algún documento.

Así, la sugerimos, que la importancia de la comunicación no verbal trasciende lo registrado documental y tenemos que acercar a nuestros alumnos a formas de investigación más apegadas a los discursos de las personas, los cuales son contados desde su vestimenta, su lengua, sus gestos, sus movimientos, etc.

Si bien el TLRIID I-IV no plantea específicamente el uso de métodos como la entrevista, la encuesta, los cuestionarios, la observación etnográfica; es importante que la investigación documental sea complementada con un mínimo de observaciones empíricas que permitan establecer un puente entre la realidad y lo escrito.

A continuación se discutirán los dos tipos de investigación en función del análisis de la información y sus necesidades prácticas en el estudio de la comunicación no verbal. Es evidente que en la asignatura de Taller de Comunicación I y II las restricciones documentales se vuelven más relativas, por lo que las investigaciones cualitativas son un eje preponderante para el diseño de productos creativos.

5.3.1- En las técnicas de investigación documental, metodologías cualitativas y cuantitativas.

La investigación documental tiene como primera función la de ofrecer un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan el acercamiento a un fenómeno social o natural. Es decir, es un acercamiento a posibilidades de investigación en donde se quiera ahondar o proponer sobre temáticas particulares.

A veces las revisiones bibliográficas previas, permiten mentalizar nuevos problemas teóricos y reflexionar sobre ellos, en otras ocasiones, es producto de la observación o de la experiencia

propia la formulación de temas y nuevas tesis sobre los mismos. En ambos casos, la segunda función de la investigación documental será la de ofrecer un marco teórico, referencial o conceptual sobre lo ya estudiado sobre dicho fenómeno.

El marco teórico permite situar el problema o fenómeno a estudiar en un conjunto de conocimientos que permitan ofrecer una conceptualización de partida que acompañe a nuestras reflexiones y orientar la búsqueda de nueva información.

Cuando hablamos de comunicación no verbal no puede estudiarse de manera aislada porque forma parte de procesos indisolubles con la comunicación verbal. En la investigación documental, el uso de imágenes es un importante recurso de análisis. No sólo la lectura del material escrito posibilita el entendimiento del conocimiento, el apoyo con imágenes (paratextos, paralenguaje) permite significar lo escrito con palabras o a veces sacar propias conclusiones.

En las investigaciones de tipo cuantitativo, como las que realiza el INEGI (Instituto Nacional de Estadística e Informática), los recursos no verbales son imprescindibles para conceptualizar lo expresado estadísticamente.

Así tenemos que, las gráficas, las estadísticas de barras, las líneas de tiempo, etc. son en realidad recursos no verbales. Un estudiante que se acerque a un estudio poblacional, puede intuir nuevas posibilidades de estudio a partir de las gráficas expuestas ahí-.

Este tipo de materiales cualitativos, permite el cruce de variables que en lógica matemática permite la creación de nuevos conjuntos, o nuevas conclusiones por asociación.

Gráficos como el siguiente incorporan ya inclusive elementos novedosos como el movimiento:



Gráfico 5.17: *El uso del movimiento en estadísticas.*

Fuente: INEGI.

Si observamos, al darle *Play* el punto verde se mueve de acuerdo a la línea de tiempo manejada en las adyacentes.

En la parte superior derecha, podemos encontrar estructuras gráficas diferentes que contienen la misma información:

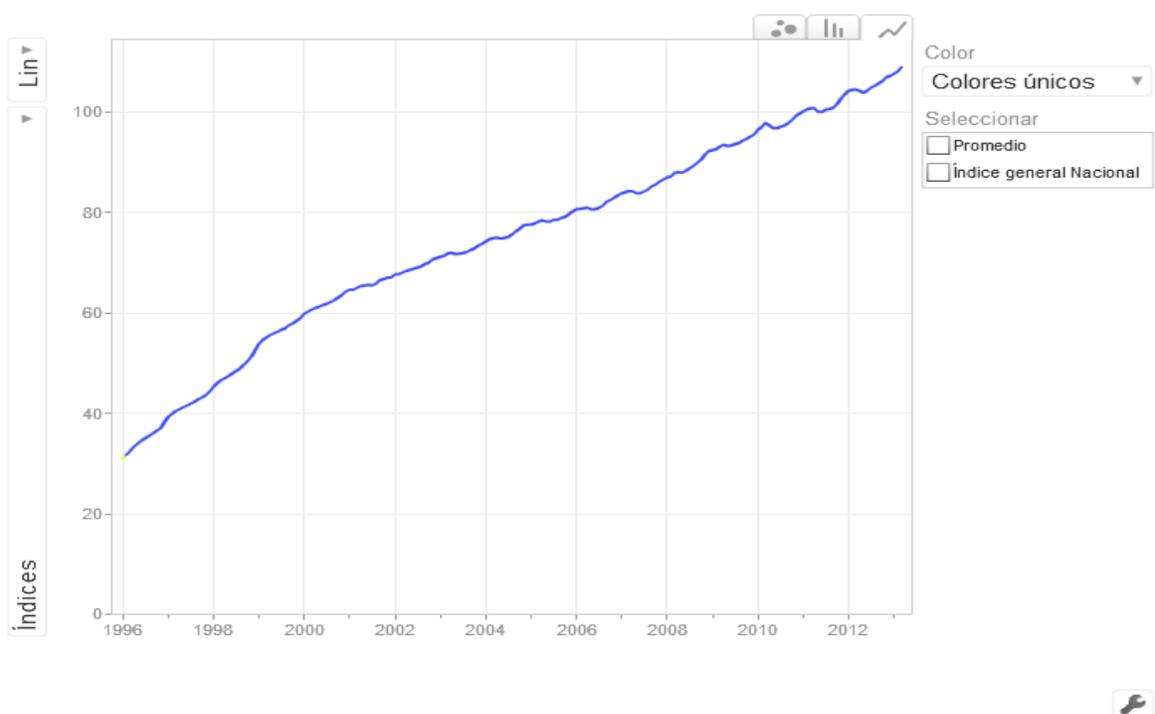


Gráfico 5.18: *Estadística tradicional.*

Fuente:INEGI.

La información expuesta es exactamente la misma, la forma de presentarla varía. El individuo que se coloca frente a ambas gráficas, se identifica con una u otra presentación. Aunque en la Gráfica 1 hay movimiento, y la línea de tiempo especifique fechas concretas, la intención del investigador con una u otra presentación puede variar.

En la Gráfica 2, que se trata de una imagen fija, ofrece a diferencia de la anterior un comportamiento general a través de la propia línea de índice general. Es decir, la información cuantitativa está expresada de igual manera en ambas posibilidades, pero la percepción y las conclusiones del observador pueden variar entre una y otra.

En función de lo anterior, la comunicación no verbal es una parte fundamental de la investigación documental. Para un examen extraordinario que lo que pretende es generar las habilidades de lectura y desarrollo de una investigación, el propio diseño aunado al producto permitiría conjuntar los tres ejes transversales que propusimos aquí. De hecho, en los ejemplos mencionados en los apartados anteriores, nos pudimos dar cuenta que la investigación documental fue la que potencializó al proyecto, y generalmente cuando se planea un producto, este debe ir acompañado de la investigación correspondiente.

La relación por materias en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en algunos posibles proyectos enfatizando la Comunicación no verbal quedaría de la siguiente manera:

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. (TLRIID I-IV).

Proyecto unitario semestral.	Eje de Literatura	Eje de investigación	Eje de creatividad
Adaptación a comic del cuento “el almohadón de pluma” de Horacio Quiroga. (TLRIID I)	Características del cuento. Lectura de cuentos.	Investigación de las características del cuento.	Realización y adaptación a un comic, utilización de la comunicación no verbal.
Creación y recitación de soneto. (TLRIID II)	Poesía.	Investigación de las características del soneto: métrica, rima, figuras retóricas.	Presentación de realización, recitación y reporte.
Secuencia fotográfica del proceso de creación de una puesta en escena. (TLRIID III).	Texto dramático.	Elementos de la puesta en escena.	Exposición-presentación de secuencia fotográfica.
El uso de la persuasión en los comerciales de Coca-cola. (TLRIID IV)	Lectura de textos persuasivos. Lectura de comerciales de televisión.	Investigación de las estrategias de mercadotecnia.	Presentación en <i>power point</i> y exposición oral. (reporte-presentación)

Gráfico 5.19: Ejemplos de proyectos TLRIID I-IV.

Fuente: Archivo personal.

Taller de Comunicación I y II.

Proyecto unitario semestral.	Eje de Literatura	Eje de investigación	Eje de creatividad
El rostro humano como expresión de la Comunicación intrapersonal. (Taller de Comunicación I)	Diseño y lectura.	Investigación de las características del cuento.	Autoretrato en técnica de pastel-reportaje.
Repercusiones psicológicas del maltrato familiar a la mujer. Video. (Taller de Comunicación II)	Drama.	Investigación de las repercusiones psicológicas de la mujer maltratada. Posiciones, movimientos, ángulos de cámara.	Video dramatizado.

Gráfico 5.20: Ejemplos de proyectos Taller de Comunicación I y II.

Fuente: Archivo personal.

Como se ve en los ejemplos anteriores la elaboración documental culmina en la presentación de un producto creativo, la intención es que el alumno pueda desarrollar las habilidades de lectura y escritura en su proceso de preparación del examen extraordinario culminando en un proyecto que evidentemente usa a la comunicación no verbal y permite demostrar que el alumno también está preparado para ese tipo de textos.

La investigación documental también sugiere elementos cualitativos. Las ciencias sociales también registran a través de documentos procesos de subjetividad que son documentados como estudios de caso, historias de vida, a través de las cuales el investigador puede abstraer ciertas características para su propia indagación o interpretación.

Las metodologías cualitativas ofrecen a los alumnos que realizan investigación documental, testimonios de formas de actuar. La misma lectura de la literatura ofrece elementos cualitativos, como procesos de subjetivación, posturas del autor y los personajes frente al ambiente, formas de actuar en situaciones particulares, etc.

Desde la estructura documental, este tipo de trabajos permiten enfocar problemas, dilucidar sobre hechos o causas de determinados fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, comprendiendo fenómenos sociales a partir del propio sujeto.

He aquí una diferenciación muy característica entre las metodologías cualitativas y las cuantitativas. Mientras las primeras están fundamentadas en estructuras teóricas fenomenológicas, las segundas, sugieren un esquema más tradicional, emparentado con el positivismo:

- a) La fenomenología busca comprender a través de los métodos cualitativos, de la observación participante, de las entrevistas en profundidad, de las historias de vida.
- b) El positivismo busca las causas a través de cuestionarios, estadísticas, estudios demográficos, etc.

La diferencia fundamental, es que el entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del autor, permite ofrecer una comprensión estructurada del mundo desde los propios actores sociales, siendo lo importante lo que las personas perciben del entorno y motiva sus acciones.

Así, la perspectiva fenomenológica la cual fundamenta a ciencias como la Filosofía y la Sociología, y cuyos principales representantes son Berger, Luckman y Shutz (Ritzer, 1993) ofrecen una serie de técnicas cualitativas que permitan testimoniar las prácticas sociales.

Las técnicas cualitativas son métodos que se han utilizado a lo largo del tiempo, principalmente por los grandes viajeros de la historia (desde Herodoto hasta Marco Polo), siendo hasta el siglo XIX una práctica consciente y planificada para la investigación social que se iría poco a poco desprendiendo del purismo del positivismo; por lo que es muy probable que en las fuentes de investigación documental en seguir tipificando cuestionarios y entrevistas a través de etiquetas de análisis y querer resolver el vaciado de información de manera cuantitativa.

A partir del desarrollo de la Antropología y el trabajo de campo, es cuando se empiezan a utilizar las denominadas etnometodologías, cuyo principio fundamental es la observación participante, ya sea la observación empírica o a través de las inferencias esenciales, estas últimas básicamente a través de la investigación documental.

Es aquí donde se pone el énfasis en que la investigación documental es un eje rector en TLRIID I-IV pero puede denotar la investigación de campo, como sucede en la práctica educativa de los programas en Taller de Comunicación I y II.

La investigación de campo y la acción participante se vuelven una necesidad para el desarrollo de ciertos proyectos y productos creativos, tales como dramatizaciones, documentales, reportajes, etc. El alumno que necesita realizar un producto creativo necesita, comparar, observar, crear en función de modelos ya establecidos, es por eso que, hasta en una dramatización, el alumno tuvo que haber visto previamente una puesta en escena para localizar todos aquellos elementos, principalmente los de la comunicación no verbal, ya que TLRIID I-IV enseñan básicamente la lectura y producción de textos escritos, por lo que el estudiante tiene que entender todos aquellos elementos que no están en este rubro.

Las videograbaciones, programas de radio, carteles, fotografías, etc. aunque están explícitamente en los programas de Taller de Comunicación I y II, también son herramientas útiles en TLRIID I-IV, aunque en estas materias básicas dichos productos se realicen de manera más intuitiva, en el sentido de que no hay un tiempo disponible para hablar del uso de la cámara, posiciones y movimientos de la misma, no deja de ser un recurso útil en cuanto que ellos pueden retratar sin estas técnicas los elementos de la comunicación no verbal que necesitan para expresarse.

Así, los elementos cualitativos se presentan en el análisis y en la propia investigación, aparecen de forma transversal en este eje, los propios estudiantes que están orientados a seguir los programas en investigación documental, requieren estrategias cualitativas como la entrevista a profundidad que les permitan dirigir su mirada hacia nuevas fuentes de información.

Los relatos y las entrevistas sugieren para las metodologías cualitativas habilidades donde el alumno tiene que observar una serie de prácticas cotidianas que implican la lectura de elementos no escritos a través de la palabra, pero si dichos a través de las acciones.

Las prácticas cotidianas permiten el reconocimiento de diversos discursos, en donde se dan diversas retóricas y se metaforizan las escrituras y escenarios que implican maneras de hacer. En los relatos se encuentra una mezcla entre ciencia y ficción, ambas articulan la realidad cultural y la identidad de los grupos, que para un alumno de educación media superior tienen sentido en medida que van adquiriendo habilidades expresivas.

Desde el punto de vista de Michael de Certeau, (1980) son aquellas que se producen “sin capitalizar, es decir, sin dominar el tiempo, se imponía un punto de partida porque se trata del lugar desorbitado de la cultura contemporánea y se su consumo: la lectura. De la televisión al periódico, de la publicidad a todas las epifanías mercantiles, nuestra sociedad vuelve cancerosa la

vista, mide toda realidad en su capacidad de mostrar o mostrarse y transforma las comunicaciones en viajes del ojo. Es una epopeya del ojo y del impulso de leer.” (De Certeau, 2000, pág. LII)

Para el autor, el acto de leer, implica todas las narrativas. El propio cuerpo humano, sus hábitos, sus formas de ser, de vestir, etc. constituyen las subjetividades. Hay ciertas concurrencias contextuales, este sentido de dominación mercantilista que nos ha puesto en situaciones de lectura frente a las nuevas tecnologías de la comunicación, de las cuales, el individuo, en este caso el alumno tiene que habilitarse para no ser un ente pasivo frente al dinamismo de los nuevos mensajes.

La actividad lectora presenta al contrario todos los rasgos de una producción silenciosa: deriva a través de la página, metamorfosis del texto por medio del ojo viajero, improvisación y expectación de significaciones inducidas con algunas palabras, encabalgamientos de espacios escritos, danza efímera. Para el inepto para el almacenamiento (salvo cuando él escribe o “guarda” [en su memoria]), el lector no se asegura mediante la adquisición del objeto (libro, imagen) que sólo es el sucedáneo (el vestigio o la promesa) de instantes “perdidos” al leer. Insinúa las astucias al leer. Insinúa las astucias del placer y de la reapropiación en el texto del otro; caza furtivamente se transporta, se hace plural con los ruidos de los cuerpos. Ardid, metáfora, combinatoria, esta producción es también una “invención” de memoria. Hace de las palabras las salidas de historias mudas. Lo legible se transforma en memorable: Barthes lee a Proust en el texto de Stendhal, el espectador lee el paisaje de su infancia en el reportaje de actualidad. La delgada piel de lo escrito se convierte en un movimiento de estratos, en un juego de espacios. Un mundo diferente (la del lector) se introduce en el lugar del autor. (De Certeau, 2000)

La comunicación no verbal es un elemento indispensable en la aplicación de las etnometodologías, las cuales incluyen la lectura del cuerpo y las propias subjetividades del investigador. De acuerdo a De Certeau, la lectura y la escritura ponen en referencia al investigador con respecto “al otro”, implica desde su visión un “reapropiación” en donde sugiere, “se hace plural con los ruidos de los cuerpos”, es decir, se asume como parte del grupo e interpreta a partir de esa posición.

Las etnometodologías consideran a las personas como seres activos y productores de subjetividades en las sociedades en las que se encuentran o pertenecen. La subjetividad trasciende en esta interacción del investigador con los grupos sociales, lo que implica la autoreflexión. Los estudiantes del CCH y en general de educación media superior, están en proceso de construcción de su propio yo, la autoreflexión sugiere una actividad cognitiva que permite hacer conciencia de las acciones propias y respetar las del otro generalizado.

Los modelos etnográficos sugieren conversaciones entre iguales, en un intercambio informal donde no siempre hay preguntas o guiones preestablecidos, por ejemplo, en las historias de vida el principio fundamental es que los individuos o grupos sociales que están siendo estudiados hagan sus propias aseveraciones, tal como lo hace la psicología analítica en grupos de reflexión.

Este tipo de investigaciones consideran también otras formas de expresión que se consideran como parte del propio lenguaje cultural y científico; el arte culinario, el concepto del placer en cada sociedad, etc. refieren a estas formas de hacer consideradas, a las que De Certeau considera como “arte” en el sentido de artificio.

Por ejemplo, el arte de los conversadores: las retóricas de la conversación ordinaria, constituyen prácticas transformadoras de las “situaciones de habla” de producciones verbales donde el entrecruzamiento de producciones locutoras instaure un tejido oral sin propietarios individuales, las creaciones de una comunicación que no pertenece a nadie. La conversación es un efecto provisional y colectivo de competencias en el arte de manipular “lugares comunes” y de jugar con lo inevitable de los acontecimientos para hacerlos “habitables””. (De Certeau, 2000, pág. LIII)

Las conversaciones, sugiere el autor, no implican solamente el uso de la palabra, sino toda la situación comunicativa o “situaciones de habla”, que serían los “no espacios” comunes entre los interlocutores.

Estos “no lugares”, son los espacios que la memoria permite recrear, en el caso de la literatura, las narraciones pueden colocarse en dichos lugares; sin ser mencionados descriptivamente, el lector sabe, porque ha estado ahí, la localización, es decir, las formas no verbales que se dan a partir de las interacciones.

“Una vez en este lugar palimpsesto, la subjetividad se articula sobre la ausencia que la estructura como existencia y la hace “estar allí”, *Dasein*. Pero, se ha visto, ese estar ahí sólo se ejerce en prácticas del espacio, es decir, de maneras de pasar al *otro*. Hay que reconocer finalmente la repetición en metáforas diversas, de una experiencia decisiva y originaria...”. (De Certeau, 2000, págs. 121-122)

Así, el estudiante de educación media superior, en su actitud de investigación, puede reconocer tanto en la escritura como en la lectura del cuerpo y del espacio, las formas de hacer, Un alumno habilitado en la escritura y la lectura es capaz de comunicarse verbal o no verbalmente para poder entender el discurso del “otro”.

La realización de proyectos tanto en TLRIID I-IV y Taller de Comunicación I y II, debe estar enmarcada en procesos de investigación que permitan la lectura no sólo de la escritura, sino de elementos cualitativos, como los movimientos del cuerpo, sus ruidos, sus entornos, etcétera; esta habilitación en TLRIID I-IV tiene a la investigación documental, pero, cuando trabaja con la

literatura y la lectura de textos icónico-verbales contempla la importancia y los matices que pueden dar la lectura e interpretación de materiales documentales o vivenciales.

Así pues, el docente asesor, a través de las metas propuestas por los alumnos debe contemplar en algún momento de las cuatro etapas de la metodología propuesta aquí, la recuperación de metodologías cualitativas para que la experiencia del alumno sea más completa.

5.4.- Desarrollo y aplicación de la metodología didáctica en la elaboración de productos expresivos.

Las interacciones humanas están permeadas por los comportamientos de los sujetos los cuales se comunican utilizando ya sea su cuerpo o cualquier otro instrumento que les permita generar un código compartido.

Manuel Martín, establece que los seres humanos tenemos aptitudes necesarias para comunicarnos y utilizamos diversos elementos para expresarnos. En este sentido la expresión y la comunicación constituyen una finalidad.

La palabra expresión proviene de “exprimere” que significa, salir presionando. Desde esta definición, la expresión implica un movimiento del interior hacia el exterior, lo que refiere a una propiedad que proviene de lo más íntimo de las emociones y los sentimientos, las cuales implican también un sentido práctico hacia opiniones que estén fundamentadas por la razón y comportamientos intencionales.

La particularidad de la expresión es la necesidad de decir algo, que surge como una actividad muy personal para compartirlo a través del propio proceso de la comunicación.

En este sentido, la expresión está asociada con diversas manifestaciones a través de gestos, de la palabra, de signos, de movimientos, de gesticulaciones, de frases, de sonidos, etcétera que se producen con el propio cuerpo o a través de un objeto exterior.

De acuerdo a Martín Serrano: “el Actor se sirve de una materia y la modifica. Esa materia puede ser orgánica o inorgánica: su propio cuerpo, el cuerpo de otro, una cosa de la naturaleza o un objeto fabricado. *Denomino “substancia expresiva” a la materia que el Actor (Ego) debe alterar, de forma temporal o permanente, para que la comunicación con el Actor “Alter” sea posible*” (Martín Serrano, 1982, pág. 14)

El ser humano y algunas especies animales disponen de esta capacidad para modificar la materia orgánica e inorgánica y poder comunicarse.

Pero como ya hemos mencionado, la expresión inicia como una actividad íntima producto de la reflexión y de los propios sentimientos; la expresión entonces es “aquella modificación (o modificaciones) que sufre la materia de la substancia expresiva como consecuencia del trabajo de Ego, gracias a la cual (o las cuales) se le confiere a la propia substancia expresiva, o se le transfiere a otra materia, un uso relevante en la interacción comunicativa. Las expresiones aparecen en la

materia de la substancia expresiva como un cambio de lugar, un cambio de forma, una huella, una traza. (Martín Serrano, 1982, pág. 15)

Para un estudiante de educación media superior es importante que reconozca los medios a través de los cuales pueda expresarse, dar a conocer sus puntos de vista, sus opiniones, el producto de sus investigaciones, y que todo ello no se quede en una retribución sólo del profesor, sino que pueda ser valorado por los grupos de pares e inclusive grupos afuera de la propia escuela.

Si bien, en TLRIID I-IV el trabajo está preponderantemente diseñado para el desarrollar el eje de literatura y el eje de investigación, específicamente la documental, su categoría de “taller” sugiere la posibilidad de generar productos expresivos, a través de la escritura y del diseño de textos icónico verbales, tal como lo sugiere el tercer semestre.

La lectura y producción de textos implica ver a estos últimos en su sentido ampliado, es decir, el texto que nos sólo está representado a través de la palabra, sino aquel que se puede construir a través de las imágenes, de los movimientos corporales, de los sonidos.

Para el caso de Taller de Comunicación I y II, la producción e trabajos expresivos con estas características están ya especificados en el programa de estudios, aunque concentrados en el segundo semestre de la materia, permiten desarrollar de una manera más metódica y estructurada a partir de técnicas específicas, productos más desarrollados.

No obstante, el Taller de Comunicación I y II es una materia optativa, por lo que no todos los alumnos tendrán la posibilidad de generar habilidades específicas en el desarrollo de productos, sin embargo, la estructura de las materias básicas-obligatorias como TLRIID I-IV, permiten la producción –aunque sin tanta técnica- de este tipo de trabajos expresivos.

En la evaluación de la comunicación no verbal, hay un proceso de autoconocimiento que permite la autoevaluación, es decir, la responsabilidad social de poder generar un discurso, que surja del interior, de un punto de vista argumentado, pero al mismo tiempo con una responsabilidad social ante lo que se dice.

La representación visual o sonora considera como elemento preponderante a la comunicación no verbal, por eso es necesario que los alumnos estén habilitados no sólo para la lectura crítica, que de por sí es de gran importancia en un mundo influenciado por los mensajes de los MASS media, ante los cuales hay que tener una actitud informada, pero esto implica también la posibilidad de generar discursos aprovechando los mismos soportes técnicos (audiovisuales, sonoros) de los medios masivos, pero a través de las nuevas tecnologías en plataformas como *youtube* o *blocks* personales y académicos.

A continuación se plantean en términos generales la utilización de soportes mediáticos para la producción de trabajos expresivos, y un acercamiento de su utilización para proyectos de evaluación de la comunicación no verbal en los exámenes extraordinarios.

5.4.1.- Medios impresos.

Uno de los principales soportes para la realización de proyectos o exposición de resultados de una investigación son los medios impresos.

Este tipo de medios son los más antiguos, la sociedad se expresaba a través de papiros, de pinturas, códices, etcétera. La invención de la escritura y del alfabeto, permitió que los interlocutores tuvieran formas comunes para comunicarse, de tal suerte que al ser inventada la imprenta en el siglo XV, el conocimiento comenzó a compartirse, pero fue después de siglo y medio que en Alemania empezaron los primeros diarios como mecanismo para difundir las noticias.

Pese a que los libros eran ya un medio para almacenar información desde el siglo VI A.C. en China, es hasta la invención de la imprenta que este tipo de publicaciones -aunado a los diarios, carteles, etcétera- comenzaron a ser utilizados por la sociedad en general.

Hoy en día, pese a la digitalización, los medios impresos siguen teniendo gran preponderancia, inclusive, la estructura de páginas web es en muchos sentidos una adaptación proveniente del diseño de los medios impresos.

En estas dinámicas tanto digitales como de medios impresos, es importante reconocer que las estructuras lingüísticas básicas han permanecido, por lo que el uso de la palabra, en el sentido académico como coloquial, está presente a través de los avances tecnológicos.

La posibilidad de que los alumnos se expresen a través de diversas formas de los medios impresos, permite que en ámbito de la escuela y con los recursos de la misma, se den a conocer trabajos sin que esto resulte demasiado costoso tanto para el estudiante como para la institución, y a su vez la posibilidad de que los alumnos vean que su trabajo puede ser discutido y reflexionado frente a un grupo de personas.

Ni en los programas de estudio de TLRIID I-IV ni en Taller de Comunicación I y II queda explícito el uso de los medios impresos, pero sí de manera implícita, la realización de ensayos, reportes de investigación cuyos resultados se presenten en trabajos con estructuras académicas, la revisión del texto icónico-verbal,, la construcción de poemarios, son algunas de las formas a través de las cuales se materializan como expresión los trabajos en las materias básica. Para Taller de Comunicación I y II, donde se trabajan los MASS media, la mención a este importante medio de comunicación, aunque en un segundo plano, queda a criterio del profesor.

Lo importante para este trabajo, es cómo este tipo de medio puede ser utilizado pedagógicamente para que los alumnos puedan desarrollar, en este caso, sus habilidades de comunicación no verbal. En este sentido, los medios impresos juegan un papel relevante en el proceso de formación de los estudiantes; no sólo por la exposición que se tiene ante ellos, sino porque a partir de las características individuales de los alumnos, estos logran potencializar las inteligencias múltiple generando competencias comunicativas a través de exposiciones, interpretaciones y argumentaciones.

En este sentido, los medios, y para este apartado los medios impresos, son para el estudiante un espacio donde pueden reconocer y crear diversos lenguajes. Es decir, por un lado son analizados en las escuelas como un medio en sí mismo, y por el otro como una herramienta didáctica, y cuyo objetivo es que tanto profesores y alumnos los conozcan y los valoren.

A través de los medios impresos, los alumnos pueden demostrar su competencia lingüística, de tal suerte que el profesor debe ser capaz de reflexionar junto con el alumno sobre un producto que genere una situación de aprendizaje creativo; así el proyecto de trabajo pretende establecer relaciones y situaciones comunicativas que permitan que el alumno genere formas de agrupamiento y de organización social de tal suerte que pueda distribuir sus tareas en un espacio y un tiempo, organizar sus contenidos, valorar los materiales curriculares y generar en el mismo proceso una evaluación.

Así, a través de los medios impresos, un alumno, puede generar un producto que permanezca a lo largo del tiempo, ya sea en un archivo del área de trabajo, en la biblioteca, etc. de tal suerte que pueda ser consultado por los grupos de pares a través del tiempo, convirtiéndose en un recurso para la generación de nuevas ideas.

El material impreso que los alumnos encuentran en los acervos bibliográficos y hemerográfico, permite que los alumnos tengan una guía y puedan autoinstruirse, así como el desarrollo de temas que ellos tendrán que adaptar considerando el entorno, la actualidad de la información, los recursos con los que cuenta tanto el estudiante como la institución, y la utilización de otros medios que apoyen al impreso, como la computadora, el internet, videografía, etc.

Los medios impresos con bajos costos más utilizados por los alumnos y maestros como estrategias de enseñanza y aprendizaje son:

- Revistas: el uso de las revistas en el ámbito académico permite que los alumnos puedan tratar temas especializados y misceláneos y generar un discurso para un público amplio o con intereses particulares. Para evaluar un adecuado uso de la comunicación no verbal, el alumno debe diseñar el formato de la publicación, fotografiar o dibujar imágenes (utilizando la retórica de la imagen), generar tipografías de letras³, seleccionar y colocar textos visualmente aceptables, utilizar colores⁴, etc. Para ello, el estudiante no sólo tiene que informarse sobre el contenido de su publicación, lo que lo llevaría a consultar otros medios impresos como el libro, sino que también tiene que documentarse sobre algunas técnicas generales de fotografía y diseño editorial.

Además el alumno debe considerar:

³ Los imagnetos y logotipos son considerados imágenes, por lo tanto entran en el diseño de la comunicación no verbal.

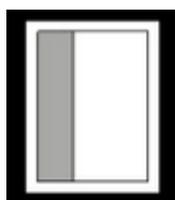
⁴ El uso de los colores y su asociación psicológica también refiere a la comunicación no verbal, los cuales entran en el apartado del paralingüaje trabajado en capítulos anteriores.

- a) La selectividad del público: Generalmente las revistas atraen a públicos selectos, esto depende del género de la misma, por lo que su selectividad puede ser demográfica, psicológica o geográfica.
- b) Periodicidad: Las revistas pueden ser semanales, catorcenales, quincenales, mensuales, bimestrales, semestrales o inclusive únicas. E esta manera, aunque se trate de un ejercicio único, la periodicidad es un elemento no verbal (relación tiempo) que los alumnos deben considerar hipotéticamente ya que afecta a la especificidad del discurso que se trabaje en la misma. Generalmente cuando la periodicidad de una revista es más constante, los géneros periodísticos predominantes son la nota informativa, el artículo de opinión y la crónica por la inmediatez de la información, mientras que para revistas cuya periodicidad es más larga, los artículos especializados son de mayor recurrencia.
- c) Tipo de lectura: en las revistas los lectores pueden decidir el tiempo que le dedicarán para leer el material un alumno que diseña una revista debe procurar que los elementos icónicos (comunicación no verbal) sean atractivos, ya que son los primeros que llaman la atención del consumidor.

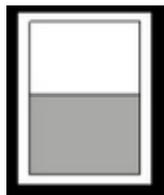
Los poemarios pueden tener una estructura parecida a una revista especializada, y ser ilustrado cada poema con motivos del mismo.

En algunos casos, dependiendo de los recursos de los alumnos y de las consideraciones pedagógicas del profesor, el alumno puede conseguir sus propios patrocinadores, en este sentido, tendrá que considerar elementos publicitarios y cómo se colocan en el interior de la publicación. Aunque se trata de un ejercicio único, y los posibles anunciantes sean negocios frente a la escuela, etcétera, es importante que esto sea considerado por el profesor, en medida en que requerimiento permitiría al alumno ejercitar sus habilidades lingüísticas orales negociando con los posibles anunciantes, aunque la aportación de estos sea simbólica.

Espacios para pautas publicitarias en revistas:



Dos tercios (2/3) de plana.



Media plana (1/2) Horizontal o vertical.

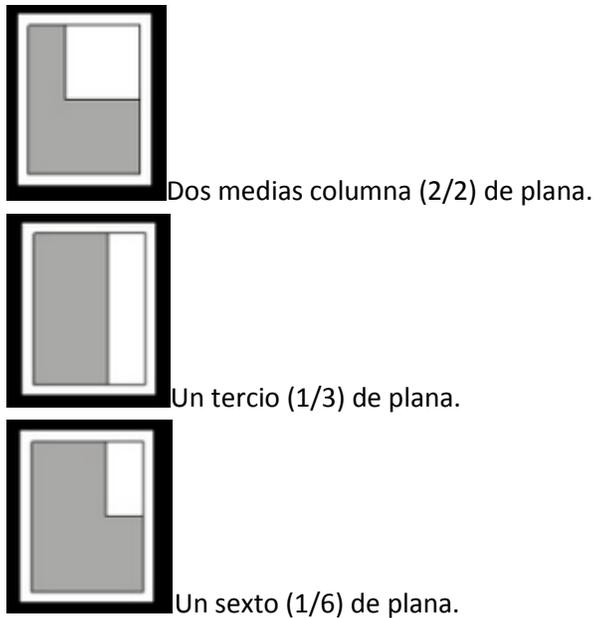


Gráfico 5.21: *Espacios para pautas publicitarias.*
Fuente: Archivo personal.

- Los folletos: es un formato más pequeño que proporciona información extensa y detallada, preponderantemente se utiliza a la comunicación no verbal para ilustrarlo, y esta debe estar en el 60% mínimo del espacio.

Aunque generalmente este tipo de material impreso de inserta en revistas o periódicos, pedagógicamente resulta un buen producto ya que su diseño potencializa las habilidades de síntesis y una investigación de campo sobre los lugares en donde se puede colocar y los públicos más sensibles al formato, dependiendo, por supuesto, de la información que se trabaje.

Generalmente la cara frontal es a color, por lo que los alumnos tendrán que habilitarse en este elemento de la comunicación no verbal, y en el reverso se presenta información que invita a la acción participante de los lectores.

- Carteles: sirven para compartir una idea y generar reflexión, propiciar un cambio de hábito, de costumbre, expresar una opinión, o simplemente informar sobre alguna actividad programada.

Su atractivo visual y su fuerza emotiva, sirven para generar un proyecto en el que aparte de la elaboración de propio cartel se explique en el reporte correspondiente los criterios utilizados en el mismo.

Básicamente el cartel propicia la formación de conductas positivas y se emplea en política, comercio, en la industria, en educación y salud.

Al tratarse de un material gráfico, la comunicación no verbal se integra en una unidad estética, forma por imágenes y textos breves para causar un impacto, que atraiga la atención y de alguna manera que motive para penetrar en la conciencia y se reproduzca la conducta sugerida por el mismo.

Los carteles pueden ser informativos y formativos:

- a) Informativo: “Está planeado para comunicar eventos, conferencias, cursos, reuniones sociales, espectáculos, etc. (...)
- b) Formativos: Se utiliza como un medio para propiciar el establecimiento de hábitos de higiene, salud, limpieza, seguridad, orden, etc. También se utiliza para propiciar actitudes de confianza, actividad, esfuerzo, conciencia, etc.” (Criscaut, 2001, pág. 71)

Para usos pedagógicos en el caso de la evaluación no verbal, se sugiere a los carteles de tipo formativo, ya que en estos es preponderante la imagen, la cual puede estar constituida por formas, figuras geométricas o abstractas, fotografías, ambientes naturales, etc.

La figura humana por ejemplo, puede estar representada total o parcialmente, lo mismo sucede con los seres vivos y las cosas que nos rodean que, a través del punto de vista puedan provocar la atención del público espectador.

Aunque las formas abstractas no tengan una relación específica con el mundo objetivo que nos rodea, a través de sus trazos se puede propiciar la retórica de la imagen y la reflexión del significado por parte del observador, quien ha de interpretar a partir de los valores culturales de su contexto.

Para la evaluación de la comunicación no verbal, en este sentido, es necesaria la fotografía o el dibujo.

La fotografía en sí misma es un medio que puede ser impreso y puede formar parte de un proyecto independiente, a través de una fotosecuencia, fotonovela etc. En su elaboración esta puede ser una toma normal o con efectos; la primera sería aquella que capta un ángulo de la realidad sin ningún artificio de laboratorio o programa de cómputo o, la segunda, que es elaborada en el laboratorio y modificada a criterio del creador de la misma.

Los dibujos, que son los más socorridos en la comunicación no verbal utilizada en los carteles, suelen ser más creativos, ya que hay un control sobre lo que se quiere decir. Los dibujos pueden ser de tres tipos:

- a) Realistas: Aquellos que se apegan lo más posible a objetos y sujetos que podemos encontrar en la realidad.
- b) Caricaturizado: Aquel que exagera los rasgos del personaje. En el caso del cartel, no se debe ridiculizar o propiciar repugnancia o escenas dramáticas en el mismo.
- c) Estilizado: Aquel que trata de llamar la atención sobre algún detalle particular del objeto.

El encabezado y el pie son los elementos textuales que se integran al diseño del cartel, pero el tamaño es otro elemento no verbal, que sugiere la colocación del mismo y el grado de importancia.

No sólo el tamaño y color de las letras implican elementos no verbales, también el propio tamaño de cartel sugiere tal motivo, este puede ser de 70 x 100 centímetros, de 50 x 70 cm, o una dimensión pequeña de 35 x 50 cm la cual sirve para espacios estrechos donde hay poco tránsito de personas, mientras que el tamaño más grande puede utilizarse en espacios más abiertos con mayor afluencia.

En realidad, las dimensiones antes mencionadas, sugieren tamaños estándar de papel que se pueden encontrar en las papelerías, pero las dimensiones de los carteles y el material de los mismos dependen de sus usos, por ejemplo los grandes espectaculares de las avenidas, que además son hechos en lona para su resistencia al agua; no obstante, para fines pedagógicos, los tres formatos mencionados son los más útiles y económicos para los alumnos.

Otro elemento importantes en el uso de un cartel como proyecto, es la composición, que en términos generales sería el equilibrio entre los elementos que lo componen, figuras y textos, así como la armonía entre a imagen, los colores y la estética.

La orientación vertical u horizontal (o apaisada) es el formato, tiene que ver con el tamaño, y con las intenciones del mensaje, la estética y la composición.

- El cómic: Es una forma de relato gráfico armada a través de dibujos encuadrados en viñetas y se le conoce también como historieta. Este puede contar o no con un texto el cual es colocado en *fumetto*, pero la base fundamental de este tipo de material impreso es la comunicación no verbal ya que el texto nunca ocupa el rol principal frente a las imágenes.



Figura 5.3: *Comic*.

Fuente: Google.com

Aún así la forma gráfica del texto es complementada con otros elementos como símbolos, formas expresivas de pensamiento, acción en los *fumettos* o viñetas dentro de las cuales el acto o diálogo representa un momento específico de la acción.



Figura 5.4: *Fumettos*.

Fuente: Google.com

Las historietas más solicitadas son las de superhéroes o las de historias fantásticas, donde a veces, como sucede en la caricatura política, hay una exageración de las situaciones.

Pedagógicamente el uso de los cómics resulta un buen producto creativo, ya que es a través de él que los alumnos pueden expresar posicionamientos sobre algún proceso social, una crítica, pero también, el desarrollo de algunas técnicas de investigación, un manual creativo, etc.



Figura 5.5: Desarrollo de un Comic.

Fuente: Google.com

Aparte de desarrollar las habilidades para la comunicación no verbal, el uso del cómic sirve para aprender otras áreas de expresión lingüística como la escritura, rotulación, vocabulario, dramatización, la plástica, dinámica, las matemáticas, la lectura y la entonación por sólo mencionar algunas.

“Como medio de persuasión transmite valores éticos, ideológicos, es capaz de promover hacia una lectura crítica de la realidad. Y descubre que motiv y entretiene, debido a la interrelación del lenguaje con el componente icónico, que queda sujeto a un contexto.” (Barrero, 2002, pág. 6)

Respecto a la comunicación no verbal el cómic facilita la alfabetización del lenguaje icónico permitiendo:

1. Obtener información de otros medios, principalmente los audiovisuales. Se socializa con estos en una actitud crítica.
2. Conocer el sistema de códigos de la imagen.
3. Conoce otras alternativas con las que puede asociar el lenguaje escrito.
4. Aprende a distinguir a carga ideológica de los medios de comunicación.

- Fotosecuencias/Fotonovela. Como ya se ha mencionado, la fotografía fija es una expresión, es considerada como un documento que es retratado desde el punto de vista

del camarógrafo. La fotografía es “la primera técnica capaz de producir y reproducir imágenes. Pero no sólo es técnica, sino también es un lenguaje en la medida que presenta nuevas visiones: del mundo y de lo imaginario. En tanto que imagen, la fotografía es un medio de comunicación visual y una parte fundamental del sistema mediático”. (Costa, 2008, pág. 108)

La fotografía tiene una estrecha relación con el conocimiento, ya que a través de ella ya que a través de ella se integran el pensamiento, la praxis, la memoria y la cultura. El fotógrafo piensa en imágenes y no en palabras, así que lo que ve y cómo lo ve mantiene una relación de reciprocidad con la forma de pensar y de actuar.

“La característica psicológica de la visión es, por tanto, su actividad selectiva y su aptitud constructiva ligada a la imaginación. El mundo se nos aparece como un envolvente, un continuo inteligible de potencial creativo” (Costa, 2008, pág. 115)

Pedagógicamente, este interés activo de la mente permite el aprendizaje creativo, hay una exploración del entorno, y por lo tanto, es a través de la fotografía que se establecen procesos de investigación etnometodológica. La fotografía en sí misma logra como documento retratar realidades desde el punto de vista del fotógrafo.

De esta manera, la fotografía permite que el objeto sea retratado a partir de su entorno visual, desde marcos amplios, donde el objeto se vuelve complejo hasta acercamientos o primeros planos en los cuales hay especificidad y detalle del mismo.

Así, la fotografía es el medio ideal para mostrar creativamente la realidad, pero también es un medio que sirve para expresarse uno mismo. Este último punto implica la capacidad ficcional de la misma, y la posibilidad de ser utilizada para la recreación de ficciones que han de quedar enmarcados por la realidad en su sentido de verisimilitud.

Las fotosecuencias, en este sentido, serían una narración a través de diversas tomas fotográficas las cuales pueden ser objetivantes (fotodocumentales) o ficcionales, su característica principal es que son meramente icónicas.



Figura 5.6: Secuencia de movimientos.

Fuente: Google.com

Las fotonovelas, son una mezcla entre fotosecuencias y el cómic en cuanto al uso de los *fumettos* o viñetas, es decir, en este tipo de trabajos, el acompañamiento con el texto verbal se hace necesario, aunque sigue predominando la imagen. Este tipo de trabajos tienen secuencias narrativas reconocibles, por lo que su uso en el eje de literatura es sugiere la práctica didáctica de elementos conceptuales transversales para las materias de TLRIID I-IV.



Figura 5.7: Fotonovela.

Fuente: Google.com

A continuación enlistamos algunos temas como ejemplos de proyectos y el producto más acorde al mismo:

Materia	Unidad	Aprendizaje	Proyecto	Producto
TLRIID I (Caso 1)	IV. Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia.	Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan.	Adaptación de la novela “Los de abajo” de Mariano Azuela a través de los personajes principales.	Cómic.
Taller de Comunicación I (Caso 2)	III. La comunicación grupal en los procesos sociales.	Valora la comunicación como factor de organización social.	Reconocimiento del motivo de acción grupal en una Asociación Civil.	Cartel.
Taller de Comunicación II (Caso 3)	II. Elementos para el análisis de mensajes. III. Medios y creatividad.	Realiza una lectura reflexiva y crítica de la imagen a través del análisis de sus elementos. Elabora mensajes creativos empleando recursos teóricos y técnicos a su alcance, y selecciona el medio adecuado para dirigirse a un público masivo.	Elementos retóricos de la imagen y composición a través de secuencias fotográficas en ambientes naturales.	Fotografía.
TLRIID IV (Caso 4)	V. Presentación del trabajo.	Expone oralmente su investigación en un ámbito universitario.	Secuencia fotográfica del proceso de fotosíntesis y crecimiento de las plantas.	Fotografía.

Gráfico 5.22: Temas ejemplo para proyectos.

Fuente: Archivo personal.

Como se ve en la tabla anterior, se colocaron algunos aprendizajes específicos para desarrollar el proyecto, pero podemos ver que en el sentido general, el proyecto es transversal a todo el curso,

en el caso 1, la realización del comic implica el reconocimiento de las secuencias narrativas, pero también, la estructuración de un texto académico aunado al producto en sí mismo.

Para el caso 2, el desarrollo de habilidades orales, de negociación y la posibilidad de ver las redes de comunicación en una asociación civil, permite quedar representado a través de un texto icónico donde también hay trabajo creativo en la delimitación y necesidades de la propia organización.

En el caso 3, la secuencia fotográfica permite utilizar elementos de análisis de la unidad ii para desarrollarlos y aplicarlos en un producto en la unidad III, por lo tanto el aprendizaje es transversal ya que sugiere la investigación y práctica creativa de los elementos constituyentes.

El caso 4, para TLRIID IV que refiere en sus unidades al desarrollo de una investigación, aunque en el cuadro sólo se ponga la última unidad que implica la presentación de resultados, en realidad la secuencia fotográfica es un acompañamiento a lo largo de todo el proceso, inclusive como se propondrá en las conclusiones de este trabajo, independientemente del proyecto, una forma de validación del trabajo es la fotografía a lo largo de todo el proceso de elaboración.

5.4.2.- Medios audiovisuales.

En este trabajo se ha mencionado el uso de los medios de comunicación como una posibilidad para generar proyectos y productos, pero también por formar parte específicamente de los contenidos en la materia de Taller de Comunicación I y II.

En la generación de proyectos y productos en donde incluimos también la materia de TLRIID I-IV. El uso de los medios audio y audiovisuales permiten que la creatividad del alumno se desarrolle de manera activa.

El uso de este tipo de metodologías y el empleo de materiales audiovisuales permite que un estudiante que ha de presentar el examen extraordinario en e área de talleres, no sólo desarrolle las cuatro habilidades, sino también que sea estimulado a través de los sentidos en el análisis de información pero también en la producción de material.

De acuerdo al “aprendizaje creativo”, el uso de implementos tecnológicos, entre ellos los medios audiovisuales, en los cuales también se encuentran todos aquellos que se soportan a través de la *web site*, permite generar situaciones de aprendizaje en donde los estudiantes usen el conocimiento formal y al mismo tiempo la imaginación para proyectarlo a los “otros” a lo que hay una consideración como contribución social.

Pep Alsina, establece una diferencia entre las metodologías tradicionales y las metodologías activas, entre las que decidimos incluir a los medios audiovisuales, entendiendo cómo estás últimas permite el desarrollo de actitudes, habilidades y sobre todo desarrollan la imaginación y la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas.

EN LAS METODOLOGÍAS TRADICIONALES EL ALUMNO ...	EN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EL ALUMNO ...
Imita y copia.	Es estimulado para observar con todos los sentidos y participar y asimilar mediante procesos de imitación, pero también de imaginación y de cambio.
Se limita a memorizar y reproducir.	Tiene la oportunidad de crear y recrear, de pensar y comunicarse abiertamente sin miedo a fallar.
Aprende cosas que no le sirve y tienen sentido especial para él.	El aprendizaje se construye en base a la resolución de problemas, lo que posibilita que el alumno articule varios conocimientos, ponga en práctica los aprendizajes y sepa usarlos en diversas situaciones.
Asiste a un aprendizaje pasivo, siguiendo los contenidos establecidos por el libro de texto o e profesor.	Es protagonista de un aprendizaje constructivo y práctico que parte de los conocimientos, experiencias, dudas y desconocimiento que ya tiene antes de abordar un asunto.
No se siente motivado.	Se siente motivado y es animado a explorar nuevos territorios y a emprender nuevos proyectos. El docente parte de la consideración de situaciones cercanas a los intereses de los estudiantes, situaciones que para motivarlos deben de ser reales o realistas.
Tiene un rol pasivo.	Tiene un rol activo, ya que es él el encargado de aportar soluciones a los problemas que se plantean.

Gráfico 5.23: *Metodologías tradicionales y metodologías activas.*

Fuente: (Alsina, Díaz, Giráldez, Ibarretxe, 2009, pág. 121)

De acuerdo al cuadro anterior, el aprendizaje creativo es un proceso, que en muchas ocasiones iniciar con una imitación. En el caso de producción de materiales audiovisuales, es común que cuando un alumno se acerca por primera vez a estas tecnologías, este reproduzca esquemas a partir de modelos a través de los cuales interactúa. Así por ejemplo, un alumno de materias básicas como TLRID I-IV goza de utilizar estructuras novelescas como las que observa en la televisión, de tal suerte que si se le presenta el caso de crear una ficción a través de un audiovisual, podemos ver como imita recursos técnicos e inclusive estructuras argumentativas.

Pese a lo anterior, hay un margen enorme de creatividad, porque es por primera vez que el alumno se acerca a un medio audiovisual para producir un mensaje que ha de tener una repercusión en quien lo observe. Pese a la imitación, el eje de la creatividad se desarrolla porque además en el discurso ha de integrar los contenidos y conocimientos que el programa de estudio marque.

Para el caso de los alumnos de Taller de Comunicación I y II, el trabajo puede ser un tanto más complejo, porque en sí misma, la materia hace una crítica a los medios de comunicación y dispone

que en función de eso el alumno pueda crear un mensaje con una actitud más crítica y mayores libertades. Aun así, el caso de la imitación llega a presentarse, pero en la mayoría de los casos subyace una propuesta creativa y hasta contestataria hacia las formas de producción de mensajes comerciales.

Tanto en TLRIID i-IV, como en Taller de Comunicación I y II, el hecho de emprender un proyecto creativo y que este además se convierta en un recurso a través del cual el alumno pueda ser evaluado, obliga la búsqueda de información, pero también a involucrar a familiares, amigos y compañeros en un proceso, en un proceso que para los exámenes extraordinarios tendría que ser evaluado individualmente.

La activación de las habilidades sociales, sugiere un importante rasgo para el alumno que ha de presentar el examen extraordinario: la responsabilidad de una producción, en este caso la audiovisual, que necesita de un equipo para poder realizarse, ha de recaer en el examinado.

El uso de los medios audiovisuales para fines didácticos, permite mejorar la comprensión de los alumnos. Si estos son usados por el profesor, como videos educativos, didácticos, referentes a objetivos de los propios planes y programas, el alumno ha de irse alfabetizando en la lectura del texto icónico-verbal; pero, si estos son implementados como una estrategia a través de la cual el alumno tome la herramienta y desarrolle su propio mensaje, entonces el alumno ha de comprender elementos de contenido y elementos de desarrollo.

De acuerdo a Juan Luis Bravo, la eficacia con los estudiantes del uso de estas tecnologías “está relacionada con la forma en que se lleve a cabo su aplicación en el contexto de la clase y con la presencia de elementos significativos que indiquen una relación directa entre los contenidos, el programa de la asignatura y quienes lo imparten” (Vázquez Reina, 2010, pág. www.apas.es)

Los medios audiovisuales son tanto medios sonoros, como imágenes, generalmente en movimiento. De acuerdo a la UNESCO, la definición de este tipo de medios se tipifica a través de su tipo de grabación. En este sentido se define de la siguiente manera:

Las grabaciones visuales (con o sin banda sonora) sin distinción de soporte físico ni de procedimiento de grabación, por ejemplo, películas, cintas de vistas fijas, microfilmes, diapositivas, cintas magnéticas, cinescopios, videogramas (videocintas, videodiscos), discos de lectura óptica a láser; a) destinadas a la recepción pública mediante la televisión o la proyección en pantalla, o por cualquier otro medio; b) destinadas a la difusión al público;

Las grabaciones sonoras, sin distinción de soporte físico ni de procedimiento de grabación, por ejemplo cintas magnéticas, discos, bandas sonoras o grabaciones audiovisuales, discos de lectura óptica a láser; a) destinadas a la recepción pública mediante la radiodifusión o por cualquier otro medio; b) destinadas a su difusión al público.

Todos los elementos enumerados son materiales culturales.

La definición de materiales audiovisuales procura abarcar el máximo de formas y formatos... Las imágenes en movimiento [constituyen] la clásica forma de material audiovisual y la forma principal explícitamente mencionada en la Recomendación de la UNESCO de 1980... [en realidad] incluyen necesariamente también grabaciones sonoras. (De Kofler, 1991, págs. 10-13)

De acuerdo a lo anterior, las obras audiovisuales son perceptibles tanto por el oído como por la vista y consta de una serie de imágenes relacionadas con sonidos concomitantes grabadas o digitalizadas a través de un soporte técnico que permita su proyección en pantalla, televisión, cine, etc.

Según la definición, los audiovisuales comprenden aquellas películas distribuidas y producidas y difundidas hacia el público a través de diversos soportes y consisten en imágenes en movimiento fijadas y almacenadas con o sin sonido acompañante, creando la impresión de movimiento.

Hay nuevas formas de audiovisuales a través de los soportes digitales, tal es el caso de los productos multimedia, en los cuales podemos encontrar no sólo películas, o imágenes virtuales con una interacción a través de íconos, sino programas de radio donde el sonido es un elemento constituyente, ya que a través de los diferentes links, mientras el usuario navega a través de la red, escucha el programa e interactúa con los locutores y productores del mismo a través de imágenes y mensajes instantáneos.

No obstante, para otras posiciones, la composición audio y visual, sugiere, dos apartados que pueden juntarse y pueden separarse; en el caso de video tenemos a las películas mudas como ejemplo, pero en el caso del sonido, la producción de audio está representada en la radio, la imagen es evocada y queda meramente en el pensamiento del productor y de los oyentes.

El sonido como elemento importante que compone la producción audiovisual, puede propiciar el aprendizaje de los perceptores convirtiéndose en uno de los principales elementos que permiten la interacción social entre ellos.

El audio, a través de sus distintas formas cumple distintos objetivos en la presentación audiovisual: permite que el mensaje sea más atractivo, posibilita la interacción, produce una significación más cercana a lo que quiere decir el emisor.

Los productos multimedia que implican nuevos esquemas de interacción son sistemas más económicos a través de los cuales los alumnos pueden expresarse y escuchar y/o leer observaciones de personas de todas partes del mundo. Así, soportes como *youtube.com*, permite

que los trabajos escolares tengan una repercusión más allá de la escuela, y que el público al que los mensajes llegan sea más amplio.

Los ejercicios digitalizados y montados en plataformas multimedia, son un ejemplo a través del cual los alumnos deben considerar aspectos de la sociedad que nos rodea, desarrollando sus habilidades de investigación y diseño a través de un discurso que debe ser coherente visualmente.

Así, sonidos y elementos gráficos tienen que ser pensados en un conjunto. La evaluación de un extraordinario que se haga a través de este tipo de materiales no sólo implica el aspecto técnico: uso de cámara (movimientos y planos), uso de sonidos objetivos y subjetivos, sino también aspectos estéticos, tales como la posición de la cámara para crear significación, originalidad en la historia o presentación del documento a evaluar, etc. y para el caso de la educación, aspectos cognitivos, uso de conceptos transversales a la materia que se va a evaluar y su aplicación en situaciones comunicativas concretas.

Para fines prácticos, hemos decidido incluir en este apartado a los programas radiofónicos debido a que el uso de los sonidos y la voz humana son un paso necesario para la realización de un producto más elaborado como el audiovisual. En el caso de Taller de Comunicación II, el lenguaje radiofónico es una de las temáticas esenciales de la unidad III de Medios y Creatividad, no obstante, la producción radiofónica también puede ser utilizada como un elemento didáctico pedagógico en la elaboración de proyectos en materias básicas como TLRIID I-IV.

5.4.2.1.- El lenguaje radiofónico.

Básicamente el lenguaje radiofónico es aquel que se utiliza en la radio, e implica todos aquellos materiales sonoros y no sonoros para crear un mensaje o discurso.

Para hablar de lenguaje, tenemos que pensar en un conjunto sistemático de signos que permitan cierta comunicación. Esta sistematización de los signos genera códigos de mensajes. El lenguaje radiofónico en este sentido permite que esa serie de sonidos acomodados y de los cuales de forman códigos, sean decodificados por la percepción y la interpretación del oyente.

En el sentido estético, el mensaje es la forma como se compone para producir asociaciones a través de la creatividad, la imaginación y la fantasía.

Así, en las producciones sonoras, el sonido es un ruido elaborado y clasificado. El sistema semiótico de la radio se puede concebir como “una sucesión ordenada, continua y significativa de “ruidos” elaborados por las personas, los instrumentos musicales o la naturaleza y clasificados según los repertorios/códigos del lenguaje radiofónico”. (Balsebre, 2001, pág. 147)

Básicamente, la radio tuvo una función informadora, es decir, se dedicaba a dar a conocer los acontecimientos de interés público, con el paso del tiempo y el desarrollo de las tecnologías se propició una comunicación cada vez más interpersonal, el resultado fueron sistemas complejos de telefonía. En la actualidad, los sistemas de radio y las plataformas web han

posibilitado ver a la radio como un complejo creativo donde predomina la creatividad y la imaginación como parte del desarrollo de guiones.

En el principio, cuando este medio fue creado para la difusión de información a un público lejano y heterogéneo, el mensaje sonoro de la radio surgía básicamente como discurso que imitaba la expresión de la naturaleza a través del sonido; más concretamente, como expresión que imitaba el universo de la palabra-sonido, la *logosfera*, que restituía al hombre la fuerza comunicativa de su voz, muchas veces subordinada a la palabra-escrita o *grafosfera*. Desde esta perspectiva, el mensaje sonoro de la radio era únicamente transmisor del lenguaje verbal de la comunicación pública o interpersonal, aunque con la particularidad de su aparente *ceguera*; los códigos sonoros del nuevo lenguaje radiofónico, sólo reproductores de los códigos del lenguaje verbal. Con el desarrollo tecnológico de la reproducción sonora la profesionalización de los guionistas, montadores, realizadores y locutores; la adaptación al nuevo contexto perceptivo *imaginativo*, que determinaba una manera distinta de *escuchar* el sonido, y, también, con el pleno convencimiento de que el mensaje sonoro de la radio podía transformar y tergiversar la expresión de la naturaleza, a través de la ficción dramática principalmente, creando nuevos *paisajes sonoros*, nacieron rápidamente unos nuevos códigos, nuevos repertorios de posibilidades para producir enunciados significantes. (Balsebre, 2001)

La comunicación no verbal ha transformado a través del desarrollo de los sonidos, la posibilidad de estructurar discursos que permiten pensar que no sólo se trata de un lenguaje verbal, sino una construcción en donde la voz humana es acompañada con referentes sonoros que permiten construir escenarios y potencializar la expresión a través de las tonalidades de la voz.

Podemos decir, que la radio, es un constructo verbal y no verbal que sugiere la posibilidad de recrear escenarios y emociones a partir de los elementos no verbales.

En un proyecto académico, la radio puede ser un sistema que acompañe un proyecto que refiera temas de comunicación no verbal, aunque tenga que emparejarse en la mayoría de las ocasiones con el lenguaje verbal.

El lenguaje radiofónico sugiere un proceso dinámico de creatividad, el aprendizaje creativo se sustenta aquí en un proceso dinámico en donde hay una referencia a los usos sociales y culturales.

Así, los mensajes sonoros en la radio implican una sucesión de ruidos que se estructuran en sistemas sonoros que pueden diferenciarse:

- Procesos secuenciales de sonidos que configuran un “discurso hablado”, en función de símbolos acústicos, es decir, la palabra en función de elementos tónicos sonoros a través de la fonética.

- Sistemas acústicos que configuran espacios sonoros produciendo una imagen a partir del desarrollo sonoro del acontecimiento.

La música como un elemento de comunicación “no figurativa”, pero si emocional (música subjetiva), pero también constituye elementos abstractos a partir de la música objetiva, que recrea escenarios y lugares o la música ambiental que se sitúa dentro de la propia escena.

“A partir de la clasificación de Moles⁵, y utilizando su propia terminología, asignamos la naturaleza estructural del mensaje sonoro de la radio a tres sistemas expresivos muy concretos:

- *la palabra, la música,*
- *el ruido o efecto sonoro.”* (Balsebre, 2001)

Visto desde las implicaciones pedagógicas en la comunicación no verbal, la palabra no sólo es un sistema expresivo del lenguaje verbal, es decir, no sólo se trata de una estructura lingüística, léxica o gramatical del lenguaje hablado, sino también, un sistema expresivo a partir de su entonación.

Imaginemos que una persona inmersa en un *océano de silencio* es repentinamente sumergida en un mundo de *sucesos sonoros* continuos, ininterrumpidos, que presentan un cierto número de características (intensidad, duración, timbre, etc.). La conciencia establecerá relaciones entre los instantes de presencia y ausencia de los sucesos sonoros, así como entre los timbres, las intensidades, etc. Estas relaciones están en la base de la percepción y dan lugar a unas unidades autónomas y complejas, compuestas por silencios y sucesos sonoros: *las formas sonoras*. La información que transmiten las formas sonoras constituye el mensaje sonoro. (Balsebre, 2001)

Desde esta perspectiva, otro elemento comunicativo no verbal que podemos considerar a partir del lenguaje radiofónico, son los “silencios”, los cuales se definen como una oposición al sonido, el silencio es la ausencia de sonido, en el caso de la palabra se formula a partir de pausas o ausencias de la misma. Así, los elementos no sonoros constituyen un sistema expresivo dentro del lenguaje radiofónico.

El lenguaje radiofónico es entonces, aquel que se produce a través de sonidos y silencios y son transmitidos por un soporte electrónico, llámense virtual o radiofónico.

Los proyectos de los alumnos para examen extraordinario que busquen enfatizar el uso de la comunicación no verbal sobre la verbal a través del lenguaje radiofónico, deberán privilegiar en su narrativa y diseño de guiones a las estructuras no verbales como lo dicta el siguiente ejemplo:

⁵ Se refiere a Abraham Moles.

Primer ejemplo.

Tema informativo: la emigración rural.

A través de información estadística, declaraciones de expertos, encuestas, contraste de datos, las voces de los informadores proceden a una exposición y análisis de los problemas que ha de superar el agricultor cuando emigra a los núcleos urbanos.

Segundo ejemplo.

Tema informativo: la emigración rural.

Rosa y Juan son campesinos. Se escucha el sonido de los pájaros, de las aguas de un río. Rosa y Juan comentan esperanzados el próximo viaje que ambos emprenderán a la gran ciudad. El sonido de un tren en marcha nos conduce a la ciudad: ruido de ambiente de tráfico urbano, claxons... Sobre el fondo de una música, Rosa y Juan dialogan con un tono triste. No encuentran trabajo porque no saben ningún oficio. Los ahorros que tenían se van agotando ...

Como se puede observar, en el primer ejemplo, la estructura narrativa es inminentemente verbal. Un discurso formado así, a través del lenguaje radiofónico sugiere creaciones de tipo informativo, mientras que para el segundo ejemplo, el discurso propicia la creatividad a través del uso de diversos elementos sonoros, una creación radiofónica hecha así en un proyecto pedagógico, permite que el alumno pueda no sólo reconocer los elementos de la comunicación no verbal, sino ejercitarlos y generar las habilidades necesarias hacia ella.

No obstante, los alumnos podrían plantear proyectos de trabajo a partir del primer ejemplo, siempre y cuando el tema a tratarse en el propio programa sea la misma comunicación no verbal, en este sentido, la narrativa será descriptiva y el trabajo más documental.

El siguiente es un ejemplo de un guión radiofónico que fue publicado en un *postcard* (plataforma virtual y cuya estructura narrativa es meramente informativa, tomando como base temática, a la propia comunicación no verbal, lo que valida el proyecto.

En el guión radiofónico, se pueden colocar las indicaciones sonoras que forman parte del sistema expresivo, pero en una estructura narrativa de tipo informativo en esencia no es necesario colocar las inflexiones de voz, las tonalidades, aunque es evidente cierto acompañamiento de efectos de sonido y musicalización.

estos son los denominados sonidos subjetivos.

La música también cumple dichas funciones, recrear ambientes, o situaciones anímicas y esa facultad permite la comunicación a través de situaciones y lugares, es una forma de traer a la proxémica a través de los sonidos.

La voz humana es un elemento en sí mismo no verbal.

Bastan sonidos como ... mmm --- ahhh --- Ho para reflejar contento descontento o un grito desesperado para indicar terror.

Pero no sólo a través de estos sonidos emitidos por la voz humana se puede expresar una emoción; por medio del Paralenguaje, es decir de las formas sonoras con que acompañamos a las palabras, que también podemos comunicar, independientemente del significado mismo de las frases.

Por ejemplo, decir un Me gusta con diferentes tonalidades puede cambiar la significación del agrado a la ironía o inclusive contradecir por completo a la frase verbal.

El paralenguaje es el conjunto de características de las cualidades de la voz, tales como el tono, la dicción, la entonación, la fluidez y el ritmo al habla, además de que la risa, el llanto, el bostezo, las pausas, el suspiro y las muletillas, influyen en esta. El nerviosismo puede provocar un cambio en las cualidades de la voz.

Existen factores o elementos que intervienen en el significado de una frase, estos pueden ser:

Dicción: saber articular y pronunciar las palabras.

Tono: es el volumen alto o bajo.

Fluidez: es la facilidad de expresión.

Ritmo: son combinaciones de acentos, ritmos y pausas, y la velocidad con que ocurren estas. Un buen ritmo es de 2 palabras por segundo, o 120 palabras por minuto.

Entonación: Es la variación y flexiones de la voz, dan énfasis a la expresión y por lo tanto emotividad.

La voz es nuestra mejor arma en la comunicación oral, y para que cumpla su objetivo es necesario tener en cuenta todos los puntos anteriores y prestar atención a la importancia de cada uno.

	(tres minutos.)
Cierre Brenda del Canto (voz)	<p>Pausa (30 segundos) (Sube música a primer plano, permanece 10 segundos baja a segundo plano y permanece)</p> <p>Conocer el paralenguaje es una herramienta útil para entender la diversidad textual y el desarrollo de la lingüística en diferentes culturas.</p> <p>Tratar de conocer el paralemguaje y a la comunicación no verbal, implica desarrollar habilidades para entender al otro y nos genera una nueva herramienta de investigación social útil para desenvolvernos en diferentes entonrnos.</p> <p>(1min)</p>
Créditos	<p>Producción: Sistema de asesorías.</p> <p>Voz: Rodrigo Machuca Jaime</p> <p>Música. Bond</p> <p>Duración Total: 7 min 35 seg.</p>

Gráfico 5.24: *Guión para posdcast.*

Fuente: Archivo personal.

Para el examen extraordinario, los programas radiofónicos, o la utilización del lenguaje radiofónico para crear narrativas funciona en los tres ejes propuestos en este trabajo.

Para las materias Básicas de TLRIID I-IV, la realización de un programa de radio permite que los alumnos diseñen un trabajo que muestre la adquisición del conocimiento a través del aprendizaje creativo. Por ejemplo, un proyecto de radio diseñado para la discusión literaria, sugiere a través de

una mesa redonda la retroalimentación de ideas, la discusión de formas discursivas, y podría ser una manera de evaluar a pequeños grupos de examinantes.

A realización de una práctica radiofónica implica el desarrollo de:

- Competencias de comunicación: La ejecución de un programa de radio, implica la discusión sobre temas específicos entre un grupo de personas que pueden dialogar por lo que deben de tener un mínimo de conocimientos de la materia sobre la que estén realizando la discusión y el reportaje.
- Intelectuales: La organización de un programa de radio que incluya reseñas, mesas de discusión, reportajes y con ello todo el desarrollo de habilidades de investigación.
- Interpersonales: Estructuras de pensamiento y comunicación a través de las cuales los alumnos generan redes y planean los contenidos de acuerdo a los programas de estudio.
- Organización/gestión personal: los alumnos desarrollan habilidades de gestión, al buscar invitados, gestionar espacios de realización, organizar tiempos y requerimientos materiales para la realización y presentación del programa.
- De compromiso personal: Al tratarse de una producción, hay que conciliar tiempos que son irremplazables lo que implica momentos específicos para la preproducción, producción y posproducción.
- De desarrollo temático: Respecto a la comunicación no verbal, los alumnos toman decisiones respecto a estos elementos y justifican por qué su inclusión (música, sonidos, ruidos, insertos).

El desarrollo de una barra programática permite que los alumnos puedan clasificar los contenidos y que utilicen una tipología de textos para cada segmento, entre los cuales pueden programar segmentos meramente musicales.

En clases ordinarias, el uso de esta estrategia ha permitido que los alumnos recuperen poemas musicalizados y en función de eso pueda hacer análisis de las estructuras no verbales a partir de la interpretación de los músicos o acompañar los análisis en programaciones radiofónicas.

5.4.2.2.- Cine y televisión.

El cine y la televisión son dos ejemplos de soportes audiovisuales. Actualmente a través de las nuevas tecnologías podemos ver cine sin recurrir a una sala de exhibición o programaciones completas de televisión a través de la computadora.

La esencia de las nuevas tecnologías de la información (TIC) siguen siendo las bases fundamentales de los textos audiovisuales; las plataformas virtuales son una ampliación del cine y la televisión

que en conjunto con otros sistemas verbales establecen formas de comunicación más directa, a diferencia los sistemas tradicionales donde no hay una inmediatez en la respuesta de los perceptores.

Pese a lo anterior, se ha decidido en este apartado tratar únicamente el cine y la televisión no como sistemas electrónicos de transmisión de mensajes, sino como sistemas de organización de lenguajes audiovisuales que pueden transmitirse a través de diversas tecnologías.

El cine es la acción en movimiento a través de imágenes, podríamos decir que su expresión más básica es mera comunicación no verbal que usa como complemento el uso de la palabra. Desde el punto de vista de Erick Hobswan⁶ el uso pedagógico del cine permite ser utilizado no sólo por las todas las áreas de conocimiento sino en el sentido transversal que proponemos en este trabajo: el eje de literatura, eje de investigación y eje de creatividad.

La imagen en movimiento, es una de las estrategias interdisciplinarias por excelencia, vía para lograr la transversalidad, y al mismo tiempo base u fundamento de análisis y estudio de cualquiera de las áreas de un programa de trabajo. El cine es una fuente riquísima de información y cultura que permite entrar realmente en el estudio de nuestra sociedad y en el de otras realidades culturales cercanas o lejanas. (Bustos Betanzo, 2010, pág. 2)

La potencialidad del cine como herramienta didáctica permite que los alumno no sólo conozca historias, las reflexione y analice, sino que haya una alfabetización sobre la imagen que permitan identificar los elementos que componen el discurso y reinterpretar situaciones prácticas del ser humano expuestas a través de él.

Como hemos mencionado de la cultura audiovisual, para un alumno no sólo es importante el análisis crítico de las imágenes, sino también la posibilidad de que este se exprese a través de las mismas a través del análisis y comprensión de la misma sociedad.

El cine es sugerente respecto a ideas que configuran a la sociedad, por lo tanto, se puede decir que es un espejo que permite interpretar la acción del hombre socio histórico en donde e compendio de imágenes ofrece una visión de lo cercano y lo lejano.

... Por su carácter de medio de gran difusión, el cine ha sido y es un sistema transmisor de ideología, de actitudes, normas y valores, a través de un consumo masivo, a veces indiscriminado en las salas de exhibición que se ha intensificado con la aparición de la televisión y, en los últimos años, con el uso del video. Así pues es necesaria una formación en el medio para que el espectador pueda tanto descubrir nuevas dimensiones estéticas como adoptar una postura crítica y activa ante el mensaje. (Rodríguez A. , 2003, pág. 36)

Así, el cine es un auxiliar en el desarrollo de los elementos transversales por el tipo de contenidos que presenta y representa. Las nuevas tendencias en educación han implicado la utilización de os

⁶ Eric Hobswan "Visiones Alternativas" Extracto entrevista en El País, Barcelona 2002.

medios audiovisuales, motivando a la implementación de nuevas tecnologías y metodologías de la enseñanza que coadyuven en generar situaciones creativas de aprendizaje.

Para un alumno de educación media superior, apoyar su proceso cognitivo a través del cine permite que este canalice sus energías en la realización de un proyecto, que haga operaciones cognitivas necesarias para incorporarlo al mismo y que utilice la información disponible de manera creativa.

Esta consideración de las herramientas visuales y tecnológicas permite reconfigurar la relación profesor-alumno, profesor-aula, profesor-entorno, alumno-contenido, alumno-objetivos, etcétera,, lo cual implica en el proceso de aprendizaje un cambio en los procesos cognitivos, en las actitudes, valoraciones y roles de los involucrados en el proceso educativo.

Desde la perspectiva del conductismo de Skinner, la imagen permite presentar unidades de información, facilita la emisión de respuestas, y la comprobación de la misma. “Según Martí (1992) las acciones del sujeto seguidas de un reforzamiento adecuado tienen tendencia a ser repetidas (si el reforzamiento es positivo) o evitadas (si es negativo). En ambos casos, el control de la conducta viene del exterior. En palabras de Skinner (1985), Toda consecuencia de la conducta que sea recompensante o, para decirlo más técnicamente, reforzante, aumenta la posibilidad de nuevas respuestas.” (Bustos Betanzo, 2010, pág. 5)

Para el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la utilización de la información facilita la toma de decisiones y permite desarrollar aprendizajes que impliquen habilidades y conocimientos. A partir de la resolución de problemas, un estudiante puede transferir el aprendizaje a través de una representación conceptual y simbólica.

Las técnicas de producción cinematográfica o audiovisual, son herramientas a través de las cuales el alumno pueda establecer relaciones entre lenguajes y códigos, y presentarlos en una estructura material que le permitan el refuerzo y la retroalimentación a través de su audiencia. Es decir, un alumno que accede al conocimiento, y es capaz de presentarlo y generar un discurso con él a través del cine o los medios audiovisuales, podrá recibir la crítica y la reflexión de sus perceptores, que pueden ser el grupo de pares o los profesores evaluadores para el caso de los exámenes extraordinarios.

“Así y de este modo, los medios visuales, (el cine, la TV) serían el canal de transporte para la captación y estructuración de la información y un adecuado estimulador de la mente del alumnado.” (Bustos Betanzo, 2010)

Desde la teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel, el alumno tiene un descubrimiento ya sea como perceptor de una película o como productor de la misma, porque permite que los nuevos conocimientos se vinculen a saberes previos.

Este autor centra su quehacer experiencial en el afianzamiento que realiza el alumno de su aprendizaje al relacionarlo con sus conocimientos y habilidades previas. A partir de este

concepto fundamental, la metodología empleada deberá indagar primero esos saberes previos, esos intereses e inquietudes, esas motivaciones y razones que generan en el alumno el deseo de continuar con lo propuesto por el profesor.

De esta manera, el Cine y lo audiovisual contribuirían a la concreción de unidades autodirigidas, revisión, comparación y retroalimentación de los contenidos, así como la acomodación a los distintos segmentos de saberes y con esto la flexibilización a los procesos de instrucción y aprendizaje. Así como colaborar con el proceso de contextualización que fije el profesor como meta o propósito de sus actividades en la relación de contenidos y habilidades diagnosticados. (Bustos Betanzo, 2010)

Como una forma de aplicación de la metodología didáctica presentada en este trabajo se enuncian a continuación algunas posibilidades de implementación:

- Para realización de investigación y estética cinematográfica: Desde punto de vista del perceptor, pedagógicamente un film sirve para vislumbrar lo que se dice (análisis ético-antropológico) y “por qué se dice del modo en que se dice” (análisis estético). En este rubro, el alumno puede explorar la realidad a través del lenguaje visual para analizar de manera crítica la narración presentada en él. “Este análisis crítico lo lleva a relacionar las narraciones cinematográficas con valores morales y su impacto en las conductas de los individuos (tolerancia-solidaridad-pluralismo-consumo-medio ambiente, etc.). al mismo tiempo, esta estrategia posibilita un proceso de indagación histórico-social bajo un contexto disciplinar (en asignaturas como lenguaje, filosofía-Cs-Arte, etc.) (Bustos Betanzo, 2010, pág. 6)
- Un proyecto que pretenda evaluar el uso de la comunicación no verbal, puede referirse a un análisis de la imagen a través de un film. Concientizar elementos tales como: posición de cámara, colores, expresión de los actores, su significación en función de la trama implican el desarrollo de habilidades de lectura y análisis de la imagen que posibilita una reflexión y aportación acerca de la propia interpretación de la película.
- Para la realización de ensayos a partir de la reflexión cinematográfica. El cine es una ventana a otras diversidades y realidades culturales a través de él se pueden generar proyectos intelectuales que pueden materializarse en ensayos. “De esta manera, la sensibilidad y la creatividad quedan plasmadas en la realización de una obra personal, testimoniando sus reflexiones y percepciones frente a una problemática valórica de trascendencia”. (Bustos Betanzo, 2010, pág. 7)

A través de un trabajo de este tipo puede analizar contextos y situaciones para compararlas con su propia realidad; un ejemplo que involucre directamente a la

comunicación no verbal es “La influencia de las condiciones de hacinamiento para quebrantar la voluntad humana” en la película “La lista de Schindler” de Steven Spielberg.

En un trabajo de este tipo, los alumnos tendrían que analizar cómo los judíos que son transportados en condiciones de hacinamiento tienen una pérdida de identidad y personalidad tal, que en el momento en que llegan a los campos de concentración hay un sentimiento de impotencia frente al ejército nazi.

- En la vinculación de obras cinematográficas con proyectos de montajes escénicos: “Sin lugar a dudas el conjunto de simbolismos y connotaciones presentadas en un filme a través de hechos, personajes y signos, que tienen significaciones fuera de las películas, esto es, en la vida cotidiana; motivan al alumno a adentrarse en temporalidades que pareciera imposible de lograr. Con lo que el traslado visual y reflexivo que nos produce el Cine, puede ser trabajado mediante el Montaje de Proyectos Escénicos basándose en Films que aporten un aprendizaje concreto y significativo, sin descuidar el paralelismo programático de cada disciplina o asignatura. Se pretende desarrollar en los alumnos habilidades de integración, indagación, trabajo colaborativo y por sobre todo creatividad al enfrentar tareas y proyectos”. (Bustos Betanzo, 2010)

Así, por ejemplo, para los alumnos de TLRIID III, la realización de una adaptación de una película a una obra de teatro, les representa tener que fijarse en la ambientación (proxémica), en caso de que la trasladen de tiempo, la gestualidad de los personajes, modificar su vestimenta a otro espacio, su vocabulario y formas de hablar, etc. realizando un análisis por escrito donde argumenten la realización de estos cambios que obedecen básicamente a elementos no verbales.

Tal situación los coloca en un espacio de investigación no sólo de la época de la película, sino de la propia realidad del alumno o el espacio que hayan decidido para realizar las acciones de la obra, motivando así, la concreción de un libreto delimitado en sus elementos paralingüísticos.

Un ejemplo para TLRIID III en la unidad IV del espectáculo teatral, puede ser la realización de una representación teatral basada por ejemplo en la película “Casablanca”, o su inverso, la realización de un video a partir de una obra teatral, lo que da pauta a la siguiente posibilidad de implementación.

- Construcción de piezas audiovisuales tipo cortometraje: A través del aprendizaje creativo, un alumno puede conjuntar la psicología, la estética, la sociología, la historia, etcétera para expresar una problemática social, política, artística, económica o una aportación científica, sobre algún avance en una rama determinada, por sólo mencionar algunos y esto, dependiendo de las inquietudes personales del alumno, por eso es muy importante la Etapa 1 de la metodología.

El alumno que decide realizar un audiovisual, aparte de alfabetizarse en el lenguaje icónico, puede utilizar ese conocimiento para expresar valores, costumbres, describir culturas, etcétera.

El lenguaje visual nos acerca a exteriorizar un cúmulo de vivencias , actitudes , códigos y realidades que aún en un pleno de tecnicismos y modernidades , presentan su real importancia y validez. De esta manera introducir al alumno en este lenguaje, es penetrar en un mundo de realidades e irrealidades, de mundos atrayentes y por sobre todo despertar la sensibilidad y la creatividad; caminos obligatorios para el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva a la realidad circundante. El material audiovisual creado por el(los) alumnos(s) responde a una sensibilidad personal frente a lo que percibe y a conocimientos técnicos propios del montaje visual; primando una adecuada planificación y trabajo colaborativo. (Bustos Betanzo, 2010, pág. 8)

- El cine como sistema de cambio de la situación escolar: Aquí se considera al cine mismo como una herramienta pedagógica a través de la cual el alumno pueda reflexionar sobre su propio desempeño escolar, es decir, visto como proyecto, por ejemplo en Taller de Comunicación II en la unidad de Medios y Creatividad, un alumno que hubo de pasar por tres años de sistema escolarizado seguramente tendrá que aportar como reflexión para que sus compañeros no caigan en una situación de extraordinario.

Un elemento de este tipo sugiere un compromiso con sus grupos de pares y con la escuela misma, es transversal, porque se puede sustentar una crítica al sistema educativo, al desempeño docente, a las instalaciones, a los sistemas de seguridad, etcétera; de tal suerte que el alumno proponga nuevas formas de hacer en diversas áreas o asignaturas.

Un proyecto de este tipo, evidentemente refiere al manejo de la comunicación no verbal, al mostrar situaciones de agrado o desagrado y posibles salidas a ello. En la UNAM, una institución de libre expresión a veces no se encuentra los mecanismos a través de los cuales los alumnos den a conocer sus puntos de vista y al parecer la única manera en que sean escuchados es con la protesta violenta. El entendimiento del uso de los medios de comunicación como fuentes de expresión posibilita que los alumnos desarrollen proyectos creativos al interior de la propia institución y al mismo tiempo contribuyan con su visión a construir una mejor escuela.

Películas como *La sociedad de los poetas muertos* (1989, Estados Unidos), o *La lengua de las mariposas* (1999, España), refieren trabajos de reflexión sobre la propia actividad académica y sus repercusiones y proyecciones hacia el resto de nuestra vida.

Las expresiones no verbales, permiten reconocer contextos (proxémica), y situaciones comunicativas (paralengüaje) en donde el alumno podrá comparar su actuar frente a situaciones adversas académicamente.

La televisión.

La televisión es otro medio, que aunque cada vez tenga menos partidarios entre los jóvenes, sigue siendo un espacio de socialización y referente cultural de nuestro tiempo.

La televisión se distingue por ser un sistema de transmisión de imágenes y sonido a distancia por medio de ondas hercianas o a través de una red de cables como son los sistemas privados.

Estas dos formas de soporte (tele=distancia, visio=visión), permiten que a través de este sistema de visualización de imágenes se llegue a un amplio número de personas.

Estas cualidades colocan a la televisión en dos extremos: uno donde se analizan los medios de comunicación masiva (MASS media) y el otro, la utilidad práctica de este sistema para la educación.

Como soporte técnico audiovisual, nos hemos socializado a través de la televisión sin estar alfabetizados en la misma, esta característica nos ha hecho perceptores pasivos ante los mensajes de la misma, la cual es utilizada básicamente con fines propagandísticos y comerciales.

“El lenguaje de las imágenes en movimiento, afirman esos y otros autores, superan con mucho la mera reproducción fenoménica de lo real (lo que se denomina representación), y nos ofrecen nuevas posibilidades cognoscitivas de comunicación, de información, de comparación, de análisis y de síntesis. Ese lenguaje permite, en suma, compartir conocimientos difíciles de ser transmitidos por otras vías.” (Gallardo Cano, 2013, pág. 1)

El uso didáctico de la televisión permite confrontar, al igual que el cine, elementos históricos, novelescos, pero además, por su inmediatez, informativos, a través e los cuales se puede analizar la estructura social, los roles sociales, las costumbres, el vestuario, los valores, etc.

Las imágenes, históricas, de fenómenos naturales o artificiales permiten evaluar conocimientos históricos, técnicos, narrativos o el entendimiento de los principios que rigen a los fenómenos.

Las imágenes televisivas pueden ser traducidas por los alumnos a otras formas de expresión. Una descripción verbal de lo observado, a través de un análisis sistemático de la proxémica, indumentaria, gestualidad, etc. permite que el alumno no sólo ejercite su lectura de la imagen, sino que también adjetivar personajes, entornos, paisajes; posicionar a los personajes en distintos entornos, recrear las escenas a través de léxicos distintos o registros comunicativos. La búsqueda de música que confiera una nueva significación a la escena o que modifiquen su valor estético.

La alfabetización básica de la televisión, sugiere que se pueda formar telespectadores que puedan diferenciar entre imagen y realidad y entre acontecimientos y sus representaciones.

Virgilio Tosi, afirmaba en 1993, en concordancia con autores anteriores como Caleb Cattegno, que el lenguaje del cine, la televisión y el video, por sus capacidades de representación y posibilidades de análisis espaciotemporal, resultaba más apropiado como recurso científico de documentación y enseñanza, que otras formas expresivas como la verbal o la escrita. "...por las posibilidades de análisis espacio-temporal que nos brinda [el lenguaje audiovisual], es por sí mismo más científico que otras formas de documentación que, incluso expuestas a la subjetividad, implican operaciones de traducción a otros códigos expresivos (por ejemplo, narraciones verbales o escritas de eventos dinámicos)".

Virgilio Tosi, 1993. (Gallardo Cano, 2013)

Además, el carácter audiovisual de las imágenes televisivas, introduce a los alumnos a una asociación entre imágenes y sonidos, desarrollando así habilidades en función de la percepción del universo visual y sonoro así como su interacción.

Pero el uso para el examen extraordinario, no sólo implica la formación de telespectadores reflexivos y críticos, sino la posibilidad de utilizar este soporte como forma de expresión al alcance de los estudiantes de nivel medio superior en la realización de videos.

Así, un alumno de TLRIID III, puede analizar textos icónicos a través de spots publicitarios descubriendo dimensiones ideológicas y éticas a partir de la intención comercial de los mismos. Es decir, la lectura del discurso televisivo con metodologías específicas de análisis de mensajes (Moles, Eco, etc.) tal cual lo dispone el Taller de Comunicación II, permite descubrir el lado de subjetividad de las informaciones y la ideología que implica la selección de información y la selección de códigos para enunciarla.

En el ámbito de la producción, los alumnos pueden estructurar esquemas televisivos a través de secciones, cosa que no sucede en el cine con trabajos como documentales, reportajes, etc. La televisión permite la realización de insertos, mesas redondas y en ese sentido, generar un discurso creativo que incorpore diversos géneros periodísticos y habilite al alumno en los tres ejes (investigación, literatura, creatividad).

El alumno tendrá que implementar herramientas de diseño de imágenes, pero también etnometodologías para la investigación y posterior realización de cápsulas.

Un esquema parecido al de la televisión, permite que los alumnos realicen cápsulas grabadas, en las cuales hay una prefiguración, guiones, preproducción, etcétera, pero también posibilita una habilidad de comunicación inmediata, es decir, a través de las secciones, una grabación en caliente de un programa permite que los alumnos se informen para generar diálogos interesantes con sus invitados, los cuales también sugieren habilidades de gestión por parte de los alumnos.

Para un alumno de las materias básicas del Área de Talleres de lenguaje y comunicación, la realización de un proyecto a través de un video con una estructura televisiva permitiría ue el

alumno reconociera la importancia del uso de la imagen, su autoconcepción al exponerse como presentador de su proyecto y la responsabilidad social y ética de usar un lenguaje académico en un soporte visual que es utilizado con discursos distintos en los programas comerciales.

Por ejemplo, un proyecto de TLRIID II, para evaluar de manera transversal hacia la unidad IV: La lectura de relatos y poemas, podría ser una “Revista literaria” en donde se presenten diversas secciones, necesariamente la búsqueda de imágenes que permitan convertir el discurso verbal en uno visual y a partir de ello haya una discusión práctica.

De manera general, la utilización de estos soportes técnicos, de los actuales los alumnos tienen conocimientos previos al estar expuestos a ellos constantemente, permiten ser utilizados como herramientas pedagógicas.

Pese a que las aspiraciones de los alumnos no estén hacia los MASS media, en la etapa 1 de la metodología, a través de la entrevista con el alumno que ha de realizar el examen extraordinario, se puede hacer conciencia de estas tecnologías como herramientas pedagógicas, así, un alumno que ha de estudiar medicina, seguramente ha de ser canalizado por el profesor en un proyecto que utilice algún tema, o práctica, o tesis médica y un soporte audiovisual a través del cual el alumno pueda realizar una investigación etnometodológica –pese a tratarse de una rama experimental- utilizando medios audiovisuales para la investigación y para su presentación.

Conclusiones.

La conformación del Colegio de Ciencias y Humanidades ha posibilitado que se le asigne un nuevo rol al estudiante al convertirse en un agente generador de conocimiento, en donde su experiencia con el entorno sea el fundamento a través del cual construya nuevos saberes o fortalezca los que ya tiene.

A través de la denominada “cultura básica” el estudiante de CCH fundamentaría su formación en las Matemáticas, en el uso del método científico- experimental, en el análisis histórico-social, en la capacidad lectora y el dominio del lenguaje escrito.

Como se analizó en el primer capítulo, hay una tendencia al fracaso escolar cuando los alumnos se incorporan a la educación media superior, esto sucede porque de alguna manera no se está garantizando que los alumnos lleguen a este nivel con las habilidades que necesitan para desenvolverse académicamente. Se ha demostrado que los alumnos con más potencial de éxito en la educación superior son los egresados de CCH, que pese a que no aprueban los exámenes diagnóstico que hacen las facultades a su entrada, en gran medida porque estos son enciclopédicos, son los que menos desertan de la institución mayores posibilidades de terminar.

Lo anterior indica que, el conocimiento enciclopédico, promovido por la Escuela Nacional Preparatoria, no es una garantía de que los alumnos estén mejor capacitados o tengan más conocimiento, en dado caso, su memoria a mediano plazo les sirve para desenvolverse mejor en los exámenes diagnóstico en tanto que son instrumentos hechos a su medida, mientras que un alumno de CCH, es un alumno integrado en diversas habilidades, con actitud de investigador, que sabe desenvolverse en diferentes espacios, y que, aunque no posea el conocimiento específico, sabrá a donde recurrir para solventar esa deficiencia.

Esta relación tiene un impacto en diversas variables de participación de los estudiantes, la primera, en la participación de la mujer en ámbitos académicos donde antes no figuraba. Es difícil concluir cuál ha sido el grado de injerencia del CCH en este sentido, pero la educación sustentada en valores y habilidades seguramente ha sido gran parte del motor de cambio en donde la mujer ha mostrado un mejor desempeño académico y la necesidad de proseguir su vida académica. Será motivo de estudio para la UNAM averiguar por qué se este gran número de mujeres que egresan del CCH y deciden ingresar a la educación superior se ven desalentadas en este nivel de estudio; en su trayecto a través de la universidad, dependiendo a veces de la carrera, suceden eventos en el ámbito de lo privado y de lo público que siguen posibilitando que egresen más número de hombres.

Una educación integrada, que considera diversos ámbitos de desarrollo de los estudiantes ha permitido que los alumnos desarrollen sus habilidades en diversos entornos, que tengan acceso a las nuevas tecnologías y en general, que generen hábitos de estudio que no podían ser aprendidos

en situaciones familiares tradicionales; esto ha contribuido a la generación de expectativas tanto del hombre como la mujer, y a que los estudiantes sean entes más autónomos.

En este trabajo, se ha mencionado reiteradamente la necesidad de que la estructura académico-administrativa de la institución posibilite que los alumnos desarrollen habilidades para alcanzar el principal fundamento que es la autonomía del alumno frente al conocimiento. No obstante, hay una contradicción estructural en el propio funcionamiento de la institución: que en sus diversas áreas del conocimiento se sigue privilegiando la educación enciclopédica, y una muestra de ellos es la forma en la que se aplican los exámenes extraordinarios.

El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación es un ejemplo de dicha contradicción estructural ya que, pese a que las materias que la componen son “talleres”, es decir, que deben privilegiar las “formas de hacer” para adquirir habilidades, hay sectores de la población que son evaluados en la antítesis de un taller, es decir, en función de la memoria a corto plazo y del conocimiento documental-enciclopédico. Nos referimos aquí a los alumnos que por alguna razón han de presentar un examen extraordinario.

La estrategia metodológica que se ha propuesto en este trabajo ha tratado de enfatizar uno de los elementos que por su estructura no podría ser evaluado a través de un cuestionario: la comunicación no verbal.

Como se ha visto a lo largo del trabajo, el análisis y lectura de la comunicación no verbal, implican el desarrollo de otros sentidos y habilidades que no siempre están emparentados con la escritura; parece invisible, sin embargo en todas las formas de expresión está presente la comunicación no verbal y por ende un examen extraordinario tendría que ser sensible a esta forma de lenguaje.

Si bien a lo largo del trabajo sólo se han mencionado pasos a través de los cuales el profesor podría ajustar actividades, la intención fundamental del trabajo se centró en mostrar que es posible visibilizar a la comunicación no verbal en la investigación, en el conocimiento y actitudes prácticas que se necesitan día con día para poder desarrollarse en comunidad.

La comunicación no verbal, es un elemento transversal en la mayoría de las temáticas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I y II, aunque las temáticas sugieran poca presencia de la misma, esta queda anclada como fondo de telón, factor que posibilita la generación de productos visuales y la generación de habilidades de lectura, análisis y escritura de la imagen.

Además, ha sido importante en el desarrollo, enfatizar a la evaluación formativa como el eje rector que debería fundamentar la creación de los exámenes extraordinarios.

La aplicación de la estrategia metodológica, si bien sólo funciona como una herramienta de apoyo para que el profesor pueda asesorar al alumno en función de sus propios intereses y de los requerimientos de la materia permite considerar los siguientes puntos:

1. A los exámenes extraordinarios como un proceso.

2. Que todo proceso tiene que ir siendo evaluado de principio a fin.
3. Que el alumno puede incorporar los conocimientos de la materia a una situación práctica.
4. Permite ver a la comunicación no verbal como una herramienta que trasciende las disciplinas y sobre la cual hay que alfabetizarse.
5. Aprovechar el examen extraordinario como una oportunidad para que el alumno adquiera las habilidades necesarias.
6. Evaluar en un sentido formativo.
7. Que el alumno cuente con diversos apoyos proporcionados por la institución y no sólo con la visión unívoca del asesor.
8. Que el alumno se responsabilice de su propio proceso, así como de los tiempos y necesidades específicas de su proyecto.

Es importante mencionar, que el diseño de las herramientas de las estrategia corren por cuenta del profesor, así por ejemplo, en la metodología se propone una etapa de diagnóstico, esta, se puede llevar a cabo a través de entrevistas, de cuestionarios, de una conversación privada o inclusive pública (con otros alumnos).

La importancia de esta propuesta es que el alumno tenga la posibilidad no sólo de acudir al profesor asesor, quien es quien diseña la estrategia, sino que la evaluación sea colegiada al ser la misma Área de Lenguaje y Comunicación quien pueda orientar al estudiante y dirigirlo a especialistas u otros profesores que puedan orientarlo, sin perder la tutela del profesor asesor.

Es importante mencionar que este trabajo hace énfasis en uno de los elementos que tiene que ver con procesos de subjetivación en los cuales debemos sensibilizar a los alumnos, sin que por ello sin que por ello la propuesta metodológica se restrinja a él: el lenguaje o comunicación no verbal.

Como se establece a lo largo del trabajo y ya se ha mencionado en estas conclusiones, la comunicación no verbal o lenguaje no verbal es un elemento presente en los programas de estudio de TLRIID I_IV y Taller de Comunicación I y II; a través de ella se puede sensibilizar hacia la lectura de textos típicamente verbales o alfabetizar en la lectura, análisis y diseño de la imagen.

Así pues, un elemento que ha quedado de manifiesto, principalmente en las materias básicas, es que la comunicación no verbal es aquella que permite dar expresión al lenguaje típicamente verbal, es decir, a la palabra aunque esta se encuentre en su manifestación escrita u oral. Un texto escrito sin las implicaciones de la comunicación no verbal sería prácticamente inentendible.

Si bien este trabajo no trata de privilegiar a la comunicación no verbal sobre la verbal, es importante que los profesores que se dediquen típicamente a la Literatura consideren a este elemento en el desarrollo de habilidades de sus alumnos, debido a que muchas de las expresiones de sentimientos y emociones que encontramos en lecturas escritas están ancladas en procesos de subjetivación integrados a través de la comunicación no verbal.

El cuento, la novela, el relato, el texto dramático tiene componentes de la comunicación no verbal a través de los paratextos, los deícticos, así como las acotaciones y descripción de escenarios.

La comunicación no verbal también tiene presencia en la investigación y hay que considerarla de manera paralela al desarrollo de conceptos. Aunque los programas de estudio en las materias básicas privilegien a la investigación documental, es importante considerar otros elementos no verbales a través de los cuales los alumnos pueden encontrar datos o sugerencias de interpretación para sus conclusiones.

El análisis de la imagen, de las estadísticas, de gráficas, etc. en textos verbales implican la interpretación de formas no verbales y por ende un alumno que típicamente realice investigación documental tendría que estar habilitado en su lectura.

Pero la comunicación verbal va más allá de las fuentes documentales, trasciende a lo subjetivo en medida de que el alumno va reconociendo formas de hacer y de actuar en su propio entorno, las materias optativas, en este caso Taller de Comunicación I y II, han de poner en primer lugar el reconocimiento de la significación en función de las prácticas cotidianas, del uso de la comunicación como un fenómeno creativo del ser humano.

El trabajo en un curso ordinario, seguramente incluye, aunque a veces de manera inconsciente el uso de la comunicación no verbal, la diferencia sustancial respecto a los exámenes extraordinarios, es que hay que hacer consciente este elemento debido al poco tiempo que se cuenta para la preparación del mismo.

En un curso ordinario una representación teatral es de uso común, hay el tiempo para planearla, para diseñar los elementos escenográficos, el vestuario, la actuación, etc. pero para un examen extraordinario, el profesor debe buscar la forma de que esos elementos queden conscientes en otro tipo de representación dramática que pueda presentarse para el mismo, por ejemplo a través del uso de un video.

Visto así, de acuerdo al planteamiento original del CCH, la necesidad de ir transformando los sistemas de examinación extraordinaria son urgentes para remediar la contradicción estructural de la que hemos hablado en estas conclusiones, esto significaría, transformar este tipo de exámenes en un sistema de evaluación extraordinaria, sistema porque no sólo incluye la relación examinador, asesor-alumno, sino porque tendría que involucrarse cuando menos, en este caso, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, de tal suerte que la preparación de los alumnos y la realización de los periodos extraordinarios sea colegiada.

Para la elaboración de la estrategia metodológica planteada en este trabajo se consideraron los cuatro componentes del modelo "T" propuesto por Román Pérez: Valores/actitudes, contenido/aprendizaje, estrategia/actividades y contexto/entorno.

En esta construcción también se consideraron los niveles de abstracción y de concreción a través de la elaboración de objetivos generales y específicos y la realización de las propias actividades. En la aplicación de la estrategia metodológica, estos fueron planteados por los alumnos como parte de las etapas por las que transcurriría la misma.

Otro elemento importante fue la definición de la evaluación formativa, la cual preponderantemente permitió ver a la estrategia como un proceso en donde el alumno fuera integrando paulatinamente los elementos del modelo "T", de tal suerte que con el avance del alumno a través de las etapas él mismo se evalúa, de otra manera si este considerara que una etapa no es lo suficientemente sólida tendría que regresar en el proceso.

Como parte de la elaboración, siempre se consideró la iniciativa y expectativas del alumno, ya que en función de la autonomía del mismo, es importante que este pueda desarrollar sus propias ideas y argumentar sus opiniones.

Para completar el proceso, el alumno debe entender el funcionamiento de la comunicación no verbal y su importancia en la construcción de sentido, sólo de esta manera podrá realizar un producto creativo que le permita convertir el lenguaje no verbal en una herramienta de análisis y de diseño de mensajes.

Hablar específicamente de evaluación de la comunicación no verbal, conservando el sentido formativo que aquí se ha propuesto implica, la aplicación de la estrategia metodológica a través de sus etapas, en donde cada etapa sugiere el desarrollo gradual de habilidades de lectura y análisis del lenguaje no verbal.

En este sentido la evaluación formativa de la comunicación no verbal implica:

1. El diseño de un proyecto enfocado a un producto expresivo que utilice los elementos no verbales (reconocimiento teórico-conceptual).
2. Presentación del proyecto (retroalimentación).
3. Desarrollo de la investigación a partir de una situación concreta en función del entorno (aplicación etnometodológica). Recopilación de datos, entrevistas, observación, es decir, uso de la comunicación no verbal en un sentido práctico de la interpretación (lectura y análisis de datos a partir de la observación concreta de la situación práctica).
4. Diseño y realización de producto: Aplicación de elementos de la comunicación no verbal en el diseño de un producto expresivo (habilidad de escritura-metacognición) para producir un mensaje con intencionalidad como emisor.

La evaluación formativa tiene la función de obtener, sintetizar e interpretar la información facilitando la toma de decisiones y favoreciendo la retroalimentación la estrategia didáctica a través de la retroalimentación colegiada permitiendo que los alumnos asuman cada etapa a partir de la concepción teórica de la comunicación no verbal como de su utilización como herramienta de investigación y la praxis a través de la realización de un producto expresivo.

En mi experiencia a lo largo de la Maestría en Educación Media Superior(MADEMS) queda claro que la generación de estrategias deben considerar prácticas pedagógicas que permitan desarrollar en el alumno habilidades. Desde este punto de vista, los profesores tienen que considerar la elaboración de estrategias para los exámenes extraordinarios pensando en el tipo de alumnos que potencialmente han de presentarlo.

Por ejemplo, los alumnos que presentan para los periodos EA o EB tienen otras condiciones de aprendizaje, quizá, la materia la hayan reprobado recientemente, mientras los que presentan EZ poseen una carga valorativa diferente, puesto que se trata en algunos casos de su última oportunidad para poder egresar del sistema de bachillerado.

MADEMS ha sido el espacio a través del cual se reconocen tanto las bondades como las fallas de las estructuras educativas del país, desde la perspectiva de profesor toca aclarar la opacidad en la política educativa, señalarlo y tratar de corregirlo en la práctica cotidiana.

El ejercicio de la crítica y la propuesta ha posibilitado que se presente esta alternativa de evaluación en los exámenes extraordinarios.

Aun queda por pensar como tendrían que organizarse colegiadamente los profesores para brindar un apoyo de grupo a los estudiantes y, por supuesto, crear las condiciones estructurales, para que desde la normatividad pueda asignarse la figura de la evaluación extraordinaria por proyectos.

De momento, esta propuesta queda restringida al uso y criterio de los sinodales evaluadores, cuya planeación en este contexto difícilmente posibilitará integrar al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación a menos, como ya he mencionado, exista un cambio en la figura legal de los exámenes remediales o la voluntad y coordinación entre jefes de área y profesores que permitan una asesoría colegiada.

A n e x o s .

Incluyen:

- Copia de ejemplo de aplicación de Cuestionario-entrevista de diagnóstico para asesorías remediales.
- Copia de ejemplo de aplicación de cuestionario diagnóstico (conocimientos previos)
- Copia de ejemplo de Cuestionario de validación y evaluación de proyecto.
- Copia de reporte hecho por un alumno en el periodo EZ – 2013.
- Copia de “Story board”: proyecto de video.
- Liga en *youtube.com* de producto hecho por un alumno en el periodo EZ – 2013.

CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO.

Taller de Comunicación II / Periodo de examen EZ.

Elaborado por: Claudio Borrás Escorza.

Nombre del alumno: Ortega Medina Daniel AlfonsoNúmero de cuenta: 311200405

1. Situación académica.

- Motivos por los cuales decide presentar el examen extraordinario. por que reprobo el curso, aunque segun la lista de la muestra yo tenía 8.
- Otros intentos realizados para aprobar la materia. Ninguno
- Materias que adeuda. 4 esta y TRID I y II e Historia I
- Materias que inscribió para este periodo de exámenes. 4
- Tiempo de permanencia en el colegio. 3 años
- Semestre que se encuentra cursando o número de semestres que lleva en el colegio. 6to

2. Expectativas académicas.

- Expectativas de egreso/Tiempo que considera tardará en egresar o/normal
- ¿Seguirá estudiando? SI NO (Si es NO pase a punto 3, expectativas laborales)
- Carreras de elección, primera, segunda y tercera opción. Psicología Psiquiátrica
- Escuela o Facultad a la que desea ingresar FES Cuautitlán
- ¿Conoce los requisitos para ingresar a su carrera de primera opción? SI

3. Expectativas laborales.

- (En caso de no querer seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué? SI alquiladora de juegos
 - b) ¿A qué se dedicará al salir de CCH? Estudiar y trabajar
- (En caso de seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué? SI alquiladora de juegos
 - b) Su trabajo tiene que ver con lo que pretende estudiar. NO
 - c) De acuerdo a lo que estudie, ¿en qué rama le gustaría desarrollarse? Neurologo

4. Situación familiar – tiempo.

- Número de habitantes en su casa. 5
- ¿Dispone de un espacio para realizar sus tareas académicas? Sí NO
- ¿Se puede concentrar en casa? Sí NO ¿Por qué? _____
- _____
- ¿Dispone de tiempo para asistir a bibliotecas? Sí NO ¿Por qué? _____

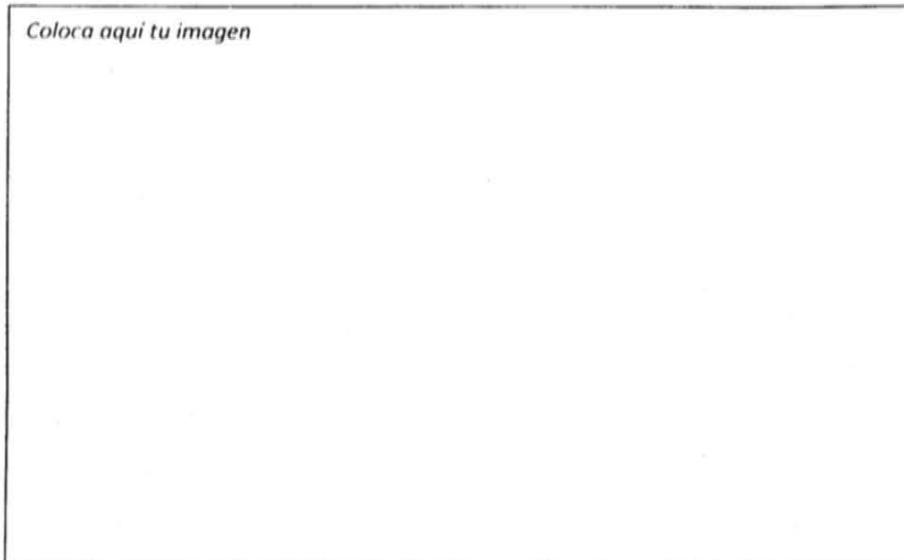
- ¿Qué responsabilidades le son asignadas en el hogar? Limpiar y coser
en Occidente.
- 5. Sobre la materia a aprobar.
 - Intentos para aprobar la materia. Ordinario
 - Situaciones particulares por las cuáles NO ha aprobado la materia. por no usar
el día que dieron las calificaciones finales del
curso.
 - ¿Qué recuerdas a nivel general de la materia? Medios de comunicación
- 6. Hábitos de estudio.
 - Tiempo semanal promedio para preparar la materia. 2 a 3 horas
 - Tiempo semanal y diario para otras materias de adeudo. 1 u 2 horas
 - Estrategias de aprendizaje que conoce: (Márquelas)
 - a) mapas conceptuales,
 - b) redes conceptuales,
 - c) cuadros sinópticos,
 - d) esquemas
 - e) Otras. ¿Cuáles? _____
 - Horarios de los que dispone, de acuerdo al asesor, para asistir al cubículo. de 2 a
4 p.m.
 - Materiales de trabajo (guías, lecturas, apuntes) con los que cuenta para repasar sus clases.
- ¿Conoce profesores que impartan la materia y a los cuales pudiera acudir para orientación? Si
- Fechas de presentación del examen. 6 de junio

Conocimientos.

1. ¿Conoces la diferencia entre el lenguaje verbal y el lenguaje visual? Si
el verbal se puede apelar del tono de voz y el
tipo de lenguaje coloquial o vulgar, El visual no cambia inmediatamente.
2. ¿Podrías poner un ejemplo de una imagen donde se use una metáfora y explicarlo? (Córtala y pégalala)

3

Coloca aquí tu imagen



3. ¿Podrías dibujar una imagen publicitaria usando una hipérbole?

Coloca aquí tu imagen



4. ¿Qué tipo de mensaje utilizan los noticieros? Informativo
5. ¿Conoces algún programa de televisión que tenga un mensaje cultural? ¿cuál y por qué? Boactor (foro tv) Canal 4, telefe por sus
temas diversos y de diferentes culturas
6. ¿Qué utilidad le darías a un cartel que pudieras colocar dentro del CCH? ¿qué le pondrías si no hubiera ninguna restricción? Informar sobre los riesgos de
dejar más de 3 materias

Diagnóstico: (No use esta parte) El alumno tiene bien internalizado los conceptos básicos, pero se muestra que no los aplica en situaciones prácticas, por ejemplo, generaliza los programas culturales a TELEvisa, no especifica ningún carácter.

Para recopilar información a qué lugares recurre: mis apuntes, documentales (videos), libros e internet

¿Qué bibliotecas conoces? Biblioteca nacional y biblioteca central en C.C.U., Biblioteca facultad filosofía, política y facultad de psicología, Biblioteca CCH Tlalquilpan.

¿Cómo registras la información cuando recurre a una biblioteca? me da en formato Chicago o APA (citas textuales)

¿Sabes cómo realizar un mapa conceptual? SI

¿Has hecho investigación preguntando directamente a las personas? SI en psicología

¿Podrías mencionar cinco necesidades o cosas prioritarias que hagan falta en tu colonia? _____

suplemento, seguridad pública, eventos sociales, áreas comunes y alumbrado público que funcione.

¿Podrías mencionar dos lugares de interés turístico en tu colonia? la Iglesia, el parque y la central de abastos.

¿Podrías mencionar una actividad laboral predominante en tu colonia? negocios relacionados con eventos sociales.

¿Podrías mencionar dos costumbres o tradiciones típicas de tu comunidad? Ir a misa los domingos

Diagnóstico: (No use esta parte) Este alumno conoce lugares a donde buscar información, también a su comunidad lo que sugiere cierta independencia y la posibilidad de que pueda moverse en diversos espacios.

¿Podrías proponer un trabajo expresivo que tenga un tema de importancia para tu generación?
¿Cuál sería?

El riesgo escolar y prevenir mediante los riesgos

Si tuvieras que convencer a la población del CCH de no fumar marihuana ¿qué medio utilizarías?

cartel (con un desarrollo bien hecho de un mensaje impactante)

Diagnóstico: (No use esta parte) De alguna manera conoce los espacios a través de los cuales transita; por lo tanto, conoce también el tipo de población en CCH y en los factores en los que esto se fijan. Quizá así tenga que ver con su preferencia a la Psicología.

CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO.

Taller de Comunicación II / Periodo de examen EZ.

Elaborado por: Claudio Borrás Escorza.

Nombre del alumno: Roberto Ulises Santiago ReyesNúmero de cuenta: 311303946

1. Situación académica.

- Motivos por los cuales decide presentar el examen extraordinario. El horario en el cual me tocaba la materia, ya salía muy noche y no entraba a la clase ya como a mitad de semestre ya que por la noche asaltaban mucho en el lugar por el cual tenía que pasar.
- Otros intentos realizados para aprobar la materia. Ninguno
- Materias que adeuda. Teoría de la historia II
-
- Materias que inscribió para este periodo de exámenes Taller de comunicación y Teoría II
- Tiempo de permanencia en el colegio. 3 años
- Semestre que se encuentra cursando o número de semestres que lleva en el colegio. 6^{to} semestre

2. Expectativas académicas.

- Expectativas de egreso/Tiempo que considera tardará en egresar este año
- ¿Seguirá estudiando? Sí NO (Si es NO pase a punto 3, expectativas laborales)
- Carreras de elección, primera, segunda y tercera opción. 1^o Derecho 2^{da} Ing. Civil.
- Escuela o Facultad a la que desea ingresar Fes Acatlan.
- ¿Conoce los requisitos para ingresar a su carrera de primera opción? SI

3. Expectativas laborales.

- (En caso de no querer seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué? _____
 - b) ¿A qué se dedicará al salir de CCH? _____
- (En caso de seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué? SI, oficina ^{en un} partido político (PAN)
 - b) Su trabajo tiene que ver con lo que pretende estudiar. SI
 - c) De acuerdo a lo que estudie, ¿en qué rama le gustaría desarrollarse? Derecho Penal

4. Situación familiar – tiempo.

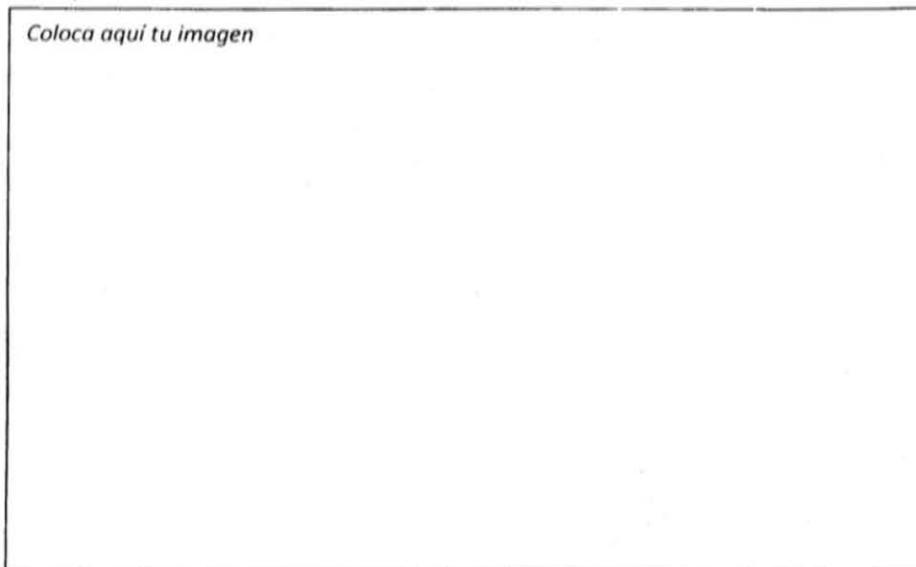
- Número de habitantes en su casa. 6
- ¿Dispone de un espacio para realizar sus tareas académicas? Sí NO
- ¿Se puede concentrar en casa? Sí NO ¿Por qué? Hay silencio.
-
- ¿Dispone de tiempo para asistir a bibliotecas? Sí NO ¿Por qué? Trabajo.

- ¿Qué responsabilidades le son asignadas en el hogar? Que acer de mi cuarto y ayude a mis padres.
- 5. Sobre la materia a aprobar.
- Intentos para aprobar la materia. Ninguno.
- Situaciones particulares por las cuáles NO ha aprobado la materia. No asistí 1/2 semestre
- ¿Qué recuerdas a nivel general de la materia? La mayor parte.
- 6. Hábitos de estudio.
- Tiempo semanal promedio para preparar la materia. 30-40 horas.
- Tiempo semanal y diario para otras materias de adeudo. 12 horas
- Estrategias de aprendizaje que conoce: (Márquelas)
 - a) mapas conceptuales,
 - b) redes conceptuales,
 - c) cuadros sinópticos,
 - d) esquemas
 - e) Otras. ¿Cuáles? Trabajo en Red Social y Programas x internet
- Horarios de los que dispone, de acuerdo al asesor, para asistir al cubículo. 6 horas al día.
- Materiales de trabajo (guías, lecturas, apuntes) con los que cuenta para repasar sus clases.
- Todos, Mi cuaderno, Internet, guía.
- ¿Conoce profesores que impartan la materia y a los cuales pudiera acudir para orientación? Si. Profr. Eduardo Juan Escamilla.
- Fechas de presentación del examen. 6-JUNIO-2013.

Conocimientos.

1. ¿Conoces la diferencia entre el lenguaje verbal y el lenguaje visual? Si
Leng. Verb. Forma de Hablar y Leng. Visual. Describir a alguien por medio de la forma de la persona.
2. ¿Podrías poner un ejemplo de una imagen donde se use una metáfora y explicarlo? (Córtala y pégala)

Coloca aquí tu imagen



3. ¿Podrías dibujar una imagen publicitaria usando una hipérbole?

Coloca aquí tu imagen



4. ¿Qué tipo de mensaje utilizan los noticieros? Informativo
5. ¿Conoces algún programa de televisión que tenga un mensaje cultural? ¿cuál y por qué? No casi, no veo tele pesa por lo regular en TV abierta, Canal 11
6. ¿Qué utilidad le darías a un cartel que pudieras colocar dentro del CCH? ¿qué le pondrías si no hubiera ninguna restricción? lo duro que es cursarlo y hecharle ganas para pase a carrera.

Diagnóstico: (No use esta parte) Es curioso que diga que casi no ve televisión y por ello parece que no puede definir un mensaje que lea por ello, sin embargo, ama el internet y parece que es una fuente que denuncie pero no refiere a la televisión por la cual

Para recopilar información a qué lugares recurre: Internet y libros personales.

¿Qué bibliotecas conoces? Baconeños, CU. y Acatlan, CCH Nahuatlpan, Oriente y ya.

¿Cómo registras la información cuando recurre a una biblioteca? En apuntes y Redes conceptuales.

¿Sabes cómo realizar un mapa conceptual? Si

¿Has hecho investigación preguntando directamente a las personas? Si

¿Podrías mencionar cinco necesidades o cosas prioritarias que hagan falta en tu colonia? _____

Un consultorio, biblioteca, Parque deportivo, Internet, tiendas de comida.

¿Podrías mencionar dos lugares de interés turístico en tu colonia? ninguno solo
un parque que es un restaurante (criadero de peces de agua dulce)

¿Podrías mencionar una actividad laboral predominante en tu colonia? ninguna.

¿Podrías mencionar dos costumbres o tradiciones típicas de tu comunidad? Feria tradicional.
Misa de Santos en Diciembre.

Diagnóstico: (No use esta parte) Parece sensible a las tradiciones de su entorno sin embargo, desconoce las actividades fundamentales de su lugar de origen; quizá es por que sus visitas la restringe a un espacio limitado, aunque conoce bibliotecas locales generaliza a CU, aun si solo hubiera una, lo que sugiere que sabe que está pero no la conoce por dentro.

¿Podrías proponer un trabajo expresivo que tenga un tema de importancia para tu generación?
 ¿Cuál sería?

Saludar a conocer que tan importante es
hecharle ganas el ultimo semestre

Si tuvieras que convencer a la población del CCH de no fumar marihuana ¿qué medio utilizarías?

Video o Radio ya que es mas llamativo y
lo que mas gusta a la comunidad.

Diagnóstico: (No use esta parte) Las problemáticas que reconoce están limitadas a su entorno educativo; pese a que dijo que no le interesa la televisión; refiere al video y la radio como medios ideales para dar a conocer un tema que considere algo muy particular y a un grupo limitado.

CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO.

Taller de Comunicación II / Periodo de examen EZ.

Elaborado por: Claudio Borrás Escorza.

Nombre del alumno: García Mancano JavierNúmero de cuenta: 31116095-6

1. Situación académica.

- Motivos por los cuales decide presentar el examen extraordinario. Mejorar mi calificación y poder aumentar mi promedio
- Otros intentos realizados para aprobar la materia. Ninguno
- Materias que adeuda. Matemáticas II
- Materias que inscribió para este periodo de exámenes. Ninguna
- Tiempo de permanencia en el colegio. 3 años
- Semestre que se encuentra cursando o número de semestres que lleva en el colegio. 6° semestre

2. Expectativas académicas.

- Expectativas de egreso/Tiempo que considera tardará en egresar. 1 mes o menos
- ¿Seguirá estudiando? SI NO (Si es NO pase a punto 3, expectativas laborales)
- Carreras de elección, primera, segunda y tercera opción. Ciencias Políticas y Comunicación
- Escuela o Facultad a la que desea ingresar. FES Acatlan
- ¿Conoce los requisitos para ingresar a su carrera de primera opción? si

3. Expectativas laborales.

- (En caso de no querer seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué? NO SI - asesor telefonico
 - b) ¿A qué se dedicará al salir de CCH? segur estudiando
- (En caso de seguir estudiando)
 - a) ¿Actualmente trabaja? ¿En qué? SI - asesor telefonico telcel
 - b) Su trabajo tiene que ver con lo que pretende estudiar. no si no
 - c) De acuerdo a lo que estudie, ¿en qué rama le gustaría desarrollarse? Política

4. Situación familiar - tiempo.

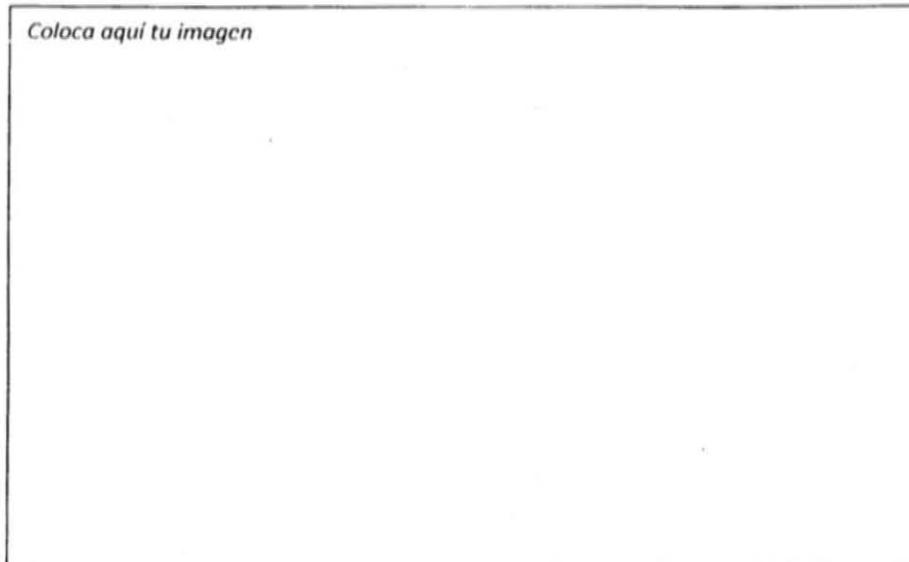
- Número de habitantes en su casa. 6
- ¿Dispone de un espacio para realizar sus tareas académicas? SI NO X
- ¿Se puede concentrar en casa? SI NO X ¿Por qué? Mucho ruido y de ocasiones mis hermanos mayores interrumpen
- ¿Dispone de tiempo para asistir a bibliotecas? SI NO X ¿Por qué?

- ¿Qué responsabilidades le son asignadas en el hogar? mis ayudar en los quehaceres
- los quehaceres
- 5. Sobre la materia a aprobar.
 - Intentos para aprobar la materia. ninguno
 - Situaciones particulares por las cuáles NO ha aprobado la materia. ninguna
 - es el
- ¿Qué recuerdas a nivel general de la materia? los medios de comunicación
- 6. Hábitos de estudio.
 - Tiempo semanal promedio para preparar la materia. 2 horas
 - Tiempo semanal y diario para otras materias de adeudo. 4 horas
 - Estrategias de aprendizaje que conoce: (Márquelas)
 - a) mapas conceptuales, ✓
 - b) redes conceptuales, ✓
 - c) cuadros sinópticos, ✓
 - d) esquemas ✓
 - e) Otras. ¿Cuáles? mapa mental-acordeones
 - Horarios de los que dispone, de acuerdo al asesor, para asistir al cubículo. de 2 a 4
- _____
- _____
- Materiales de trabajo (guías, lecturas, apuntes) con los que cuenta para repasar sus clases.
 - Apuntes del semestre
- ¿Conoce profesores que impartan la materia y a los cuales pudiera acudir para orientación? Si
- _____
- Fechas de presentación del examen. 16 junio - 2013

Conocimientos.

1. ¿Conoces la diferencia entre el lenguaje verbal y el lenguaje visual? Si
el verbal es el hablado por medio de sonidos
el otro es aquel por medio de imágenes
2. ¿Podrías poner un ejemplo de una imagen donde se use una metáfora y explicarlo? (Córtala y pégala)

Coloca aquí tu imagen



3. ¿Podrías dibujar una imagen publicitaria usando una hipérbole?

Coloca aquí tu imagen



Por que tus tenis
seran mas guapos
que muchos



4. ¿Qué tipo de mensaje utilizan los noticieros? visual y verbal
5. ¿Conoces algún programa de televisión que tenga un mensaje cultural? ¿cuál y por qué? Si los de Clave tv de dar información acerca de la historia del país
6. ¿Qué utilidad le darías a un cartel que pudieras colocar dentro del CCH? ¿qué le pondrías si no hubiera ninguna restricción? Crear conciencia entre

Compañeros a que no descuiden la escuela
deudando más de 3 materias y eso
ayudara a su egreso en el tiempo
devido

Diagnóstico: (No use esta parte)

Aunque lo motivo que lo lleve a presentarse el examen es una
necesidad de aprender; este alumno es de los pocos del grupo que
reconoce los tipos de mensajes. Hay una necesidad de que se
reconozca.

Para recopilar información a qué lugares recurre: Bibliotecas, internet,
periódicos, apuntes

¿Qué bibliotecas conoces? la del plantel y la de la Fes
Acad. Lic. Adolfo López Mateos

¿Cómo registras la información cuando recurre a una biblioteca? por orden de
aportación a la investigación

¿Sabes cómo realizar un mapa conceptual? SI

¿Has hecho investigación preguntando directamente a las personas? SI

¿Podrías mencionar cinco necesidades o cosas prioritarias que hagan falta en tu colonia? lugares
turísticos, mejora de calles, un parque, mejor
iluminación y mayor seguridad

¿Podrías mencionar dos lugares de interés turístico en tu colonia? no tiene

¿Podrías mencionar una actividad laboral predominante en tu colonia? el transporte

publico y la construcción (Albañilería)

¿Podrías mencionar dos costumbres o tradiciones típicas de tu comunidad? 1) Solo

la fiesta de cada año en conmemoración a
el santo de la comunidad

Diagnóstico: (No use esta parte)

Unos bibliotecas en casas a su lugar de residencia; aunque
parece que su propio espacio le es desconocido ya que no
encabe lugares de interés turístico en su entorno; pero si refiere
a la fiesta del mismo

¿Podrías proponer un trabajo expresivo que tenga un tema de importancia para tu generación?

¿Cuál sería?

Fomento a la lectura a través de un video que
la historia de manera más atractiva

Si tuvieras que convencer a la población del CCH de no fumar marihuana ¿qué medio utilizarías?

una campaña a través de conferencias y ejemplos
claros

Diagnóstico: (No use esta parte)

Es curioso, busca el fomento a la lectura a través de un video;
quien dice que supone que el libro en sí mismo es un me-
dio poco atractivo o impopular; aunque parece que lo del consumo
de marihuana lo restringe a una cuestión académica y no
de consumo en su propio planteo

Concepto	Conocimiento intuido	Conocimiento previo por experiencia propia	Conocimiento obtenido por alguna fuente documental	Conocimiento adquirido durante el curso ordinario.
Comunicación.		✓		
Comunicación intrapersonal		✓		
Comunicación interpersonal		✓		
Comunicación grupal			✓	
Comunicación masiva			✓	
Diferencias entre comunicación intrapersonal e interpersonal.			✓	
Diagnóstico:	<p>Al no haber cursado la materia pero ya haberle presentado en examen extraordinario sigue esta preparación documental, pero asumiendo en trato de otros juicios en su curso.</p>			

Tomado de una
entrevista individual,
sacado de un paquete
olativo para enseñar
su anonimato frente a
este material que es
de apreciación por parte
del profesor.

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTO.

EXAMEN EXTRAORDINARIO.

PERIODO: EZ - 2013.

Turno Vespertino.

Junio de 2013.

Nombre del alumno: Julio Cesar Suarez Romo

Matrícula: 31007884 Calificación final del proyecto 9

Responsable: Prof. Claudio Borrás Escorza.

Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿A qué problemas te enfrentaste al definir tu proyecto? A la logística y dificultad de información e investigación así como diferentes tipos de deudas que surgieron
2. ¿Por qué consideras importante tu proyecto para el Taller de Comunicación? Es importantes por que tiene gran parte de los elementos teóricos de lo que es la comunicación masiva y sus reportes mediáticos
3. ¿Cuál consideras que es la principal aportación de tu trabajo en relación con los medios de comunicación? Al estar dirigido a un gran público toma parte importante del objetivo que hacen los medios de comunicación, llevando a cabo un mensaje propagandístico
4. ¿Cuál es la principal conclusión de tu tema en relación a los medios de comunicación? _____

El soporte mediático que utilice entra dentro de un medio de comunicación masiva y tiene los elementos de valores en del mismo

5. De acuerdo a tu desempeño en la elaboración del proyecto, del 0 al 10 (donde 0 es malo, 6 regular y 10 es excelente) asigna calificación y explica por qué. 9, Mi trabajo trató de ser lo más claro posible entendible, y organizado, para que se llevara a cabo el proceso de la comunicación.
6. En función del reporte y producto que entregaste consideras que tu calificación debe ser, por qué 9, por el empeño dedicado, la labor de investigación y la calidad de la imagen y el cartel.
7. En la realización de tu proyecto, ¿recibiste el apoyo de la institución? Si, en la investigación consulte libros de la biblioteca.
8. ¿A qué problemas te enfrentaste durante la realización de tu proyecto? A la falta de tiempo por parte y a la falta de recursos.
9. Enuncia los principales conceptos del Taller de comunicación II que utilizaste para la elaboración de tu proyecto. Comunicación de Masas, información y comunicación.

-
10. ¿Te gustaría seguir siendo evaluado/a por proyectos? ¿Por qué? Si, porque para la materia de comunicación es mas factible la realizacion de proyectos para comprender el concepto de comunicacion.
-

Firma de conformidad del alumno: 

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTO.

EXAMEN EXTRAORDINARIO.

PERIODO: EZ - 2013.

Turno Vespertino.

Junio de 2013.

Nombre del alumno: Idamis Jiménez Vega.

Matrícula: 311225523 Calificación final del proyecto 8

Responsable: Prof. Claudio Borrás Escorza.

Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿A qué problemas te enfrentaste al definir tu proyecto? Primeramente que no dominaba los programas que utilice para el producto, el no contar con computadora fue otro aspecto. y algunas dudas que me quedaban entre temas.
2. ¿Por qué consideras importante tu proyecto para el Taller de Comunicación? Porque el producto obtenido nos ayudo a la comprensión de los temas del curso.
3. ¿~~Cuál~~ consideras que es la principal aportación de tu trabajo en relación con los medios de comunicación? Es una buena aportación por el hecho de ser verdadera, refiriendome a, que se logro el objetivo de ayudar estudiantes
4. ¿Cuál es la principal conclusión de tu tema en relación a los medios de comunicación? _____

Entendí en absoluto a que referían los términos. Las redes sociales son actualmente las principales ejemplos, exponentes de comunicación masiva.

5. De acuerdo a tu desempeño en la elaboración del proyecto, del 0 al 10 (donde 0 es malo, 6 regular y 10 es excelente) asigna calificación y explica por qué. 8, la calificación fue acorde a lo realizado me hizo falta profundizar en cierto tema.
6. En función del reporte y producto que entregaste consideras que tu calificación debe ser, por qué 8, es equivalente a mi desempeño.
7. En la realización de tu proyecto, ¿recibiste el apoyo d la institución? Sí, hubo la suficiente información.
8. ¿A qué problemas te enfrentaste durante la realización de tu proyecto? No contar con todos los medios.
9. Enuncia los principales conceptos del Taller de comunicación II que utilizaste para la elaboración de tu proyecto. Comunicación masiva, élite, masas, logotipo, :

10. ¿Te gustaría seguir siendo evaluado o/a por proyectos? ¿Por qué? Sí, es
una forma de apoyo muy importante
a los alumnos y eficaz.

Firma de conformidad del alumno:



CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTO.

EXAMEN EXTRAORDINARIO.

PERIODO: EZ - 2013.

Turno Vespertino.

Junio de 2013.

Nombre del alumno: CANCINO MORLAN OMAR ALONSO

Matrícula: 306258545 Calificación final del proyecto 8

Responsable: Prof. Claudio Borrás Escorza.

Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿A qué problemas te enfrentaste al definir tu proyecto? MAS QUE NADA A TIEMPO ESE FUE MI PROBLEMA.

2. ¿Por qué consideras importante tu proyecto para el Taller de Comunicación? POR QUE ME FUE MUY UTIL PARA APROBAR MI MATERIA. ADEMÁS ASI EL ALUMNADO TENIA UNA IDEA CLARA DE COMO PREPARARSE A LA HORA DE ACREDITAR MATERIAS

3. ¿Cuál consideras que es la principal aportación de tu trabajo en relación con los medios de comunicación? LA PRINCIPAL APORTACION ES QUE LOS ALUMNOS TENGAN UNA OPCION DENTRO DE LO QUE ES DE MODA EL INTERNET.

4. ¿Cuál es la principal conclusión de tu tema en relación a los medios de comunicación? _____

QUE SON INDISPENSABLES EN LA VIDA COTIDIANA.

5. De acuerdo a tu desempeño en la elaboración del proyecto, del 0 al 10 (donde 0 es malo, 6 regular y 10 es excelente) asigna calificación y explica por qué. 8 por que

me falta tiempo para perfeccionarlo

6. En función del reporte y producto que entregaste consideras que tu calificación debe ser, por qué 8 es lo justo ya que tiene un faltante dentro del reporte.

7. En la realización de tu proyecto, ¿recibiste el apoyo d la institución? Recibi apoyo del maestro.

8. ¿A qué problemas te enfrentaste durante la realización de tu proyecto? Como

uelvo a repetir mi mayor problema fue el tiempo ya que tenía que preparar otros materiales.

9. Enuncia los principales conceptos del Taller de comunicación II que utilizaste para la elaboración de tu proyecto. MASS MEDIA, COMUNICACION, INFORMACION, PLANO, AUDIO, IMAGEN.

10. ¿Te gustaría seguir siendo evaluado/a por proyectos? ¿Por qué? Si, porque es más viable y seguro es como un "char"
es muy oportuno.

Firma de conformidad del alumno:

Omar Alonso ~~Francisco~~ Monnán
04/06/13



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

PLANTEL NAUCALPAN

Comunicación

Periodo: 2012 - 2013

"El narcotráfico desde la perspectiva de la juventud "

Presenta: Ortega Medina Daniel Alfonso

Profesor. : Claudio Borrás

Muy Bien!
10

01 junio de 2013

Contextualización del tema con la comunicación

Para el trabajo son necesarios y útiles algunos conceptos para desarrollarlos y sintetizar una relación entre el tema de nuestro trabajo y las definiciones de uno o más autores discutidas, esto para definir lo que realizaremos y qué herramientas utilizaremos para comunicar o propagar lo nuestra información. Dichos conceptos son comunicación, información y comunicación de masas, estos para tratar los conceptos mimos y sus elementos básicos que los definen .

Según Enrique José Varona, en su libro *Texto básico de la Comunicación Profesional*, nos define así el concepto de comunicación "La comunicación es un proceso de interacción social a través de signos y sistemas de signos que surgen como producto de la actividad humana. Los hombres en el proceso de comunicación expresan sus necesidades, aspiraciones, criterios, emociones"¹. tomando parte de otra definición, encontramos que el autor Enrique Bernárdez nos define como comunicación, en su libro *introducción a la lingüística del texto*, como, "El proceso de transmisión de información de un emisor (A) a un receptor (B) a través de un medio (C). En la transmisión y la recepción de esa información se utiliza un código específico que debe ser codificado, por el emisor y decodificado por el receptor"². Por tanto no s atrevemos a definir tomando estas dos referencias pasadas, que la comunicacion es un proceso de transmision de informacion a través de signos, consta de un emisor, un medio o canal y un receptor, en el se utiliza un código que debe ser codificado por el emisor y decodificado por el receptor.

La definicion anterior la realizamos, para utilizar los elementos que la forman como son: emisor, medio, canal, etc, y con estos elementos, dar a conocer lo que queremos expresar a los preceptores a los que va dirigida la informacion de nuestro trabajo , teniendo como canal mediatico el de youtube, por la capacidad de alcance y

¹ José Varona, Enrique, *Texto básico de la Comunicación Profesional*, (Cuba: ediciones Boloña, 1883), p.23.

² Bernárdez, Enrique, *introducción a la lingüística del texto*, (España: IC EDITORIAL, 1980), p. 17.

entendibilidad del mensaje para nuestros receptores, siendo los jóvenes nuestro enfoque de opinión.

Este mensaje pretende peculiarmente informar y exponer ideas, datos que nos sirvan sobre lo que en verdad nos pasa con el narcotráfico en México. Consistentemente expondremos el punto de vista de jóvenes estudiantes sobre sus vivencias y experiencias respecto a como han vivido el narco tráfico.

Como canal utilizaremos un video, ya que nos es útil, porque es una herramienta de comunicación como son el audio, imágenes, las cuales nos ayudarán a hacer comprender más fácil a los receptores y al mismo tiempo atraer su atención y que la práctica sea dinámica para entender e informar al mismo tiempo, para apoyar otro punto por el cual puede ser más accesible hacia el público y más fácil de difundirlo, utilizaremos el concepto de comunicación masiva pues los elementos que se derivan de la comunicación masiva, nos servirán para realizar nuestro trabajo, pero primero citemos algunas definiciones, según Manuel de Jesús Corral C. comunicación masiva es:

fenómeno social que surge y se desarrolla como resultado de las necesidades económicas y políticas del sistema capitalista que exige la creación y perfeccionamiento de formas de comunicación cada vez más eficaces, útiles y técnicamente sofisticadas (Regalado, 2002, 8). Por ello, el concepto comunicación de masas, se relaciona necesariamente con el crecimiento de la población; su concentración en grandes urbes; la producción en serie; el consumo a gran escala y el desarrollo tecnológico que posibilita la creación de modernos medios de información.³

De igual forma tomaremos como referencia la defunción de Guillermina Baena en su libro *Ciencias de la comunicación II*, aquí nos dice que:

³ Corral C., Manuel de Jesús, *La comunicación y sus entramados en América Latina*, (México: Plaza y Valdés, 2003), p.45.

En el proceso de comunicación masiva pueden identificarse como un conjunto de elementos presentes en otros niveles de comunicación, como son: emisor, mensaje, canal, perceptor, que, sin embargo, presentan características particulares a las que no referimos en seguida.

EMISOR: Utiliza medios o aparatos artificiales, Emite desde un panóptico invertido, No interactúa con el perceptor, Forma parte de una organización.

PERCEPTOR: No tiene medios o aparatos artificiales, Forma parte de una masa heterogénea, No interactúa con el emisor, Puede actuar activa o pasivamente.

CÓDIGO: Los mensajes se codifican de acuerdo con el medio que utilice el emisor.

MENSAJE: Es breve y rápido por la sociedad de la prisa, Es inteligible a la masa heterogénea, Es funcional al sistema social.

CANAL O MEDIO: Es seleccionado de acuerdo con las características de los receptores, es un recurso tecnológico muy costoso.⁴

Así pues, sintetizando una definición sobre comunicación masiva, obtuvimos la siguiente definición: comunicación masiva es la emisión de información que suele ser de una manera lineal, en la que el enunciador transmite información a futuros emisores secundarios o a simples perceptores, la información puede ser dirigida a un público en general o en específico, con el cual puede o no haber intercambio de información. El medio tiende a ser el adecuado para llegar a ser interceptado por todo un conglomerado de clases sociales o con cierta referencia hacia un sector común y de grandes dimensiones demográficas, dichos conglomerados o conjuntos reciben el nombre de público.

El concepto se relaciona con el crecimiento de la población; su concentración en grandes urbes y el desarrollo tecnológico (el surgimiento del internet y con este el de

⁴ Baena Paz, Guillermina, *Ciencias de la comunicación II*, (México: PUBLICACIONES CULTURAL, 2010), p. 58.

las redes sociales de las cuales utilizaremos a *YouTube*) que posibilita la creación de modernos medios de información (con esto nos referimos al video cuyo sistema mediático o medio de información será el internet), también nos dice que debe ser dirigido a un público que sea común y de grandes dimensiones demográficas, es por esto que decidimos enfocarlo a los jóvenes de México; de igual manera menciona que es la emisión de información que suele ser de una manera lineal, esto quiere decir que no hay intercambio o interacción de información entre el que emite y entre el preceptor, es por esto que decidimos utilizar la red social *YouTube*, puesto que en esta red si se quiere se interactúa con el público o si no se quiere no; de esta manera hemos contextualizado y definido el tema y con el, el trabajo, esto con el concepto de comunicación masiva.

Escogimos determinar nuestro público a jóvenes estudiantes, los cuales tienen una participación muy activa en el tema ya que son consumidores o víctimas potenciales del narcotráfico. Además este tipo de preceptores entienden más claro nuestro lenguaje, ya que existe una empatía por edad.

Es importante que sea potencialmente este público por el hecho de interés del tema, ya que en la actualidad es muy común que los jóvenes preferentemente no mayores de 25 años, sin tomar en cuenta factores discriminatorios como los son (ideología, religión, estatus económico, etc.), por el hecho de que nada de esto influye en que estemos exentos de los efectos del narcotráfico.

De igual manera ahora definiremos información, para empezar ⁶comenzaremos muy en cuenta la definición del diccionario de la RAE (*Real Academia Española*) define la información como, "Comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada."⁵, mientras que Alvin y Heidi Toffler, en su libro *La Revolución de la Riqueza* nos brindan la siguiente diferencia, entre lo que son los datos y lo que es información: "Los datos suelen ser descritos como elementos discretos, huérfanos de contexto: por ejemplo, «300

⁵ *Real Academia Española*, 21a edición, citado el 21 de mayo de 2013, disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=informacion>.

acciones». Cuando los datos son contextualizados, se convierten en información: por ejemplo, «tenemos 300 acciones de la empresa farmacéutica X»⁶ y tomando en cuenta la definición también de Idalberto Chiavenato, en su libro *Gestión Del Talento Humano*, p.45.) Nos dice que la información "es un conjunto de datos con un significado, o sea, que reduce la incertidumbre o que aumenta el conocimiento de algo. En verdad, la información es un mensaje con significado en un determinado contexto, disponible para uso inmediato y que proporciona orientación a las acciones por el hecho de reducir el margen de incertidumbre con respecto a nuestras decisiones"⁷, y con esto podemos concluir que información es un conjunto de datos originados en un determinado contexto que pueden llegar a reducir el margen de incertidumbre. Este concepto lo utilizaremos de la manera en que, nuestro conjunto de datos serán las entrevistas y nuestro contexto será la opinión personal de un joven sobre el narcotráfico en México.



↓

Bibliografía

¹ José Varona, Enrique, *Texto básico de la Comunicación Profesional*, (Cuba: ediciones Boloña, 1883), p.23.

⁶ toffer, heidi y Alvin, toffer, *La revolución de la riqueza*, (USA: editorial Knopf, 2006), p,117.

⁷ Chiavenato, Idalberto, *Gestión Del Talento Humano*, (Brasil: Ed. Campus, 2005), p, 45.

¹ Bernárdez, Enrique, *introducción a la lingüística del texto*, (España: IC EDITORIAL, 1980), p. 17.

¹ Corral C., Manuel de Jesús, *La comunicación y sus entramados en América Latina*, (México: Plaza y Valdés, 2003), p.45.

¹ Baena Paz, Guillermina, *Ciencias de la comunicación II*, (México: PUBLICACIONES CULTURAL, 2010), p. 58.

¹ *Real Academia Española*, 21a edición, citado el 21 de mayo de 2013, disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=informacion>.

¹ toffer, heidi y Alvin, toffer, *La revolución de la riqueza*, (USA: editorial Knopf, 2006), p.117.

¹ Chiavenato, Idalberto, *Gestión Del Talento Humano*, (Brasil: Ed. Campus, 2005), p. 45.

Link del trabajo:

http://www.youtube.com/watch?v=1bTyJZSHhRQ&feature=youtube_gdata



Marco teórico

La vivencia de los jóvenes con respecto al narcotráfico es ignorada y si se es escuchada se ignora el verdadero significado de vivencia. Si bien para que haya una vivencia se tiene que tener alguna idea o algún contexto de lo que se vive, de tal manera que ante un tema tan contemporáneo y controversial como lo es el narcotráfico no lo puede pasar por desapercibido un joven de nuestros tiempos, es decir la juventud del México contemporáneo debe tener alguna idea de que es el narcotráfico, pero esa idea, tiene que ser influenciada por un contexto común o general formulado por su entorno, sin embargo actualmente nos resulta mas accesible el contexto creado por los medios de comunicación, que generalmente su contexto e información se ven resumidas y maquilladas, para finalmente ser tratadas y comunicadas como únicas fuentes y contextos verídicos y respaldados.

Es por ello que principalmente debemos tener muy en claro qué definición adecua el término vivencia, según Dilthey Wilhelm “la vivencia se halla bajo leyes propias, fundadas en la naturaleza de lo vivible, expresable y comprensible”¹, de acuerdo con esta definición la vivencia tiene que ser vivible, lo cual es lo que se percibe mediante los sentidos, como son, lo visible lo audible y lo sensible primordialmente:

-Lo visible, en el sentido que debe ser observado analizado personalmente y sin medios intermediarios que te lo muestren, ya sea en imágenes o videos.

-Lo audible, todo aquello que se escucha y que refuerza un recuerdo esto es conocido por los neurólogos como memoria auditiva, así lo expresa la doctora Gabriela Mercado “Cuando escuchas un sonido, tu memoria automáticamente intenta relacionarlo con algo que ya conoce, por lo que si entrenas tu oído para que reconozca otro tipo de

¹ Dilthey, Wilhelm, “fundación de las ciencias del espíritu” en: *El mundo histórico*, (México: fondo de Cultura Económica, 1944), p 92.

sonidos tu cerebro almacenará más datos que a futuro te ayudarán a asociar nuevos recuerdos.”²

-Lo sensible, aquellas sensaciones o sentimientos que marcan un momento, forjando un lugar por cierto tiempo en la memoria (depende de la magnitud de estas emociones), estos sentimientos se ven influidos y provocados por circunstancias o situaciones en un tiempo y espacio determinado. El tiempo es necesario, porque es un factor que influye directamente en el termino vivencia, pues lo que forma lo ya vivido es lo que ya ha pasado, no lo que se vive.

Esto quiere decir que la vivencia de nuestros jóvenes demanda ser producto de la experiencia y los recuerdos formados por sentimientos, quizás generados por un robo secuestro o una simple vivencia o rumor en la cual estuvo involucrado el narcotráfico. Percepciones visuales que ya involucra un contacto directo y más personal, por otro lado lo auditivo, que puede ser, por poner un ejemplo, escuchar gritos, una balacera  en una comunidad, etc. Así pues sólo de esta manera (o por lo menos la mas adecuada) se puede crear una un contexto formado por la vivencia y no tomando como verdad absoluta, las ideas e informaciones que nos brindan los medios de comunicación.

El narcotráfico es un tema que involucra directamente a la sociedad, por tanto la sociedad misma es la que lo forma, pero qué significado tiene la palabra narcotráfico, primeramente es un nombre binomial el cual se divide en trafico, que según la base de datos *WordReference* corresponde a “Andar de un sitio para otro.”³, es por esto que mi contexto abarca a un publico joven en general y mis entrevistas las realizare firmando en espacios diversos, cotidianos y comunes, transmitiendo así el mensaje de trafico de narcóticos, estos últimos son solo una parte de la red organizada. Cave destacar que la definición de narco trafico no es muy importante puesto que el objetivo de este

² Mercado, Gabriela, “Ejercicio para Mejorar la Memoria Auditiva”, visto el 23 de mayo de 2013, visto en <http://www.aumentatumemoriaya.com/blog>.

³ “Traficar” visto el jueves 23 de mayo de 2013, visto en  <http://www.wordreference.com/definicion/traficar>.

trabajo es, precisamente generar una idea general de que es el narcotráfico, basada en la experiencia social juvenil en México.

En este trabajo mi técnica principal de indagación será la entrevista de respuesta abierta, puesto que no hay límites de opinión, esto con el propósito de que el entrevistado pueda definir o expresar su opinión ampliamente, y con esto lograr un ambiente más amigable, según Cabrera y Espín definen entrevista como, "Comunicación <cara a cara> entre dos o más personas, que se lleva a cabo en un espacio temporal concreto y entre las que se da una determinada intervención verbal y no verbal con unos objetivos previamente establecidos."⁴, por tanto los objetivos son hacerle un grupo de preguntas sobre el narcotráfico a el entrevistado, con preguntas que lo comprometan a dar un punto de vista muy personal y crítico.

Mi tema es importante transmitirlo, mediante un video en una red social, por que es el medio más adecuado, puesto que reúne los tres medios importantes y básicos para comunicar, como son: el medio visual, auditivo y textual. Estos medios o canales de comunicación, se ven incluidos todos en el video, ya que tienen audio, imagen y letras. Con el audio y la imagen busco utilizar tomas que tengan como escenografía espacios al aire libre y en distintas zonas concurridas, esto para expresar un ambiente común y cotidiano de tal forma que represente la facilidad con que se puede encontrar un ejemplo de mi tema. Es importante saber la opinión de los jóvenes porque son el futuro más pronto de el mundo, que nos aguarda.



⁴ Cabrera, F.A. y Espín, J.V. (1986): Técnica de encuesta (entrevista). En *Medición y evaluación educativa*. (Barcelona: P.P.U; 1986)

1)Tipo de mensaje 2)Asunto 3)Tendencia 4)Valores 5)Métodos 6)Autoridad 7)Actor 8)origen
9)Rasgos 10)destinatarios.

Análisis de videos

Filosofía aquí y ahora

José Pablo Feinmann

1) Tipo de mensaje: Informativo Cultural.

2) Asunto: Martin Heidegger (El filosofo más importante del siglo XX).

3) Tendencia: a favor de promover la Filosofía.

4) Valores: Sabiduría y conocimiento – porque promueve el conocimiento mediante la filosofía y su historia.



5) Métodos: Leyendo libros y citándolos para después recomendarlos.

¿Cuáles?

6) Autoridad: José Pablo Feinmann pues tiene el conocimiento más que necesario para delimitar los temas.

7) Actor: : José Pablo Feinmann

8) Origen: Encuentro (sitio electrónico)

9) Rasgos: Adulto, formal, intelectual, irónico y sabio.

10) Destinatarios: Intelectuales, maestros interesados y filósofos.



Punto de partida

(Denise Maerker)

1) mensaje del tipo informativo .
2) Asunto: exponer y dar a conocer la situación que se vive en Tepalcatepec en Michoacán, a causa del crimen organizado.
3) Tendencia: a favor de defender los derechos de pueblos indígenas.
4) Valores: Honestidad – puesto que dan a conocer la situación verdadera del país, Solidaridad – porque los reporteros muestran interés por los derechos de los afectados, Trabajo en equipo: porque los reporteros aportan un buen trabajo para hacer llamativo y ameno el programa, para que con esto dar a conocer más casos de abusos de la ley.
5) Métodos: Proteger las identidades de los entrevistados para evitar problemas a los entrevistados, ser cuidadosos y discretos a la hora de grabar tomas y escenas.
6) Autoridad: Las leyes de telecomunicación, las tradiciones y costumbres de la región.
7) Actor: Denise Maerker y el equipo de reporteros.
8) Origen: canal 2 televisa México.
9) Rasgos: Mujer mediana estatura, tono de piel claro, cabello rubio, ojos de color, elegante, de carácter fuerte y objetivo.
10) Destinatario: El público en general pero más en específico a la gente adulta mayor de 19 años.



Otro punto

Daniel Alfonso Ortega Medina

1) Tipo de mensaje: Informativo expositivo. (Por qué solo informa ya que no busca que el preceptor cambie de idea o que sepa firmemente que es el tema, solo que reciba la información).

2) Asunto: vivencias y experiencias de la juventud con el narcotráfico.

3) Tendencia: dar a conocer un punto de vista diferente al de las opiniones políticas que se publican en los medios masivos de comunicación.

4) Valores: honestidad: decir la verdad sin censura de expresión, Respeto: al libre pensamiento. Indiscriminación: tratar por igual a alguien a quien lo beneficien o lo perjudiquen los temas tratados.

5) Métodos: ser amables, ser tolerantes, respetar las opiniones y analizar los resultados de las entrevistas.

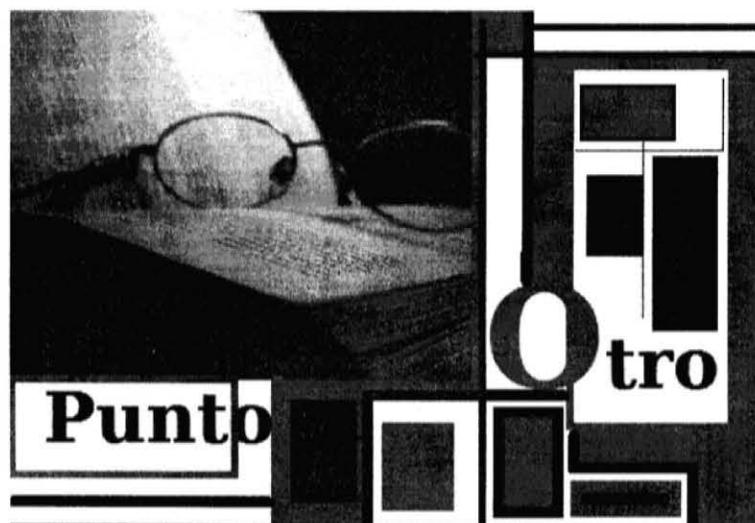
6) Autoridad: permisos legales para firmar en aéreas comunes y el permiso del entrevistado.

7) Actor: Daniel Alfonso Ortega Medina.

8) Origen: YouTube

9) Rasgos: Alto, güero, amable, crítico y serio.

10) Destinatarios: mayores de 18 años pero en especial jóvenes de entre 18 y 28 años.



¿CD Bloetpost?

Productor: Daniel Alfonso.
 Director: Daniel Alfonso.
 Dr. De Escena: Daniel Alfonso.
 Dr. de cámaras: Daniel Alfonso.

Camarógrafos: Danna Medina y Daniel Alfonso.
 Iluminación: Leonardo Francisco.
 Guionistas : Danna Medina, Daniel Alfonso.
 Reporteros: Giovanna Luengas y Daniel Alfonso .
 Locutor: Daniel Alfonso.

Vos en ON.

Locación: jardín de casa privada, casas privadas, secundaria técnica 106.

Musicalización: Daniel Alfonso

Grabación en Frio.

- Pre producción: Daniel Alfonso
- Pos producción :Daniel Alfonso.
- Edición: Daniel Alfonso



Hacer una toma que muestre un plano medio desde un ángulo normal con una altura normal sin movimientos de cámara.

Entra vos en on.
 Locutora:
 -hola buenos días (saluda al publico)
 - se presenta y al equipo de producción también, a nombre de todo el equipo sean ustedes bienvenidos a su programa Otro Punto.

-Sin música de fondo

Esc
en
a
1

00
mi
nut
os

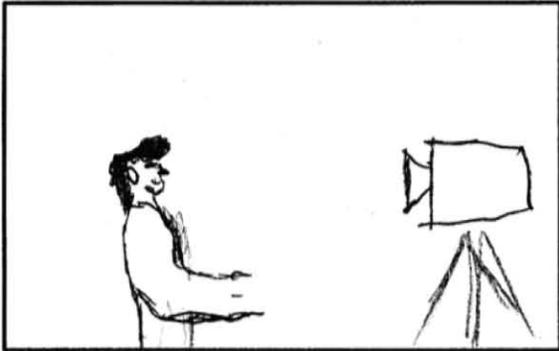
to
m
a
1

00
se
gu
nd
os

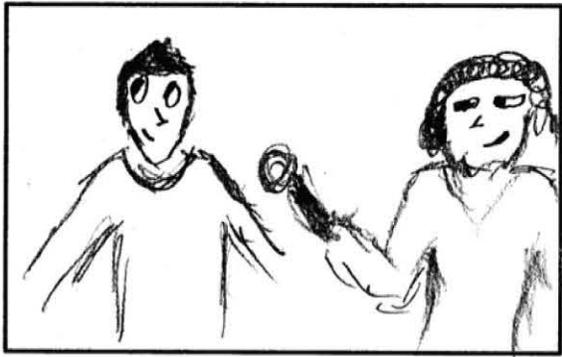
50

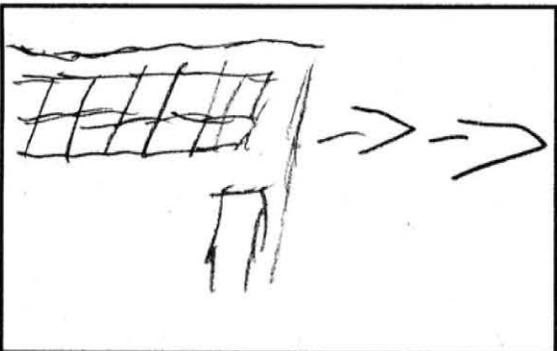
	<p>La imagen de unos lentes y un diseño minimalista con unas letras que digan Otro Punto</p>	<p>Entra música Interpol Evil</p> <p>fide in: (00:12) se mantiene en PRIMER PLANO y salen fade in: (00:22)</p>	<p>00 50 10 2 1</p>
 <p>Hacer una toma que muestre un plano medio desde un ángulo normal con una altura normal sin movimientos de cámara.</p>	<p><u>Locutor:</u> Hace una introducción sobre el tema. - El trafico de narcóticos es un tema que nos afecta a toda la población en México y en mundo,</p> <p>-¿pero? ¿qué es lo que sabemos del narcotráfico? se acerca a la cámara (1) la locutora con unas fotos acerca las fotos a la cámara: 1.- (una foto de Juan Escutia) – mientras dice: soldados que mueren por su patria.</p> <p>2.- (una foto de el chapo guzmán) - // : capos atrapados y en pocos días desaparecidos,</p> <p>3.- (unas graficas de muertos por el narcotráfico)</p> <p>¿Bajos índices de muerte a causa de narcóticos?</p>	<p>Entra música Interpol Evil</p> <p>fide in: (00:00) se mantiene en PRIMER PLANO y salen fade in: (01:16)</p>	<p>00 60 01 16 3 1</p>

 <p>Hacer una toma que muestre un plano americano desde una altura baja en contra picada, <i>De perfil.</i></p>	<p>Dialogo: Desde hace mucho tiempo hemos estado viviendo en un país en el que mucha de esa información se ve manipulada e influenciada por altos sectores, públicos y privados,</p>	<p>Interpol evil</p>	<p>3</p>	<p>2</p>
 <p>Hacer una toma que muestre un plano medio desde un ángulo normal con una altura normal sin movimientos de cámara.</p>	<p>Dialogo: ¿ Por qué tomamos en cuenta como máxima verdad la opinión que los medios nos brindan?</p> <p>Dialogo: ¿qué hay de la información real la de allá afuera, en las calles, la de la vida diaria?</p> <p>Dialogo: ¿qué pensamos nosotros, la juventud, como el sector más expuesto a esta situación social?</p>	<p>Interpol Evil</p>	<p>3</p>	<p>3</p>

	<p>Mira a la cámara hacia abajo el locutor y dice:</p>	<p>Interpol Evil</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>Hacer una toma que muestre un plano americano desde una altura baja en contra picada, <i>do perfil.</i></p>	<p>Ya es hora de ver el narcotráfico dese ¡ Otro punto ¡</p>			
	<p>Entrevista: ha " El chato " - ¿para ti que es el narcotráfico?</p>		<p>02 01 4</p>	<p>16 10 1</p>
<p>Hacer una toma que muestre un plano Over shoulder (US) (sobre el hombro) izquierdo. Desde una altura media con un ángulo normal</p>	<p>¿cual ha sido tu experiencia o vivencia más fuerte con el trafico de narcóticos?</p>			
	<p>¿Como te beneficia y como te afecta el trafico de narcóticos?</p>			

 <p>Hacer una toma que muestre un plano medio desde un ángulo normal con una altura normal sin movimientos de cámara.</p>	<p>La locutora dice: -Esta fue una entrevista con el chato que vive en la zona eje 8, esta es una de las zonas con mas alto índice de narco menudeo en el estado de México, causado principalmente por la pobreza y empleos mal pagados.</p> <p>-A continuación una entrevista con la güera que vive en bosques del valle una zona de clase media,</p>	5	1
 <p>Hacer una toma que muestre un plano Over shoulder (US) (sobre el hombro) derecho. Desde una altura media con un ángulo normal</p>	<p><u>Entrevista con la güera de sn José</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿para ti que es el narcotráfico? - ¿cual ha sido tu experiencia o vivencia más fuerte con el trafico de narcóticos? <p>¿Como te beneficia y como te afecta el trafico de narcóticos?</p>	6	1

 <p>Hacer una toma que muestre un plano medio desde un ángulo normal con una altura normal sin movimientos de cámara.</p>	<p>El locutor dice :</p> <p>Bueno estas fueron las respuestas de nuestros narcomenudistas voluntarios.</p> <p>Y por ultimo para aportar otras opiniones entrevistamos a unos jóvenes de una escuela secundaria.</p>		7	1
 <p>Hacer una toma que muestre un plano medio de conjunto del tipo two shot desde un ángulo normal y con un altura normal con una serie de movimientos de trackeo o traveling hacia la derecha e izquierda.</p>	<p>La reportera entrevista a <u>5 niños haciéndoles una pregunta :</u></p> <p>¿para ti que es el narcotráfico?</p>	<p>Entra <u>música</u></p> <p>Música de: Led Zeppelin</p> <p>stairway to heaven</p> <p>fide in: (00:00) se mantiene en PRIMER PLANO y salen fade in: (01:16)</p>	8	1

 <p>Hacer una toma que muestre un plano medio desde un ángulo normal con una altura normal sin movimientos de cámara.</p> <p><i>B y m</i></p>	<p>El locutor discute las opiniones y saca una conclusión partiendo de las entrevistas.</p>	<p>Entra música: Música de: Led Zeppelin stairway to heaven</p>	9	1
 <p>Hacer una toma con un paning hacia la derecha para ver el entorno con una serie de cortes suaves.</p> <p><i>¿Qué pasar?</i></p>		<p>entra música a de: Led Zeppelin stairway to heaven</p>	10	1

Bibliografía

- φ ¹ José Varona, Enrique, *Texto básico de la Comunicación Profesional*, (Cuba: ediciones Boloña, 1883), p.23.
- ¹ Bernárdez, Enrique, *Introducción a la lingüística del texto*, (España: IC EDITORIAL, 1980), p. 17.
- φ ¹ José Varona, Enrique, *Texto básico de la Comunicación Profesional*, (Cuba: ediciones Boloña, 1883), p.23.
- ¹ Bernárdez, Enrique, *Introducción a la lingüística del texto*, (España: IC EDITORIAL, 1980), p. 17.
- ¹ Corral C., Manuel de Jesús, *La comunicación y sus entramados en América Latina*, (México: Plaza y Valdés, 2003), p.45.
- φ ¹ Baena Paz, Guillermina, *Ciencias de la comunicación II*, (México: PUBLICACIONES CULTURAL, 2010), p, 58.
- ¹ *Real Academia Española*, 21a edición, citado el 21 de mayo de 2013, disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=informacion>.
- φ ¹ toffer, heidi y Alvin, toffer, *La revolución de la riqueza*, (USA: editorial Knopf, 2006), p,117.
- ¹ Chiavenato, Idalberto, *Gestión Del Talento Humano*, (Brasil: Ed. Campus, 2005), p, 45.

Link del trabajo:

http://www.youtube.com/watch?v=1bTyJZSHhRQ&feature=youtu_ube_gdata

φ ¿esto?

Fuentes.

Acevedo, P. A. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós educador.

Alvarado Lemus, R. (2008). Evaluación del aprendizaje en el bachillerato. En G. C. al., *Evaluación educativa del bachillerato universitario*. (pág. 61). México: Dirección General de escuelas preparatorias DGEP.

Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

Alvarez Muro, A. (2001). Análisis de la oralidad, una poética del habla cotidiana. Venezuela, Mérida, Venezuela.

Álvarez, A. y. (1990). "Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsk y la Zona de Desarrollo Próximo". En C. C., *Desarrollo y Educación II. Psicología de la Educación*. (págs. 90-102). Madrid: Alianza Editorial.

Amorós, A. (2001). *Introducción a la Literatura*. Valencia: Castalia.

Apolo y Baco, A. (2013). *Apolo y Baco*. Recuperado el 11 de 04 de 2013, de <http://www.apoloybaco.com/>

Arango, A. (2011). *Análisis de datos cualitativos*. Medellín.

Aranguren, J. L. (1976). *Ética* (Sexta edición ed.). Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.

Ávila-Fuenmayor, F. (Septiembre de 2007). *El concepto del poder en Michael Foucault*. Recuperado el 14 de 12 de 2012, de serbal.pntic.mec.es: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>

Balsebre, A. (2001). *El lenguaje radiofónico*. Valencia.

Barrero, M. (2002). *Jornadas sobre Narrativa Gráfica*. Cádiz: Jerez de la Frontera.

Beristáin, H. (2003). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Beristáin, H. (2003). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.

Beuchot, M. (2004). *Ética*. México, D.F.: Torres Asociados.

Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.

Bleger, J. (1977). "Cuestiones metodológicas en psicoanálisis". En Ziziemsky., *Meétodos d investigación en psicología y psicopatología*. (pág. 114). Buenos Aires: Nueva Visión.

- Bojórquez, L. R. (- de - de 2010). *Definición. org*. Recuperado el 11 de febrero de 2011, de Definición. org: <http://www.psicopedagogia.com/definición/habilidades%20intelectuales>
- Bringe, M. (1980). *Ética y Ciencia* (Tercera edición ed.). Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Bustos Betanzo, P. (2010). *El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en aula*. Chile: Universidad San Sebastián Concepción Chile.
- Cardoso Vargas, H. A. (enero-marzo de 1999). *La comunicación educativa (no verbal): Apuntes para un proyecto de investigación*. Recuperado el 30 de 10 de 2012, de Revista Razón y Palabra: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/apuntes13.html>
- Carmona Zúñiga, C. y. (2009). *Los retos de la enseñanza de la lengua en el futuro inmediato. Orientación y sentido de las áreas. Área de talleres de Lenguaje y Comunicación*. México. D.F.: UNAM/CCH.
- Castañeda, A. (2010). *La comunicación no verbal y el lenguaje del cuerpo*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana.
- CBETyS, 2. (30 de Agosto de 2011). *Lectura, expresión oral y escrita*. Recuperado el 7 de 11 de 2012, de <http://leoyebtis250.blogspot.mx/2011/08/el-paralenguaje.html>
- CCH. (2011). Informe sobre la Gestión Directiva 2010 - 2011. En CCH, *Informe sobre la Gestión Directiva 2010 - 2011* (págs. 59-75). México, Distrito Federal: UNAM.
- CCH. (Febrero de 2006). Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado. *Plan de Estudios* .
- CCH. (- de - de 2011). *Plan de Estudios*. Recuperado el 12 de Enero de 2011, de Plan de Estudios: <http://www.cch.unam.mx/principal/plandeestudios>
- CCH. (Julio de 1996). Plan de Estudios Actualizado.
- CCH. (- de - de 2011). *Programa de estudios de Taller de Comunicación I y II*. Recuperado el 10 de enero de 2011, de http://www.cch.unam.mx/principal/sites/default/files/mapa_comunicacioniyii.pdf
- CCH. (2012). *Programa de Estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM.
- CCH. (2013). *Programa de Estudios Taller de comunicación I y II*. México: UNAM.
- CCH. (2011). *Programas de estudio del Taller de lectura, redacción e Iniciación a la investigación Documental I - IV*. Recuperado el 30 de agosto de 2011, de CCH/UNAM: <http://cch.unam.mx>
- CCH. (2009). *Proyecto académico para la revisión curricular. Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico*. México. D.F.: UNAM.

- CCH. (2009). Proyecto Académico para la revisión curricular: Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil. En CCH. México, Distrito Federal: UNAM.
- CCH. (- de Diciembre de 2009). Proyecto curricular del Colegio: Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de estudio. *Proyecto académico para la revisión curricular*. México, Distrito Federal: Dirección General - UNAM.
- CCH, U. . (Julio de 1996). Plan de Estudios Actualizado. México. D.F.: UNAM.
- CCH, U. (04 de 02 de 2009). *Modelo Educativo*. Recuperado el 22 de 08 de 2012, de http://academia.cch.unam.mx/contenido/Modelo_Educativo_del_CCH
- CCH/UNAM. (2012). *Portal Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 10 de marzo de 2012, de <http://www.unam.mx/plandeestudios>
- Cestero Mancera, A. M. (2012). *La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía*. Recuperado el 14 de 10 de 2012, de Universidad de Alcalá: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf
- Coll, C. (-). *Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. México: UNAM.
- Corral Corral, M. d. (2005). *Comunicación y Vida 1*. México: Ederé.
- Costa, J. (2008). *La fotografía creativa*. México: Sigma / Trillas.
- Creemin, I. (1961). *La transformación de la escuela*. Buenos Aires: OMEBA.
- Criscout, D. (2001). ¿Qué forma el cartel? *El caldero de la escuela*. (85), 71-72.
- Cruz, J. (2009). *La investigación cualitativa*. México.
- Davis, F. (2004). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (2000). *La Invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. (L. Giard, Trad.) México.
- De Kofler, B. (1991). *Cuestiones jurídicas relativas a los archivos audiovisuales*. París: UNESCO.
- DGOSE. (2011). *Estrategias de aprendizaje. Manual para el orientador*. México: UNAM.
- DGOSE. (2011). *Estrategias de Aprendizaje: Manual para el alumno*. México: UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (1988.). *Ensayos sobre la problemática curricular. Cursos Básicos para la formación de profesores* (Tercera edición ed.). México: ANUIES.
- Díaz Barriga, Ángel. (1993). *El examen, textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Dobles, M. C. (1996). *Acreditación en Educación Superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. Costa Rica: Departamento de Comunicación Personal. Universidad de Costa Rica (UCR).
- ENLACE, M. S. (2009). *Centro Nacional para la evaluación de la Educación Superior*. Recuperado el 20 de 10 de 2012, de enlacemedia.sep.gob.mx
- Española., R. A. (2009). *Diccionario de la lengua española*. España: Real Academia Española.
- Forns Santacana, M. (1979). *La evaluación del aprendizaje*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- FSOC. (2012). *Sitio Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) UBA*. Recuperado el 14 de 09 de 2012, de <http://www.estudiantesdefsoc.com.ar/sociologia/51-sociologia-sistemica/177-desgrabado-sobre-parsons-segunda-parte.html>
- Gallardo Cano, A. (2013). Análisis del discurso y usos educativos de la educación y el video. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/docuentos/somece2002/Grupo3/Gallardo2.pdf> (pág. 4). México: CONEVYT/SEP.
- Galnares Campos, A. (2004). Presentación. *Eutopia* (2).
- García Camacho, T. (2004). Aprendizajes relevantes. La experiencia del Colegio en la modificación del Plan de Estudios. *Eutopia* (2).
- Gómez-Granell, C. (1994). ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo? En *Cuadernos de Pedagogía No. 221* (págs. 8-10). México.
- Guiraud, P. (1986). *El lenguaje del cuerpo*. (F. d. Económica, Ed., & B. P. Salas, Trad.) México.
- Guiraud, P. (1986). *El lenguaje del cuerpo*. México: FCE.
- Harman, G. (1996). *La naturaleza de la moralidad* (Segunda edición ed.). México: UNAM / Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Hernández Rojas, G. (2009). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández Ruiz, S. (1993). El problema de la evaluación. En D. B. Ángel, *El examen: textos para su historia y debate* (pág. 295). México: UNAM.
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y enseñar*. Madrid: NARCEA.
- INEGI. (2012). *Mujeres y hombres en México 2011*. México.: INEGI / Instituto Nacional de las mujeres.
- Karl – Heinz Flechsig, E. S. (2006.). *Modelos didácticos para América Latina*. Washington D.C.: Interarmer.

- Knapp, M. L. (1994). *La comunicación no verbal*. (M. A. Galmarini, Trad.) México: Paidós.
- Knapp, M. (1992). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. México: Paidós Comunicación.
- Kuhn, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. (A. Contin, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Landa Buil, M. (2010). *Estrategias extraverbales en la interacción comunicativa: la interculturalidad en el aula*. Universidad Estatal de Zanzibar.
- Lombardo Toledano, V. (1989). *Cine, arte y sociedad*. México: UNAM.
- Magariños de Morentin, J. (¿?). *Lo que explica la semántica visual*. Río de la Plata: Unoversidad Nacional de Jujuy.
- Marcuello García, Á. (2012). *Habilidades de comunicación: tecnicas para la comunicación eficaz*. Recuperado el 19 de 09 de 2012, de Psicología Técnica: http://www.psicologia-online.com/monografias/5/comunicacion_eficaz.shtml
- Martín Serrano, M. (1982). *Teoría de la Comunicación. I. Epistemología y análisis d e la referencia*. México: UNAM, ENEP Acatlán.
- Meirieu, P. (2001.). *Frankenstein Educador*. Barcelona.: Laertes.
- Monereo Font, C. (. (1998.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. . México.: SEP.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morán Oviedo, P. (2011). *Antología MADEMS*. México: UNAM.
- Morán Oviedo, P. (¿?). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika.
- Morán, P. (2010). Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio del estudiante como estrategia de evaluación en el trabajo en el aula. *Perfiles educativos No. 129* , 24.
- Morán, P. (2005). Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica. *Segundo Encuentro Internacional sobre Didáctica Universitaria*. (pág. 13). Ecuador: Universidad nacional Loja.
- Munich Galindo, L. (2004). *Ética y Valores I*. México.: Trillas.
- Muuss, R. (1980). *Teoría d ela adolescencia*. México: Paidós.
- Ohmann, R. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. México: Arco.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. tecnologías de la palabra*. (A. Scherp, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

- Ortiz-Osés, A. (2005). *Claves de hermenéutica: para la filosofía, la cultura y la sociedad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Palencia, J. (. (1982). Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de Cultura Básica y la experiencia del CCH. *Deslinde* (152), s/p.
- Parsons, T. (1951). The Social System. En *El sistema social*. Madris, España.: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Qué?, ¿Cómo?* (M. E. Nordenflycht, Trad.) Ginebra: Universidad de Ginebra / Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación.
- Poloniato, A. (1988). *Cine y Comunicación*. México: Trillas.
- Ponce, A. (1936). *Ambición y angustia de los adolescentes*. Argentina: Talleres gráficos argentinos.
- Prado Aragenés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Puget, J. (2012). *Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico*. Recuperado el 16 de junio de 2013, de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Puget8.pdf>
- Rama, G. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis* (49 - 50).
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos* 5 .
- Remedios Campoillo Herrera. (2002). *Enfoque comunicativo II*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. (tercera edición ed.). México: Trillas.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, A. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. . Huelva: Grupo ComunicarEdiciones.
- Rodríguez, G. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ediciones Aljibe.
- Román Pérez, M. (200?). *Diseños curriculares de aula: En el marco de la sociedad del comocimiento*. Madrid: EOS.
- Rulicki, S. (2007). *Comunicación no verbal. cómo la inteligencia emocional se manifiesta a través de los gestos*. México: Granica.
- Sánchez, G. (2009). *La Comunicación no verbal*. Recuperado el 14 de 08 de 2012, de II Jornada de formación de profesores de ELE / Suplementos marco ELE: http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf

Sánchez, G. (Número 8 de 2009). *La Comunicación no verbal*. Recuperado el 16 de marzo de 2012, de Consejería de Educación / Gobierno de España:
http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf

Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Stirner, M. (1974). *El único y su propiedad: El falso principio de nuestra educación o humanismo y realismo*. (2da. Edición ed.). (E. Subirats, Trad.) Barcelona, España: Ediciones Liberales, Labor. S.A.

Terragona Roig, M. (2012). *El adolescente y las relaciones familiares*. México: UNAM.

Torres, R. M. (2000). *La evaluación*. Argentina - México: Ediciones Novedades Educativas.

Toussaint, F. (1984). *Crítica d ela informaición de masas*. México: Trillas.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, España: Paidós.

UNAM. (1971). Tercera Época. *Gaceta , II* (Número extraordinario).

Vázquez Reina, M. (04 de 05 de 2010). *El uso de los medios audiovisuales como recurso pedagógico*. Recuperado el 13 de 03 de 2013, de APAS / Educación.: www.apas.es

Veatch, H. B. (1972). *Ética del ser racional* (Tercera edición ed.). Barcelona: Nueva Colección Labor.

Williams, B. (1972). *Introducción a la Ética* (Cuarta Edición ed.). (M. J. Redondo, Trad.) Cátedra / Teorema.

Zacarías, O. E. (2000). *Así se investiga. Pasos para hacer una investigación*. Argentina: Clásicos Roxsil.

Zarzar Charur, C. (2011). *Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes*. UNAM.

Zarzar Charur, C. (1994). *Habilidades básicas para la Docencia*. México: Patria.