



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**Hacia una evaluación pedagógica: Una propuesta didáctica
para la evaluación cualitativa de un Taller de Lectura y
Redacción en el Bachillerato**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,
ESPAÑOL**

P R E S E N T A

Lic. Ramírez Oliveros Oliva Ivonne

Director de Tesis:

Mtro. Porfirio Morán Oviedo IISUE

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, marzo 2017



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.

ÍNDICE

Introducción

I. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la importancia de la evaluación en su desarrollo académico.....	10
1.1 Contexto histórico de la UNAM y el proyecto CCH (1970-1972).....	14
1.2 La visión académica de Pablo González Casanova en el proyecto original del CCH.....	20
1.3 La concepción pedagógica del Área de Talleres en el Plan de Estudios en el Proyecto Original.....	28
1.4 Perspectiva de la evaluación educativa en el proyecto original del CCH.....	32
II. Las modificaciones académicas en el Colegio y las variaciones en el campo de la evaluación.....	37
2.1 La pertinencia en la modificación de los Planes y Programas de Estudios de 1996.	40
2.2 La unión del Taller de Lectura con el Taller de Redacción.....	46
2.3 Enmienda en los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y avances en el campo de la evaluación.....	57
III. Aproximaciones teórico-metodológicas sobre la evaluación educativa	66
3.1 La pedagogía de la evaluación o la evaluación pedagógica.....	75
3.1.1 Somero acercamiento a la evaluación cualitativa y/o formativa.....	83

3.1.2 Estrategias recomendables para la evaluación cualitativa en la enseñanza de la lectura y la escritura en el CCH.....	89
3.2 El aprendizaje grupal y la evaluación formativa: Estrategias didácticas indispensables en la enseñanza de la lectura y la escritura en el CCH.....	97
3.3 El uso del portafolio del estudiante como una estrategia de evaluación formativa en la docencia.....	107
3.4 La importancia de la evaluación cualitativa en los TLRIID del CCH.....	116
IV Propuesta didáctica para la evaluación cuantitativa y cualitativa para el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.....	122
4.1 Importancia y trascendencia de la propuesta de evaluación cualitativa.....	126
4.2 Presentación de la propuesta didáctica de evaluación formativa.....	127
4.2.1 Desarrollo de la propuesta didáctica para la evaluación del curso.....	127
4.2.2 Exposición, análisis e interpretación de resultados.....	131
Conclusiones.....	139
Bibliografía.....	143
Anexos.....	150
Planeación de secuencias didácticas de TLRIID I.....	151
Acuerdos del grupo.....	175
Significado de “ser” Universitario y <i>Cecehachero</i>	177
Proceso para redacción de párrafos	178
Autoevaluación y coevaluación de párrafos.....	182

INTRODUCCIÓN

Si de algo estoy convencida desde hace mucho tiempo es de mi profesión. Ser profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades me apasiona. Este goce, esta satisfacción, la he disfrutado desde hace 22 años. La experiencia me ha permitido crecer, madurar y reflexionar en muchos aspectos, sin embargo, esto no es suficiente. Cuando uno se da un tiempo fuera para especializarse, la reflexión ya no es estéril, ya no está en el vacío, se retroalimenta con la discusión, la lectura, la observación, y es entonces cuando caemos en la cuenta de que la inercia nos lleva a cometer muchos errores. Al olvidarnos de nuestra materia prima, al dejar de ver con quién estamos trabajando, solemos repetir prácticas erróneas que ya no sólo nos afecta a nosotros como profesores, sino también inciden en nuestros alumnos.

Y es entonces cuando más bien surge un grito, un clamor para que las cosas cambien, “¡ya no más alumnos acosados con una educación tradicionalista, memorística, sin diálogo!”. Una educación que sólo informa, más no forma, la cual no enseña a pensar ni prepara a los jóvenes para la vida.

De aquí la importancia de que el maestro conozca la sensibilidad que presenta el alumno, sus necesidades, sus características, pero sobre todo, el

mundo interior que envuelve al estudiante hasta, en ocasiones, asfixiarlo, sin más vida que su propia soledad. Es decir, “la socialización y los procesos de aprendizaje constituyen normas y estructuraciones subjetivas, debido a que el niño construye una identidad, en la medida en que se forma para él un mundo social al que pertenece y, al mismo tiempo, un mundo subjetivo singularísimo”.¹

Considerando los principios filosóficos que dieron origen al Colegio de Ciencias y Humanidades y sobre todo la visión que González Casanova tenía de los Talleres, tanto el de Lectura como el de Redacción, la evaluación cualitativa era considerada en ese momento parte fundamental en la formación del alumno. A lo largo de sus cuarenta y cinco años de existencia, esta visión se ha ido desvirtuando en el Colegio y pareciera que la acción de evaluar constituye un trámite meramente administrativo que se realiza al final de un curso, y no es visualizado como un proceso que va a la par con la etapa de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto fundamental para el cumplimiento de los objetivos del curso, es por ello, que surgió la necesidad de construir una propuesta de evaluación cualitativa -más que cuantitativa- para la materia de TLRIID I.

El acto de ser evaluados es para los estudiantes de primer ingreso toda una experiencia que en muchas ocasiones resulta ser traumática y estresante. Muchas veces no saben qué elementos se tomarán en cuenta para su evaluación pero, sobre todo, (porque vienen de una educación tradicional) están acostumbrados a dejar toda esa responsabilidad a los profesores y sólo les interesa la evaluación cuantitativa e, incluso, espera el examen final en el mejor de los casos. Considerando esto, resulta de fundamental importancia la idea de iniciar al alumno en el proceso de evaluación que vaya de la mano con su propio aprendizaje tal como lo plantea el programa de estudios. Sin embargo, los profesores, nos enfrentamos, constantemente a la falta de un seguimiento claro y específico para lograr este propósito que es la evaluación cualitativa y que permita al profesor ser el guía que conduzca al alumno a la evaluación de su aprendizaje, favorable en este momento, que es el primer acercamiento con los Talleres que cursará en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

¹ Laino, Dora. *Aspectos psicosociales del aprendizaje*, p. 61.

Partiendo de esta idea, el presente trabajo de investigación fue concebido inicialmente con la certeza de que la evaluación cualitativa es todo un tema que tendrá que ser desarrollado con seriedad, con profundidad, pero también con pasión para entenderla, para disfrutarla y, por qué no, para ponerla en marcha, pues como bien lo decía Pablo Latapí:

Está de moda hablar de valores en la educación. En mi opinión no es una moda; es un reclamo, es el deseo de recuperar algo esencial que hemos abandonado: la función formativa de la escuela. Esencial porque nadie puede educar sin valorar, porque toda educación se dirige hacia ciertos fines que considera valiosos para el individuo y la sociedad.²

Es importante mencionar que el recurso de la evaluación debe también reformarse y reconstruirse, no podemos hablar de una renovación educativa si continuamos evaluando de manera tradicional, resulta contradictorio y a la vez estéril concebir esta idea, sin embargo, “en la práctica docente es muy común entender la evaluación como la fase final del proceso de enseñanza aprendizaje, se le ha conferido una tarea mecánica, se ha utilizado además como una arma de intimidación y represión de algunos profesores y, además, como un auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas, por lo tanto, las nuevas corrientes pedagógicas intentan reivindicar la importancia de la evaluación a través de un proceso cualitativo o formativo, la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear y fortalecer programas de estudio.”³

Por todo lo anterior, resulta de suma importancia para la formación del estudiante que éste conozca y adquiera los principios básicos que le permitan entender este nuevo modelo educativo, aunque he podido percibir, a lo largo de mi experiencia docente que existe un rechazo manifiesto del estudiante y un cierto desdén hacia su evaluación, que puede ser por múltiples razones (prejuicio del estudiante acerca de su educación, lejanía entre lo que aprende en la escuela y su vida cotidiana, falta de herramientas, teorías pedagógicas

² Latapí, Pablo. *Valores y Educación, en: Ingenierías*. Vol. IV. No. 11. Monterrey. Universidad Autónoma de Nuevo León. 2001, p. 59.

³ Morán Oviedo, Porfirio. *Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula*, p. 11.

mal encaminadas, el desconocimiento de los elementos que integran la evaluación por parte del profesor, etcétera) esto dificulta que se cumpla el objetivo principal de la materia de TLRIID, la de formar alumnos lectores y escritores activos que encuentren placer en la apropiación, previa construcción de su conocimiento para crear un cimiento sólido en el hábito de leer y escribir.

Ante este conflicto surge la inquietud de desarrollar un trabajo que lleve al análisis, a la reflexión y a la propuesta de estrategias didácticas con una visión formativa para la enseñanza de la lectura y la escritura en el bachillerato, un producto académico con enfoque comunicativo que lleve de la mano al alumno y, al mismo tiempo, sirva de guía al profesor en el proceso de apreciación y apropiación del aprendizaje del alumno. Para lograr estos propósitos, fue necesario dividir el presente trabajo en cuatro apartados los cuales se describen a continuación.

Para entender el distanciamiento que actualmente existe entre el estudiante y la responsabilidad de su propio aprendizaje, fue necesario hacer, en una primera instancia, un esbozo histórico sobre el CCH, la pertinencia de los talleres y de la materia de TLRIID, ya que el primero es la respuesta de un contexto económico, político y social (de 1970 a 1972) en el que el entonces rector, Dr. Pablo González Casanova, capitalizó muy bien para el beneficio de la sociedad en general y de la UNAM en particular, concediéndole la importancia debida al papel que los Talleres y la evaluación han jugado en este modelo educativo.

En un segundo momento, se resaltarán las diversas modificaciones que el Plan y Programas de estudio del Colegio han sufrido a lo largo de su historia. Se destacarán las modificaciones, primero en los Talleres de Lectura y de Redacción, posteriormente en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, así como también los diferentes enfoques que se han propuesto para evaluar estas materias a lo largo de los cuarenta y cinco años de vida del CCH.

En una tercera instancia, y para darle a la evaluación la importancia en el aspecto teórico, académico, pedagógico, el trabajo integra un análisis teórico-conceptual, fundamentado en tres momentos, el primero con una visión pedagógica de la evaluación, en la que será necesario acercarnos a la evaluación cualitativa, con la intención de reconocer y reflexionar sobre algunos

aspectos fundamentales de ésta. El segundo es un panorama general sobre la conceptualización de la evaluación formativa en el ámbito del Colegio en general y en los Talleres en particular, así mismo reconoceremos algunas estrategias de evaluación que se adaptan al modelo educativo del Colegio y sobre todo a los TLRIID, tales como: el aprendizaje grupal como estrategia didáctica necesaria en el Taller y el uso del portafolio del estudiante como una estrategia de evaluación formativa, todo esto pensado en la enseñanza de la lectura y la escritura, objetivos fundamentales del Área de Talleres. Finalmente, en un tercer momento fue necesario ubicar la evaluación cualitativa como un quehacer importante dentro de los programas de estudio del TLRIID, por lo tanto, se vinculó la enseñanza de la *lectura y la redacción* con el enfoque comunicativo, el cual constituye actualmente el eje de todas las materias del Área de Talleres en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Dentro de este enfoque también se consideró la pertinencia de aplicar los postulados que sentaron las bases pedagógicas del Colegio para lograr los fines deseados, es decir, que el alumno aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser. Por todo ello la evaluación formativa es una herramienta fundamental, ya que, a través de su lectura, su análisis y su interpretación se puede lograr en el alumno una mejor formación y, con ello, una competencia literaria y de escritura.

Otro momento importante, la cuarta y última unidad, es la presentación, la trascendencia y el desarrollo de la estrategia didáctica -parte medular que intenta resolver cuando menos dos problemáticas latentes en el Colegio: el distanciamiento que existe entre el alumno y su aprendizaje en el campo de la lectura y la redacción, así como la falta de herramientas que permitan al profesor facilitar su trabajo-, para lo cual fue necesario la revisión y la selección cuidadosa de diversas secuencias didácticas y la elaboración de una serie de actividades con variados grados de complejidad orientados a ciertas temáticas que lleven al alumno a identificar, primero las características, la estructura y los recursos para la comprensión lectora y la redacción de textos pero, sobre todo, cómo evaluarlos de manera cualitativa, con la intención de que el profesor y el alumno se identifiquen con la misma.

Las estrategias didácticas están dirigidas a la lectura, a la comprensión y a la interpretación del texto así como a la elaboración de textos propios y el reconocimiento de las características y de los elementos que lo integran; pero

sobre todo, dichas estrategias enfatizan la manera en que éstas serán evaluadas, sin olvidar a los teóricos mencionados en el tercer capítulo y adecuándolos a las estrategias propuestas en la presente unidad recuérdese que lo que se busca es el acercamiento del estudiante de primer semestre a su propio aprendizaje, tratando de eliminar los prejuicios que ya traen al respecto - porque viene de una educación tradicionalista-, por lo tanto este trabajo representa una herramienta para que guíe al maestro y al alumno a objetivos comunes: tender un puente para que de manera armoniosa, sutil, natural transite el alumno por la lectura y la escritura.

Finalmente, el trabajo reúne una serie de materiales que sirvieron de apoyo para el desarrollo de las diversas estrategias así como algunos productos que se tomaron en cuenta para el seguimiento de la evaluación cualitativa propuesto en estas líneas.

El presente trabajo cumple con las expectativas deseadas y, al mismo tiempo, es una invitación para que el maestro aplique una nueva forma de trabajo dentro del aula que le permita generar esta satisfacción de enseñar que en lo personal por más de veintidós años me ha acompañado.

I. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la importancia de la evaluación en su desarrollo académico

En reiteradas oportunidades se ha solicitado no escribir sobre la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades como *Trabajo Recepcional* para obtener el grado en la Maestría de Actualización para la Enseñanza Media Superior (MADEMS) de la UNAM, sin embargo, en esta ocasión la pertinencia de hacerlo está totalmente justificada, ya que lo que se pretende realizar es una propuesta didáctica y pedagógica de evaluación en donde se rescaten los principios filosóficos con los que el Colegio inició hace más de cuarenta años, para ello es indispensable hacer un poco de memoria histórica.

El contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México era muy diferente al actual. En aquellos tiempos, en la década de los setenta, la UNAM pretendía otorgarle un lugar en educación media superior a todo aquel que lo solicitara, para ello se puso en marcha un proyecto progresista de educación: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que aparte de satisfacer la demanda, pretendía enseñar una cultura básica y despertar la conciencia del estudiante, es decir, lograr que éste aprendiera a aprender, aprendiera a ser y aprendiera a hacer.

El creador del CCH, Dr. Pablo González Casanova, maduró por varios lustros sus ideas para las reformas del bachillerato. Lo fundamental está expresado en su artículo publicado en 1953.⁴ En él combate la educación

⁴ González Casanova, Pablo. “El problema del método en la reforma de la enseñanza media”, *Gaceta UNAM*, 1953.

tradicional: memorística, teórica y cargada de materias que sufría el bachillerato de ese tiempo.

En tal documento, defiende la educación integral, en sus palabras: “Toda educación verdaderamente democrática es hacer por igual técnicos que sean humanistas y humanistas que sean técnicos”.⁵ También consideraba la falsa idea que tenían los estudiantes al contemplar a la educación media superior como simple requisito para ingresar a una carrera que mejoraría su nivel de vida, y por lo tanto se conformaban sólo con "pasar" las materias, lo que se debía a la mercantilización de la vida moderna, pero también al sistema escolar que bajo su opinión resultaba cortado, trunco, carente de esencia, en el que el alumno no advierte nunca el propósito de un método científico técnico, o de una cultura humanística y, por el contrario, es agobiado por muchas presiones: demasiadas materias y tareas dificultadas por la falta de recursos materiales.

Es decir, y en palabras del entonces rector: “hay que enseñarle que existe otra forma; la de estudiar para aprender, dentro de una sociedad móvil en la que el acceso a muchos bienes sociales y culturales se da a través de la educación, enseñarle a ese estudiante que quiere pasar para subir, que aparte de ese proceso existe el de aprender”.⁶

En este mismo documento, critica al maestro, que sin ninguna motivación académica, cae en el burocratismo de sólo impartir las materias. Refiriéndose a los maestros, González Casanova expresa:

Se pierde el fin de la vida, y lo único que se conserva es el empleo (subrayado del texto original) En tal situación, no se jerarquizan las materias, ni se les da coherencia en un fin común ni se revisan los métodos de enseñanza, toda crítica se reduce a lo opinable, a lo anecdótico y al sentido común... El sistema educativo vigente es el principal enemigo de la cultura nacional⁷.

Para resolver lo arriba planteado, propone un bachillerato en el que se debe dar al alumno una cultura general, en donde no se enseñe más que lo esencial, lo que conlleva menos materias, a prácticas con ejercicios concretos, a que las

⁵ Ibid., p.52.

⁶ UNAM. *Gaceta UNAM*, México, 1953, p. 32.

⁷ Ibid., p. 54.

materias se relacionen con el ambiente del alumno y que haya un balance entre ciencias y humanidades.

Este análisis de la problemática del bachillerato y sus propuestas para corregir estos males fueron muy similares a las que después aplicaría al bachillerato del CCH, aunque con una notable excepción, en 1953 abogaba por una selección de alumnos basada en un conocimiento psicopedagógico que eliminara a los incapaces pobres o ricos, para evitar el dispendio de recursos, la deserción y la heterogeneidad en los grupos. Mientras que en sus escritos de 1971 en donde justificaba la aparición del CCH, desconfía de una selección hecha por sólo un examen, y toma ya en cuenta la selección social que sufren los marginados, por lo que podemos decir que prácticamente rechaza la selección de alumnos y piensa que la educación está para democratizar más a la sociedad y no para incrementar las injusticias. En este sentido, el mismo González Casanova comenta:

En la selección de los alumnos (en 1953), yo pensaba usar más psicológicos, idea que después descartamos viendo cómo en realidad el examen que se hace en una sola instancia es muy inferior a cualquier sistema de evaluación constante a lo largo de varios años, por lo que realmente desechamos esa idea de selección de pruebas de selección para ingreso a la Universidad, comprendiendo que la medida de suspenderlas drásticamente no es factible y hay que hacer un cambio, una transformación en todo nuestro sistema de evaluación, desde la primaria hasta el bachillerato, para que sea absolutamente innecesario un tipo de prueba que no es muy confiable.⁸

Éste ha sido un tema que lleva décadas de discusión y polémica en diversos sectores y niveles, incluso año con año la demanda por un espacio en la Universidad se hace presente, sin embargo, a casi cuarenta y cinco años en que González Casanova ponía en la mesa del debate esta problemática, aún no se encuentran mecanismos de selección más equitativos y justos que un solo examen como proceso de admisión a las diversas opciones del sistema de enseñanza media superior por lo que la demanda supera por mucho la capacidad con la que cuenta el bachillerato universitario.

⁸ González Casanova, Pablo. Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en: *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, México. 1971. p. 9.

1.1 Contexto histórico de la UNAM y el proyecto CCH (1970-1972)

Para entender mejor el contexto político y social en el que se originó el proyecto del CCH, es conveniente entender tres de las principales fuerzas que han convivido y luchado dentro de la UNAM en sus últimos tiempos⁹. El primero es el modelo modernista, el segundo el demócrata y el tercero es el proyecto tradicional, el cual, mira hacia el pasado. Estos tres proyectos se encuentran en una lucha constante y permanente, incluso hasta la fecha.

La universidad tradicional o napoleónica, --el enemigo común del Estado y de la izquierda-- se basa en un positivismo antiguo que organiza su currícula. Escuelas, facultades y materias se encuentran aisladas. Las humanidades son de corte liberal. La administración es centralizada y paternalista. Se centra en la docencia y relega la investigación que está apartada de la economía. En ella la difusión de la cultura es elitista y esporádica. Se resiste al cambio y cree que las profesiones son para la gente “decente”.

No sirve para los tiempos actuales, pues no prepara técnicos ni profesionistas que sirvan a las demandas políticas, técnicas o económicas. Una cuestión que no contempla Ornelas es que su relación de enseñanza-aprendizaje es autoritaria, memorística y sin ningún fin inmediato e integrador de los conocimientos recibidos. Ante este modelo, Edgar Faure, en su calidad de Presidente de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, durante 1979-1973 y establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) manifiesta:

El niño (y el adolescente) no sólo pierde el sentido de la unidad del saber, sino que además corre el riesgo de no comprender nunca más el sentido de la enseñanza y las razones por las cuáles se les pide que viva en la escuela una buena parte de su tiempo. Abstracta y teórica, concebida en función del conocimiento, la enseñanza está aislada a la vida, y a la escuela, del medio ambiente. Se pierde de vista la finalidad de la vida escolar y se olvida que la

⁹La caracterización está basada en el artículo *El Estado y las fuerzas democráticas: la lucha por la reforma universitaria* de Carlos Ornelas Navarro. Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana, México, 1983, pp. 62-73.

escuela tiene como función especial el preparar para una vida de hombre, cuyo perfil hay que esbozar.¹⁰

Por su parte, el proyecto modernista, se basa en la racionalidad y eficiencia para cumplir con los requerimientos de la economía capitalista internacional. Aspira a que sus egresados sepan manejar la tecnología avanzada y que nuevas carreras tengan relación con el desarrollo industrial tecnológico y de servicios. Las humanidades son vistas desde este mismo enfoque. La política de establecer cierto número de matrícula es muy selectiva y basada en méritos, se usan exámenes "neutrales" sin hacer caso de la injusticia social que sufren los aspirantes.

Se insiste en cobrar cuotas. Cada sector universitario tiene una función asignada que no debe rebasar. Se fomenta la despolitización y las jerarquías burocráticas. Se apoya la investigación que directamente aumente la productividad; se pretende relacionar la universidad con la industria. Su difusión cultural es elitista. Este proyecto es enarbolado por el Estado y favorece el *statu quo*.

En suma, según el autor, el proyecto universitario demócrata es un movimiento más político que técnico, pone énfasis en las ciencias sociales sin descuidar las científicas y tecnológicas y establece que todas ellas deben tener conexión con las necesidades de las grandes mayorías. No cree en las cuotas ni en los exámenes de selección. Piensa que la comunidad universitaria debe participar en su gobierno y que la investigación debe resolver problemas específicos de las grandes masas o elevar su conciencia social. La expresión cultural intenta establecer un puente entre la comunidad universitaria y las clases populares.

Estos modelos confluyen dentro de la universidad y es ahí donde conforman sus bases sociales, que a su vez, forman parte de los diferentes proyectos de nación y de los cuales también se ocupaban de identificar y estudiar los organismos internacionales encargados del campo de la educación.

Por ejemplo, en *Aprender a ser. La educación del futuro*, Faure y su equipo de trabajo defienden la concepción humanística, ya que coloca en el

¹⁰ Faure, Edgar. *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza Editorial y UNESCO, Madrid, 1973, p. 125.

centro de sus preocupaciones al hombre y su pleno-ser, concebido como una finalidad; una concepción científica, en la cual, el contenido del humanismo quedará definido por todo lo que la ciencia continuará aportándonos de nuevo en el dominio de los conocimientos sobre el hombre y el mundo; pero no alejados uno del otro, por el contrario enriqueciendo al hombre y a su ser, por otra parte, en el terreno de la tecnología, es decir, la aplicación sistemática de la ciencia, y, del conocimiento organizado a tareas prácticas y concretas, permitiendo al hombre no sólo comprender mejor los procesos objetivos que le rodean, sino sobre todo asegurar mejor su eficacia, en este sentido, Faure menciona que:

Ésta es la razón de que la Comisión haya considerado esencial que la ciencia y la tecnología se conviertan en los elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa; que ellas se inserten en el conjunto de las actividades educativas destinadas a los niños, los jóvenes y a los adultos, a fin de ayudar al individuo a dominar no sólo las fuerzas naturales y productivas, sino también las fuerzas sociales, y al hacerlo adquirir el dominio de sí mismo, de sus elecciones y de sus actos; finalmente que ayuden al hombre a impregnarse de espíritu científico, de manera que promueva las ciencias sin convertirse en su esclavo.¹¹

En este sentido, González Casanova, define la democratización en la enseñanza como una educación que tiende a ser fundamentalmente intelectualista, tener un gran respeto por la inteligencia como parte de las fuerzas del hombre y posiblemente la mayor de ellas, pero con una actitud crítica a sus propias fuentes de tipo teórico, ver la teoría como generalización, como explicación pero con esa invitación en que insiste tanto el romanticismo a principios del siglo XIX de “ir a la vida” y, en el terreno político o científico, de ir a la técnica, a la práctica.

Pero, por otro lado, y una vez expuestos estos modelos es necesario hacer un poco de historia recordando que la UNAM mantuvo un conflicto en 1965 con el gobierno de Díaz Ordaz. Por esas fechas, la Universidad contaba con 80 mil alumnos, el espacio físico era insuficiente para ellos; comienza la masificación. Ante este hecho se requería de mayor subsidio federal para ser solucionado, por lo contrario, fue disminuido, ya que para el gobierno la educación superior no era prioritaria.

¹¹ Ibid., p. 33.

Ante la masificación el rectorado de Ignacio Chávez intenta una reforma de la "excelencia académica" donde se instaura un examen de selección en el que son evaluados incluso los egresados de las preparatorias de la UNAM. Con Barros Sierra se concede el pase reglamentado "automático" consistente en que los alumnos de las Preparatorias que concluyeran su bachillerato con promedio de 6, o más, tenían un lugar asegurado en la licenciatura que ellos desearan.

Esta situación se agrava después del 68, pues el movimiento tuvo en la comunidad universitaria -alumnos, maestros y, en el caso de la UNAM, autoridades- su principal sostén. En represalia el gobierno intentó sustituir el financiamiento federal a fines del 68 con un sistema de becas a las que Barros Sierra se opuso terminantemente, ya que equivaldría a aceptar un control ideológico y mermar la autonomía y la independencia universitaria.

En el movimiento democrático del 68 confluyeron diferentes sectores que se unieron ante la democracia y el cese al autoritarismo del gobierno de Díaz Ordaz. En este sentido se encontraban tanto corrientes radicales como conciliadoras ante el Estado. Después de la sangrienta represión sufrida por el movimiento y "la apertura democrática de Echeverría" los conciliadores con el Estado, en su fracción de universitarios e intelectuales fueron los principales beneficiados del movimiento. Así los que en su visión política creían en un Estado fuerte que podía ser democratizado en cierta medida desde dentro - entre los que se encontraba Pablo González Casanova- fueron favorecidos para que tomaran el mando del gobierno de la UNAM con la tarea de reformarla.

Por otro lado, los radicales, sobre todo jóvenes de la izquierda anarquista que no querían tratos con el gobierno de Echeverría y que veían a la UNAM como una institución que podía ser utilizada como un ariete en contra del sistema, tachaban a los primeros de reformistas, pro-gobiernistas, mediatizadores. Aparte de estos dos sectores caracterizados se encontraba la gran masa de estudiantes que con idealismo apoyó el movimiento del 68, pero que salió de él atemorizada y que ante las autoridades universitarias sentían rechazo y ante los radicales temor y desconfianza. También se encontraban los estudiantes y profesores de derecha que ventajosamente apoyaron la desunión de los

primeros tres sectores, es decir, las autoridades universitarias, los intransigentes o radicales y el resto de los estudiantes.

Pero también se encontraban los trabajadores administrativos que a finales del 72 lucharían por el reconocimiento oficial de su sindicato. Tales eran las principales fuerzas políticas que luchaban entre sí dentro de la Universidad.¹²

Frente al objetivo de reformar a la UNAM, a las otras universidades y tal vez al sistema educativo nacional, Pablo González Casanova necesitaba de una base social que fuera su aliada para vencer a la derecha que defendía una universidad tradicional, con una educación memorística. Así, buscó el apoyo de las bases estudiantiles, para ello, tramitó una amnistía para los líderes del 68, hizo declaraciones públicas repudiando los hechos del 10 de junio del 71, apoyó a los estudiantes de la Universidad de Nuevo León en su lucha contra una Ley Orgánica autoritaria, no se opuso al autogobierno de arquitectura, el cogobierno en economía y en medicina.

Además, declaró que los estudiantes deberían participar en el gobierno universitario con verdadera representatividad y que no sólo prometía paridad sino mayoría, cuestión que no llegó a concretarse, pues debemos considerar que intentaba atraerse a la base estudiantil y hacer a un lado a los radicales. Otra acción encaminada a ganarse a los jóvenes fue la creación del bachillerato del CCH que en los dos primeros años significaron más de mil nuevos empleos para egresados o estudiantes universitarios.

Ante esta situación, Pablo González Casanova intenta aplicar una reforma profunda a la universidad tanto en sus contenidos y métodos como en sus fines. Casi de manera inmediata a su designación como rector, en el segundo semestre de 1970 crea un comité, de la Nueva Universidad con más de 80 miembros, sin embargo, el proyecto aborta, después de varias reuniones durante los meses de julio a octubre, seguidas de diversas presiones surgidas de la universidad tradicional.¹³

¹² Cfr. Cuauhtémoc Ochoa, *La reforma educativa en la UNAM (1970-1974)*, pp. 123-167 y Germán Álvarez Mendiola, *El movimiento estudiantil en la UNAM (II): González Casanova y la izquierda universitaria*, pp. 57-95.

¹³ Cfr. Pablo González Casanova, *Carta al consejo editorial* y Germán Álvarez Mendiola, *El movimiento estudiantil en la UNAM (III) y las luchas por el gobierno*, pp.15-127.

Con relación a este periodo histórico en la UNAM, Miravete Novelo y Martínez Peláez califican las acciones de González Casanova en un sentido práctico e intuitivo:

Pablo González Casanova crea el CCH como una salida inteligente para darle la vuelta a los reparos y el burocratismo de la universidad tradicional y para tener libertad de llevar a cabo sus reformas; crea una universidad paralela que tendría su bachillerato sus escuelas profesionales y de posgrado. Dejaba tal cual, por el momento a la vieja universidad, pero lo que se creara desde ahí, con los grandes ingresos que le aseguraba el gobierno de Echeverría seguiría sus ideas de reforma. Lo primero que impulso del Colegio de Ciencias y Humanidades fue la creación de su bachillerato, los diferentes hechos que se sucedieron le impidieron concretar todo el proyecto.¹⁴

Mientras que Pablo González Casanova enmarcaba a la reforma universitaria dentro del camino de la democracia, para la izquierda estudiantil eran sólo maniobras de la burguesía del Estado para eliminar el movimiento estudiantil universitario. Pensaban que la ampliación de la educación universitaria serviría para generar mano de obra calificada con orientación tecnocrática y consumista. Aun cuando ciertos grupos, como el de la revista *Punto Crítico* creían que la izquierda debía hacer proyectos concretos de educación universitaria, siguieron sin apoyar a la reforma del rector. Así, se pensó que el CCH era un proyecto tecnocrático; que respondía a la necesidad de una enseñanza masiva a bajo costo.

La derecha universitaria aprovechó lo anterior y agudizó el conflicto por medio de actos de provocación. Así, el enfrentamiento entre el grupo de porros llamado "Pancho Villa" con el comité de lucha de derecho, culminó el 13 de junio de 1972, cuando dos porros del mencionado grupo fueron asesinados. Las cosas empezaron cuando algunos miembros del grupo "Pancho Villa" impidieron poner propaganda en su propia facultad a estudiantes de ingeniería. Los de derecho decidieron hacerles un juicio estudiantil y fueron por ellos a la dirección donde se refugiaban.

En el transcurso del juicio ocurrieron las muertes. Después, el mismo comité de derecho liderado por Miguel Castro Bustos y Mario Falcón tomó

¹⁴ Cfr. Miravete, Novelo y Martínez Peláez, Manuel. *De la nueva universidad a la universidad nueva*, México, 1997, p. 123.

rectoría el 31 de julio del 72 para presionar a las autoridades de que se incorporara a los normalistas sin examen de admisión. La toma duró un mes.¹⁵ Ambos hechos fueron condenados por las autoridades y por amplios sectores estudiantiles. El mismo rector lo señaló como provocaciones que se aprovechaban de su decisión de no utilizar la violencia para resolver los problemas universitarios. Por último, los trabajadores administrativos iniciaron una huelga el 25 de octubre del 72 exigiendo un contrato colectivo, el rector se negó a ello al argumentar que eso iría en contra de la autonomía universitaria pues dejaba en manos del gobierno federal decidir sobre los problemas laborales universitarios. En estas circunstancias el rector renuncia con la intención de presionar a los trabajadores a que acepten un convenio de trabajo. Al no resolverse el conflicto, su renuncia es aceptada el 6 de diciembre de 1972. Aunque, hay que señalar, que durante toda la huelga, y por órdenes del rector, se les siguió pagando a los trabajadores su salario completo.

1.2 La visión del Dr. Pablo González Casanova en el proyecto original del CCH

Ante la creación del proyecto del CCH, el doctor Pablo González Casanova enmarca una serie de motivos que lo justifica. En la declaración que el rector hace el 26 de enero de 1971 a través de *La Gaceta Universitaria* dice que el Colegio va a resolver cuando menos los siguientes problemas: primero, enlazar a diferentes facultades y escuelas que estaban desunidas, en segundo lugar, vincular a las preparatorias con las facultades y el posgrado como con los institutos de investigación y finalmente, crear una estructura estable de renovación de la universidad para adaptarse a los nuevos descubrimientos sin necesidad de modificar la estructura global de la universidad.¹⁶

Como en su ensayo de 1953, el plan de estudios del bachillerato del CCH (primer paso del proyecto del Colegio) también está en contra del enciclopedismo, es decir, de las muchas materias inútiles, y sólo se basa en los

¹⁵Álvarez Mendiola Germán. *El movimiento estudiantil en la UNAM (IV). El camino a la descomposición*, pp.35-38.

¹⁶ Pablo González Casanova. “Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en: *Gaceta Universitaria*, p. 57.

conocimientos esenciales de dos lenguajes: el español y las matemáticas y de dos métodos: el histórico-social y el científico-experimental. Justifica su creación mencionando que sólo el 2% de los estudiantes del país eran de educación universitaria, cifra menor a la de otros países subdesarrollados e indica que ese mismo año la Universidad abriría nuevas carreras como la licenciatura de matemáticas aplicadas y Ciencias de la salud, además de posgrado e investigación.

Por lo tanto, el Colegio era un intento para modernizar a la UNAM con una visión democrata y progresista, adaptable a los nuevos requerimientos del conocimiento de la ciencia para: "educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y para enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística, cada vez más desarrollada si se quiere ser una nación independiente y soberana con menos injusticias y carencias"¹⁷ da a entender que las preparatorias no se encontraban capacitadas y a la altura de los nuevos tiempos. Sería un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio de las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo.¹⁸ Además, se dan a conocer que las facultades madres para la creación del bachillerato son: Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas y Sociales.

Durante esta etapa, se propició la formación de profesores en diferentes aspectos que abarcaron una gama de saberes científicos e informativos, el desarrollo de habilidades, de valores, de propuestas conceptuales y teóricas sobre la enseñanza, del docente y su función: sobre los alumnos y su papel en los procesos educativos; acerca de las prácticas educativas y los saberes técnicos.

Se logró un avance en el conocimiento de los procesos educativos que iban adquiriendo las personas encargadas de organizar y desarrollar los programas de formación de profesores. En este proceso, en 1970 se crearon el Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, (CNME) dependencias que en 1977 se fusionaron y dieron origen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Este Centro de extensión universitaria, a lo largo de más de dos décadas de existencia, logró

¹⁷ Ibid., p. 61.

¹⁸ Ibid., p. 69.

construir una línea original para formación de profesores y la investigación educativa, la cual se expresó en diferentes programas y subprogramas de actualización, formación y especialización para el ejercicio de la docencia universitaria y no universitaria.

Es en este mismo contexto que el modelo académico del CCH se gestó buscando siempre el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para el aprendizaje de dos métodos y de dos lenguajes: el método científico y el histórico y los lenguajes de la matemática y el del español. Sus principios fundamentales se encontraban en los tres postulados considerados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como fundamentales en el campo de la educación: Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser, así lo expresaban especialistas de diferentes países que integraron la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la UNESCO en su Informe titulado: *Aprender a Ser, la Educación del futuro* y, en especial, Edgar Faure como presidente de dicha comisión:

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables, para un momento en la existencia; para una profesión determinada, o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador.¹⁹

Es así como en el Colegio de Ciencias y Humanidades se vertían los principios que, en ese momento, la UNESCO aceptaba como válidos, el plan de estudios no estaba integrado por asignaturas sino por tres áreas del conocimiento que se debían abordar con dos enfoques el multidisciplinario y el interdisciplinario: las Ciencias Experimentales, que integraban los fenómenos y problemas de la Química y la Física, la Biología; las Ciencias histórico-sociales, que abordaban los fenómenos y problemas de la Historia, la Sociología y la Filosofía y además

¹⁹ Faure, op., cit., p.132.

la Matemática en donde se abordaban los problemas de cálculo mental, Matemáticas y Geometría. También el Plan de Estudios integraba los Talleres de Lectura y Redacción en los cuales se desarrollaban las habilidades y destrezas para la búsqueda y análisis de la información proveniente de cualquier medio escrito, oral y audiovisual, asimismo, para desarrollar los procesos de comunicación oral y escrita y para realizar actividades grupales y de equipo.

La enseñanza del CCH se basaba en la aplicación concreta de la teoría aprendida, por lo tanto, sus alumnos no trabajarían con libros de texto sino con antologías que le dieran una idea viva de cada una de las asignaturas que cursarían. Además de ir a las fuentes, de estudiar directamente la literatura, la filosofía, la historia y la política con los grandes autores. De investigar en los talleres de redacción y en las materias de ciencias experimentales. En suma, que “al final de su formación adquiriera la habilidad de aprender, sepa informarse y estudiar sobre motivos que aún ignora”.²⁰

En el mismo documento se dan las reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios. Se expresa que el estudiante que haya terminado el ciclo, estará formado para iniciar sus estudios de licenciatura sin que la institución le fomente una cultura enciclopédica sino los métodos y técnicas útiles para solucionar situaciones específicas y de aprender cosas nuevas, es decir, haciendo efectivo el postulado de Aprender a Aprender.

Se establece que el alumno podrá desempeñar trabajos técnicos tanto en la industria como en los servicios. Los cuales podrá estudiar simultáneamente con el programa académico o a su término. También se expresa la conveniencia de que el Colegio evalúe permanentemente su Plan de Estudios para mantenerlo actualizado. Por último, en la sección del Reglamento Interno se plantea que el número de planteles se subordinará a los requerimientos de la demanda educativa y al estado financiero de la universidad.

Junto con el aspecto técnico de justificación ya visto, el rector hizo una defensa política y académica del proyecto en su documento titulado *"Algunos prejuicios antiguos sobre la educación superior."*²¹ En él critica a los que creen

²⁰Pablo González Casanova, *op. cit.*, p. 64.

²¹ UNAM, *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Vol. II, Núm. 22, 14 de abril de 1976, p. 1-3.

que la educación media superior y superior deba ser para una élite o para los capaces, también critica a aquellos que piensan que la calidad de la educación decrece conforme se imparte a un mayor número de gente y rechaza a los que consideran que la educación no se debe dar más allá de las posibilidades de empleo o de los que piensan que la educación no debe ser gratuita. En resumidas cuentas, González Casanova nos muestra que aquellos que defienden los prejuicios anteriores fomentan la injusticia social, pues al apoyar la educación selectiva lo que hacen es defender la desigualdad social cubriéndola ideológicamente con los prejuicios.

El contexto histórico en el que se dio origen al CCH, así como el pensamiento pedagógico de su creador, tratados en párrafos anteriores, fueron la base teórica-metodológica de dicho proyecto, sin embargo, es importante hacer una retrospectiva sobre lo que fue el CCH en la realidad.

Podríamos decir que las fallas en el origen del proyecto fueron la improvisación de la infraestructura y del profesorado, la ambigüedad de los programas de asignatura, el fracaso de las opciones técnicas; además, se generó una organización y una dinámica institucional autoritaria, como corolario, en su planeación no participó la comunidad universitaria.

Así, para el inicio de clases el 2 de abril de 1971 en los planteles de Naucalpan, Vallejo y Azcapotzalco únicamente estaban listos los edificios para las clases y las funciones administrativas, faltaban los laboratorios y las bibliotecas y en Naucalpan no existía transporte. Tampoco se había dado una información eficaz, pues muchos estudiantes dudaban que el CCH perteneciera a la UNAM y tuviera pase automático.

Por lo que respecta a la planta docente, la mayoría eran pasantes y habían tenido una educación tradicional, fueron preparados en un curso de sólo dos semanas basándose en conferencias dadas por maestros de las diferentes facultades madres, esto en el primer año, en el segundo y el tercero también se les enjuiciaba su capacidad al dar clases a alumnos donde eran evaluados por profesores de planta y por los mismos alumnos. Se les daba las bases pedagógicas del proyecto, su metodología, su disciplina, la manera de evaluar y el papel del maestro en un folleto llamado precisamente "*Guía del maestro*".

La totalidad de la planta docente no fue formada como profesores del nuevo tipo del bachillerato, ni de ningún otro, pero lo más contradictorio era que

muchos de ellos desconocían contenidos y metodología de algunas de las nuevas materias. El ejemplo más notorio está en el taller de redacción en que los maestros al no saber qué contenidos impartir acordes a la materia, dieron lo que ellos habían estudiado: gramática estructural, oratoria, creación literaria en el mejor de los casos y, en el peor, lo que se les ocurriera. A pesar de que el plan de estudios presentaba líneas generales a la actividad docente se tenían graves problemas para organizar los contenidos y metodología de cada asignatura, pues éstos no pasaban de algunas menciones en el plan de estudios. En suma, no existían programas.

Uno podría pensar que el bachillerato del CCH fue un fracaso académico en sus primeros años pero no fue así. Sus índices de egresados y el desempeño de estos en las facultades no demeritaban en comparación con los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, además de que era mucho más barato que la opción anterior. Lo que nos lleva a la reflexión que el sistema educativo en conjunto es el que se encontraba mal.²²

Por otro lado, era evidente el compromiso que muchos profesores y alumnos *ceceacheros* tenían en las luchas sociales, sobre todo dentro de la UNAM e, incluso, dentro del mismo CCH. Así, en los primeros años, éstos motivaron la caída de cuatro de los cinco directores de los diferentes planteles del Colegio, del coordinador y del secretario general.

De esta forma, y a través de la historia del CCH, tanto profesores como alumnos y también trabajadores, han participado como principal oposición ante diversos conflictos por ejemplo: las luchas por el sindicalismo en los años setenta, la organización política para frenar las reformas propuestas por el entonces Rector Jorge Carpizo en el 86-87; la oposición ante el intento de aumentar las cuotas de 1992; el apoyo a los alumnos excluidos del bachillerato en 1995 y la negativa ante el cambio del plan de estudios en el mismo año. Esta característica determinó el distanciamiento con las autoridades universitarias y el CCH pasó a ser el principal opositor de los que apoyaban el proyecto modernizador de la UNAM, defendiendo el modelo demócrata. Ello le dio el

²² Cfr. Nancy Miravete Novelo y Manuel Martínez Peláez. *De la nueva universidad a la universidad nueva*, 1997, p- 76.

cariz particular al Colegio de apoyar las luchas sociales, rasgo que con la transformación de su perfil inicial fue demeritándose hasta desaparecer.

Sin embargo, y contra la adversidad, el proyecto CCH floreció y rindió frutos. Gracias al esfuerzo conjunto de profesores y estudiantes, el Colegio enfrentó y superó diversos retos a lo largo de 45 años entre los que destacan:

- Disminución del presupuesto.
- Imposición en la asignación de las autoridades.
- Selección del personal docente en las academias locales.
- Multiplicidad de programas para cada asignatura.
- Efervescencia política y participación de la comunidad.
- Vinculación de la escuela con la comunidad y las casas de cultura.
- Mantener la asistencia de los profesores en el aula sin registro ni controles.
- Libertad de cátedra y de investigación.
- Salvaguardar los principios del CCH: Aprender a aprender, Aprender a ser y Aprender a hacer.
- La autonomía de las academias o áreas para la toma de decisiones.
- Tener como máxima autoridad en las academias a la Asamblea de Profesores.
- Impulsar en los alumnos la formación sobre la información.
- Desarrollar en los alumnos la actividad crítica y propositiva.
- Pluralidad y variedad en el manejo de los libros de texto.
- Bachillerato de fuentes de consulta no de un solo libro de texto.
- Evitar el enciclopedismo.
- Impulsar la multi e interdisciplina.
- Educar más y mejor al mayor número de mexicanos.
- Fomentar la investigación como respuesta o solución a problemas concretos.
- Conservar la educación académica y laboral dentro del Sindicato.
- Sostener la discusión amplia como estrategia para fortalecer el modelo educativo.
- Bachillerato propedéutico y terminal.
- Opciones técnicas.
- Sobrevivir con la legislación de excepción que rigió al CCH.
- Carecer de Consejo Técnico, Consejo Interno, Consejo del Bachillerato.
- Brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder a la

cultura general.

- Enfrentar las campañas de desprestigio sobre su calidad académica.
- Mantener la vinculación del Bachillerato del CCH con la unidad académica profesional y de posgrado.

El modelo educativo superó muchos de estos retos con la participación de los profesores pero, sobre todo, fue el trabajo, la iniciativa y la capacidad organizativa de los estudiantes la que promovió el triunfo de muchos de estos retos; otros se fueron diluyendo de la memoria colectiva hasta casi desaparecer y muchos más fueron cancelados por la autoridad. Así, la lucha por conservar el Colegio en su esencia, se perdió, como lo sentenciará su creador el Dr. Pablo González Casanova:

Se acabará con la esencia del Plan cuando los cursos académicos excedan de 20 horas y las materias se multipliquen; a partir de ese momento se volverá de nuevo al llamado enciclopedismo. La esencia del Plan radica en la cantidad de tiempo, en la cantidad de materias en la inclusión obligatoria de las materias básicas para la formación de una cultura que deriva en las especialidades y las profesiones. Si se rompe el núcleo esencial -la cantidad de materias y de horas-, se romperá con la esencia misma de esta reforma, y se regresará otra vez a informar al estudiante disminuyendo la posibilidad de formarlo.²³

Aunque es bien cierto que la sentencia de González Casanova se cumplió cabalmente cuando fueron modificados, tanto el Plan de Estudios como los Programas originales del Colegio, la pertinencia de continuar trabajando en la modalidad de talleres en el área del lenguaje y comunicación dejaron una posibilidad abierta para continuar sosteniendo los principios que dieron origen al proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

²³ Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova, tomada de la Revista *Notas del CCH*, número I, agosto de 1974.

1.3 La concepción pedagógica del Área de Talleres en el Plan de Estudios en el Proyecto Original

El concepto de taller, proviene del francés *atelier* y hace referencia al lugar en que se trabaja principalmente con las manos²⁴. En el campo de la educación, se habla de talleres para nombrar a una cierta metodología de enseñanza que combina la teoría y la práctica. Los talleres permiten el desarrollo de pesquisas y el trabajo en equipo. Algunos talleres son permanentes dentro de un cierto nivel educativo mientras que otros pueden durar uno o varios días y no estar vinculados a un sistema específico.

Para los creadores del proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades los talleres fueron concebidos como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en donde se unían la teoría con la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico orientado a una comunicación constante con la realidad social, como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes en el que cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. El docente dirige a sus alumnos, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencias de las realidades concretas en las cuales su labor va más allá de su labor académica en función de los alumnos, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan.

Desde la concepción del proyecto original del CCH los talleres fueron fundamentales para el logro de los principios filosóficos de éste, la idea de construir un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, un lugar donde se aprende haciendo junto a otros, motiva la búsqueda de métodos activos de enseñanza en donde el Aprender a Aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser, son los propósitos generales no sólo del Colegio sino específicamente de los talleres, así tanto el taller de lectura, como el taller de redacción fueron diseñados especialmente para ello, desde la misma declaración del entonces Rector frente al Consejo Universitario cuando fue aprobada la creación del CCH y así lo establecía El Doctor Casanova:

²⁴*Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, Porrúa, México. p. 323.

En los talleres de redacción se harán ejercicios de composiciones, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos.

Se enseñará a los alumnos a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo.

En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas. En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio constante de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, debiendo los estudiantes de leer, resumir y comentar las obras por escrito o verbalmente, en grupos grandes o pequeños, en que se vea su comprensión, interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión, y su interés en leer por cuenta propia esas y otras obras que le permitan adquirir directamente una cultura literaria, filosófica histórica y política. El profesor podrá darles a leer también algún libro o capítulo de introducción general a la cultura correspondiente a la época de los autores, pero siempre deberá hacerlos leer un mínimo de textos clásicos y modernos, llevándolos directamente a las fuentes. Para los talleres usará de preferencia las colecciones publicadas por la Universidad.²⁵

Congruente con el proyecto muy claramente expuesto e implementado por el que fuera rector de la Universidad, los talleres en el Colegio realizaron una tarea educativa y pedagógica integradora y concertada entre docentes, alumnos, institución y comunidad y, a su vez, lograron superar el concepto de educación tradicional en el cual el alumno siempre fue receptor pasivo, bancario del conocimiento en términos de Freire*, en donde el docente es un simple transmisor teorizador de conocimientos, alejándose de la práctica y a su vez de la realidad social.

En el taller se presentó la eliminación de jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables, y la relación docente-alumno se llevó a cabo en una tarea común de correlación, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno lo que permitió que los alumnos fueran creadores de su propio proceso de aprendizaje y a su vez se comprometiesen de manera activa con su realidad social.

²⁵ Declaraciones del entonces rector Pablo González Casanova, hechas ante el H. Consejo Universitario, en la sesión del día 26 de enero de 1971, fecha en que se aprueba por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, de acuerdo con el proyecto presentado por la rectoría y por la Comisión de trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo, *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Volumen II, Número, extraordinario (1 de febrero de 1971) pp. 1-7.

Este aspecto enmarcó al Colegio por varias generaciones, tanto maestros como alumnos se involucraron en luchas sociales de obreros y colonos e influían para que el CCH apoyara huelgas, plantones y marchas. Por ejemplo, los estudiantes del CCH participaron con contingentes en la marcha del 10 de junio de 1971. Tanto maestros como estudiantes estuvieron presentes en la lucha de los trabajadores universitarios en el 72-73 y en el 75,77, apoyaron al SUTERM, a las Preparatorias Populares. El CCH Oriente se unió a las luchas de los colonos de Netzahualcóyotl y el Campamento "2 de octubre" en Iztacalco, mientras que el CCH Naucalpan apoyaba las huelgas obreras de Lido y Panam.²⁶

El maestro no era una autoridad indiscutida. Se intentaba que el alumno participara y se comprometiera en su educación. En este sentido, los objetivos de los talleres fueron llevados exitosamente, en ellos se crearon y orientaron situaciones que implicaron y ofrecieron al alumno la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas. Se promovió la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión en las instituciones educativas y en la comunidad, y se plantearon situaciones de aprendizaje convergentes para desarrollar un enfoque multi e interdisciplinario y creativo en la solución de problemas específicos y definidos en la comunidad circundante.

Así, en el año 2003, Ander Egg, caracteriza al taller, treinta años después, de que González Casanova trazara las bases pedagógicas de éste en su proyecto original del CCH, es decir, después de cuarenta años, dichos planteamientos propuestos por el entonces rector, continúan vigentes:

A diferencia de la clase tradicional, donde los alumnos constituyen *el auditorio*, en el taller constituyen "grupos de trabajo", llevando a cabo un proceso de aprendizaje en equipo, ya sea por el trabajo de reflexión conjunta, como por la acción (las actividades concretas que exige la realización del taller).

Las relaciones y cooperación de los alumnos entre sí dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje son parte sustancial de la pedagogía del taller. De este modo los saberes, capacidades y habilidades de cada uno son tenidos en cuenta como un elemento fundamental de la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje. El conocimiento de cada uno y de todos confluye en el trabajo colectivo. Ya no le tienen que repetir textos como papagayos culturales,

²⁶ Cfr. Miguel Torres F. "El Colegio de Ciencias y Humanidades ¿Vazquización de la UNAM o universalización de la Academia Vázquez?" *Uno Más Uno*, México, 23 de noviembre de 1995, p 14.

sino hacerse responsables de su propio aprendizaje, no sólo por el esfuerzo individual, sino también, y de manera particular, dentro de una estructura y dinámica cooperativa.

Considerando el conjunto de las relaciones pedagógicas dentro del taller, habría que dejar atrás los papeles o roles antes desempeñados como docentes y alumnos, para comenzar el aprendizaje de nuevos roles en una pedagogía de la responsabilidad compartida... esto no se logra de un día para otro; implica y supone un proceso en el que docentes y alumnos deben reeducarse, modificando modos tradicionales de actuar en el acto educativo.²⁷

Por todo lo antes mencionado, los talleres tanto de lectura como de redacción y de investigación documental fueron disciplinas básicas dentro del Plan de Estudios del Colegio, para González Casanova la importancia de ellos resultaba imprescindible: "...se necesita saber leer y saber investigar, y es así como buscamos, en medio de las limitaciones de tiempo de clase, despertar la curiosidad del estudiante por la lectura y la escritura, darle los métodos para leer, para sintetizar y comprender lo que lee, despertar su curiosidad por seguir leyendo, darle los métodos para redactar con la idea de que fuera de la escuela y después de la escuela, el bachiller será un lector, será un investigador o estudioso."²⁸

Ahora bien, en términos pedagógicos podemos decir que la identificación, formulación y adquisición del conocimiento que es lo que define esencialmente el proceso enseñanza-aprendizaje, se trabaja con el conocimiento ya elaborado y constituido y con el conocimiento por constituir, y para lograr que éste sea verdadero y responda a las necesidades concretas de las personas se requiere promover la construcción del conocimiento a partir del mismo alumno y del contacto de éste con su experiencia y con la realidad objetiva en que se desenvuelve. Dentro de esta realidad objetiva se encuentra el factor social, o sea, el grupo y el mismo docente con los cuales el alumno interactúa.

Indudablemente, González Casanova, no improvisó sus ideas al realizar el proyecto y la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, había una estrecha relación con las vanguardias educativas de su tiempo a nivel nacional e internacional, y una congruencia entre sus ideas y su Plan de Estudios,

²⁷Egg-Ander, Ezequiel. *El taller, Una alternativa para la renovación pedagógica*, Magisterio, Argentina, 2003, p. 43.

²⁸ Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova, tomada de la Revista *Notas del CCH*, número I, agosto de 1974.

incluso después de cuarenta años, las nuevas tendencias pedagógicas como el aprendizaje grupal, el *constructivismo* o el *aprendizaje significativo* definen los objetivos del taller muy similares a los planteados por González Casanova, el cual siempre defendió la idea de que el taller no debe dejar de ser ni mucho menos convertirse en una simple y descarnada técnica, el taller es mucho más, es una concepción educativa integral, es una precepción frente al hombre que quiere y necesita aprender frente al aprendizaje mismo, frente al respeto y el rescate del ser humano.

1.4 Perspectiva de la evaluación educativa en el proyecto original del CCH.

Ya desde 1953, El Dr. Pablo González Casanova se pronunciaba por abordar el problema de la evaluación de manera seria y no solo en el nivel medio superior o superior sino en el nivel básico, sin embargo, este aspecto sería poco trabajado, incluso, aun en el mismo proyecto de la creación del CCH. En 1971 declaraba:

Tenemos que hacer algo para mejorar los exámenes en primaria, secundaria o bachillerato, estamos procurando acabar con los exámenes-sorpresa, con las pruebas sincrónicas, únicas que no dan una imagen de la evolución del estudiante, que no lo orientan a tiempo. Una comisión técnica deberá estudiar este problema a distintos niveles de enseñanza y en cooperación con otras instituciones educativas.²⁹

No obstante, esto sólo quedó en buenas intenciones, ya que en los diversos documentos que constatan la integración del proyecto del CCH, e incluso, en el mismo Plan de Estudios de éste no hay un seguimiento o unas propuestas de que efectivamente se abordada la *evaluación de los aprendizajes* ya no de otros niveles de enseñanza, sino cuando menos dentro de la misma Universidad o de su sistema de bachillerato. Tampoco en el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades se define de manera específica cómo se realizará la evaluación, pero sí es claro en el sentido de que se debe conservar la congruencia con los principios fundamentales que rigen al Colegio. En este sentido, se hace un llamado a los profesores para concebir a la evaluación

²⁹ Ibid.

como un proceso continuo y sistemático que consiste, esencialmente, en determinar en qué medida la educación está logrando sus objetivos fundamentales, es decir, realizar una evaluación cuantitativa, cualitativa y/o formativa. Así lo expresa la Guía del profesor, documento inicial que marcó las pautas pedagógicas del nuevo proyecto académico universitario:

La evaluación se realiza en forma integrada al proceso educativo y no constituye un fin en sí misma, sino que facilita un mejor conocimiento del alumno y por lo tanto, permite adecuar la labor docente a las necesidades del educando, y realizar un diagnóstico individual que facilite el desarrollo progresivo de su capacidad de autodirección.

Dada la complejidad del comportamiento y del proceso educativo, los procedimientos, técnicas y mecanismos de evaluación han de ser variados y proveer en el alumno la oportunidad de manifestar el tipo de comportamiento que desea evaluar. Es igualmente importante que el alumno disponga de los medios para valorar su propio progreso.

No todos los resultados de la educación pueden ser evaluados con pruebas objetivas, sino que es necesario recorrer a otros procedimientos tales como la observación, entrevistas, encuestas, cuestionarios, escalas, sociogramas, sin olvidar la prueba tipo ensayo y la exposición oral.³⁰

En este sentido, la idea de evaluar desde la concepción del proyecto no fue de ninguna manera sólo medir y otorgar una calificación, sino que servía para determinar en qué medida se lograron los objetivos de aprendizaje, se evaluaba tanto para juzgar el aprovechamiento del alumno como para formular juicios respecto al profesor, los métodos, los medios empleados y la organización misma de la institución educativa. Se debería emplear la evaluación como un recurso incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje y no simplemente como un trámite final.

Otro aspecto que el proyecto original del Colegio logró rescatar dentro del ámbito de la evaluación fue el principio de la “libertad de cátedra”. Es aquí donde se le da la libertad al profesor para construir sus propios objetivos de acuerdo a las necesidades de los grupos que se atenderían, sin perder de vista, de ninguna manera, los principios pedagógicos del Colegio: Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser y, por lo tanto, la tarea de

³⁰ UNAM, *Guía del Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Departamentos de Pedagogía, Psicología e Información de la Coordinación, México, UNAM, 1971.

evaluarlos era igualmente importante, así lo marcaba la Guía del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades:

Cada maestro ha de analizar los objetivos de su asignatura, especificarlos y establecerlos en términos de las conductas que ha de lograr el estudiante. Sólo una vez que los objetivos han sido debidamente especificados puede iniciarse el estudio de la forma en que han de evaluar los comportamientos de los alumnos en relación con los objetivos propuestos.

Las diferentes asignaturas y talleres tienen como objetivos primordiales recordar informaciones, pensar, resolver problemas, crear; en otras palabras, adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, así como propiciar actitudes y valores.

El maestro ha de cuidar que el énfasis en los objetivos de su asignatura o taller no recaiga en memorizaciones, en lugar de aplicación de conocimientos y análisis de situaciones en que estos conocimientos son empleados.

Cada asignatura o taller ha de seleccionar los procedimientos y técnicas de evaluación más adecuados para apreciar las conductas que corresponden a sus objetivos principales. En consecuencia, el primer paso de la planeación didáctica y, específicamente, de la evaluación, es determinar claramente los objetivos en términos de conducta. (El término conducta incluye tanto la acción, como el pensamiento y el sentimiento).³¹

Para el logro de estos principios fue necesario enmarcar una serie de criterios y funciones que el profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades debería cumplir, donde evidentemente la concepción del maestro tradicional se encuentra ya rebasada y en donde ya el maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades es “un guía y un propiciador del aprendizaje de los alumnos”, ya no es el mero transmisor, el teorizador del conocimiento, distanciado de la práctica y de las realidades sociales. Su eficiencia estaría determinada en la medida que³²:

- Confíe en las potencialidades y en la capacidad para aprender de sus alumnos.
- En sus relaciones con los estudiantes impere el respeto mutuo.
- Acepte al estudiante como persona.
- Reconozca y acepte sus propias limitaciones.
- Estime el aprendizaje como una empresa conjunta de maestros y alumnos.
- Promueva las condiciones para liberar la motivación, el interés y la curiosidad de los alumnos.

³¹ Ibid.

³² Listado original tomado de la *Guía del Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Departamentos de Pedagogía, Psicología e Información de la Coordinación, UNAM, 1971.

- Promueva la participación responsable de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Informe a los alumnos de las finalidades de su asignatura y de su aplicación en las diferentes profesiones.
- Informe a los estudiantes de los objetivos de su materia y los ayude a adaptarlos a sus necesidades.
- Facilite la confrontación del alumno con problemas reales que tengan significados para él.
- Promueva soluciones creativas a los problemas.
- Correlacione su materia con las otras asignaturas.
- Promueva las condiciones para la adaptación al cambio.
- Los alumnos conozcan desde un comienzo los criterios de evaluación.
- Facilite la autoevaluación del aprendizaje
- Emplee la evaluación como un medio de informar a los alumnos de sus logros.
- Provea oportunidades para que los alumnos trabajen a diferentes niveles y ritmos.

Y es en esta armonía de engranajes que, el entonces Rector González Casanova armó cuidadosamente, en donde encontramos otro elemento que permitiría que indiscutiblemente el proyecto no fracasara: el papel del Maestro dentro de esta nueva concepción de la docencia, aunado al alumno y sus características, al maestro y sus cualidades, el concepto del taller y la forma innovadora de evaluar, donde todo debería desarrollarse de manera compartida y comprometida para que el proyecto pudiese funcionar.

Para los fines de este trabajo, es importante reconocer cuáles fueron los criterios de evaluación que rigieron en el Colegio durante sus dos primeras décadas -sobre todo en el área de talleres que es la que nos ocupa- los cuáles estuvieron determinados por los objetivos educacionales que a su vez fijaron las pautas para seleccionar los contenidos de la educación, los procedimientos y materiales de enseñanza y las modalidades de la evaluación.

En el campo de la evaluación el proyecto original no estableció criterios rigurosos, ni siquiera estableció una calificación como parte de la evaluación, recordemos que en sus primeros años no se calificaba con números sino con letras y en donde la formación humana, la construcción del propio aprendizaje

del estudiante eran prioritarios, una visión crítica y reflexiva de su persona así como de su comunidad, un agente activo de su propio desarrollo y de los propósitos de cada una de las asignaturas o talleres eran necesarios para llegar a las metas planteadas desde el inicio.

Por este motivo, y por ser la educación una empresa cooperativa, los fines de formación humana tenían que ser evaluados por el equipo de maestros encargados de guiar al estudiante³³, es decir, no debería haber otra evaluación más que la del profesor que conocía perfectamente al alumno. Así desaparecían exámenes departamentales o evaluaciones de otra índole.

Los propósitos y/o objetivos de las diferentes asignaturas, talleres y actividades, han de ser consistentes entre sí, en tal forma que el estudiante no sea desorientado en los aprendizajes que los diversos maestros buscan propiciar.

Si la evaluación ha de valorar los cambios que se operan en el comportamiento del alumno, ha de realizarse al iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje una apreciación que tenga la finalidad de detectar la realidad del educando en ese momento y verificaciones periódicas, que permitan apreciar su progreso hacia el logro de los objetivos propuestos.

Siguiendo esta lógica, la evaluación en el área de talleres se llevó a cabo como bien lo señala Ander Egg de manera conjunta. Esta evaluación se hace valorando lo que se ha realizado (o dejado de realizar), teniendo en cuenta los objetivos propuestos. Por otra parte, este procedimiento permite dar importancia al carácter formativo de la evaluación, con todo lo que ello implica de desarrollo de la capacidad de autocrítica y de autoeducación, ligado al Aprender a aprender³⁴ La evaluación no sólo ha de estimar el progreso del alumno, sino que ha de apreciar la calidad de la acción educativa. Esto supone, la autoevaluación del maestro en cuanto a sus métodos de enseñanza y a los procedimientos y técnicas de evaluación empleados.

³³ Ibid

³⁴ Ander-Egg, Ezequiel. Op. cit. p. 46.

II. Las modificaciones académicas en el Colegio y las variaciones en el ámbito de la evaluación.

En 1995, veinticuatro años después de que el Colegio de Ciencias y Humanidades, abriera sus puertas por primera vez, la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del CCH (UACB), da una serie de fundamentos que, apoyados por cifras y estadísticas, revelan las “graves deficiencias” del plan de estudio original (vigente desde 1971). En dicha exposición de motivos justificaron el desmantelamiento de dicho plan. Así, bajo la perspectiva de las autoridades y después de “múltiples” consultas, y comisiones nombradas por funcionarios del Colegio y encargadas de la “revisión” de las diferentes áreas se determinó un mayor número de horas-clase como salida y solución a los rezagos escolares. Se imponía cantidad sobre calidad. Por ejemplo, las sesiones de cada asignatura que anteriormente eran de una hora, pasaron a ser de dos horas; idiomas y computación se volvieron materias obligatorias con 4 horas a la semana. Los talleres de lectura y redacción se unieron en una sola materia, además, incluyendo, iniciación a la investigación, por otro lado, también desaparecieron asignaturas como: método experimental, estética, lógica y teoría de la historia entre otras.

Las autoridades universitarias no tomaron en cuenta la trayectoria, la filosofía y la calidad educativa del Plan de Estudio original, ni tampoco, la vigencia del modelo educativo del Colegio. Los cambios se decidieron sin haber realizado un estudio real de las causas que generaron la baja en la eficiencia terminal en los estudiantes más bien estaban interesados en el

desmantelamiento del proyecto original del CCH con fines meramente políticos, así lo sentenciaba Rodríguez Araujo:

El modelo que se ha estado imponiendo, en síntesis consiste en disminuir la matrícula en preparatoria y estudios superiores (cerrando grupos y disminuyendo turnos); cobrar por todo tipo de servicios y, si se puede, por inscripción y colegiatura; formar grupos de excelencia con criterios cuantitativos ilegales (promedio de calificaciones por encima de los promedios legales de aprobación) en vez de elevar el nivel y el rigor académico en toda la universidad; aumentar las horas -clase- pizarrón y disminuir la de investigación para crear estudiantes memoristas y no creativos o reflexivos; modificar los planes de estudio para adecuarlos a las exigencias de un mercado dominado por las empresas trasnacionales y no a las necesidades del país como nación que, a pesar del gobierno, quiere ser soberana.³⁵

Para la “comisión” encargada de avalar el nuevo Plan de Estudio, las causas que originaron la merma de eficiencia terminal de los estudiantes del Colegio fueron: el bajo nivel económico y escolar de los padres; el trabajo insuficiente y sobre todo deficiente que los profesores realizaban; y las serias deficiencias en cuanto a la formación académica del alumno egresado de secundaria.

Las autoridades universitarias utilizaron estas razones como un argumento pedagógico para disminuir la matrícula, reducir de cuatro a dos turnos y ampliar el número de horas clase olvidando así el acelerado crecimiento de la población, inhibiendo el problema de la enorme demanda educativa a nivel medio superior y contribuyendo con la necesidad urgente para formar e incrementar el capital laboral del país, traicionando el compromiso que González Casanova defendiera con tanto ahínco veinticuatro años atrás: *“formar más y mejor a un mayor número de mexicanos”*.

³⁵ Octavio Rodríguez Araujo, “Neoliberalismo y CCH”. *La Jornada*, México, 9 de noviembre de 1995.

2.1 Lo pertinente en la modificación de los Planes y Programas de Estudios en 1996.

Después de tres intentos por reformar a la UNAM (*con el diagnóstico "Fortaleza y Debilidad en la UNAM" impulsado por Jorge Carpizo rector de la UNAM durante 1986,1987; con el Congreso realizado en 1990 y finalmente con la propuesta del alza de cuotas durante el rectorado de José Sarukhán en 1992*) los funcionarios universitarios lograron identificar un factor que no permitió la aplicación del modelo modernizador en las tres ocasiones anteriores y fue; el elevado radicalismo del Colegio de Ciencias y Humanidades en donde se encontraba el mayor enemigo estudiantil y docente de sus medidas.

"De los contingentes quizá sea el del CCH Oriente el más cercano a la esencia *ceuísta*, de éstos estudiantes perdidos y recuperados en el tiempo de la crisis y en el espacio del movimiento. En el conjunto de los CCH, la representación más nutrida, el de Oriente destaca por energía y por cantidad..."³⁶

Ante esta situación las autoridades universitarias, apoyadas por el Programa para la Modernización Educativa anunciado por el gobierno de Salinas de Gortari y retomado por su sucesor Ernesto Zedillo. Intentó en 1995 reformar nuevamente la UNAM, pero ahora no atacarían directamente a todos los estudiantes en sus intereses tanto académicos como económicos, sino sólo se centrarían en el Colegio de Ciencias y Humanidades, iniciando por la reducción encubierta e ilegal del ingreso de 25 mil a 17 mil estudiantes, para disminuir la franja más radical del alumnado universitario. Para los maestros *ceceacheros* tenían preparado un programa de estímulos, becas, comisiones, puestos y promociones los cuales rindieron excelentes resultados para la cooptación y control del sector docente quienes no sólo dejaron de manifestarse sino que muchos de ellos apoyaron las acciones realizadas por los funcionarios universitarios.

Es importante recordar que durante los 25 años del CCH como órgano de innovación permanente, poco se hizo para revisarlo de manera constante y en su caso actualizar el Plan de Estudio. Ni la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ni el Centro de Didáctica, instancias que posteriormente se

³⁶ Monsiváis, Carlos. *Entrada Libre, crónicas de una sociedad que se organiza*, ERA, México, 1990, p. 273.

fundieron para constituir el desaparecido CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) asumieron el compromiso de revisión, evaluación y actualización permanente. Existió una propuesta del CISE que cristalizó en una experiencia importante para los profesores y fue el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH que se impartió a los profesores de los cinco planteles.

El Programa incorporó la revisión curricular del Plan de Estudio, aspectos didácticos de la docencia, reconocimiento del adolescente y dos talleres de investigación educativa; agrupó a profesores fundadores en torno a la reconstrucción de la memoria histórica del CCH y facilitó la aportación crítica de los académicos, fundadores y los de reciente ingreso para analizar, evaluar y proponer soluciones y mejoras al Plan de Estudios original y a los programas de estudio de las asignaturas. Sin embargo, la experiencia quedó inhabilitada por la urgencia de las autoridades de cambiar dicho Plan.

Es hasta 1989 cuando las autoridades del CCH integraron una comisión coordinada por la Dra. María de Ibarrola, cuya tarea consistía en recoger y sistematizar los estudios y propuestas de los profesores de Bachillerato sobre los programas.

Todo esto permitió que en 1995 fuera aprobado un nuevo plan y programas de estudio del Colegio el cual no tomó en cuenta muchas de las indicaciones que en su momento planteó la doctora De Ibarrola y con esto se aseguraba el control total de todos los sectores del CCH: alumnos, profesores e incluso trabajadores. Sin embargo, había un problema, este programa estaba diseñado para un número inferior al matriculado en el CCH por lo que se requirió hacer ciertos "ajustes" al grupo de alumnos de primer ingreso, preparando la puesta en marcha del nuevo Plan.

Entre los "ajustes" para la reducción de matrícula, llevados a cabo por las autoridades universitarias, se encontró la creación de los grupos 0-0 (fantasmas como los denominaba la comunidad *ceceachera*); un aspecto que fue medular para que la movilización de estudiantes rechazados se diera en el bachillerato de la UNAM durante el periodo escolar 96-I y se centrara únicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades como bien lo retrata Carlos Monsiváis:

He visto en otras ocasiones a los del CCH Oriente. Nunca a tantos, tan disciplinados por la convicción de militar en la causa vencedora, a tal punto son un chingo que el recuento para hacer las veces de ideología. Han vivido una pedagogía vertiginosa: las asambleas con sus exaltaciones y su fatiga, la comprobación de lo falible de las autoridades, el crecimiento vertiginoso del CEU. Es verdad: muchos han llegado a la UNAM porque es más fácil multiplicar inscripciones que crear empleos, pero su júbilo es una actitud "laica" ante la educación. Ya no observan con devoción mística a la instrucción universitaria, en décadas anteriores la oportunidad que confirmaba la falta de oportunidades. Se han *secularizado* frente a la UNAM, ni creen ni dejan de creer en ella, y no aguardan milagros aunque no descartan la posibilidad estadística de que algo ocurra, y ellos amanescan con empleo.³⁷

Sin embargo, no era un secreto para nadie que las modificaciones previstas para el Colegio de Ciencias y Humanidades no era una decisión exclusiva de las autoridades universitarias. A mediados de 1990, el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari puso en marcha un nuevo plan que según, Manuel Bartlett Díaz, entonces Secretario de Educación Pública, transformaría a la educación en todos sus niveles. Este Programa para la Modernización Educativa³⁸, proponía objetivos, estrategias y metas en torno a nueve grandes rubros: la educación básica, la formación y actualización de docentes, la educación de adultos, la capacitación formal para el trabajo, la educación media superior, la educación superior y de sistemas abiertos de educación, la evaluación educativa y la construcción de equipo, mantenimiento de inmuebles educativos. Los "qués" estaban claros en el programa, pero los "cómos" eran vagos y confusos.

En el Programa de Modernización Educativa (PME) 1984-1994 se exponían objetivos que el nuevo régimen se proponía cumplir en, materia educativa, en cuanto a la educación media superior y superior, entre múltiples y contradictorios juicios se señalan algunos puntos que ilustran dichos objetivos, de los cuales muchos de ellos explican las reformas que se llevaron a cabo en el CCH, ellos son:

- Reforzar los mecanismos de actualización, evaluación y promoción del nivel académico.
- Conciliar las preferencias de los estudiantes con la oferta de carreras profesionales prioritarias para el desarrollo.

³⁷ Monsiváis, op.cit, p. 275.

³⁸ Cfr. *Programa para la modernización educativa*. Secretaria de Educación Pública, México, 1984.

- Establecer una pauta nacional de criterios de excelencia.
- Determinar, en un proceso nacional de evaluación, los actuales rendimientos, productividad, eficiencia y calidad del actual sistema educativo superior público, con base en la participación institucional y con normas claramente establecidas.
- Considerar los resultados de ese proceso para la determinación de las prioridades de desarrollo.
- Hacer que las universidades con más de 30mil alumnos de licenciatura, racionalicen su crecimiento.
- Conseguir que las universidades con matrícula entre 10 y 30 mil alumnos establezcan políticas de crecimiento moderado.
- Impulsar a las universidades con matrícula menor a 10 mil, a que planifiquen su crecimiento.
- Equilibrar territorialmente la matrícula e incrementarla en ciencias básicas, ingenierías tecnológicas y, en último término humanidades.
- Lograr la participación del sector productivo en proyectos de colaboración con las instituciones.

En cuanto a la educación media superior y educación superior -aspectos que atañen directamente a éste trabajo-, las Universidades públicas y los Institutos tecnológicos del país se comprometieron con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cambiar planes y programas de estudio, a revisar métodos de enseñanza, a actualizar la infraestructura académica y a desarrollar la investigación y el posgrado.

Todo esto a cambio de que la SEP otorgase ciertos recursos destinados a la modernización de la educación superior-recursos adicionales al subsidio tradicional- una vez que las universidades presentaran propuestas adecuadas al nuevo plan educativo y éstas fueran aprobadas por la Secretaría, tales como cambiar su forma de administración, su sistema para admitir estudiantes, sus cuotas escolares, su matrícula e incluso el concepto tradicional de autonomía. Para sustentar todas estas exigencias, que para los universitarios eran muy familiares desde 1986 con Jorge Carpizo, Manuel Bartlett secretario de educación, en ese momento, solicitó un informe al Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), en donde ocho expertos de dicho organismo, encabezado por Philip H. Coomb, presidente del CIDE, elaboraron algunas

"sugerencias" para que las universidades reordenaran su administración, sanearan sus finanzas, redujeran su matrícula, aumentaran sus colegiaturas, cancelaran el pase automático y, también, limitaran su autonomía.

Todo esto ampliamente argumentado en un Informe titulado, *Estrategia para mejorar la calidad de La Educación Superior en México*. Por ejemplo, se mencionaba que "Al mismo tiempo que se reforme el plan de estudio deberá equilibrarse nuevamente el patrón de registro desproporcionado que ha resultado de la selección sin guía e irrestricta de los estudiantes"³⁹

Sugiere que las once universidades con más de 20 mil estudiantes se separen de sus escuelas preparatorias eliminando de antemano el sistema de pase automático: "es una caricatura de las que deberían ser las verdaderas normas universitarias"⁴⁰ y que detengan cualquier futuro crecimiento en la matrícula.

Por otro lado, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la SEP diseñaron diez "tareas" precisadas en el documento *Prioridades y Compromisos para la Educación superior en México (1991-1993)*, dichas prioridades eran: Revisar y actualizar los planes y programas de estudio; diseñar un programa de cinco años para formar profesores; diseñar, también, un programa de formación de investigadores, de igual manera de cinco años; Poner orden, en los ciclos escolares, las carreras profesionales y los programas de posgrado.

Esto incluye la posible "regulación de la matrícula"; definir de manera rigurosa y selectiva los programas de investigación y posgrado; actualizar la infraestructura académica (bibliotecas, centros de información, laboratorios, talleres, etcétera); desarrollar un "Programa puntual" de reordenación administrativa y normativa; crear una dependencia encargada de operar un sistema interno de información moderno y computarizado; diversificar las fuentes de financiamiento.

Y por lo tanto, integraba la participación de los grupos sociales y de los propios estudiantes (aumento de colegiaturas) y, por último, efectuar convenios

³⁹ Philip H. Coomb. *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*, FCE, México, 1991, p. 78.

⁴⁰ *Ibidem*.

con los sectores externos (empresarios, asociaciones civiles, etcétera) para impulsar su participación en áreas de la educación superior.

Al realizar estas tareas, las universidades tendrían que enfrentar aspectos particularmente polémicos, como las cuotas escolares, exámenes de selección, la regulación (limitación o reorientación) de la matrícula estudiantil, etcétera.

Es así como la SEP y la ANUIES, en colaboración con el CIDE proponen un sólo modelo de Universidad modernizador, totalmente neoliberal que se encamina a la privatización de las universidades públicas, en donde el cambio de los contenidos de planes y programas de estudio hacia los requerimientos del mercado, la vinculación al sector productivo tanto de la docencia como de la investigación, -investigación sólo para su exportación privada-, promover fuentes alternas de financiamiento, orientar los criterios de calidad educativa en la mentalidad mercantil empresarial del costo-beneficio o la eficiencia terminal, promover los valores del individualismo y del "espíritu emprendedor" en los estudiantes, orientar el concepto de autonomía hacia el autofinanciamiento y la participación de empresarios en los órganos de gobierno, etc. Son el resumen de la política actual que se está llevando a cabo en la educación en México, y como podemos observar todo está encaminado a la privatización de la educación superior.

Curiosamente tanto los puntos del Programa de Modernización Educativa, como el estudio del Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo y la propuesta de la SEP y la ANUIES son lo que González Casanova llamaría: "*Algunos prejuicios antiguos sobre la educación superior,*" los cuales fueron seriamente criticados en su momento por el fundador del Colegio de Ciencias y Humanidades y por lo tanto, se entiende la imperiosa necesidad de modificar el plan y programas de estudio del CCH, despojándolo así, de los principios que le dieron origen y poniéndolo como punta de lanza de un proyecto nacional en materia de educación.

2.2 La unión del Taller de Lectura con el Taller de Redacción.

Al impulsar una revisión de Programas de Estudio que concluyó en la modificación del Plan de Estudios, las autoridades universitarias distrajeron a los profesores en la nueva elaboración de programas, mientras la comisión avanzaba en el diseño de un nuevo plan de estudio que, como ya se mencionó, pretendía el desmantelamiento político del Colegio y dejaba fuera la discusión sobre *qué se enseña, quiénes enseñan, cómo se enseña y para qué se enseña*.

Las comisiones de cada área encargadas en revisar y modificar los programas, manejaron una serie de argumentos encaminados a desmantelar el proyecto original del Colegio, según ellos, el área de ciencias experimentales contaba con un programa demasiado extenso, con deficiencias en su estructura, “la idea concebida de que el método científico es rígido, esquemático, provocó que la experimentación fuera desplazada por las prácticas meramente expositivas, todo esto relacionado con las carencias de infraestructura.⁴¹

En el área histórico-social, también, la extensión de los programas resultaba un problema para las materias de esta área originando la dispersión teórica. Los enfoques en teoría de la historia no quedaban definidos con claridad, si a esto agregamos la enseñanza verbalista, el enfoque metodológico inconsecuente y la desintegración vertical de las diversas asignaturas del área; resultaba que las materias de esta área quedaban en la incompreensión.⁴²

Por lo que respecta al área de matemáticas, argumentaban que la falta de vocación en la enseñanza de esta materia en el Colegio y la deficiencia en la formación de profesores originaba el más alto nivel de reprobación sin dejar de mencionar el nivel tan bajo en que se recibían a los alumnos de nuevo ingreso, han representado en el Colegio resultados muy desfavorables.⁴³

En síntesis, para talleres, la comisión justificó la pertinencia de unir el Taller de Lectura con el Taller de Redacción diciendo: La desvinculación de los contenidos básicos, la dispersión de la práctica docente, la insuficiencia e inadecuada distribución de tiempos asignados, las carencias en las estrategias

⁴¹ CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, Grupo de síntesis, UNAM, p. 46.

⁴² *Ibid.*, p. 45.

⁴³ *Ibid.*, p. 47.

didácticas y las malas condiciones docentes llevaron al área de talleres a no funcionar como tal y ser inoperante en los tiempos modernos.⁴⁴

Con esta justificación el área de talleres sufrió la mutilación más severa, la intención era que el estudiante dejara fuera la literatura de su formación académica y todo lo que ello implicaba. Así pues, la propuesta de los nuevos planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, rompió con los principios pedagógicos que le dieron origen y que durante 25 años lograron alumnos competitivos y buenos profesionistas.

El énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza: en la formación más que en la información, se trata de recobrar el sentido profundo de la educación que pretende no tanto integrar a una persona a un contexto cultural previamente dado, sino sobre todo situar al educando en la plenitud de su papel como creador de la cultura.⁴⁵

Si analizamos detenidamente cada uno de los argumentos que justifican la transformación del CCH y a su vez observamos los objetivos del Programa para la Modernización Educativa impulsado por Carlos Salinas de Gortari y retomada por Ernesto Zedillo, el diagnóstico que emitió el CIDE y las tareas del documento: *Prioridades y compromisos para la educación superior en México*, diseñado por la SEP y la ANUIES bajo la supervisión de Manuel Barlett Díaz, quien fungía como Secretario de Educación en ese tiempo, comprenderíamos claramente que se trata de una misma política, una política de estado. En donde la reducción de matrícula, y el aumento de la carga horaria se manifiesta constante y reiteradamente en cada uno de los documentos.

Es así como todo lo anteriormente señalado, cobra sentido y tiene una perfecta coherencia, la relación del contexto del México con la UNAM, la reducción de matrícula, el problema de los rechazados, las políticas de Estado, todo lleva a un punto, la implantación del nuevo Plan y Programas de Estudio en el CCH, evidentemente, al margen de la consulta y el consenso de la comunidad universitaria, valiéndose de toda la fuerza del sistema para implementarlo aun en contra de los estudiantes y algunos profesores *ceceacheros* inconformes, con un dispendio de recursos exorbitante, con toda

⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁵ Pablo González Casanova, "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades", *Gaceta UNAM*, Vol. I, México, p. 61.

una maquinaria de burocratismo necesario para imponerlo, finalmente éste se llevó a cabo a partir de la generación 1996, veamos:

Incrementar el número de horas de trabajo en grupo escolar, con el fin de responder a las comprobadas necesidades de apoyo de los alumnos para lograr una progresiva autonomía en su aprendizaje.

Fijar, en general, sesiones de 2 horas en todas las asignaturas, para facilitar el trabajo en taller, el desarrollo en habilidades y la participación de los alumnos.

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 una hora por semana su tratamiento en cada una de ellas.

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 de conjunto del México Antiguo y acordar una hora semanal más a las asignaturas del Área de los cuatro primeros semestres.

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.

Introducir en el plan de estudios la materia de taller de Cómputo, en un curso semestral de 4 horas semanales.

Fijar en 4 horas por semana la frecuencia de todas las asignaturas de quinto y sexto semestres en lugar de la asignación actual de 5, 4, 3 y 2 horas, y reorganizar la distribución de las asignaturas en las opciones.⁴⁶

Ya en la nueva etapa de transformación por la que atravesó el Colegio de Ciencias y Humanidades, definitivamente no estaban contemplados los 25 mil alumnos de nuevo ingreso, ni siquiera los 17 mil, que en años anteriores se incorporaban a éste, ya que el nuevo plan estaba diseñado para dos turnos, con seis horas diarias, en cada turno es decir treinta horas a la semana con lo que las autoridades volvían a mentir, González Teyssier afirmaba:

...seguimos siendo en cualquiera de sus propuestas un bachillerato que no puede rebasar 30 horas. Todos los bachilleratos del mundo son de 30 horas. Nosotros seguimos pensando que debemos mantener esta esencia de los conocimientos fundamentales y básicos. Hay diagnósticos que nos muestran un rendimiento insatisfactorio de alumnos de varios subsistemas que nos obligan a pensar que tenemos que hacer un esfuerzo mayor en algunas áreas como físico, matemáticas o ingeniería. Después de siete años y medio no han

⁴⁶Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo del bachillerato *Plan de estudios actualizados*, Julio de 1996, p. 9-11.

concluido sus estudios el 75 por ciento de nuestros egresados, lo que nos obliga a que hagamos una recomendación de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Nos obliga a hablar de calidad.⁴⁷

Es decir, se pretendía desaparecer dos turnos junto con los alumnos que los integraban y como se puede ver en la cita anterior, dejar adentro de las aulas durante sesiones de dos horas por clase y seis diarias a los nuevos alumnos del CCH en una carga horaria y un sistema de enseñanza tradicional, donde la memorización, la excesiva teoría sobre la práctica eran cotidianas en este nuevo sistema de enseñanza, y en el que los alumnos sólo se preocuparon por lograr una buena calificación ya no en aprender, ya no en reflexionar, ni mucho menos en participar activamente tanto en su propio aprendizaje ni en los conflictos sociales, estos jóvenes ya no gozaban de pase automático sino reglamentado, por lo que la carencia de ideología fue siendo una característica de las nuevas generaciones.

Para julio de 1996 se anunciaba la puesta en marcha del Plan de Estudios Actualizado, el cual se resumía, en sus lineamientos esenciales, en el documento *Plan de Estudios Actualizado*.⁴⁸

En dicho documento se mostraron claramente muchas de las acciones que en su momento las autoridades se cansaron de negar, algunas eran muy vagas y confusas, como la primera que consistía en: “Precisar y difundir las concepciones que fundan el Bachillerato del Colegio, de manera que puedan efectivamente orientar el conjunto de su docencia”, u otra, “Definir los enfoques y las formas de trabajo predominantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada área”. O bien, “Actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos - propósitos, objetivos específicos, temática- de los programas de todas las asignaturas y renovar sus enfoques disciplinarios y didácticos”.⁴⁹ Aspectos muy importantes en el ámbito de la enseñanza pero que se pierden en la generalización y en el vacío. Referente a la desaparición de materias, el documento expresa:

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo del bachillerato *Plan de estudios actualizados*, México, UNAM, Julio de 1996, pp. 9-11.

⁴⁹ Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, op. cit. p. 79.

Buscar el logro de los propósitos educativos de la actual 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. Transferir Teoría de la Historia a quinto y sexto semestres. Conservar las disciplinas filosóficas en una opción propia; reunir en una materia obligatoria, denominada Filosofía, contenidos fundamentales de Filosofía, Lógica, Ética y Estética. 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.⁵⁰

En resumen, las materias como ética, estética, lógica, método experimental y taller de lectura desaparecieron, favoreciendo materias de índole técnico o científico como computación, Inglés y Matemáticas.

Con todos estos cambios anunciados, la institución pretendía, cuando menos en el discurso, resolver algunos problemas que resultaban “añejos” y que, según ellos, solucionarían con el Nuevo Plan y Programas de Estudio, todo ello justificado en el documento arriba citado⁵¹:

- La dispersión de la docencia, más allá de la 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.
- Las insuficiencias 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 las formas de trabajo necesarias para el desarrollo de habilidades, como el taller, la experimentación, el seminario.
- Las formas de acreditación extraordinaria, en contradicción con las orientaciones educativas de la institución.
- La organización inadecuada del trabajo académico de los profesores.

⁵⁰*Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*, pp.11 y 12.

La práctica cotidiana del ejercicio docente mostró que el Plan y los Programas de Estudio modificados nunca tuvieron la intención de resolver, ni siquiera se ocuparon de atender los problemas arriba planteados, al contrario éstos trajeron consigo un conjunto de deficiencias que representaban claramente el modelo neoliberal de la educación de Estado, como ejemplo tenemos, las materias del área de talleres, las cuales sufrieron la mayor devastación, basta revisar la justificación de los funcionarios universitarios en la que dejaban muy en claro la decisión de desaparecer la lectura de textos literarios en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y así lo expresaban los documentos pertinentes: La transformación práctica del taller de lectura en un taller de literatura eliminó la operación del Plan de Estudios del desarrollo de estrategias y habilidades de lecturas de textos no literarios que los alumnos requieren para su vida académica y que, aunque sin el énfasis debido, se atiende parcial y ocasionalmente en taller de redacción.⁵²

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV, como se llamaría la materia a partir de esa fecha, carecía entre otras cosas, de un método de enseñanza para la redacción y por supuesto de textos literarios; Por ejemplo, TLRIID I el primero de cuatro niveles con carácter obligatorio, con un total de doce créditos y una duración de seis horas a la semana, esta materia fue presentada en cartas descriptivas-como todas las materias de los programas de estudio- con toda la intención de limitar y esquematizar aún más, el desarrollo de la materia, la imaginación del profesor y de los alumnos.

Este tipo de instrumentos favorece la fragmentación y el mecanicismo, desconoce el valor del grupo escolar como fuente de aprendizaje y sustenta una visión lineal del aprendizaje humano.⁵³ Además de atentar con los principios básicos del Colegio, coartando la libertad de cátedra. Las cartas descriptivas que conformaban la propuesta, resultaron ser generales, confusas, ambiciosas, enciclopedistas y sin ninguna jerarquía, es decir sin llegar a ninguna meta o fin específico, una unidad se aísla de la otra en una ruptura violenta que hace que el trabajo anterior sea estéril, no hay un desarrollo

⁵² *Ibid.*

⁵³ Margarita Pansza. “Elaboración de programas”, en: *Operatividad de la didáctica*. Tomo 2. Gernika, México, p.13.

armónico entre una unidad y otra que refuerce lo que se ha visto en unidades anteriores y que lleven al alumno al logro de los objetivos finales y en este sentido la evaluación también adolece de las mismas fallas; al final de cada unidad se localizaba una pequeña sección en donde se hacían ciertas sugerencias de evaluación, la mayoría de manera cuantitativa, y aislada de una unidad a otra.

En el primer curso, de TLRIID I se deseaba, no solo que el alumno produjera textos propios, sino que además aplicase los conceptos de la situación comunicativa y las funciones de la lengua, así como comprender lo ya mencionado, el alumno aplicaría sus estrategias para leer, escribir, hablar, e investigar adecuadamente, cabe señalar que durante este semestre se trabaja con alumnos egresados de secundaria, con claras deficiencias, muchos de ellos cuentan con muy poco conocimiento sobre redacción, gramática y ortografía; incluso algunos de ellos no leen adecuadamente y la mayoría no ha leído un solo libro en toda su etapa educativa.

Así, pues, este programa parte de muchos supuestos; del supuesto que el alumno ya sabe redactar, del supuesto que el alumno tiene conocimiento y manejo de las normas gramaticales y del supuesto que tiene una amplia cultura general para redactar.

El programa de esta materia está compuesto por siete unidades, de la segunda hasta la sexta se estarán trabajando diversos tipos de textos en los que la situación comunicativa y las funciones de la lengua que predominan en ellos es lo importante, así como los efectos de sentido. Por lo que respecta a la segunda unidad, se presenta el texto científico y el de divulgación científica. El alumno debe diferenciar entre los dos tipos de textos y reconocer la función que predomina, en este caso la referencial.

En el tercer punto de esta misma unidad se presentan las diversas técnicas del resumen sin ninguna lógica ni relación con los dos puntos anteriores, además de larga, compleja y aburrida -estamos hablando de casi tres semanas del curso 16 horas- podremos observar en el alumno desinterés y confusión.

La tercera unidad se ocupa del texto histórico y las actividades a realizar son las mismas que en la unidad anterior, aquí se vuelve a tomar las técnicas del resumen; en la cuarta y quinta unidad, se trabaja la nota informativa y el

texto publicitario respectivamente, aquí también se pide que el alumno identifique la situación comunicativa, las funciones que predominan y los efectos de sentido, básicamente. En ambas unidades se resaltan algunas características propias de cada uno de estos textos, lo que importa es la estructura, nunca el contenido.

Es hasta la sexta unidad cuando se estudia el relato literario. Como se puede ver, en este semestre la literatura prácticamente desaparece, es hasta en esta unidad cuando se trabaja la situación comunicativa y la función que predomina en el relato literario, es decir, se va a leer un texto breve o un fragmento de algunas obras clásicas para analizarlo tan esquemáticamente, que el alumno sólo percibirá a grosso modo la estructura, desatendiendo por completo el sentido interpretativo del relato.

Para el tercer semestre, el TLRIID III, plantea que el alumno se adentre en el estudio, análisis y producción de textos con función apelativa, en la segunda unidad, se hace referencia al artículo de opinión el cual proponía la redacción de un texto argumentativo breve, de un tema seleccionado que además de ser ambiguo, dejaba abierta la opción incluso de que el alumno elaborase un artículo de opinión cuando ni siquiera tiene los elementos básicos de redacción ni mucho menos los del periodismo. Por otro lado, se pretendía la corrección y autocorrección del texto, pero sin tomar en cuenta que en semestres anteriores no se le promovió al alumno el conocimiento básico de la redacción, de la ortografía ni mucho menos de la gramática.

Es hasta la séptima unidad y en tan sólo 16 horas que se contempla una redacción ambiciosa pero que por falta de seguimiento temático y la carencia de elementos tanto prácticos como de cultura general resulta un trabajo de calidad irrelevante, estas pretensiones se rompen al presentar un programa que si bien plantea la realización de ciertos ejercicios de escritura jamás determina cómo elaborarlos correctamente, es decir, desconoce los aspectos que deberían regir estas actividades.

Esto en cuanto a redacción se refiere, sin embargo, se encuentra otra grave carencia formativa en este programa: la desaparición de textos literarios como un elemento importante para el nivel educativo como cultural del estudiante. Siendo un grave error el restar importancia a la literatura, anteponiendo otros tipos de textos que ni competen al área y lo más

significativo aún, no competen a las necesidades del perfil del bachiller, como los textos científicos o filosóficos. Todo este problema elimina quizá la única oportunidad que se tiene para acercar a los jóvenes a los textos literarios que promueven entre otras cosas su capacidad analítica.

En esta propuesta el texto literario es trabajado en sólo 14 horas bajo la llamada “novela de tesis”, donde lo fundamental resultaba ser la estructura y la situación comunicativa. Reduciendo así su riqueza interpretativa y verbal que pudiera tener el texto:

En el semestre se plantea que el alumno se adentrará en el estudio, análisis y producción de textos con función apelativa. El manejo de la argumentación, propia de este tipo de discursos, prevalece como objetivo educativo esencial en el campo de la lengua, dada la importancia que distingue esta función interactiva, en la cual el emisor o destinatario se vincula con el receptor o destinatario para plantear, sustentar y defender una posición frente a problemas identificados en diferentes aspectos de la realidad social o natural.⁵⁴

En resumen, se puede asegurar de manera categórica que la redacción y la lectura de textos literarios en este semestre como en los demás, resultaban indispensables y al eliminarlos del programa del Colegio equivalió, definitivamente, a traicionar los principios con que fue creado éste. Ya que lo único que se logró en el alumno fue una pobreza intelectual que como era de esperarse repercutió en sus demás materias y en general en toda su vida académica y profesional, ya que redactar es un acto de cultura. Poner por escrito un conjunto de ideas relacionadas ayuda a pensar, a ordenar lo pensado a crear conocimientos, recuérdese que la escritura es todavía el vehículo principal del conocimiento humano. Pero también la literatura fomenta la sensibilidad, la concepción de nuevos mundos, la regeneración de valores que la sociedad está perdiendo cada día, que le vamos restando nosotros mismos. Es aquí donde el texto literario adquiere un sentido real y trascendente para la vida de cada uno de nuestros alumnos.

Indudablemente, la modernización del Colegio se dio de manera unilateral, ya que las propuestas, recomendaciones y críticas que vertieron maestros y estudiantes no fueron tomadas en cuenta y la prueba está en que los Planes y Programas de Estudios que las autoridades ya habían aprobado

⁵⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del bachillerato, *Programas de Estudio para las asignaturas: TLRIID III y IV*, UNAM. México, Julio de 1996, p.13.

no sufrieron modificación alguna, incluso dicha aprobación estaba hecha, desde antes que la comunidad del Colegio estuviera enterada de dicho proyecto.

Las cifras no mienten, en el terreno académico los Planes y Programas de Estudio, dejaban mucho que desear, las Escuelas y Facultades se quejaban constantemente del bajo nivel en que los egresados llegaban a la Universidad, el nivel de egreso y reprobación no fue mejor que en generaciones anteriores e incluso tuvieron que recurrir a diversos métodos para aumentar esas cifras, tales como asesorías, cursos relámpagos especiales, veamos:

Las acciones emprendidas por el Colegio han tenido como propósito alcanzar en cuatro años, al menos 70% de eficiencia terminal, entre las de carácter remedial y preventivo se encuentran cursos ordinarios, asesorías, exámenes extraordinarios, PAMAD, orientación profesional y vocacional, programa de tutores, etcétera.⁵⁵

Con estas acciones las autoridades pretendían por todos los medios de resarcir un poco el fracaso escolar y únicamente se preocuparon por aumentar las cifras de egreso por que la calidad no interesaba, para las autoridades eran “medidas remediales” que impactaron notablemente al egreso. Para algunos profesores fue el “abaratamiento” de sus respectivas materias, las cuáles se aprueban, incluso, con mejores calificaciones que un curso normal pero sin contemplar un proceso de evaluación serio y formal, con mucho menor exigencia y por supuesto sin trabajar todas las unidades que los programas de estudio exige; para otros, un buen negocio pues por estos cursos “*express*” se recibía un pago extra, así como también una comisión por el material que tendrían que ocupar en el curso, y bajo los siguientes argumentos las autoridades universitarias justificaban estas medidas:

El PAMAD (Programa de Apoyo a las Materias de Aprendizaje Difícil) es un programa de cursos remediales, dirigido a alumnos que cursaron la asignatura, excluye por consiguiente a los calificados con NP, se ocupa, en la mitad de las horas de clase de la asignatura, de los temas centrales, exige

⁵⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, *Informe 2003-2004*, UNAM, México, p. 23.

100% de asistencia y, en la mayor parte de los casos, se evalúa (mide) por medio de un examen colegiado.

De acuerdo a los resultados obtenidos del seguimiento de alumnos inscritos y aprobados, se verificó que la acreditación en este programa supere a los cursos ordinarios y tenga un impacto positivo en el egreso

El total de alumnos que recibieron apoyo del PAMAD durante el ciclo escolar 2003 fue de 36 868, en tres periodos. El periodo de mayor inscripción fue el 2003-2 (15 859 estudiantes), y el 2003-1 (64.05%) el de menor acreditación. Como es comprensible, el periodo “último esfuerzo” fue el de menor inscripción (7534 alumnos); sin embargo, como se enfoca hacia la generación que está a punto de egresar y los criterios para la inscripción son más rigurosos por el reducido número de grupos que se abren, la acreditación fue de 83.33%.⁵⁶

Tras el análisis de los datos de acreditación de las generaciones 1998 y 1999, en su quinto semestre, se decidió en 2001 apoyar a los alumnos que adeudaban hasta ese momento un máximo de seis asignaturas. Con base en estas circunstancias, se abrió un tercer periodo el PAMAD intensivo o “Último esfuerzo”, en mayo-junio de 2003, para atender prioritariamente a los alumnos de la generación 2001.

Así el egreso de 2002 y 2003 alcanzó 10400 estudiantes respectivamente, pero de los cinco planteles del CCH, y no nos indican si todos ellos lo concluyeron en tres años, al igual que en el 2004 que ascendió a 11 347 alumnos e incluso en el informe de actividades de ese mismo año reconocen como un egreso histórico el de las generaciones 94 y 95 cuyos índices aumentaron hasta 63% curiosamente el más alto desde que se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades pero paradójicamente fueron las últimas generaciones en llevar el plan de estudios original, el de 1971.⁵⁷

En el aspecto político debemos reconocer que la modificación de los planes y programas de estudio de 1996 obtuvo su mayor logro, con los maestros controlados y coludidos con el sistema, los estudiantes metidos en la dinámica de la educación tradicional, memorística y neoliberal amenazados constantemente con la eliminación del pase reglamentado y atemorizados por los grupos porriles hicieron del CCH una escuela tradicional dentro del bachillerato; los resultados son los mismos: el nivel de egreso, la calidad y la competitividad de los nuevos planes de estudio con relación al anterior son muy

⁵⁶*Ibid*, p. 9.

⁵⁷ *Ibidem*

similares, la diferencia es el costo monetario tan elevado, ahora cuesta tres o cuatro veces más la estancia de cada alumno en el Colegio. Esto a todas vistas es un mal negocio tanto en lo económico como en lo académico, no así en lo político.

2.3. Nueva revisión de los Programas de Estudio en el 2006. Sus avances en el campo de la evaluación.

En el documento titulado *Plan de Estudios Actualizado* de julio de 1996, se refleja claramente la postura de las autoridades frente a la transformación del CCH pero también, en dicho documento se comprometen a revisar constantemente los programas y “perfeccionarlos”, pero esto no era gratuito ni siquiera una concesión que los activistas hubiesen ganado durante el paro indefinido, evidentemente, este compromiso se debía a que las autoridades le tendrían que rendir cuentas a los patrocinadores de tan ambicioso proyecto, a las autoridades federales y, sobre todo, a los organismos internacionales, así, seis años después, en el 2002, los programas de estudio fueron puestos, nuevamente, en la mesa de revisión, ahí se rindieron cuentas de los “grandes avances” que habían arrojado durante seis generaciones.

En dicha revisión del Plan y Programas de Estudios en el 2002, no les quedó otro remedio a las autoridades universitarias, más que reconocer que se habían equivocado, teniendo que modificar totalmente los programas de estudio, cuando menos, en el área de Talleres.

En 2002 se inició una actualización, “ajuste” se le llamó, del Plan de Estudios integrado en 1996. En el Área Histórico-Social, se hizo hincapié en: el carácter del bachillerato de habilidades, de cultura básica, al poner los aprendizajes en el centro, como elemento constructor de los nuevos programas; al mismo tiempo se atendió a la existencia de un exceso de contenidos y se reconoció la imposibilidad de llevar a la práctica las sesiones de clase en un curso-taller, (en las condiciones existentes, como se había programado en la Reforma de 1996, además de que se consideró que en las

materias del Área todavía existía una orientación) con resabios de corte enciclopedista abundantes⁵⁸.

Para las materias del Área de Matemáticas, se consideró que: En esta área se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de los hombres de conocer y descubrir su entorno físico y social; así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo⁵⁹.

Para el Área de Ciencias Experimentales se consideró que: el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar del estudiante, por ello es importante que conozca y comprenda la información que diariamente se les presenta con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de estos fenómenos.⁶⁰

Para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se consideró que los alumnos: deben ser capaces de interrogar a los textos, de construir significados de manera activa, de experimentar en el mapa textual progresivamente desde estructuras simples hacia las complejas; que no separen sus aprendizajes y las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir sean sinónimo de producción de sentido... Se requiere dotar al alumnado de capacidades amplias que incluyan las cognitivas, motrices y afectivas, para una formación que permita equilibrios personales, de relación con los otros, de actuación y de inserción en la sociedad. Aprender se define como la construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes.⁶¹

Así las autoridades del Colegio, sin aceptarlo abiertamente, trataban de reparar su fracaso académico de los programas de estudio aplicados desde el 2006, y entonces recurrieron a la experiencia de los profesores para lograr rescatar este proyecto. El trabajo mantuvo las modalidades participativas

⁵⁸ UNAM/CCH, *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, p. 58.

⁵⁹ *Ibid.* p. 17.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 38.

⁶¹ *Ibid.*, p. 77.

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.⁶²

En el 2004, los “ajustes” del programa de estudio contradecían totalmente a los de 1996, mientras los primeros estaban saturados de contenidos y unidades, los segundos carecían de todo ello (por lo menos en el área de Talleres) los cuáles no supieron cómo resolver el conflicto de unificar el Taller de Lectura con el Taller de Redacción y la Investigación Documental y cómo para tratar de resarcir el mal original retomaron la noción de cultura básica, que planteara en 1971 Pablo González Casanova, así para los nuevos programas los objetivos son cambiados por propósitos y se privilegia los aprendizajes sobre las temáticas, las cuales eran mucho menos ambiciosas, las unidades que, en el anterior programa, por ejemplo constaban de siete, en el primer semestre de TLRIID I se veían reducidas a cuatro.

La mayoría de los profesores coincidía en que se lograba un avance, sin embargo, cuando la comisión se enfrentó al qué se debería enseñar no pudieron aprovechar el avance inicial perdiéndose en ambigüedades, y empeñándose a utilizar el enfoque comunicativo que se encontraba de moda en España sin que mediara ningún análisis previo de la pertinencia de dicho modelo ni la adaptación al contexto educativo mexicano, así las competencias comunicativas también se encontraban presentes en los nuevos programas de estudio, el hablar, escuchar, escribir y leer, era la nueva forma en que se trabajaría el taller, sin embargo, la comisión cayó en un grave error, optó por dividir cada una de las competencias comunicativas por unidad, es decir, la primera unidad del primer semestre de TLRIID, se trabajaba la oralidad, en la segunda la escucha, en la tercera la escritura y en la cuarta y última, la lectura.

Todo esto generó en los profesores una gran confusión aunado a la poca información que tenían sobre el enfoque comunicativo muchos de ellos

⁶² Bazán Levy José de Jesús. Dirección del Colegio de Ciencias y humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, México, Febrero 2006, p. 5.

sólo se concretaron a realizar las actividades sugeridas en los programas sin llevar un hilo conductor.

El problema esencial radicó en que las competencias comunicativas deben desarrollarse conjuntamente, el aislar la escucha con la oralidad, o la lectura con la escritura resulta por demás complicado e inoperante.

En el terreno de la evaluación se dieron algunos avances importantes, cuando menos ya aparecía de manera formal en los programas y no sólo se sugería una evaluación cuantitativa. En estos nuevos programas se evaluarían los aspectos del enfoque comunicativo por unidad, pero también y lo más rescatable a nuestro parecer es la evaluación de algunas actitudes del alumno. Como bien se señala en diversas partes de dichos programas:

Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad, (refiriéndose a la primera unidad “construcción del yo a través de textos orales y escritos”) son los siguientes:

Para los relatos escritos: estar organizados en párrafos y presentar inicio, desarrollo y cierre.

Para los relatos orales: mostrar lo que pasó y cómo pasó, expresión con volumen y pausas adecuados.

Intervenciones orales pertinentes sobre los errores o aciertos de los relatos escuchados.

Actitud de respeto hacia las exposiciones de los otros.⁶³

Con respecto a la segunda unidad, titulada “percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos” la Comisión sugería:

Por medio de protocolos se evaluará la capacidad de escuchar, con los indicadores siguientes: identificación de interlocutores, tema y propósito de comunicación.

Por medio de protocolos o pequeños cuestionarios, entre equipos se evaluarán los diálogos redactados por los alumnos, tomando en cuenta los indicadores de destinatario y propósito comunicativo.

Por medio de protocolos, entre equipos se evaluarán los diálogos con los indicadores de tono, volumen y énfasis.

Aplicación de cuestionarios breves para evaluar el nivel de comprensión del destinatario y del propósito comunicativo.

⁶³ UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área de Talleres y Comunicación. *Programas de Estudios del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. México, Julio de 1996, p. 16.

Corrección y autocorrección de los instructivos, tomando en cuenta los siguientes indicadores: propósito de comunicación adecuada, orden lógico de los pasos, información objetiva y precisa y disposición espacial.

Evaluación de las actitudes de los alumnos según un cuadro o lista de observación del trabajo realizado.

Revisión y corrección de los borradores de las cartas (adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial).

Revisar e incorporar las mejoras propuestas para presentar la versión final del escrito.

Autoevaluación que considere el trabajo realizado por el alumno en esta unidad en el uso de la lengua oral y escrita.

Revisión y evaluación grupal del proceso de aprendizaje realizado⁶⁴

En estos nuevos programas de estudio la evaluación ya tenía un lugar importante sin embargo seguían con la idea de sólo medir los avances del alumno constantemente regresando al aislamiento del trabajo unidad por unidad sin llegar a un fin claro, generando así un trabajo ocioso y repetitivo; perdiéndose el proceso de aprendizaje, así como el de evaluación.

Otro aspecto fundamental que se pudo observar en las modificaciones del Plan y Programas de Estudio del Colegio fue el proceso de evaluación que se aplicó a la planta docente, el cual presentó los mismos problemas de evaluación que tuvieron los alumnos.

A partir de la década de los noventa, la mayoría de las instituciones de educación superior del país implementó sistemas de evaluación de la docencia; dicha inclusión no fue una decisión interna o espontánea. Bajo la plataforma del Programa para la Modernización Educativa, el gobierno federal, aceptando indicaciones de organismos internacionales, promovió políticas de estímulos o pago por méritos.

Como ya se mencionó líneas arriba, en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se instauró como política gubernamental el Programa de Modernización Educativa, en él se determinaba la creación de un sistema nacional de evaluación de las instituciones de educación superior. Posiblemente, esta política no sólo fue la adopción de un sistema que ya se había implantado en los sistemas educativos de otros países, como Estados Unidos, y en algunas universidades mexicanas, privadas y públicas, sino también un medio para contrarrestar la inercia y conflictos originados por la

⁶⁴*Ibid.*, p. 21.

demanda de instituciones de educación media y superior, de homologación salarial con la UNAM y el IPN, y el abandono de la profesión docente, debido a la contracción salarial ocurrida en los años ochenta.

Junto con la política de incentivos a la profesión académica, o pago por méritos, apareció, de manera necesaria, una política de evaluación y rendición de cuentas del quehacer sustantivo de las instituciones y sus académicos. Desde luego, no todas las actividades sustantivas del trabajo académico: docencia, investigación y extensión o difusión de la cultura, se valoran por igual. En México, al igual que ocurre en otras latitudes, las funciones básicas del trabajo académico como la investigación tiene un peso mayor que la docencia en la evaluación del desempeño académico y, en consecuencia, en el otorgamiento de estímulos.

Sin embargo, bajo diferentes reflexiones, la evaluación del desempeño docente es un factor que influye en el monto de los estímulos académicos, en la mayoría de las instituciones universitarias mexicanas. Si bien en el programa de estímulos se consideran varios factores en la evaluación del desempeño docente, como la elaboración de programas y materiales didácticos, la parte más notable es la evaluación de la tarea docente por medio de las opiniones de los alumnos vertidas en los cuestionarios de evaluación al final de los periodos académicos, mejor conocidos en el CCH como Cuestionario de la Actividad Docente (CAD).

La definición de evaluación nos dice qué es la valoración de los conocimientos, actitudes, aptitudes y rendimiento, en este caso del docente. Desde este punto de vista debemos considerarla como una herramienta indispensable que retroalimenta el proceso educativo, sin embargo la realidad es otra, en el que el docente se queja de la falta de objetividad de ésta, entre otras carencias que podemos encontrar no sólo en los CAD del Colegio sino en general en estos mecanismos de evaluación docente es que: profesores de las ingenierías y ciencias duras obtienen menores puntuaciones en los cuestionarios que las humanidades y ciencias sociales; la personalidad del instructor: los profesores entusiastas, extrovertidos, con sentido del humor obtienen mejores puntuaciones que los que no poseen o manifiestan esos rasgos de personalidad; etapa de los estudios que cursa el estudiante: los estudiantes de los primeros semestres valoran más que el profesor sea

accesible, ameno, claro y organizado; los estudiantes avanzados valoran más el dominio del conocimiento por parte del docente.⁶⁵

Posiblemente por estas razones es difícil evaluar la docencia. El hecho de uniformar la evaluación para todas las disciplinas, cursos y profesores, porque de otra manera sería sumamente costoso, trae consigo una evaluación superficial del quehacer docente. Los cuestionarios son instrumentos limitados y poco válidos para evaluar la docencia dada la dificultad que implica medir o apreciar los efectos de la docencia, lo que mejor pueden hacer los cuestionarios es dar una apreciación del índice de satisfacción del estudiante; para ello se ha optado evaluar, fundamentalmente, el proceso docente y pocas veces los resultados.

Las limitaciones sobresalientes de estos instrumentos se relacionan con su validez, medir lo que pretenden medir, y las variables que intervienen en los resultados de la evaluación. Uno de los problemas de fondo de los cuestionarios de evaluación, es su indeterminación. Sproule señala que los cuestionarios de evaluación padecen de indeterminación porque sirven a diferentes propósitos: primero, proporcionar retroalimentación de los estudiantes a los comités de evaluación de profesores; el segundo es que en el proceso de evaluar se les pide a los estudiantes dar su apreciación del curso y de la clase a través de reactivos generales; el tercero tiene que ver con los estándares mínimos que la universidad fija arbitrariamente⁶⁶.

Si uno revisa cualquier cuestionario de evaluación encontrará que tienen un gran parecido; un cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes contiene reactivos que tienen que ver con las siguientes áreas: la organización y planeación de la clase, el dominio del conocimiento, la comunicación con los estudiantes, su disponibilidad para atenderlos, y la manera de evaluar el aprendizaje.

En México, se ha hecho poco énfasis en los resultados del aprendizaje y en la inclusión de reactivos que evalúen globalmente el curso y al profesor. Es común que este tipo de instrumentos incluyan preguntas insulsas como: si el profesor usó el pizarrón o bien, recursos tecnológicos, si llegó temprano, si

⁶⁵ Cfr. José María García Garduño. *Las dimensiones de la efectividad docente validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional*, p. 56.

⁶⁶ Cfr. Sproule, Robert. *La determinación del rendimiento del instructor por datos de evaluación de los estudiantes de enseñanza*. *Economics of Education Review*, 21, pp. 287-294, 2002.

recomendó usar la biblioteca, si recomendaría el curso a otros estudiantes o comparar al profesor con otros profesores del programa o la institución. Tales atributos que sólo se quieren medir no tienen relación directa, al menos no se ha probado, con la eficacia docente.

Los cuestionarios de evaluación al desempeño docente son una fuerte carga administrativa para las instituciones de educación superior. Su carga, costo y escasa validez para evaluar el desempeño docente de decenas de miles de profesores, independientemente de su estatus y experiencia, y lo poco que aportan al mejoramiento de la calidad, hacen injustificable a todas luces la continuidad de la política vigente de evaluación de la docencia.

Es oneroso procesa revaluaciones de miles de cursos realizadas por decenas de miles de alumnos-materia en cada periodo escolar sin que tengan un fruto específico, más allá del control y otorgamiento de incentivos. Por otro lado, los profesores se ven sometidos a una especie de certificación continua de sus habilidades docentes, algo inusitado en otras profesiones, y los alumnos obligados a responder tantos cuestionarios como cursos tomados durante sus estudios. No es conveniente ni para los profesores que se ven sometidos a un escrutinio constante e injustificado de su actividad docente ni para los estudiantes que toman el trabajo como una rutina aburrida y poco útil. Sin embargo, el sistema se podría mejorar si se partiera de una premisa fundamental: servirá un propósito formativo, de mejora y no sumativo de control y asignación de estímulos.

Naturalmente, la administración universitaria requiere de algún tipo de control sobre las tareas del docente y su realización; puede, y está en su derecho de, tener un control administrativo, si el profesor asiste a impartir clase y si tiene las credenciales para ellos, pero el control o rendición de cuentas del desempeño académico, como ocurre en otras funciones académicas, debe descansar en los pares, no en la administración, ni mucho menos en los estudiantes. Si se dejara de ligar el resultado de los cuestionarios de evaluación al programa de estímulos, los resultados de éstos podrían servir de alguna manera como medida de retroalimentación del trabajo docente. Desde esta perspectiva sugiero una forma diferente de implementar este recurso de evaluación a los docentes:

- 1) Evaluar no más de un curso al azar cada semestre de aquellos que impartan los profesores noveles o de reciente ingreso a la institución⁶⁷.
- 2) Los profesores titulares serán sometidos a evaluación de un curso, seleccionado al azar, cada dos o tres años.
- 3) Cada semestre, a mediados del periodo escolar, al menos en uno de los cursos que se impartan, los profesores harán preguntas a los alumnos, como las que se sugieren en el método de “alineación de las habilidades, competencia profesional y actitudes”, tal como lo denomina Bastick, el cual consiste en tomar la opinión de los estudiantes a mitad del curso.

El instrumento consta de dos columnas; en la primera se pregunta qué tanto (expresado en porcentaje) el curso está poniendo énfasis en: habilidades, entendimiento y actitudes; se agrega una pregunta final para indagar qué tanto el alumno está disfrutando el curso y qué tanto esperaba del mismo cuando inició. En la segunda columna se le pide al estudiante que exprese qué tanto debería poner énfasis y qué tanto se ha cumplido de lo que esperaba del curso, en las áreas de habilidades, entendimiento y actitudes. La diferencia entre ambas columnas le permite al profesor obtener información para retroalimentar su labor. Estos resultados se pueden discutir con grupos de colegas o colegios académicos⁶⁸.

Definitivamente, la tarea de evaluar a los profesores del Colegio se ha convertido en un mecanismo de control más que una herramienta de retroalimentación y mejora de nuestro trabajo cotidiano, e incluso la cuestión de estímulos económicos no están sujetos a los resultados de dicho cuestionario, es decir, si los profesores obtienen una evaluación sobresaliente no representa ninguna ganancia económica adicional, sin embargo el no aprobar dicho cuestionario si puede ser aspirante de varias restricciones de promoción laboral. Es por ello que, siguiendo las sugerencias de Hoyt, Donald, P. y Pallett se pueden aprovechar los recursos que se tienen y que el CAD tenga un fin verdaderamente académico.

⁶⁷Cfr. Hoyt, Donald, P. y Pallett (1999). *Evaluar la efectividad de la enseñanza: más allá de calificaciones del estudiante*. idea papel # 36. idea centro. Disponible en:http://www.idea.ksu.edu/papers/ideapaper36_appendixD.pdf

⁶⁸Bastick, Tony (2002). *Optimización de la calidad de la enseñanza en curso*. Trabajo presentado en la Reunión Anual de la asociación educativa Southtwest (sueros), Austin, Texas.

III. Aproximaciones teórico-metodológicas en torno a la evaluación educativa

A través del tiempo, el concepto de evaluación en el terreno educativo ha sufrido constantes modificaciones, tanto de carácter conceptual como práctico. A finales del siglo XIX se entendía como una acción referente a determinar un juicio de valor sobre la calidad de un objeto o proceso educativo, de ahí pasó a la asignación de un número que permitió medir exclusivamente en términos cuantitativos el grado en que un estudiante posee determinadas características, nunca conocimientos o aprendizajes, posteriormente, se tomó en cuenta la designación del grado en que el alumno logra, de manera individual, un objetivo planteado con anticipación; sin embargo, esta concepción quedaba incompleta, se debería establecer también el proceso de identificación, recolección y análisis de la información para tomar las decisiones pertinentes y justificadas, es decir un proceso de consolidación de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de los criterios para juzgar su mérito y tomar una decisión.

Las dos grandes funciones básicas atribuidas a la evaluación en la actualidad son las relativas a la recolección de información sobre la realidad que se va a evaluar y la formulación de juicios de valor sobre la misma a partir

de los datos obtenidos y en función de criterios predeterminados. Considerando que a partir de dichos juicios, se va a reorientar la actividad didáctica a través de determinadas decisiones, es aquí donde radica la importancia de contar con una información lo más fidedigna posible, ya que constituye el punto de partida de todo proceso de evaluación.

Aunque los avances en los últimos 100 años han sido muchos, todavía la evaluación educativa tiene muchas lagunas y aspectos por resolver. Como bien lo señala Miguel Ángel Santos Guerra en: *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*⁶⁹: algunas de las deficiencias que todavía se sufren en el terreno de la evaluación son la carencia de una adecuada base teórica, la ausencia, en general, de la evaluación en la construcción, desarrollo y evaluación de los programas y, sobre todo, que se ha utilizado a la evaluación como instrumento de dominación en un sentido vertical y descendiente.

Antes de los años 30 aún no se desarrollaba en realidad una *teoría evaluativa* sino más bien existía un conjunto de buenas intenciones o un conjunto de prácticas más o menos sistematizadas. No fue hasta la llegada de Tyler al mundo educativo, en lo general, y en el área de la evaluación, en particular, cuando se propuso un nuevo concepto en el campo de la evaluación, que renovó todos los anteriormente establecidos en la época. Las contribuciones más importantes de Tyler en este periodo son las siguientes⁷⁰:

- a) La conceptualización estática de la evaluación es sustituida por la conceptualización dinámica, ya que se entiende la evaluación como un proceso para determinar el logro o no de las metas preestablecidas.
- b) Se diferencian claramente la evaluación y la medición como dos conceptos separados. La evaluación no es únicamente la aplicación de un instrumento de medida, sino que además necesita de un juicio de valor sobre la información recogida.

⁶⁹ Cfr. Santos Guerra, M. A. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe, Málaga, 1993.

⁷⁰ Listado de Tejeda, Fernández; J. La evaluación. Su conceptualización, en: Lukas, J. F. *Evaluación Educativa*, 2ª Ed., Alianza, Madrid, 2009.

- c) La emisión de juicio de valor se basa en los objetivos específicos operativos, previamente establecidos, convirtiéndose consecuentemente en los criterios de evaluación.
- d) Los objetivos definidos operativamente son la base en los que se asientan los procesos de planeación, realización y evaluación de la tarea docente.
- e) El objetivo de la evaluación se traslada a constatar el cambio experimentado en los alumnos.

Ralf W. Tyler desarrolló el primer modelo sistemático de evaluación educacional, al vincular estrechamente los objetivos con la evaluación, sin embargo, Tyler no es el mejor ejemplo a seguir por su postura tecnicista, ligada estrechamente con la psicología conductista, sustentadoras ambas de la *tecnología educativa* como corriente didáctica de los años 60 y los años 70.

Después de este primer avance en el terreno de la evaluación, los aspectos, políticos, económicos y sociales, que padeció Estados Unidos, posterior a los años 30, incidieron de manera directa en el terreno pedagógico en general y en el campo de la evaluación en particular. A partir de la década de 1970, la evaluación emergió como una tarea académica distinta a la investigación educativa. Para ello contribuyeron diferentes aspectos, como los siguientes⁷¹:

1. La proliferación de manuales, glosarios de términos, libros de texto, ensayos, etc., sobre temas de evaluación.
2. La consolidación de la evaluación como un ámbito específico de la investigación: la investigación evaluativa.
3. La aparición de revistas especializadas tales como: *Educational evaluation and Policy Analysis, Evaluation and Program Planning, Evaluation News, Evaluation Quartely, Evaluation Review, New Direction for Program Evaluation, Studies in Evaluation, Assessment in Education*. También recopilaciones anuales como *Evaluation Studies Review Annuals*.

⁷¹ Listado original de Lukas J. F. y K Santiago, *Evaluación Educativa*, 1986, pp. 75-76,

4. Las grandes universidades de Estados Unidos comienzan a impartir cursos de evaluación como especialización diferenciada de la metodología de la investigación (Universidades de Illinois, Standford, Boston College, UCLA, Minnesota, y la de Western Michigan, por ejemplo).
5. La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando hacia una tendencia orientada a la toma de decisiones.
6. Se crean asociaciones profesionales en torno al campo de la evaluación.
7. La aparición de nuevos modelos de evaluación a raíz de la crisis entre paradigmas (cuantitativo/cualitativo), vivida en la investigación educativa.

No obstante que la perspectiva teórica oficial de la evaluación norteamericana no es el mejor referente a seguir cuando se opta por una evaluación cualitativa, (propósito central de esta propuesta) con una orientación mexicana y/o latinoamericana y, sin embargo, sí es referente obligado cuando hablamos de evaluación educativa, sin dejar de señalar que en lo concerniente al terreno nacional, la educación y evaluación son controladas, como ya ha sido esbozado en los apartados anteriores, desde el ámbito federal simulando y obedeciendo a intereses políticos, tanto nacionales como internacionales, que buscan controlar y dominar la vida del país bajo normas poco incluyentes y para lo cual se crearon diferentes instancias evaluativas que contribuyeron y contribuyen desde diversos ámbitos a este fin.

Con todo lo anterior, se podría pensar que los aspectos teóricos referentes a la evaluación educativa son tareas exclusivas de pedagogos y especialistas en la materia, sin embargo, todos los involucrados en el campo de la educación debemos reconocer los diversos enfoques que en esta área se han llevado a cabo en las últimas décadas para que nuestro trabajo en el aula se fundamente en tales principios. Es por ello que resulta pertinente tomar en cuenta determinadas perspectivas actuales que los especialistas en el campo de la evaluación han trabajado.

En el libro: *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, el autor Pedro Ahumada señala un problema serio que existe actualmente en el campo de la educación, sobre todo en latinoamericana. Así lo describe:

Independientemente de la intencionalidad y los medios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos reconocer que en la mayoría de los países latinoamericanos el proceso de evaluación ha estado fundamentalmente centrado en lo que se denomina una hetero-evaluación, es decir un proceso que parte del profesor hacia el estudiante. Esta forma de concebir la evaluación del aprendizaje de nuestros estudiantes hace hincapié en *los resultados* antes que en *los procesos*; en los rendimientos y desempeños finales más que en el manejo de determinadas estrategias y procedimientos, en consecuencia, configura una forma particular de evaluar por parte de los profesores, que a su vez repercute en las formas de aprender del estudiante.⁷²

Es así como los profesores y, el sistema educativo en su conjunto, eliminamos toda posibilidad de que el alumno sea parte fundamental en su proceso de enseñanza aprendizaje y lo único que éste espera es ser “calificado” lo mejor posible por el profesor, desgraciadamente esta práctica es recurrente, incluso desde que el niño ingresa a la enseñanza básica, por lo tanto desde que éste inicia su etapa formativa como estudiante, el concepto y la instrumentación de la evaluación no representa absolutamente nada, no es parte de su responsabilidad ni de su objetivo de estudio, para él “pasar” y “sacar buenas calificaciones” es el ideal de todo buen estudiante, y entonces la tarea de evaluación se ve reducida a un proceso administrativo donde sólo participan maestros y funcionarios de las instituciones respectivas.

La evaluación como la entiende Pedro Ahumada debería estar centrada en el proceso de aprendizaje de los alumnos y para esto se exige una evaluación individualizada y multidimensional, sin embargo, esto se opone a la dinámica vigente que antepone una enseñanza masiva y estandarizada, cuyos resultados de aprendizaje se miden cuantitativamente como una herramienta con validez objetiva (científica) para calificar el trabajo escolar. Dentro de esta postura encontramos la perspectiva tradicional de la evaluación basada en la habilidad y comportamiento del grupo frente a un cuestionamiento en particular y encontramos la práctica de respuesta al reactivo o ítem, es decir, las pruebas objetivas, que representan la probabilidad de ser respondidas correctamente por los alumnos.

⁷² Ahumada Acevedo, P. *Hacia una evaluación auténtica*, p. 32.

Pedro Ahumada critica las teorías que sustentan este tipo de pruebas con el propósito de generar dudas técnicas en los lectores acerca de la veracidad de los aprendizajes que se ven reflejados en los resultados de dichas pruebas. El autor propone un sistema alternativo de evaluación centrado en los procesos, donde la responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno, en diálogo constante con el profesor, este tipo de evaluación la denomina *Evaluación Auténtica*, destinada a mejorar la calidad de la tarea docente y el nivel de los aprendizajes⁷³.

Es decir, se pretende tomar conciencia sobre el tipo de docencia y a partir de él la creación de estrategias e instrumentos de evaluación por parte del docente de acuerdo a su propia concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el autor en cuestión propone los siguientes principios: continuidad y permanencia, carácter retroalimentador, función diagnóstica y formativa, autoevaluación y coevaluación, así como nuevos procedimientos, técnicas e instrumentos más abiertos y diversos que renueven y enriquezcan el proceso y los resultados de evaluación de aprendizajes.

Estos principios son fundamentales para los objetivos de este trabajo, ya que el Colegio de Ciencias y Humanidades en general y, los talleres de lectura y redacción en particular, han promovido, históricamente, formas de enseñanza vanguardistas. Sin embargo, las innovaciones de las prácticas evaluativas no han sido instrumentadas en su totalidad en este sistema, a pesar de que éstas son conocidas, a nivel de conciencia y actitud existe una mínima aceptación por parte de los docentes, lo que implica que la evaluación (medición) sigue estando centrada en las *pruebas objetivas*.

Al respecto, como bien lo señala Morán Oviedo, la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, es -y necesita ser- parte sustantiva de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, al mismo tiempo opina, discrimina, valora, critica, evalúa, razona, fundamenta, decide, enjuicia y determina entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que no lo tiene.⁷⁴

⁷³Cfr. Ahumada Acevedo, P. *Hacia una evaluación auténtica*, p. 58 -67.

⁷⁴ Morán Oviedo, Porfirio. *Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente*, p.67.

Con este planteamiento, se pretende rescatar a la evaluación del papel en que generalmente se le coloca: un acto final aislado de la tarea propia de la enseñanza y el aprendizaje, de atribuirle solo la función de comprobar o constatar los objetivos o contenidos que deben, por medio de exámenes, ser sometidos a un acto de control que sólo de cuenta del grado en que los alumnos los han alcanzado.

En este sentido, Santos Guerra defiende una postura más integral en el carácter de la evaluación y que resume todo lo que se ha señalado en líneas anteriores:

...Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuesto por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos...⁷⁵

Así, la evaluación deberá constituir, como lo bien lo señala Morán Oviedo, uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cualquier área, ciclo, modalidad, o nivel, la evaluación debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje; así como para propiciarles un proceso formativo y no para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar.⁷⁶ En tal situación, César Coll lo enfatiza muy bien cuando afirma: la evaluación nunca lo es en sentido estricto de la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, sólo finalmente, la evaluación debiera servir para la acreditación y la certificación del conocimiento. En efecto, las instituciones educativas y el Estado tienen la responsabilidad de acreditar y certificar el conocimiento. Esta función es de gran utilidad para las propias instituciones educativas, pues en ellas pueden basarse para la toma de diversas decisiones en la administración escolar.⁷⁷ En este sentido, se tendría que separar

⁷⁵ Santos Guerra, M. A. *Evaluación Educativa I, Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, p. 48.

⁷⁶ Morán Oviedo, Porfirio. *Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula*, en: *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*, IISUE, UNAM, 2012.

⁷⁷ Pérez Rocha, M. *Evaluación: Crítica y autocrítica de la educación superior*. CIEES. Serie Cuadernos de Evaluación Educativa, México, 1998.

cuidadosamente el aspecto administrativo del proceso de enseñanza aprendizaje y el objetivo que cada fase persigue.

Es decir, habría que admitir que uno de los puntos polémicos y difíciles de la evaluación cualitativa, es llevarla a la práctica. ¿Qué se va a evaluar? ¿Cómo hacerla? ¿Por dónde empezar? ¿Cuáles son los retos? Por lo que es necesario considerar que, en la evaluación cualitativa, no es el método lo que define los problemas que se tienen que tomar en cuenta, más bien son los problemas concretos quienes definen los métodos indicados a seguir. Sin embargo, no hay una sola receta o camino para poder aplicar este método.

Por esta razón, ninguna técnica se deberá tomar de modo exclusivo o aislado de un contexto dado, pues cerraría las puertas a otras posibilidades metodológicas apropiadas y en principio válidas. Se trata más bien, de combinar diferentes técnicas o instrumentos que arrojen luz sobre el objeto a evaluar. Es por ello que los profesores se niegan a comprometerse con este enfoque, es necesario reeducar y retomar todos estos aspectos que llevan a un trabajo comprometido y en ocasiones extenuante, que muchas veces las condiciones laborales en donde desarrollan su trabajo resultan adversas.

No obstante, para el área de talleres del Colegio de Ciencias y Humanidades, la entrevista, la observación, los cuestionarios, las sesiones grupales, las encuestas, las monografías, los ensayos, trabajados a través de la estrategia del portafolios del estudiante, son técnicas e instrumentos que tendrían que tomarse en cuenta al planear el proceso de evaluación, ya que desde la creación misma del proyecto original del CCH estaban vislumbradas, sólo que, como ya se mencionó líneas arriba, faltó trabajar más formalmente los aspectos de evaluación, así como sus implicaciones trascendentes en el ejercicio de la docencia. Luego entonces, de entrada ninguna técnica ni método pueden descartarse, pues tanto la evaluación cualitativa, como la cuantitativa integran el proceso de evaluación, la primera de manera formativa y la segunda como certificadora de los aprendizajes, cumplen el aspecto administrativo inherente en todo sistema educativo.

3.1 La pedagogía de la evaluación o la evaluación pedagógica.

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, la evaluación en el campo de la educación, tradicionalmente se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: habilidades, destrezas, actitudes, programas educativos, materiales didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50, la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación exigía una rendición de cuentas. Y es en ese momento cuando el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, proyectos académicos y la administración escolar. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito de la evaluación cuando van a surgir una serie de modelos de gran relevancia tales como: el modelo psicométrico (pruebas objetivas), en donde la teoría conductista sobre el aprendizaje da consistencia teórica y técnica a dicho modelo.

Los objetivos operativos y/o específicos describen “reacciones o conductas observables en el sujeto” que se muestran externamente y se pueden medir con algún tipo de examen, mientras que diversas taxonomías intentan clasificar y ordenar las capacidades (formuladas a través de los objetivos) que la escuela ha de desarrollar en los alumnos.

Evaluar adquiere entonces unas connotaciones “técnicas” y de “cientificidad” impensables anteriormente, mientras que las pruebas tipo test aparecen como una manera más “objetiva” de medir los resultados de aprendizaje por su pretendida “fiabilidad” y por la posibilidad de cuantificar y procesar los resultados, aplicando incluso procedimientos estadísticos. No obstante las constantes críticas a este enfoque tanto a nivel ideológico como técnico, es de todos sabido que durante mucho tiempo la evaluación ha consistido casi exclusivamente en medir resultados finales de aprendizaje, es decir, la idea de que se puede medir cualquier tipo de aprendizaje y que

evaluar es algo “técnico”, “preciso”, “objetivo” y “científico” lleva a muchos profesores, autoridades e instituciones educativas, de antes y de ahora, a realizar prácticas de medición sustentadas en este modelo de comprobación de aprendizajes en el ámbito escolar.

En consecuencia, la evaluación cuantitativa, que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de test o pruebas objetivas, sólo ha propiciado que los alumnos memoricen datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos y teorías, sin que entiendan cabalmente el por qué y para qué de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor; tal idea de lo educativo conlleva a que el estudiante adquiera montañas de información, pero escasa o nula formación.

Por lo anterior, la evaluación cuantitativa distancia al profesor y al estudiante de las nuevas concepciones educativas, de la noción de alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como negociador de significados; por el contrario, lo ha hecho entender que sólo había que prepararse para contestar toda suerte de preguntas a través de cualquier modalidad de examen.

Por otro lado, la perspectiva constructivista, sostiene que aprender es una construcción que realiza individualmente cada sujeto en la que tienen gran importancia las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollan para resolverla: “la objetividad de la ciencia”, tan importante en el modelo anterior, ahora se pone en cuestionamiento, así como las concepciones unitaristas que obligaban a las ciencias sociales a seguir los métodos de las ciencias experimentales. De este modo, en evaluación adquieren gran importancia los métodos cualitativos (la observación, las entrevistas, los diarios de clase) orientados más a detectar las dificultades y a corregir los errores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la perspectiva constructivista la evaluación se diversifica desarrollando nuevas modalidades y se articula en un sistema o dispositivo pedagógico del que el profesor es un generador principal. Sin embargo, a pesar de la potencialidad que sin duda tiene el modelo de evaluación formativa para conducir y regular el aprendizaje, la puesta en práctica de dicho modelo tiene, como ya se mencionó líneas arriba, una serie de retos y exigencias para las instituciones y los profesores que reducen notablemente sus posibilidades de

aplicación real en la práctica. Tales como el incremento del número de alumnos por profesor, la gran carga horaria y la diversidad entre los estudiantes, entre otros.

Desde principios de la década de los 80's surgió con gran fuerza un nuevo enfoque sobre la evaluación, se trata del modelo comunicativo o auténtico, como lo señala Ahumada, por la relevancia especial que adquiere el contexto social en el que se produce el aprendizaje. Para adentrarnos en las concepciones y en las propuestas de este modelo nos centraremos en sus aspectos más relevantes, mismos que enunciamos a continuación:

- El aprendizaje se concibe como una construcción personal del sujeto que aprende, influida tanto por las características personales del alumno (sus esquemas de conocimiento, las ideas previas, los hábitos ya adquiridos, la motivación, las experiencias anteriores, ente otras), como por el contexto social que se crea en el aula.
- Son especialmente relevantes las mediaciones que se producen entre los agentes implicados, los demás alumnos y maestros (iguales o más expertos) que también intervienen en la reelaboración de los conocimientos. Diversas investigaciones realizadas desde la psicología social de la educación muestran los efectos positivos en términos de aprendizaje de las interacciones sociales entre los estudiantes.
- La evaluación se convierte en un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilita el aprendizaje, puesto que una buena vía para aprender consiste en la apropiación progresiva por parte de los estudiantes (a través de situaciones didácticas adecuadas) de los instrumentos y criterios de evaluación que plantea el profesor. En este proceso, las actividades didácticas de traspaso de criterios a través de la autoevaluación o la evaluación mutua son especialmente útiles. En este contexto, no se establecen los límites precisos entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje.
- Se considera primordial promover la autonomía de los estudiantes, para ello es necesario desarrollar métodos pedagógicos orientados a fomentarla. La llamada evaluación formativa es un elemento clave del modelo que se propone precisamente transferir al alumnado, como ya se ha mencionado

en otros apartados, el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autorregulación, es decir, llevarla a cabo por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación o autoevaluación, en una palabra, éste es el propósito medular de esta propuesta de evaluación pedagógica; difícil, sí, pero ese es desafío si en verdad nos proponemos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, podemos definir a la evaluación como: un proceso sistemático, independiente y por ello comprometido, cualitativo y no meramente cuantificable, práctico y no meramente especulativo, democrático y no autocrático, procesual, no meramente final, participativo, no mecanicista, colegiada, no individualista.⁷⁸ Esta definición, además de incidir en su carácter procesual, de mejora de la situación actual y tomando en consideración todos los elementos que forman parte del proceso, subraya su carácter ético e ideológico.

Puede decirse que conforme se ha entendido la educación como un proceso en el que intervienen distintos agentes y circunstancias que influyen en sus resultados, se ha ido modificando también la idea de evaluación, la cual sitúa a ésta en el interior de un proceso (enseñanza-aprendizaje), no al final del mismo como elemento de verificación de sus resultados. Como bien lo señala Morán Oviedo:

En la docencia actual y su inherente evaluación, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de los profesores de los últimos años, ambas actividades académicas se han convertido con demasiada frecuencia en actividades mecánicas, improvisadas y frías. El profesor se ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pasa exámenes, acredita materias, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posiciones frente a la realidad y al propio conocimiento.⁷⁹

Lo que se pretende modificar con estas definiciones es la concepción estática de la evaluación en las que sólo se resalta el hecho de valorar resultados responde a una concepción de la educación tradicional, estática y centrada en

⁷⁸ Santos Guerra, M. A. *Evaluación Educativa I, Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, pp. 48, 49.

⁷⁹ Morán Oviedo, Porfirio. *Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula: Reto para comprender y transformar la docencia*, p. 115.

los productos y no en los procesos. Es importante que se entienda que es necesario considerar ambos aspectos para formar una educación integral.

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo en el ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe, sin duda, una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cuotas o niveles de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de exigencia (competencia) entre los individuos y las instituciones también es mayor.

En la actualidad, la evaluación ocupa un lugar destacado en el ámbito de la educación y uno de los factores más importantes que lo explica es la comprensión por parte de los profesionales de la educación sobre "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar" y estos cuestionamientos los pauta y condiciona el proceso evaluativo. Es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar" se determinan de igual manera en la planeación de un curso.

La evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida, lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación.⁸⁰

Concretamente, en nuestro país, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo, pasando por la evaluación de la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, han dibujado en los últimos años un nuevo escenario para las prácticas evaluativas, que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy importante.

Si nos situamos en la perspectiva del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades que a nivel individual o bien en colaboración con otros, tiene

⁸⁰ De la Orden Hoz, Arturo. *Investigación Cuantitativa y medida en educación*, p. 220.

autonomía (dentro de ciertos límites) para la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, nos podemos preguntar en qué fuentes se basa para la determinación de criterios de evaluación, que le permitan proporcionar una respuesta, quizá la más racional, elaborar criterios de evaluación en función de las teorías, conceptos y creencias conscientes e inconscientes que se haya formado en torno a la enseñanza, sin olvidar la circunstancia de que los profesores, casi en su totalidad, son especialistas en su materia, más no en el campo de la pedagogía.

Por lo tanto, podemos pensar, que el conjunto de teorías educativas y/o pedagógicas podrían estar más o menos acordes con la filosofía existente en el Colegio y los criterios que el profesor adopte podrían adaptarse en consecuencia, sin embargo, en el peor de los panoramas, dichas teorías, pueden estar también más o menos enfrentadas a dichos principios filosóficos o, incluso, que ésta sea diseñada con base a su propia experiencia como estudiante, es decir que el profesor evalúe como él fue evaluado cuando estudió su carrera profesional, considerablemente tradicional, cuya introyección en los docentes resulta difícil de entender y, por ende, de cambiar.

Es por ello que la teoría que el profesor concibe sobre la enseñanza no constituye una realidad inamovible, dada para siempre, sino todo lo contrario, una realidad dinámica que se enriquece y cambia con el tiempo y en función de diversas fuentes de información, de influencia, así como de experiencia. Por ejemplo, podemos considerar que en la elaboración del conocimiento van a confluir factores como la propia experiencia, la aceptación de modelos, la información sobre investigaciones o la realización por sí mismo de investigación individual o por grupos de trabajo. Todo un mundo de actitudes y creencias personales se unen estrechamente a los conocimientos profesionales para dar lugar, finalmente, a una combinación prácticamente irrepetible en cada profesor.

De tal suerte que resulta conveniente admitir que el enriquecimiento y el perfeccionamiento profesional tienen que tomar como punto de partida la situación en la que se encuentra el profesor del CCH en general y del Área de Talleres en particular, sus intereses, sus necesidades, sus circunstancias, mejorando a partir de ellas todos los componentes de la enseñanza y, por

tanto, su concepción y sus criterios de evaluación. Por lo que resulta necesario no perder de vista los siguientes puntos de referencia:

- Se debe ampliar la noción de planeación didáctica más allá de una visión estrechamente tecnológica en la que los criterios de evaluación se limiten a la constatación del nivel de correspondencia entre los resultados alcanzados y los objetivos previamente establecidos. Surge la necesidad de contemplar la enseñanza como un proceso y de identificar criterios para la evaluación de su mismo desarrollo.
- Se tiene que incrementar el concepto de contenido más allá del ámbito de los conocimientos para abarcar el de las habilidades, las actitudes y valores, así como Identificar los criterios para la evaluación de contenidos que frecuentemente suelen ser estimulantes en el desarrollo personal a nivel intelectual, actitudinal y social.
- Es pertinente desarrollar la idea de comunicación didáctica con la consideración de las dimensiones relacional y lingüística, es decir, reconocer criterios para la evaluación de la capacidad de relación y colaboración individual y grupal, observando la habilidad de expresión mediante el uso de diversos lenguajes.
- Un aspecto fundamental en el campo de la enseñanza es, sin duda, la pertinencia de incrementar la concepción de metodología para considerarla como organización general de las actividades didácticas, que a nivel específico se perfila en sus relaciones con otros componentes de la enseñanza como los contenidos, los recursos, la planificación, etc. Por ello, es indispensable tipificar los criterios para la evaluación de la metodología en el contexto en que tiene lugar la enseñanza.
- En cuanto a la evaluación, es necesario caracterizar el concepto de evaluación más allá del aprendizaje del alumno e identificación de criterios correspondientes en cada caso y, a su vez, determinar las pautas para la autoevaluación y perfeccionamiento, así como la planificación de la enseñanza como objeto inherente de la evaluación. Por otro lado, no se puede perder de vista el cuidado especial de la propia actuación docente, de su incidencia en el desarrollo de la enseñanza. Por lo que se debe considerar la planificación de la enseñanza como objeto de evaluación y consideración de la misma evaluación.

- Es necesario establecer de antemano, es decir, desde la elaboración del programa, los criterios de evaluación-acreditación que el profesor propone y realiza dentro del ámbito del aula y del grupo de alumnos de los que es responsable, y dicho concepto se amplía en el terreno institucional y en el ámbito de conjugar la tarea individual con la de otros profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Así, en la medida en que dicho centro educativo se fortalezca la vida académica, el clima de colaboración, el trabajo colegiado y se trate de desarrollar una docencia profesional, el profesor colaborará en la identificación de criterios de evaluación y en la misma realización de tareas de evaluación con sus compañeros, al igual que participará en otras tareas de carácter docente y de investigación. Es por ello que resulta fundamental que las Semanas Académicas, que se realizaban en el periodo interanual en el Colegio, se vuelvan a llevar a cabo precisamente para lograr fortalecer la vida académica y colegiada del CCH.

Recapitulando sobre lo que se viene diciendo hasta ahora, sorprende que teniendo el desarrollo humano tantas y tan bellas dimensiones, sólo evaluemos a nuestros estudiantes por algunos conocimientos que han aprendido en el limitado ámbito de lo intelectual y que apenas nos asomemos a la adquisición de algunas habilidades o competencias. Sobrevalorando tozudamente el ritual de las preguntas y las respuestas, mitificando al examen, aunque en los hechos, éste no sea más que un instrumento seudo-pedagógico que intenta provocar la memoria, pero termina provocando ansiedad, angustia, rechazo y frustración. Lo principal queda fuera; parece que no interesa, y lo principal era y es precisamente “la significación, la subjetividad, la afectividad del alumno, la cual sólo se puede expresar intrínsecamente a través de una enseñanza reflexiva y una evaluación formativa.”⁸¹

Hay que admitir, que los sistemas y procedimientos de evaluación que aplicamos -no sólo en México sino en casi todo el mundo- aparecen como terriblemente rudimentarios cuando profundizamos, como lo hemos intentado hacer hasta ahora, en lo que es la calidad humana y cómo se construye mediante una educación de calidad.

⁸¹ Latapí, Pablo. op, cit. p. 75.

Me atrevo a afirmar que, no obstante su subjetividad, que no subjetivismo, sigue siendo mejor evaluar a un estudiante recurriendo al antiguo método de pedirle que redacte un ensayo, que reseñe un artículo o un libro, comente algún material audiovisual, que improvise una conferencia, que reporte una práctica, que elabore un trabajo etc., siempre y cuando el maestro que evalúa posea él mismo la calidad de que se trata, pues para reconocer la calidad es indispensable que el profesor o el evaluador, la tengan.

Una docencia participativa y creativa en la que se propicie en los estudiantes el aprendizaje y el surgimiento del interés en el conocimiento puede generar ansiedad e inseguridad en los profesores, lo que hace que muchas veces se prefiera la aparente seguridad y control de la situación que proporciona la enseñanza tradicional.

Habría que tener presente que a los estudiantes, la evaluación o reflexión del proceso que están siguiendo para aprender les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus propias estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que puedan transferir este aprendizaje a su vida cotidiana. En este sentido “la evaluación conlleva un proceso formativo, que implica hacer conciencia de lo que hace y de cómo se hace, por medio de la reflexión de la acción, lo que equivale a propiciar la retroalimentación oportuna y pertinente en el acto de enseñar y aprender.”⁸²

En suma, el sentido de la buena educación, de la docencia profesional y, en consecuencia, de la evaluación formativa, es aprender a ser juntos, a ser con los otros a construir una sociedad más justa y democrática, esa es la esencia de toda buena educación.

3.1.1 Somero acercamiento a la evaluación cualitativa y/o formativa

A lo largo de los años, la concepción educativa en México ha sido motivo de preocupación. El problema central no es solamente la falta de visión, de objetivos claros en los programas de estudios, sino la falta de compromiso, de responsabilidad individual y social que como educadores tenemos. Tomemos en cuenta que la educación resuelve el problema de las diferencias individuales y sociales, culturales, de valores fundamentales y nos pone en igualdad de

⁸² Morán Oviedo, Porfirio. Op. cit. p. 65.

oportunidades ante los demás, siempre y cuando aquella se lleve a cabo de manera eficiente.

La educación tiene -y lo ha tenido siempre- un papel fundamental y modesto que cumplir en todo individuo y en toda comunidad: la corrección de las desigualdades sociales. En este sentido, nos permite socializar, estar en contacto con los demás para lograr habilidades y tener adquisiciones en la manera de pensar y sentir con un contenido de cultura importante. La educación abre puertas y cierra puertas. Abre las puertas al conocimiento, a la discusión, a la adquisición de herramientas para llegar a la interpretación de nuestra realidad y cierra las puertas a la ignorancia, a la oscuridad a la manipulación que los círculos del poder puedan poner en algún momento, es decir, la educación debe servir como un agente que apoye la igualdad de la sociedad, a través de la cual la misma sociedad corregiría la existencia de desigualdades o irregularidades en cada uno de sus miembros. En este sentido, “debe definir su contribución en la esfera del saber crítico; es decir, de un saber que como un elemento importante sirva para la transformación social. Al considerarse las urgencias sociales de nuestro país, podrá entenderse mejor la función educativa.”⁸³

Es pues, tomando en cuenta este nivel de importancia de nuestro sistema educativo que debemos reflexionar para resignificar el papel que juega la educación, del papel que juegan nuestras instituciones educativas y del papel que jugamos nosotros mismos para lograr una innovación que soslaye las funciones rutinarias y nos lleve a convertirlas -y convertirnos- en agentes activos de la transformación, pasando, desde luego, por la transformación del individuo como eje motriz del grupo o de los grupos a los que pertenece.

Esto es urgente, pues “la educación responde a una necesidad de la vida: sólo por medio de la educación se produce su continuidad y renovación constante. La vida social requiere, como la vida fisiológica, de ser nutrida mediante la transmisión y la comunicación de la experiencia hasta que ésta se convierta en una experiencia común.”⁸⁴ Es decir, la vinculación entre el individuo y su relación con la sociedad a través de la concepción educativa y la

⁸³. Guevara Niebla Gilberto. *La Crisis de la Educación Superior en México*, p. 328.

⁸⁴. Barba Martín, Leticia. *Pedagogía y relación educativa*, p. 57.

importancia de ésta para lograr una sociedad igualitaria, formativa y transformadora.

Y es en el nivel medio superior en donde se reflejan los vacíos o logros que la educación básica proporciona. Es aquí donde asistimos al cúmulo de experiencias, de conocimientos que el estudiante tiene -o debería tener- para ir transformando su visión del mundo, su visión de la sociedad a la que pertenece. Se espera que en esta etapa de su proceso educativo, el estudiante cuente con las herramientas básicas, los conocimientos necesarios, fundamentales, para que el sistema medio superior sólo los fortalezca y los incremente, cosa que no sucede. Es aquí donde se rompe, donde desfazan las aspiraciones de quienes realizan los planes y programas de estudio con los estudiantes que integran el bachillerato, ya que el ejercicio cotidiano de la enseñanza da cuenta de una deficiencia notoria. Y prueba de ello es la deserción, el alto nivel de reprobación, la baja calidad académica: muestras claras de que el sistema educativo no está cumpliendo con su tarea fundamental para lo que fue creado: un vehículo de transformación.

Es en el bachillerato en donde el estudiante encuentra el espejo de lo aprendido y, en consecuencia, el cimiento que lo sostendrá en la educación superior. Aquí encuentra su formación, su sustento, su vinculación con la realidad a la que perteneció, a la que pertenece y a la que pertenecerá. Es el puente que debe cruzar para su formación crítica, para la toma de conciencia que lo lleve a su autorrealización como estudiante y como parte importante de una sociedad a la que pertenece. Esto debiera ser. Es una idea romántica. Sin embargo, los encargados de realizar esta tarea (instituciones, funcionarios, profesores) carecemos de imaginación, de sustento teórico, de elementos materiales para ver en un plano Estado-aula-maestro-alumno, -- todo esto se puede lograr dejando a un lado la politización, la demagogia, los intereses de unos cuantos; definiendo a la educación como un medio y no como un fin-- una oportunidad más, una opción en donde todos convivamos con el propósito elemental de educar, de enseñar y transformar. Porque si bien es cierto que la crisis de la educación en México no es concebible sin su relación con la crisis económica, con la social, con la del Estado, también es cierto que carecemos de imaginación para reconstruirla.

Reconstrucción que debe darse dentro del espacio laboral de todo educador: el salón de clases. Es aquí en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere significados concretos: pensar, discernir y provocar conciencia crítica; esto a partir del compromiso, del interés, del entusiasmo que cada uno de los involucrados en el proceso debe asumir. Debe ser tarea de conjunto, de profesionalización, de conocimientos, de técnicas, de métodos pero, sobre todo, debe ser tarea de lenguaje, es decir, de la lectura clara y precisa que todo educador debe hacer a sus alumnos para comprender las necesidades que estos tienen con relación al mundo que les rodea y al que pertenecen.

Es decir, desarrollar una educación y una evaluación cualitativa la cual se utiliza normalmente como estrategia para acompañar, retroalimentar y regular los procesos educativos con el fin de conseguir las metas y/o propósitos previstos; además algo muy importante en el ámbito de las funciones sustantivas de esta actividad académica, sus resultados se utilizan para la mejora del quehacer docente.

A lo largo del curso, el profesor debe proponer con cierta regularidad actividades de carácter evaluable, que faciliten el aprovechamiento de los contenidos de la materia y de las habilidades que deben alcanzarse respectivamente, de esta forma, la evaluación se convierte en una acción continua y sistemática.

Asimismo, como bien lo señala Porfirio Morán, la evaluación cualitativa se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesarios en el momento oportuno⁸⁵Es decir, no se tiene que perder de vista durante todo el proceso cuándo es necesario detenernos para aclarar dudas, despejar inquietudes para que los alumnos vayan consiguiendo avances en su aprendizaje y superen probables obstáculos que se les puedan presentar en el proceso educativo. Los rasgos característicos de la evaluación formativa o cualitativa, según Morán Oviedo son⁸⁶:

⁸⁵ Moran Oviedo, P. op. cit., p. 35.

⁸⁶ Cfr. Morán Oviedo, P. *Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula. Reto para comprender y transformar la docencia*, p. 122.

- *Integral*: Se tiene que involucrar al estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje, la escuela no sólo debe transmitir conocimientos, sino que debe dotar al sujeto de una serie de hábitos, de actitudes, de instrumentos que le permitan, finalizada la educación básica, poder continuar la tarea de auto educarse, logrando el desarrollo completo de su personalidad, es decir, el desarrollo físico, las actitudes, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa, además de la adquisición de conocimientos.

- *Continua*: es entendida como un proceso que aparecerá a lo largo de todo el curso, en donde el profesor será el guía que ayudará al alumno: a) aclarar al máximo los criterios e instrumentos de evaluación, b) ampliar los momentos informativos-evaluativos mediante una serie de técnicas de registro, c) procurar integrar al alumno en el proceso evaluador. La evaluación se convierte de esta manera en un instrumento de conocimiento del alumno.

- *Compartida*: este aspecto se refiere a la autoevaluación (por sí mismo) y coevaluación (entre ellos) del alumno como particularidades importantes en su proceso educativo. Se pretende que el alumno tome conciencia de sus aciertos o errores, de sus éxitos y fracasos en relación a sus esfuerzos. Este hecho favorece el proceso de autonomía y de responsabilidad del alumno, permite que conozca y, sobre todo, se apropie de su desarrollo intelectual encaminándose hacia las metas educativas y a su vez adaptarlas a sus situaciones de vida.

- *Reguladora*: esta cualidad, quizá, es la que caracteriza a la evaluación formativa. Es decir, que la evaluación debe ser continua lo que permite conocer los progresos de los alumnos en la adquisición de conocimientos y, sobre todo, poder adecuar los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje con los propósitos. 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. De ahí viene su carácter retroalimentador del proceso evaluativo:

centrado en el progreso de un determinado conocimiento y del aprendizaje significativo.

La evaluación cualitativa busca averiguar qué sabe el estudiante y qué puede lograr a través de distintas técnicas e instrumentos que no se reduzcan sólo a pruebas objetivas u otro tipo de exámenes de la extensa gama que existen. Se intenta mostrar una nueva evaluación cuya intención es la búsqueda de evidencias varias, reales y la forma en que el estudiante vivencia las situaciones de aprendizaje, esta renovada evaluación está centrada más en el proceso que en los resultados, en donde el estudiante es el que debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y la evaluación se convierte en un medio para alcanzar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas.

La evaluación auténtica definitivamente no es una teoría aislada, o espontánea, está basada en principios constructivistas del aprendizaje y de la didáctica grupal, de los cuales se derivan los siguientes planteamientos:

- Los conocimientos previos se vinculan con los nuevos para que el estudiante genere un aprendizaje significativo.
- Los estudiantes tienen diferentes ritmos y estilo de aprendizaje.
- El aprendizaje es motivador cuando el estudiante asume las metas que ha de conseguir.
- Desarrollo del pensamiento divergente, es decir no todos tiene que pensar de manera uniforme.

Mientras exista una evaluación centrada exclusivamente en los procedimientos tipo prueba, será muy difícil que el modelo de autenticidad sea aceptado tanto por los docentes como por los alumnos, sujetos fundamentales del acto educativo.

Estos planteamientos implican que el incorporar el nuevo enfoque evaluativo en las aulas no es tarea fácil, ya que aún impera la falta de formación, la confusión y resistencia del docente, por ello no es tan difícil despertar en ellos el interés y el compromiso que los lleven a discriminar y optar por mejores formas para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de la evaluación auténtica en la docencia ha sido muy difícil, ya que, aunque en el modelo original del Colegio de Ciencias y Humanidades ya se contemplaba, no se ha podido implementar

completamente, debido a que, tanto los estudiantes como los docentes no están aún familiarizados con esta nueva propuesta, es un proceso más bien largo, en donde lo ideal es que se empiece formando pedagógicamente al profesor para que después él a través del trabajo en el aula pueda vivenciarlo con los estudiantes, ya que este nuevo enfoque es diametralmente distinto al tradicional, es por eso que tiene que ser enseñado y practicado paulatinamente, para que después el estudiante, en la aplicación, no se sienta confundido y dudoso al momento de llevarlo a cabo.

En resumen, más allá de la formación integral de los docentes, de la revisión de los Programas y contenidos educativos, se necesita el trabajo cotidiano, la dedicación y compromiso del maestro, pues tiene la imperante obligación de encaminar al alumno hacia el desarrollo de su propia imaginación, de su propio conocimiento y de la motivación que lo lleve a la construcción de sí mismo como estudiante, como individuo, como ser humano o como profesionista. Imaginación necesaria tanto en el maestro como en el alumno, porque ambos deben retroalimentarse, complementarse. Que más allá de la información -tan necesaria-nos mueva la convicción de que en el terreno educativo lo más importante es el ser humano. Si así lo hacemos, estaremos acercándonos, estaremos tocando las fibras de la sensibilidad en el acto de educar. Romperíamos las barreras y los límites que obstaculizan nuestra labor como docentes y, tal vez entonces, -y sólo entonces- comprenderíamos las palabras que el poeta latino Terencio Pubio quien proponía: “Hombre soy y nada de lo humano me es ajeno”.

3.1.2 Estrategias recomendables para la evaluación cualitativa en la enseñanza de la lectura y la escritura en el CCH.

La elección de una determinada técnica o, mejor, de un conjunto de ellas estará en función de los objetivos y de las circunstancias que rodeen la evaluación, o el aprendizaje, algunos indicadores para lograrlo son: los propósitos, el grado de estructuración, la amplitud de la evaluación, los recursos, el tiempo disponible, las personas implicadas, la obtención de los datos y el proceso de análisis e interpretación.

No debemos olvidar que las situaciones de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, en la perspectiva de la didáctica grupal, propician la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, generan una mejor educación, enseñan a pensar activamente y, sobre todo, favorecen una verdadera relación pedagógica en el espacio del aula.

La elección de una determinada técnica o la combinación de varias establecerá no sólo el proceso y la metodología de la evaluación (cualitativa, cuantitativa, mixta), sino también su validez y fiabilidad, por no hablar de científicidad u objetividad. Es responsabilidad del profesor o del grupo seleccionar las técnicas o instrumentos más apropiados para cada caso. De una elección correcta dependerá en gran medida, el éxito en el desarrollo del curso y por lo tanto de la etapa de evaluación, sin embargo, debemos tomar en cuenta que no existe una receta ni siquiera un manual para determinar las mejores técnicas o estrategias a seguir.

Cuando hablamos de los jóvenes pareciera ser que hablamos de un grupo homogéneo, que todos son iguales: las mismas experiencias, los mismos conflictos, los mismos intereses, etc., sin embargo, cuando uno trata cotidianamente con una gran cantidad de ellos (cincuenta alumnos por grupo) nos damos cuenta que cada uno de ellos tiene su propia visión del mundo, así resultan ser un grupo diverso en su totalidad. Y en el terreno pedagógico ese grupo es nuestro reto, en el que pueda funcionar determinada estrategia de aprendizaje, y en donde resulta ser, precisamente el aprendizaje, la mejor arma para unificar criterios, mas no técnicas o estrategias, éstas deben surgir siempre a partir de la observación que el docente está obligado a realizar antes, durante y después del proceso de enseñanza- aprendizaje más que mencionar recetas, estrategias o técnicas, debemos reflexionar sobre aquello que nos lleva a adecuar, dentro del aula, estos aspectos formales: la observación.

La observación en la actividad docente es una herramienta importante, ya que a través de ésta podemos percibir más detalladamente las diversas situaciones que pueden presentarse dentro del salón de clases. “El profesor se encuentra en una especie de negociación social: lo que hace en clase refleja su relación con la colectividad social, que sobrepasa a la misma clase. La observación de los comportamientos de aprendizaje del alumno y de

enseñanza del profesor va asociada a la comprensión de las implicaciones del contexto social.”⁸⁷

Para esto, es necesario que el maestro tenga la misma sensibilidad y ejercicio constante de este proceso de observación, el mismo, o incluso aún más que el que se le exige al estudiante, ya que esta será su herramienta para determinar si se están cumpliendo los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si los alumnos están desarrollando el trabajo como se tenía previsto, si existe alguna problemática o conflicto que limite el trabajo planeado. Con la observación podremos determinar si vamos bien o es necesario replantear nuestro plan de trabajo inicial. Las observaciones se hacen en un medio natural, bajo una forma longitudinal, implicando en ella todas las partes en la investigación. El objetivo consiste en descubrir en profundidad la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto social y cultural de una clase para restablecer su funcionamiento⁸⁸ Aquí hay que decir que siempre es necesaria la interacción alumno-profesor y el entorno.

La observación es un acto de acercamiento, de reconocimiento de un determinado objeto, cosa, actividad o ser para conocer sus particularidades, para aprehender a identificarlas y para saber cómo son las partes que la conforman. Debemos decir que este hecho (el acto de observar) que a simple vista resulta simple y natural en cada uno de nosotros, resulta un aspecto completo y complejo, sobre todo cuando va dirigida en el terreno de la educación, ya que los estudiantes, inmersos en su propio mundo unidimensional⁸⁹ oyen sin escuchar y ven sin observar. Esto conlleva al distanciamiento de su propio aprendizaje, a la falta de sensibilidad sobre el mundo que los rodea. Es aquí donde la observación adquiere importancia, en el ámbito de la docencia. La observación nos lleva a sacar conclusiones, construir puntos de vista acerca de ciertas situaciones. Esta actividad detecta y asimila el conocimiento de un fenómeno. “Es el proceso de filtrar información sensorial a través del proceso de pensamiento. La entrada es recibida o

⁸⁷ Coleman, Katherine, *Habilidades de comunicación*, p.79.

⁸⁸ Marcel, Postic. *Observar las situaciones educativas*, p. 74.

⁸⁹ Cfr. Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*, p.322.

percibida por alguno de los sentidos: auditivo, vista, olfato, gusto o tacto para después ser analizada ya sea a través del pensamiento racional o irracional”⁹⁰.

Nuestra obligación como docentes es precisamente transformar estas dos grandes limitaciones que la mayoría de los estudiantes presentan, y entendiendo que la observación es un proceso en el cual intervienen diversos factores o elementos tales como el contexto, el objeto a observar y el observador, etc. Partiendo de estos elementos se puede determinar que se requiere de un ejercicio dirigido y constante para lograr que esta acción rinda frutos en el estudiante. “No es posible, por tanto, observar comportamientos sin tomar en consideración los que los determina. Según se sitúe cada uno en relación con el otro, le atribuirá ciertas características, ciertas intenciones; según cada uno anticipe los efectos que un comportamiento podrá producir sobre el otro; según pretenda obligar al otro a actuar de acuerdo con la representación que tiene de él y a conformarse con esa representación, así serán las cuestiones que deberá plantearse el observador”.⁹¹ Así, pues, el trabajo del maestro es conciliar, integrar esta serie de elementos para lograr que el proceso de observación se cumpla satisfactoriamente.

Sin embargo, debemos decir que observar no sólo es un acto académico, sino que debe tomarse como un ejercicio de vida, en donde aquel que tenga la capacidad para ver más allá de lo que la mayoría ve, tendrá ventajas, tendrá mayores elementos para descubrir y redescubrir el ambiente en donde se desenvuelve, así como los objetos que lo conforman, pero, además, académicamente hablando, se generará en el estudiante nuevas inquietudes, nuevas expectativas y nuevos caminos para resolver un problema.

La observación es envolvente, es organizativa, es procedimental, implica, como ya lo decíamos en un principio, toda una serie de operaciones que llevan a la sensibilización y al reconocimiento detallado de una realidad. También conlleva a la atención, a la comparación, al discernimiento, todo ello con una intención: construir mi percepción del otro para crear, transformar o apoyar ciertas conductas. “Lo que importa al investigador es analizar la adecuación de un comportamiento más que su frecuencia, descubrir las intenciones de los participantes y su toma de conciencia de la situación. Los

⁹⁰ Mercado, Ruth. *Comentarios, Preguntas y explicaciones*, p.74.

⁹¹ Postic, Marcel. *Observar las situaciones educativas*, p. 21

estudios emprendidos sobre la percepción que lo alumnos tienen de sí mismos y de sus profesores, sobre la idea que tienen formada de la función de enseñante y de la materia enseñada, permiten orientar mejor la observación de lo que pasa en clase.”⁹²

El objetivo fundamental es descubrir tanto la profundidad como la efectividad de la transmisión y/o elaboración de los conocimientos del profesor hacia el alumno. Al realizar una observación se pretende “poner bajo la lupa” la profesionalización del docente, es decir, poner en tela de juicio el conocimiento del sistema educativo en el que está inmerso, su metodología curricular, contextual, sin dejar de lado el conocimiento en el ámbito sociocultural y socio-científico en la práctica docente.

Por otro lado, si bien es cierto que existen diversos métodos de observación, el que mejor se adapta al modelo del CCH es aquel en que se integran y analizan todos los componentes de la situación: los componentes cognitivos y afectivos, los componentes verbales y no verbales, los componentes sociales, los componentes lingüísticos.⁹³ En donde los estudiantes -y evidentemente el maestro- son observados desde distintas dimensiones con la finalidad de dar sentido a lo que acontece dentro del aula. Mediante el contacto directo, prolongado, con el medio de observación adecuado, el profesor logrará destacar las variables que tienen relación con lo que se pretende explorar (en este caso es el estudiante). “La observación docente debe realizarse siempre en el contexto de una clase cualquiera en condiciones habituales.

El observador debe realizar su trabajo silenciosamente, sin intervenir en la dinámica de la clase. Debe ubicarse en un lugar en el que pase inadvertido, pero que tenga buena visibilidad. En este proceso se debe registrar por escrito todo cuanto sucede en la clase para luego poder analizar la labor docente y la respuesta de los alumnos”⁹⁴. Y aunque a veces las deducciones acerca de lo observado pueden traer resultados positivos o negativos, debemos decir que la observación no trata de extraer conclusiones, sino -como lo decíamos líneas

⁹² Hans, Aebli. *Tres dimensiones de las competencias didácticas*, p. 27.

⁹³ Cfr. Postic, Marcel. *Observar las situaciones educativas*, pp.78-83.

⁹⁴ Graves, Donald H. *Observación y práctica docente I*, p. 39.

arriba- sólo trata de construir puntos de vista personales acerca de cómo manejar o revisar situaciones similares en el futuro.

Si tomamos en cuenta ciertos elementos que deberían observarse dentro del salón de clases. Entonces diríamos que lo primordial sería la revisión de los contenidos, es decir, el tema de la clase, después la motivación inicial, los materiales de trabajo, la interacción de los alumnos, la organización del trabajo dentro del aula, el clima de trabajo, la intervención del docente en el desarrollo de la actividad, el intercambio entre docente y alumno, el intercambio de opinión entre los mismos alumnos, la realización de las tareas, los conflictos y la resolución y el cierre de la clase, es decir, todos los aspectos que integran la planeación, el desarrollo, así como la evaluación. Si atendemos a estos elementos como maestros, seguramente tendremos un proceso provechoso, y los resultados, sin duda alguna, serán positivos si el maestro ejerce la observación con responsabilidad y eficiencia.

Evidentemente el acto de observar nos enriquece, nos descubre, nos informa sobre el trabajo cotidiano dentro del aula. Nos permite reconocer nuestros errores y fortalecer nuestros aciertos. Tenemos la obligación como docentes ejercer esta acción y especializarnos más en ella para nuestro mejor desempeño y el de nuestros alumnos, es inherente a la evaluación, a la docencia a nuestra labor cotidiana dentro de la vida académica de la UNAM, dentro del CCH y dentro del TLRIID.

Y hablando precisamente de lo que en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, nos ocupa, no debemos olvidar que las experiencias de los y las adolescentes, diversas en su mayoría, dificultan o facilitan los diversos aprendizajes que tienen que adquirir durante su etapa en el bachillerato. Esto nos genera un conflicto académico-pedagógico que se tendría que resolver utilizando alguna teoría psicopedagógica que sustente la propuesta didáctica⁹⁵ que nos lleve a librar esos abismos que nos permitan homogeneizar el conocimiento de los alumnos. Indudablemente no es lo mismo un joven clase mediero que cuenta con los recursos necesarios para alimentarse, vestirse, tener acceso a la cultura y cubrir sin problemas los requerimientos que la escuela exige (libros, copias, transporte, actividades

⁹⁵ Llámese estructuralismo, constructivismo, teoría de grupo, aprendizaje grupal, etc.

extracurriculares), que, por supuesto, uno que apenas y cuenta con lo necesario para medio comer.

Si a estas injusticias sociales le sumamos el ambiente inhóspito en el que se tiene que desarrollar su actividad académica, con falta de valores como la honestidad, la solidaridad, la congruencia, la lealtad, la constancia, etc., esto se hace más difícil, más complicado. Y es entonces cuando nos enfrentamos “a un problema de gran magnitud: problemas en la calidad educativa, a la cual se añaden la deserción, la reprobación, la mala formación académica, la falta de vocación y la nula eficacia social”.⁹⁶

Así pues, para resarcir un poco estos aspectos que hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje toda una aventura se hace necesaria la sensibilidad y la comprensión para entender sus conflictos y conocer su entorno logrando que a partir de estas experiencias él adquiera aprendizajes significativos, especialmente en el área que nos ocupa: La lengua y sus habilidades.

Es, pues, la lengua -hablada o escrita- el medio de comunicación más importante que ha tenido el hombre desde siempre. Es -y ha sido- el vehículo por medio del cual se manifiestan todas las situaciones de la vida, y toca a la escuela ofrecerla a los alumnos como una herramienta fundamental para hacerlos capaces de enfrentarse a las nuevas exigencias, a los nuevos retos, que el mundo les presenta. Y es aquí donde el conocimiento de la lengua adquiere utilidad para la adquisición de habilidades que lleven al alumno al reconocimiento de sí mismo como ser humano y al reconocimiento del mundo al que pertenece. Y es que es a través de su propio conocimiento que adquiere alas el pensamiento, imaginación y construcción de sus realidades.

Aquí su importancia. De ahí que todos los individuos pertenecientes a una sociedad deberían preocuparse por mejorar el manejo de la lengua. Todo está en el lenguaje -dice Octavio Paz-. Los grandes problemas en la historia del mundo han sido por la incompreensión del lenguaje. Y es aquí donde radica nuestro trabajo como maestros, pues somos los propulsores y formadores de las nuevas generaciones que en un futuro dirigirán el desarrollo de la sociedad.

Esta es una razón sustantiva para considerar la importancia en la enseñanza de la lengua, pues “todo lo que enseñamos forma parte de nuestra

⁹⁶ Didriksson, Axel. *Política educativa y movimiento universitario*, p. 31.

historia, de nuestra interacción con el mundo, de nuestro conocimiento de nosotros mismos”.⁹⁷ Es por ello que para la enseñanza de esta materia, deben considerarse cuatro aspectos fundamentales que nos lleven a la concepción del hombre, a la reconstrucción y organización del pensamiento, a la imaginación y al conocimiento de los elementos de la lengua, esto es, la lengua hablada, la lengua escrita, la recreación literaria y la reflexión sobre la misma, pero de manera formativa, auténtica, con imaginación, con observación.

Cuando entramos en contacto con los alumnos de bachillerato supuestamente éstos ya cuentan con las habilidades lingüísticas adquiridas (hablar, escribir, leer y escuchar), sin embargo, podríamos debatir en qué nivel y en qué condiciones las poseen, las manejan. Y nos corresponde a nosotros lograr en el estudiante el mejor manejo de dichas habilidades para alcanzar la profesionalización de la lengua. Para lograrlo, necesitamos objetivos claros y estrategias didácticas específicas que nos permitan saber si realmente hay un avance en el aprendizaje de los alumnos. Esto sería lo ideal, sin embargo, como hemos visto algunas veces, la enseñanza de estas cuatro habilidades se han reducido a que el alumno “comprenda textos” y lea fragmentos, sin tomar en cuenta la expresión oral ni la capacidad de escuchar. Definitivamente, el enseñar a redactar o escribir y leer, así como escuchar y hablar conlleva mucho trabajo, compromiso y dedicación (esto se complica si tomamos en cuenta que son cincuenta alumnos por grupo), es decir, imaginación.

Es indudable, que para la elección de una determinada técnica o de un acopio de ellas debemos tomar en cuenta los aspectos pedagógicos relacionados al aprendizaje tales como: los objetivos, o la temática, y algunos indicadores para lograrlo son: los propósitos, el grado de estructuración, la extensión de la evaluación, los recursos, el tiempo disponible, las personas implicadas, la adquisición de los datos y el proceso de análisis e interpretación que se desarrollarán necesariamente a través de la observación.

⁹⁷ Rangel Hinojosa, Mónica. *Comunicación oral*, p. 19.

3.2. El aprendizaje grupal y la evaluación formativa: Estrategias didácticas indispensables en la enseñanza de la lectura y la escritura en el CCH.

Desde la gestación del proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades, a la didáctica grupal, se le consideró como una estrategia idónea cuando se enmarca en la perspectiva de la tendencia psicopedagógica del aprendizaje, la cual fundamenta y pone en operación los procesos formativos, debido a que promueve el desarrollo de capacidades, habilidades y aptitudes de los sujetos a través de la comunicación, la tolerancia y la solidaridad entre los integrantes. De ahí que sea tan importante pensar y practicar una docencia renovada, entendida como una actividad profesional, que se ocupe no sólo de lograr conocimientos sino también de la forma de cómo se llega a ellos, es decir, aprender la forma de aprender. Al respecto, Morán Oviedo plantea:

La verdadera docencia y su idónea evaluación son aquellas acciones en el aula que propician que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas, buscando no tan sólo aprender sino que, a través de una evaluación formativa, aprender la forma de aprender, es decir, entender a la evaluación como aprendizaje.⁹⁸

El poder del grupo en el proceso educativo; nutre y retroalimenta a los miembros que lo conforman, los cuales adquieren la capacidad para actuar eficientemente dentro del grupo, e incluso fuera de éste. La evaluación formativa desarrolla las capacidades superiores del estudiante, tales como: investigar, descubrir, experimentar, razonar, comunicarse, expresarse, escuchar, en suma, aprender a actuar pertinentemente en el grupo, es decir, llevar a la práctica el modelo educativo original del Colegio.

Un grupo es la confluencia de individuos en la que existe interacción de ímpetus y energías. Los miembros de un grupo actúan frente a frente, conscientes de la existencia de los integrantes del mismo; se sienten unidos unos con otros y ligados por lazos emocionales cálidos, íntimos y personales;

⁹⁸ Morán Oviedo, P. *Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula. Reto para comprender y transformar la docencia*, p. 115.

poseen una solidaridad inconsciente, basada más en los sentimientos que en el cálculo.⁹⁹

El grupo debe poseer características propias tales como: una suma entre dos o más personas identificables por el nombre o el tipo de personalidad; los miembros se consideran como un grupo y tienen una conciencia de éste, es decir, una identificación consciente entre unos y otros; los miembros tienen un mismo objetivo, meta o ideal; se comunican entre sí y necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos por el cual se agruparon y, finalmente, el grupo puede comportarse como un organismo unitario, con una fuerza y dinamismo propio.

Todo grupo es educador por la influencia que ejerce en el individuo al que forma, él puede estimular la sinceridad, la apertura, la autenticidad, la participación profunda, la liberación de rutinas, el rechazo de convencionalismo y la artificiosidad, tal como lo dice Morán Oviedo:

La didáctica grupal o aprendizaje grupal surge en contraposición a corrientes tradicionalistas que inducen a grados de sumisión, individualismo y competitividad alarmantes en nuestra sociedad y, consecuentemente, en nuestras escuelas. Es ante todo una tendencia que recobra al alumno y al maestro como sujetos sociales integrantes de grupos que buscan la elaboración y construcción del conocimiento desde una perspectiva social. Así, se le da importancia al aprender en la interacción y en el establecimiento de vínculos interpersonales de colaboración y reciprocidad. Al aprendizaje grupal se le entiende como una elaboración del conocimiento, no como algo establecido y dado. Se pretende, más bien, recobrar al grupo en interacción permanente, como medio y fuente de experiencias para los sujetos de aprendizaje; con ello se busca la comunicación que ayuda a enriquecer y a definir los marcos referenciales con los que se piensa, se siente y se actúa en los grupos.¹⁰⁰

La dinámica de los grupos se refiere a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él. El grupo se reúne alrededor de una tarea común; conforme se trabaja sobre una temática determinada y con una técnica determinada, algo sucede en el interior de éste. Ese algo, esos fenómenos grupales, son el resultado de una serie de fuerzas,

⁹⁹ Adueza. op. cit. p. 65.

¹⁰⁰ Morán Oviedo, P. *Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula. Reto para comprender y transformar la docencia*, p.123.

con magnitud y dirección variables, que entran en juego con la interacción de los participantes, el coordinador incluido.

La personalidad de cada individuo, sus experiencias previas, su ideología, sus valores, sus expectativas y necesidades, su motivación, etc., el grupo mismo, el modo como está constituido, su historia pasada, los subgrupos existentes, las interacciones, la actividad, las relaciones con otros grupos, etc., son algunas de estas fuerzas o factores individuales.

El grupo es indispensable para el aprendizaje social y para el desarrollo de la personalidad. En él se produce la asimilación de sí a los otros, el sujeto aprende a percibirse, así mismo como sujeto y como objeto, como sí y como él. El grupo exige a cada uno clasificarse entre otros que son a la vez semejantes y diferentes y así se plantea el problema de nosotros. El grupo es el vehículo o el iniciador de prácticas sociales. Supera las relaciones puramente subjetivas de persona a persona. Complementa dialécticamente así la formación, el desarrollo del adolescente en su evolución.

Un grupo nace en el seno de una organización, una escuela, una universidad, un club, un centro cultural, una familia. Representantes a su vez de instituciones sociales más genéricas. La institución en tanto organización cobija una propuesta, convoca, propone, provoca, facilita, materializa un encuentro en un espacio y un tiempo. Otorga, como organización ya existente, una estructura, una dinámica y funciones, un conjunto de significados compartidos, una historia, la huella de un origen. En la iniciación de la vida de un grupo, cada miembro participa desde lo individual y aporta al grupo lo que como individuo trae: experiencias, conocimientos, deseos, temores, representaciones internas de la familia, de otros grupos, su propio grupo interno. Carlos Zarzar, señala convencido que la tarea en el grupo de aprendizaje trata de:

Ir superando pautas estereotipadas de conducta, que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo. Mediante esa resistencia al cambio, el grupo se está oponiendo al enfrentamiento de la tarea propuesta. En el fondo, la resistencia al cambio se compone de los dos llamados miedos básicos: el miedo a la pérdida de las estructuras existentes (tanto internas como externas) y a las que los participantes ya están acostumbrados, es decir, en las que ellos ya están acomodados; y el miedo al

ataque de la nueva situación, es decir el miedo ante la nueva situación que se presenta como amenazante.¹⁰¹

En el Área de Talleres del CCH, la tarea explícita lleva al logro de un aprendizaje: la construcción de un conocimiento dentro de una disciplina, la adquisición de habilidades intelectuales o motrices específicas, la modificación de actitudes, el cambio en las formas de relación sujeto-objeto, etc. El análisis de ésta desde los niveles no manifiestos, desde la tarea implícita, abre nuevas perspectivas de comprensión pedagógica. La superación de los obstáculos de distinta índole que interfieren el logro de los objetivos no es ajena a la enseñanza, por el contrario, la calidad de la misma y los resultados dependen en gran parte de incluir este nivel de funcionamiento.

El grupo en su proceso va logrando distintos niveles de relación y de organización. Su devenir no es lineal sino es y se da por el enfrentamiento y la resolución de diversos conflictos que se suceden y se vinculan unos con otros. Si es trabajado desde el mismo grupo se da un aprendizaje acerca de sus procesos y de las relaciones sociales.

Y por todo ello, la concepción de dinámica de grupo es fundamental en la evaluación formativa, es una corriente pedagógica que surge en respuesta a la visión tradicionalista que entiende al grupo como un conjunto de personas pasivas, sumisas, donde el profesor dicta, establece reglas y ordena sin ninguna retroalimentación, ni interacción de los integrantes, al contrario, la didáctica de grupo, como bien lo señala Morán Oviedo:

Es ante todo una tendencia que recobra al alumno y al maestro como sujetos sociales integrantes de grupos que buscan la elaboración y construcción del conocimiento desde una perspectiva social. Así, se le da importancia al aprender en la interacción y en el establecimiento de vínculos interpersonales de colaboración y reciprocidad. Se entiende al aprendizaje grupal como una elaboración del conocimiento, no como algo establecido y dado. Se pretende, más bien, recobrar al grupo en interacción permanente, como medio y fuente de experiencia para los sujetos de aprendizaje; con ello se busca la comunicación que ayuda a enriquecer y a definir los marcos referenciales con los que se piensa y actúa.¹⁰²

¹⁰¹ Zarzar, Carlos. *Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de aprendizajes*, en: *Habilidades básicas para la docencia*, p. 87.

¹⁰² Morán Oviedo, P. op. cit. p. 112.

Y es en esta renovada idea de aprendizaje grupal que el maestro asume una nueva concepción, es un *sujeto social*, al igual que el resto de los integrantes del grupo, pero además es el que posee ciertos conocimientos que le permitan al grupo adquirir: *un saber disciplinario actualizado y cambiante*. Es decir, alguien que posee sensibilidad y conocimiento de su disciplina y de su formación pedagógica que le dejan ser ante todo un generador de intereses en el mundo de conocimientos de hoy, pero también del mañana, alguien que orienta los rumbos por donde transiten los alumnos, no sólo hacia una profesión sino también hacia un desempeño solidario y comprometido con su entorno¹⁰³.

El uso de una técnica determinada no basta para obtener la meta deseada, no son recetas de cocina, debemos entender que son un medio no un fin, y sólo tienen el valor que saben transmitirles las personas que las utilizan. Las técnicas basadas en la dinámica de grupo y bien empleadas se convierten en instrumentos idóneos en manos del profesor.

En el caso del TLRIID, su gestación fue precisamente tomando todos los principios y postulados arriba mencionados, solo hay que recordarlos y aplicarlos como lo desarrolla Zarzar Charur, en su libro: *Habilidades básicas para la docencia*:

Cuando el profesor utiliza la técnica expositiva desarrolla en sus alumnos dos habilidades: atender y entender una exposición tipo conferencia, y hacer apuntes de clase. La técnica expositiva es muy conveniente para cumplir los objetivos informativos de aprendizaje: dar a conocer referentes nuevos a los alumnos. Pero es ineficaz para lograr tanto el objetivo de comprensión y del manejo de la información, como para lograr los objetivos de tipo formativo.

En la enseñanza tradicional, la mejor manera de calificar la adquisición de conocimientos transmitidos a través de la exposición era (y continúa siendo en muchos centros educativos) el examen tradicional. Sin embargo, cuando éste se utiliza como único mecanismo para evaluar y calificar, puede resultar una medida poco objetiva, ya que la calificación adjudicada puede llegar a depender de circunstancias externas o ajenas al aprendizaje.

¹⁰³ *Ibidem*

El rol fundamental de la evaluación tradicional está centrado en la fase final del proceso de enseñanza- aprendizaje, le interesa determinar la cantidad de conocimiento o contenidos que maneja el alumno durante un tiempo de enseñanza. Como bien lo refiere Morán Oviedo:

Respecto de la evaluación sumativa, se trata fundamentalmente de una “valoración del producto” o del “desempeño”. Lo importante es asignarle un número o una nota a lo que se está midiendo, mismo que usualmente servirá para un proceso de toma de decisión: la calificación del alumno, otorgar incentivos a los profesores, la renovación de un contrato, el ingreso o la movilidad laboral. Es una evaluación más orientada a la rendición de cuentas y a la relación costo-beneficio; tendencia que ganó presencia con el crecimiento de los sistemas educativos y que caracteriza las tendencias de las políticas neoliberales aplicadas a la educación.¹⁰⁴

En cambio, cuando el profesor observa y utiliza otras actividades o técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como otros mecanismos para la evaluación, propicia que sus alumnos desarrollen otro tipo de habilidades y que adquieran otro tipo de aprendizajes.

Cuando se pide a los alumnos que lean por su cuenta un material, favorece el desarrollo de su habilidad lectora y de comprensión de textos. Luego se pide una síntesis estricta de lo leído, así se propicia el desarrollo de habilidades para resumir y redactar correctamente y con buena ortografía. Y si, además de la síntesis, se solicita una crítica de lo leído, con su opinión personal, apoya el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad para la autoevaluación. Estas lecturas, con sus correspondientes reportes, contarán para la evaluación y la calificación. Lo cual supone que el profesor leerá los reportes (aún la ortografía y la presentación externa), y retroalimentará a sus alumnos para que corrijan las fallas que hayan tenido.

Así, pues, un ejemplo de cómo manejar este principio de que el alumno construya su propio conocimiento a través de su experiencia y al mismo tiempo cumpla los objetivos de aprendizaje de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la investigación Documental, considero al párrafo como la unidad fundamental básica, ya que en él se aplican los elementos anteriormente mencionados para la enseñanza de la misma.

¹⁰⁴ Morán Oviedo, P. op.cit. p. 68.

En esta unidad de la materia se pueden desarrollar todos los aspectos adquiridos a través de la experiencia, porque sólo a través de ella el alumno se sentirá motivado para redactar. Asimismo, debemos decir que la motivación es fundamental para obtener los resultados deseados. Para ello, los ejes temáticos propuestos por el propio alumno (y avalados por el profesor) son de fundamental importancia para el logro de los objetivos. Dichos temas pueden ser simples, con la intención de que el alumno se sienta involucrado e identificado con ellos. Todo esto con la intención de que ellos mismos se den cuenta de que tienen algo que decir y que, además, es importante.

Cuando se hace equipos de trabajo para preparar y presentar exposiciones en clase, se propicia el desarrollo de otras habilidades: lectura y comprensión de lo leído, estructuración de una exposición, trabajo en equipo, elaboración del material de apoyo para la exposición y hablar en público. Si los alumnos no han practicado antes estas habilidades, la primera vez que expongan un tema les saldrá muy mal. Pero con la retroalimentación del profesor y de sus propios compañeros, la segunda vez lo harán mejor y, así, hasta que lo hagan perfectamente. Por supuesto, estos esfuerzos se tomarán en cuenta como parte de la evaluación y de la calificación.

Cuando, una vez explicada la teoría y hecha una demostración práctica, el profesor, encarga a sus alumnos la resolución de un cuestionario la realización de una práctica o de un experimento, con su correspondiente reporte, facilita el incremento de otras destrezas: comprensión a fondo de los principios teóricos y de sus implicaciones (y no sólo retención memorística de éstos); capacidad de transferencia de los mismos principios a diferentes situaciones, habilidad para aplicar la teoría en la práctica y, por tanto, de integrar ambos campos. Estos cuestionarios, prácticas o experimentos se considerarán para la evaluación y la calificación, lo cual implica, por supuesto, que el profesor revise los trabajos y reportes de sus alumnos, y los retroalimiente para corregir sus errores.

Definitivamente, esto implica un gran trabajo por parte del maestro, pues en TLRIID se requiere, en primera instancia, de la búsqueda minuciosa y selectiva de textos literarios diversos que vayan acorde con las necesidades de cada grupo y, posteriormente, requiere de un seguimiento atento y comprometido

que permita descubrir los aciertos y los errores¹⁰⁵ que permitan avanzar a otros niveles del conocimiento o, en su caso, continuar ejercitando estas habilidades si no se han cubierto los objetivos deseados. Aquí cabe destacar que esto sería mucho más fácil si contáramos con grupos reducidos de alumnos, propios de un taller, en donde se trabaje con la lengua de manera libre y relajada, que lleve al maestro a la enseñanza adecuada y, al estudiante, a la adquisición del mejor conocimiento de su lengua y de su realidad. Si así lo hacemos -y retomando las palabras de Tagore- las “cuerdas en la vida del estudiante estarán bien afinadas y -con seguridad- cantará, hablará y se comunicará mejor.

Cuando se pide a los alumnos la realización de una investigación (sea teórico-bibliográfica o aplicada) y la presentación de los resultados en un trabajo escrito al final del semestre, predispone el progreso de otro tipo de habilidades: diseñar mecanismos para ratificarlas o refutarlas, esbozar instrumentos de captura de información, analizar los datos obtenidos, estructurar las conclusiones, fundamentar las mismas y redactar el reporte final. Estos esfuerzos y sus resultados serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación. Lo cual implica, por supuesto, el trabajo de asesoría durante el proceso de investigación, así como lectura, revisión y corrección de los reportes finales y la retroalimentación al alumno para corregir sus errores.

Cuando se utiliza en clase, de manera sistemática, la técnica de discusión de temas en grupos pequeños o equipos de trabajo: trabajan en equipo, la comunicación, el saber escuchar a los demás, respetar las posiciones de los compañeros, expresar las propias ideas, modificar los esquemas propios en función de las aportaciones de los demás, estudiar y aprender en grupo, etcétera. La participación activa en estas sesiones de discusión grupal contará para la evaluación y, de alguna manera, también para la calificación. Decimos “de alguna manera”, porque aquí interviene la apreciación subjetiva del profesor acerca del tipo de participación de cada alumno.

¹⁰⁵ Este seguimiento se debe dar, en alguna medida, de manera individual, tomando en cuenta que no todos los alumnos traen el mismo nivel de aprendizajes, pero también propiciando en trabajo en pequeños grupos y en sesiones plenarios, como lo plantea el aprendizaje grupal.

Por ejemplo, en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, cuando desarrollamos el tema del *párrafo*, se debe partir del concepto y reconocimiento de las partes del mismo. Una vez esto, el alumno puede imitar modelos, posteriormente irá desmenuzando la estructura para manejar y reproducir las oraciones que lo conforman (oraciones temáticas, oraciones de apoyo, elementos de transición, etc.). Una vez ejercida esta teoría, el alumno tendrá que redactar sus propios párrafos, primero basándose en su propia experiencia (sus vacaciones, su autobiografía, su mascota preferida, sus mejores amigos, su primera experiencia amorosa, etc.) y posteriormente atreviéndose a dar una opinión acerca de algunos textos literarios sencillos y que el alumno se sienta identificado con la historia, que le permitan reconocerse como personas capaces de emitir un juicio de valor y comunicarlo adecuadamente por escrito.

Todo esto se tiene que llevar a la lectura en voz alta, frente al grupo, para que hagamos las correcciones y autocorrecciones correspondientes de los textos y, por qué no, al debate y a la discusión (partiendo de los textos literarios leídos) para generar la actitud crítica del alumno y, al mismo tiempo, ejercitar la habilidad de hablar y de escuchar, así como de leer y escribir, de una manera adecuada y dirigida. Partiendo de este ejercicio el alumno estará en igualdad de condiciones para llevar a cabo el desarrollo de sus habilidades en esta competencia comunicativa que intenta tender puentes para sanar las diferencias sociales y lograr, en medida de lo posible, homogeneizar el conocimiento.

Cuando se preocupa por la integración del grupo y/o por la integración de equipos de trabajo, y se realizan algunas actividades para lograrla (sea dentro del programa o extra-clase), se genera el espíritu de colaboración y de trabajo en equipo, la capacidad para establecer los objetivos comunes por encima de los intereses particulares, la conciencia o sentimiento de autorrealización a través de los logros y las metas alcanzadas por el esfuerzo conjunto, la habilidad para negociar cuando se trata de armonizar propuestas o puntos de vista diferentes o contrapuestos, etcétera. De la misma manera que en el punto anterior, los esfuerzos realizados y los frutos alcanzados en esta línea serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación.

En cuanto al ámbito de la lectura de textos literarios, sin lugar a dudas, es el vehículo para adentrarse en muy diversos aspectos de la cultura y de la vida, ya que el hecho literario surge en el marco que le presta la Historia y recoge lo mismo circunstancias sociales e individuales, que modalidades artísticas de un momento determinado. Y es por esta serie de elementos que resulta fundamental el acercamiento de literatura a los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Asimismo, hablar de literatura es siempre hablar de un fenómeno humano, y como tal, sujeto a leyes del espíritu, por lo tanto, los instrumentos con los que habrá de estudiarse deberán ser una mezcla homogénea de intuición, de emoción y del conocimiento de los elementos que lo conforman.

Todas estas prácticas, son sin duda la forma de trabajo que están contempladas en el Colegio de Ciencias y Humanidades en general y en el área de Talleres en particular, incluso desde su creación. De esta manera, el trabajo grupal, en el que están inmersos alumnos y profesores en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es arduo, sin embargo, bien vale la pena el esfuerzo, ya que, la satisfacción de ver los avances sustanciales del aprendizaje en los alumnos y sobre todo la apropiación y el compromiso de ellos sobre su propio conocimiento y el de sus compañeros del grupo es evidente.

Ante el panorama, predominantemente cuantitativo de muchos centros educativos, las nuevas alternativas pedagógicas voltearon la mirada hacia la evaluación cualitativa y/o formativa; la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender. Esta orientación de la evaluación enfatiza algo muy importante, las más de las veces ignorado: la *subjetividad* de los alumnos.

3.3 El uso del portafolio del estudiante como una estrategia de evaluación formativa en el TLRIID

Existen infinidad de razones tanto de carácter teórico como práctico para utilizar el portafolios como un método cualitativo, éste es una alternativa altamente recomendable, que se encuentra relacionada con la teoría actual de la evaluación y el aprendizaje. La evaluación por portafolio, también llamada evaluación por carpetas, consiste en una colección de trabajos de los alumnos que busca demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer en un área o contenido específico de un programa de estudio¹⁰⁶

El texto: El portafolio como estrategia de evaluación formativa en la docencia: Su fundamentación y operatividad de Porfirio Morán Oviedo¹⁰⁷, es el resultado de un estudio serio y comprometido en el ámbito de la evaluación en general pero, sobre todo, -y es lo que consideraría más importante- expone una propuesta concreta y estructurada sobre cómo llevar a cabo el aprendizaje significativo a través del uso del portafolio. Así, también, se hace una serie de apreciaciones muy interesantes sobre el ámbito educativo que me dispongo a resumir.

El autor nos dice que la evaluación educativa y del aprendizaje tiene como finalidad mejorar la comprensión y la retroalimentación, sin embargo, en muchas instituciones se han implantado mecanismos para controlar más que para evaluar, es decir, no existe un parámetro establecido, por lo que hay una clara confusión entre los términos de evaluación y de calificación.

Resulta bastante obvio que en la rigidez del esquema de enseñanza tradicional puede haber poco margen para la innovación en la docencia y, consecuentemente, para los aprendizajes de los alumnos. La innovación en la docencia implica que haya en los profesores sensibilidad y creatividad, implica estar atento a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, así como a sus reacciones; reconocer su indiferencia o su desinterés que se manifiestan en la pasividad, o en la ausencia, aunque estén presentes. Supone el interés real de los profesores en los estudiantes y en sus procesos y no sólo

¹⁰⁶ Barberá, Helena. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, 1999.

¹⁰⁷ Morán Oviedo, P. *El portafolio como estrategia de evaluación formativa en la docencia: Su fundamentación y operatividad*, pp. 131-166.

en los resultados que obtienen en los cursos. Yo agregaría que incluso algunas instituciones educativas coartan y, en muchas ocasiones, destruyen esta innovación en profesores que pretenden desarrollarla en sus aulas.

Si entendemos que la evaluación es un proceso que va mucho más allá de una calificación que presupone la responsabilidad y la toma de decisiones, tanto del alumno como del profesor, y que va de la mano con el mismo proceso de aprendizaje, entonces se deben buscar mecanismos que logren establecer este vínculo entre el aprendizaje y la evaluación, es decir, contraponerlos a la educación y calificación tradicionales; para esto, el uso del portafolio se presenta como una opción interesante por los objetivos para los que fue creado; es una estrategia en la que el profesor, el alumno e, incluso, la institución misma, adquieren el mismo compromiso; es una herramienta de enseñanza y, por lo tanto, de evaluación, que pretende replantear y estimular el aprendizaje en el alumno.

Constantemente el tema de la evaluación genera polémica y despierta pasiones, hay tanto maestros como autoridades educativas que siguen defendiendo la idea de que la evaluación debe ser sumativa, o lo que es lo mismo, se le otorga un número al producto o al trabajo realizado, es decir, se va midiendo en función de la suma de valores lo que el autor llama “valoración del producto” o del “desempeño”, y se da básicamente como una rendición de cuentas o bien un mero trámite administrativo. Este tipo de evaluación se realiza en muchas instituciones de corte tradicional, ya que caracteriza las políticas neoliberales aplicadas a la educación en las últimas décadas.

Por otro lado, tenemos la evaluación formativa que como lo señala Morán Oviedo, está centrada en los procesos, buscando proporcionar información respecto a las actividades que se desarrollan, a fin de retroalimentar el desempeño de lo que se está evaluando. Como se puede apreciar, el énfasis de esta evaluación se pone en el desarrollo, en el mejoramiento, en el trayecto, considerado individual y grupalmente, dándole un sentido esencialmente constructivo y propositivo, en la que todos los involucrados tengan la oportunidad de participar y, como consecuencia, mejorar su actuación.

Independientemente de las dos visiones encontradas sobre la evaluación, ésta debe concebirse como una actividad destinada a propiciar el

aprendizaje, a su regulación y no solamente a la comprobación de la adquisición del mismo y, sobre todo, se debe tomar en cuenta que no es el momento final de un proceso aun cuando en la escuela tradicional así se les haga saber a los estudiantes, y tampoco los resultados son totalmente responsabilidad de alguno de los integrantes del proceso educativo. Ante esto Morán Oviedo cuestiona: Existen causas atribuibles al evaluado, claro está. ¿Pero, todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el profesor, en las autoridades que generan las normas y no conceden los medios, en las formas de hacer la evaluación?

Actualmente la educación ya no es un problema local, de cada país, la globalización y el neoliberalismo exige una educación “universal”. En el discurso se pretende crear un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el enfoque de la formación de habilidades profesionales, basado en la resolución de problemas y no en el tradicional aprendizaje de contenidos enciclopédicos de carácter teórico y especulativo. Así mismo, el autor enumera algunos aspectos que ya se revisaron con mayor detenimiento en líneas arriba, pero que no está por demás volverlos a recordar:

- De propósitos ambiguos de enseñanza a objetivos sustantivos de aprendizaje
- De adquisición de contenidos exhaustivos a adquisición de aprendizajes significativos
- De un modelo educativo centrado en el profesor a otro centrado en el alumno como sujeto de aprendizaje.
- De la concepción de un alumno pasivo a otro constructor de su propio aprendizaje.
- De un planteamiento de medición y comprobación de resultados a uno de evaluación formativa que enfatice el proceso.
- De una concepción individualista de la organización de la enseñanza a la visión de un trabajo docente colegiado.

El portafolio del alumno surge como soporte a estos nuevos enfoques pedagógicos y psicológicos que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción y/o recreación del conocimiento y el del profesor como mediador y propiciador en dicha construcción. En el campo de la educación, se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que aparece como una

estrategia alternativa a aquellas prácticas pedagógicas de corte puramente comprobatorio al final de los ciclos escolares, vía los exámenes y calificaciones consabidas; se trata de un procedimiento de evaluación de *trayectorias de aprendizaje* que da cuenta de las elaboraciones llevadas a cabo por los miembros de un grupo escolar, que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje en otras situaciones nuevas, es decir, se alude aquí a su potencial para enseñar a aprender y a subrayar el significado de la *transferencia del aprendizaje*.

Es aquí donde radica la importancia del portafolio, ya que da cuenta del proceso de aprendizaje y de las habilidades que se desarrollaron en dicho proceso. Así mismo pretende revertir una de las dificultades para que el proceso de enseñanza aprendizaje se dé, la falta de la motivación por aprender y el desgano de saber que se llevarán a cabo los mismos modos de evaluación tradicionalmente utilizados, que llevan a los alumnos a estudiar para aprobar y no para aprender.

Otro aspecto importante que el autor resalta y que es preciso mencionarlo, es que el portafolio no es un fin en sí mismo, sino que más bien gracias a él se consigue un aprendizaje significativo, se requiere aplicarlo de manera adecuada y comprometida para que se den los resultados deseados en donde se le da al alumno la libertad de acción y también la responsabilidad de su trabajo cotidiano, así el aprendizaje tiene lugar como consecuencia de este proceso, más allá de la entrega del trabajo del portafolio.

El método de evaluación a través del portafolio se diseña con fines formativos, lo que suscita que existan más posibilidades para que los estudiantes reciban retroalimentación. La evaluación se integra en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia como: asistencia, participación, realización de tareas y reportes, elaboración de reseñas, de ejercicios de integración y aplicación de aprendizajes, ejercicios de investigación asesorados, entre otros. El profesor asume el papel de promotor o propiciador de aprendizaje y se implica activamente en la tarea evaluativa; su juicio personal y profesional informado y comprometido es respetado y se espera que colabore en el desarrollo de los planes de mejorar el aprendizaje continuo, así como su transferencia a situaciones nuevas de su vida.

En suma, este renovado, sistematizado y reorientado procedimiento de evaluación y, a la vez, de enseñanza y aprendizaje, estimula que los estudiantes adquieran habilidades de organización, pensamiento reflexivo y de gestión, permitiéndoles continuar aprendiendo y mejorar su capacidad para enfrentar los retos de la vida, no sólo los académicos, dado que propicia la reflexión de cómo se aprende, el significado de aprender, la responsabilidad personal, la autoevaluación y la toma de conciencia sobre los propios aprendizajes.

El uso de portafolio como una herramienta, como un medio, como un pretexto para provocar en el estudiante el interés por aprender y otorgarle la responsabilidad tanto de su aprendizaje como de su evaluación, constituye una opción que de ninguna manera podemos darnos el lujo de desdeñar, sobre todo, si estamos ávidos de propuestas que faciliten este complejo proceso de enseñar. Así, el autor no sólo propone el portafolio, sino que lo legitima a través de una experiencia de un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria, la cual resume como un éxito, tanto para el profesor como para los estudiantes.

El uso del portafolio para el aprendizaje y la evaluación de los alumnos se ha convertido en una práctica cada vez más frecuente en todo el mundo, sobre todo en América Latina y en especial en México. El significado de la palabra portafolio se ha extendido, pues aun cuando se concibió inicialmente como: una técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias de aprendizaje relacionadas con: conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y actitudes necesarios para la formación académica primero, y para ejercer satisfactoriamente una profesión en la sociedad, después¹⁰⁸

En la práctica, la noción del portafolio se ha ampliado sobre todo en el nivel medio superior y superior ya que lo podemos definir, como bien lo señala Barragán, una técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias, capacidades y desempeños académicos que conforman a una persona para el desarrollo académico y/o profesional satisfactorio.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Morán Oviedo, P. *El portafolio como estrategia de evaluación formativa en la docencia: Su fundamentación y operatividad*, p. 154.

¹⁰⁹ Barragán, Raquel. *El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*, p. 154.

Se trata de un conjunto particular de selección de actividades y trabajos que recoge, entre otras, las mejores producciones de los alumnos, no todas las que llevan a cabo. Saber lo que los alumnos son capaces de hacer en un momento determinado y en qué condiciones lo llegan a realizar puede ser un instrumento potente de influencia educativa.

El progresivo conocimiento de las capacidades de los alumnos y de los entornos en los que se desarrollan puede ser utilizado por el profesor para orientar aprendizajes posteriores, a la vez que ofrece a los alumnos la posibilidad de ir integrando estos aprendizajes de manera positiva, paulatina y consciente. Como bien lo señala Pérez Rocha:

La evaluación del aprendizaje de cada estudiante debiera traducirse, en primer lugar, en información útil y oportuna para el propio alumno, información acerca de lo que sabe y de lo que ignora, de sus avances, de sus deficiencias y, por qué no, de sus expectativas. La evaluación del aprendizaje, de los medios utilizados, de los programas y de los proyectos educativos, debe traducirse en información conducente a la tarea del maestro y de los administradores, de manera que puedan también reconocer ellos mismos sus fortalezas y debilidades.¹¹⁰

Esta particular colección de producciones de los alumnos se concreta en una carpeta individual, dividida en varios apartados, prefijados en función de la edad y de los objetivos específicos de la evaluación. Cabe la posibilidad de que, en lugar de determinar a los alumnos qué apartados deberán completar con sus trabajos a lo largo del curso (fórmula común en la enseñanza obligatoria), los objetivos de enseñanza y aprendizaje que proponen los profesores se dirijan a la creación de la carpeta, como una toma de decisiones con entidad propia y susceptible de valoración en sí misma (diseño más común en la enseñanza superior), tal como lo señala Klenowski:

El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más lejos, con mayor facilidad y, si fuera posible, con satisfacción. Hoy el portafolio, en su versión amplia del término, está presente en muchas etapas del trabajo académico y desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la evaluación, promoción y certificación educativa. Una propuesta de portafolio estudiantil y docente, también puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para

¹¹⁰ Pérez Rocha, M. *Evaluación: Crítica y autocrítica de la educación superior. Serie cuadernos de evaluación educativa*. CIEES, México, 1998, p. 135.

la preparación vocacional y profesional de los estudiantes en las instituciones educativas.¹¹¹

Los apartados pueden referirse a cualquier objetivo propuesto por el profesor, aunque, normalmente, se orientan a valorar habilidades que no quedan reflejadas en los exámenes u otro tipo de trabajos. Pueden adquirir diferentes formas y utilizar medios diversos: audiovisual, informático, construcciones geométricas, dibujo, escritura, etc.

En cada uno de los apartados de la carpeta o portafolio los alumnos han de incluir una selección de muestras de su trabajo, en las que manifiestan al profesor su capacidad en el tema que se ha delimitado, según el objetivo concreto que previamente han acordado. Se trata de una evaluación abierta, en la que profesor y alumnos comparten los objetivos de enseñanza y aprendizaje y los criterios de valoración, que en otros sistemas de evaluación presentan más opacidad. Tanto es así, que el alumno no decide bajo su exclusiva responsabilidad qué muestras de su trabajo debe incluir en la carpeta, sino que el profesor le ayuda a decidir. Se puede afirmar que la toma de decisiones guiada es uno de los valores más formativos para los alumnos, puesto que ubica y explicita los objetivos de aprendizaje de manera personalizada.

Este procedimiento de evaluación estimula una dinámica de mejora del propio trabajo y de trabajos posteriores, imprimiendo un tono de revisión y superación continuada. El movimiento en los dos sentidos, de avance y retroceso, conecta y, a su vez, amplía el tiempo de evaluación, superando la duración limitada que tienen los exámenes y otras pruebas comúnmente utilizadas. Acostumbrados a un tipo de evaluación más puntual y, consecuentemente, sometida a más probabilidades de azar, el sistema de evaluación por carpetas muestra el producto, pero también el proceso de aprendizaje, por su característica de trabajo inacabado y de perfeccionamiento progresivo a medio y largo plazos.

Desde ahí, y recuperando los datos de una historia personal y grupal, estaremos en situaciones de realizar evaluaciones para comprender y valorar, al menos en parte, los procesos educativos que involucran tanto a los profesores como a los alumnos. Lo que se viene planteando en este inciso,

¹¹¹ Klenowski, Val. *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Editorial Narcea, Madrid, 2005, p.82.

remite a una concepción de evaluación como proceso, como se le concibe y aplica en la perspectiva del empleo del portafolio para la evaluación de los aprendizajes.

Las carpetas o portafolios son considerados no sólo un instrumento sino un sistema de evaluación, dado que articulan y hacen confluir en un solo recurso diferentes factores que en una evaluación más estandarizada encontramos de manera dispersa y aislada. La evaluación por portafolios está indicada cuando se busca una coincidencia de factores en la evaluación. De manera esquemática, citamos los siguientes:

- *Averiguar el progreso y el proceso* seguido en el aprendizaje por parte de los alumnos y, también, los apoyos que el profesor despliega en su seguimiento.
- *Priorizar una evaluación extensiva* en el tiempo, en contraposición a una evaluación puntual como puede ser la efectuada por medio de exámenes
- *Involucrar más a los estudiantes mediante la autoevaluación*. Puesto que los estudiantes conocen los objetivos y los criterios de evaluación y mantienen un diálogo escrito continuo con el profesor, pueden también reflexionar y opinar sobre su propio aprendizaje.
- *Mostrar el nivel de destreza* y el grado de adquisición de los contenidos que cada uno de los estudiantes está dispuesto a asumir y quiere conseguir en aquella área concreta.
- *Dar ocasión a los alumnos de que muestren habilidades* relacionadas con la materia de estudio, decididas según su criterio, que no siempre quedan reflejadas en otros instrumentos, precisamente por tratarse de pruebas o trabajos propuestos unilateralmente por el profesor.
- *Evitar que las decisiones relativas a la evaluación* favorezcan a un tipo de estudiante o colectivo, dado que cada uno de los alumnos argumenta sus propuestas en el marco de una oferta más amplia y configura lo que llamaríamos una evaluación abierta.
- *Proporciona material de aprendizaje y evaluación* más diversificado para facilitar al profesor la confianza en la corrección y la orientación posterior de los estudiantes.

Antes de diseñar el contenido de la carpeta o portafolio y de delimitar sus apartados, debe hacerse una reflexión acerca de cuáles son los objetivos que queremos que consigan los alumnos. Este análisis ayudará a determinar los

indicadores de evaluación y por consiguiente los apartados que debe contener la carpeta.

Otro de los aspectos que se deben tomar en cuenta es determinar el tiempo durante el que se van a recoger producciones escolares de los alumnos y otros datos de interés para la evaluación: datos que serán aportados por los propios alumnos o por los profesores. En la temporalidad debe determinarse cuándo se comenzará a introducir trabajos e informes en la carpeta; qué revisiones periódicas o parciales se realizarán; y cuándo se llevará a cabo una recopilación final de toda la información.

En estrecha vinculación con lo desarrollado en los puntos anteriores, pensamos que el uso del portafolio como estrategia de evaluación de los grupos de alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los últimos años, es el resultado de cambios a nivel teórico, metodológico e instrumental como efecto de la influencia del constructivismo psicopedagógico, que convergen en la búsqueda e incorporación de estrategias para la promoción de aprendizajes significativos. El portafolio del alumno surge como soporte a estos nuevos enfoques pedagógicos y psicológicos que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción y/o recreación del conocimiento y el del profesor como mediador y propiciador en dicha construcción.

En el terreno educativo, el portafolio resulta ser una estrategia de enseñanza y valoración que aparece como una estrategia alternativa a aquellas prácticas pedagógicas con intenciones meramente cuantitativas al final de los ciclos escolares, como los exámenes y calificaciones ya antes mencionadas; se trata de un procedimiento de evaluación de los avances del aprendizaje que da cuenta de los productos elaborados por los alumnos, pero además, se tiene la posibilidad de que el alumno integre todo el aprendizaje que ha adquirido en nuevas situaciones, como bien lo señala Morán Oviedo:

La importancia que en algunas prácticas docentes se atribuye al desarrollo de postulados de: *aprender a hacer, aprender a aprender, aprender juntos, aprender a convivir y aprender a ser*, se derivan no sólo de concepciones teóricas del ámbito educativo, sino de las demandas sociales que parecen requerir la formación de individuos capaces de un mayor manejo autónomo de esas herramientas no sólo para aprender sino para hacer crecer dichos aprendizajes y para ser mejores seres humanos, como lo demanda la postura

educativa de la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).¹¹²

Por todo lo expuesto en este apartado, queda claro que la estrategia pedagógica del portafolio se ajusta perfectamente con los objetivos planteados en esta propuesta evaluativa, con la concepción propia del Taller y de los principios que el Colegio sigue enarblando. Es decir, se alude aquí a la capacidad del alumno para: *Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser* y a subrayar el significado y la responsabilidad de la obtención del aprendizaje, postulados pedagógicos que, curiosamente siguen, cuando menos en el discurso, rigiendo la vida académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, aunque se reitera que no existe recetas específicas, para poder desarrollar y evaluar un curso, es importante tomar en cuenta y enriquecer el uso del portafolio como una buena opción para una propuesta de evaluación cualitativa en el CCH, objetivo central de este trabajo.

3.4 La relevancia de la evaluación cualitativa en los TLRID del Colegio de Ciencias y Humanidades

Dentro de los Talleres del Colegio se debe propiciar siempre un aprendizaje efectivo en el que se anima al alumno a que sea responsable de su propio aprendizaje y vaya siendo, por ello, cada vez más autónomo. Para lograrlo es necesario que el alumno tenga la responsabilidad para elegir -no se fomenta la responsabilidad si el profesor toma todas las decisiones al respecto- y poder elegir es también poder equivocarse, lo que supone entonces un conflicto que también hay que saber enfrentar y, en caso de fracaso, asimilar de forma positiva, pues de los errores cabe aprender incluso más que de algunos aciertos y tras ello hay una actitud de reflexión y no de culpabilidad. En este sentido los talleres tienen que ser lugares emocionalmente seguros, donde los alumnos puedan cometer errores -las veces que ocurra- porque ello les permite ganar experiencia sobre ellos mismos como aprendices.

La importancia de llevar a cabo la evaluación cualitativa en las aulas del Colegio, en general, pero en los TLRID en particular resulta imperiosa, las estrategias de aprendizaje tendrán que estar íntimamente ligadas con la

¹¹²*Ibidem.*

didáctica de enseñanza que propongan los profesores, pero también con los contenidos disciplinarios de las distintas áreas y de las distintas materias, es decir no podemos ignorar los programas de estudios que cada institución educativa marca; Así también como los planes y la filosofía de cada institución. Ante lo que pareciera ser una limitante y una barrera para poder construir una evaluación cualitativa en el aula del Área de Talleres, Morán Oviedo lo aborda diciendo:

De acuerdo con esta postura varios educadores nos preguntamos si es posible replantear la concepción y la práctica de la evaluación de los aprendizajes y convertirla en estrategia de conocimiento y de toma de conciencia vigilante en el quehacer docente. Desde nuestra perspectiva asumimos como válido el anterior señalamiento, siempre y cuando se cumplan por lo menos las siguientes dos condiciones:

- Que el profesor utilice la evaluación como un modo deliberado de construcción de conocimiento, esta situación exige que los sujetos responsables de enseñar y aprender estén realmente convencidos e interesados en ello. Una actitud como esta no surge por generación espontánea, más bien es producto de un trabajo reflexivo y consciente de formación de profesores tanto en el ámbito disciplinario como psicopedagógico-didáctico.
- Que se sustente en una propuesta teórica y metodológica creativa, flexible y compartida por todos los involucrados en esta compleja tarea; evitando así la toma de decisiones unilaterales y rígidas que en vez de propiciar un ambiente favorable, cancelen o asfixien la creatividad en el trabajo cotidiano de todos los agentes responsables del acto educativo: autoridades, profesores y alumnos, entre otros.¹¹³

El modelo educativo del CCH tiene dos grandes bondades: la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Aspectos importantes que nos permiten desarrollar nuestra práctica docente de una manera responsable y armoniosa. Aquí podemos llevar a cabo una reflexión razonada y una gran capacidad intuitiva que nos permite modificar, ajustar e innovar día a día en nuestra práctica cotidiana a diferencia de otras instituciones que su sistema es totalmente rígido y autoritario, lo que deja al profesor con muy poco margen de acción para desarrollar estas dos habilidades: la práctica reflexiva y la habilidad intuitiva. Incluso en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la

¹¹³ *Ibid.*, p. 123.

Investigación Documental, deberían regir como principios fundamentales todas las características arriba mencionadas ya que los objetivos de la materia y los principios que le dieron origen al Colegio concuerdan muy bien con toda esta propuesta: *Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.*

En el CCH se ha procurado que las características del profesor sean las ya mencionadas, sin embargo, no podemos decir que la planta docente en su totalidad las tenga (cabe mencionar que las condiciones en las que trabajan los profesores son desiguales y arbitrarias), pero cuando menos tenemos la libertad para poder ejercerlas, y en este contexto la necesidad de crear un ambiente propicio para el aprendizaje resulta lógico y necesario, ya que la reflexión, la intuición y la motivación no se lograrían si no hacemos de nuestra aula el espacio donde el aprendizaje se construya, en donde los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales se relacionen, para ello es fundamental que el profesor actúe de acuerdo con la manera en que los alumnos interactúan con él y entre ellos, pues así el maestro puede tener las condiciones de desarrollar las habilidades de enseñanza que ese grupo requiere; es así como se adquiere una mayor percepción acerca del proceso de aprendizaje que guardan los alumnos: conociendo sus capacidades y limitaciones. Debemos decir que la tarea no es fácil -nadie sensatamente dijo que lo era-, y lo que debe movernos es esa vocación, un gusto y un compromiso con nuestra profesión.

Tenemos una gran responsabilidad en nuestras manos y debemos recordar siempre que hay que enseñar sin olvidar lo que siente el alumno, lo que lo hace individual, lo que lo hace humano, lo que lo hace pensante, y es así como se podrían construir todos los aprendizajes que a la educación integral le son indispensables.

Estos nuevos planteamientos de la educación actual, no es que se pueda decir que sean algo original, algo que acaba de surgir, o que se han creado de la nada. Desde hace muchas décadas, en el ámbito social, educativo y cultural se viene teorizando y trabajando desde esta perspectiva que reivindica la participación real y activa del individuo al que se dirige la acción. Desde hace mucho tiempo, en el ámbito social hemos podido conocer planteamientos comprensivos e interpretativos que ponían de manifiesto una concepción de la educación que va más allá de las acepciones tradicionales,

ésas que consideran que lo importante es el saber del profesor que debe depositar en alumnos pasivos y almacenadores del mismo, sin tener la oportunidad de cuestionarlo porque se da como verdadero y absoluto.

Como ya se ha mencionado anteriormente, se evalúa siempre para tomar conciencia, explicar la situación de docencia, la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la toma racional de decisiones, no basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones que tiendan a comprender y transformar la tarea docente.

En esta perspectiva, cobra importancia el diseño, la aplicación y la evaluación de las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego durante el proceso de recreación y construcción de conocimiento, es un aspecto de alta potencialidad educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación cualitativa de dicho proceso, en especial, hace referencia, a los diversos procedimientos que utilizan los alumnos y el profesor al enseñar y aprender simultáneamente.

En este escenario surge la idea de la necesidad de un cambio profundo de todas las instancias académicas de la Universidad; un cambio de concepciones importantes que den respuestas a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios y del mundo laboral y social. Se pretende crear un nuevo sistema de enseñanza y aprendizaje basado en el desarrollo de habilidades profesionales, en el sentido de responsabilidad y en la resolución de problemas y no en el tradicional aprendizaje de contenidos enciclopédicos de carácter teórico y especulativo.

De ahí que se insista en afirmar que el verdadero aprendizaje sólo tiene lugar cuando hay una comunicación efectiva y afectiva entre alumno y profesor; pero este tipo de comunicación sólo es posible cuando el alumno no queda reducido a la simple condición de número, sujeto anónimo del que tenemos como única referencia su “rendimiento” a través de las consabidas pruebas objetivas de corte memorístico.

Por ello a partir de este momento queremos empezar a plantear el marco en el que abordaremos nuestra experiencia de innovación psicopedagógica-didáctica aplicando el *portafolio del estudiante* como instrumento privilegiado de evaluación, rompiendo con las concepciones y prácticas tradicionales acerca de este importante procedimiento en la enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo.

Conviene, entonces, tener presente que vivimos en un mundo en el que la velocidad de los procesos de generación y transformación de los conocimientos en general, así como de los desarrollos tecnológicos en particular, demandan de los niños, jóvenes y adultos que no sólo sean capaces de adquirirlos, sino también de construir las estrategias de aprendizaje pertinentes en los distintos objetos de conocimiento a que se enfrentan.

En consecuencia, se entiende que la evaluación de las estrategias de aprendizaje consiste en relacionar los datos aportados por la evaluación a los procesos y estrategias cognitivas utilizadas para aprender. Por ello su utilidad es tanto para el docente como para los alumnos, porque significa una toma de conciencia a partir de los análisis e interpretaciones de los procesos evaluativos.

El maestro del CCH necesita promover una actitud de participación activa en el aprendizaje al proponer actividades y destacar lo que el alumno aprenderá de ella, al tratar los errores como parte natural del proceso de aprendizaje, y alentar a los estudiantes a trabajar colaborativamente, ayudándose entre sí. También les debe enseñar a hacer preguntas sin inhibiciones, a hacer contribuciones sin temor de ser ridiculizados, así como a colaborar en parejas o en pequeños grupos en muchas de sus actividades de aprendizaje, ya que la experiencia grupal genera la necesidad de comunicación.

La comunicación cara a cara es la más rica en significaciones: tono, intensidad, afectividad. Por ello decimos que el grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que los aprendizajes que adquieren mayor significado son aquellos que se dan en la relación interpersonal, ya que ésta es una condición privilegiada en la medida que el ser humano aprende no

solamente en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas.¹¹⁴

En síntesis, el aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua: la persona cambia por influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros. Si logramos todo esto, estoy convencida que la educación cosechará grandes frutos, en donde los beneficiados serán los alumnos, pero también el profesor y, sobre todo, la sociedad a la que pertenecemos, ahí radicará la trascendencia de esta propuesta, pero además de nuestra labor cotidiana como docentes.

¹¹⁴ Santoyo Sánchez, Rafael. *Apuntes para una didáctica grupal. Antología, práctica docente I y II*, Morán Oviedo Porfirio (Compilador), 2007, p. 65.

IV. Propuesta didáctica para la evaluación cualitativa y/o formativa del curso de TLRIID I.

Como se ha reiterado en líneas arriba lo importante de la evaluación es el aporte que puede dar a los alumnos con respecto a su formación y que puede ser utilizado para corregir el camino o para mantenerse tal como se está y así seguir creciendo. “Crear en la educación es una forma de tener esperanza. Ciertamente no tenemos las respuestas sobre una educación futura que contribuya a producir un hombre solidario, benevolente y fraterno y, al mismo tiempo, seguro de sí mismo, creativo y capaz de decisión, pero tenemos algunas preguntas sobre educación del presente que no lo logra...”¹¹⁵

Desgraciadamente aún existen muchos profesores que no han entendido que la misión del docente radica en lograr la atención, despertar el interés y promover el deseo por aprender, inducir a sus alumnos, despertarles la inquietud por la búsqueda activa de respuestas a sus propias dudas, para que todas sus acciones se dirijan hacia la apropiación del conocimiento. Así como también facilitar el proceso de desarrollo de los alumnos bajo un ambiente de confianza que les ayude a asumir el riesgo de descubrir lo que sienten y quieren, develar sus necesidades intrínsecas, comprender sus intereses.

¹¹⁵ Pablo, Latapí . op. cit, p. 74.

El profesor debe ser creativo para saber cómo hacer uso de cualquier momento y recurso para enseñar, firmeza para enseñar con disciplina y tener la responsabilidad de asumir el reto de lograr un aprendizaje significativo en la vida de una persona.

Es importante mencionar que el tema de la evaluación debe también reformarse y reconstruirse, no podemos hablar de una renovación educativa si continuamos evaluando de manera tradicional, resulta contradictorio y a la vez estéril concebir esta idea, sin embargo, como lo enfatiza Morán Oviedo:

...en la práctica docente es muy común concebir la evaluación como la fase final del proceso de enseñanza aprendizaje, se le ha conferido una tarea mecánica, se ha utilizado además como una arma de intimidación y represión de algunos profesores, además, como un auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas, de ahí que las nuevas corrientes pedagógicas intentan reivindicar la importancia de la docencia a través de la evaluación cualitativa o formativa, la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza-aprendizaje, replantear y fortalecer programas de estudio.¹¹⁶

Como ya se ha mencionado, en reiteradas ocasiones en este trabajo, la tarea del docente reside en crear un cambio permanente en la vida del alumno, fomentando acciones que conciban un aprendizaje para favorecer la curiosidad de los adolescentes, alentándolos a nuevos descubrimientos y cimentar su aprendizaje, es por ello que estimular el interés por aprender es la meta que debe trazarse el profesor, la clave es saber cómo lograrlo, y una forma puede ser que se entienda el salón de clase como nuestro espacio, nuestro taller, y ya que mencionamos el taller, debemos definirlo como el espacio en el que “el profesor se convierte ahora en coordinador, asumiendo un liderazgo más vital, movilizándolo situaciones de comunicación, organizando experiencias de aprendizaje, guiando la evaluación; está en la búsqueda constante, planifica la tarea, la encuadra, elige las situaciones didácticas adecuadas, con las que trabajará cada contenido para hacer realidad las potencialidades del grupo, observa y evalúa procesos individuales y grupales.”¹¹⁷

¹¹⁶ Morán Oviedo, P. op. cit. p. 68.

¹¹⁷ Cárdenas Aguilar, Teresita de Jesús. “El taller como modalidad de trabajo en el campo de la formación de docentes”, en: *Revista Visión Educativa IUNAIES*, Volumen 2, Número, 5, Mayo, de 2008.

Con base en esta convicción y mi larga experiencia docente, resulta de vital importancia, por ejemplo, poner de relieve la necesidad que debe mover a nuestros alumnos para su acercamiento en el terreno literario: la inmersión en la literatura, la literatura como experiencia humana y la importancia de la literatura en el CCH.

Las palabras, la escritura y el lenguaje son herramientas fundamentales para comunicarnos pero, sobre todo, para interpretar e incidir en el mundo que nos rodea. Ya lo decía Aristóteles en *Sobre la Interpretación*: las palabras habladas son los símbolos de la experiencia mental y las palabras escritas son los símbolos de las palabras habladas¹¹⁸

Las palabras son en sí mismas ideas, conceptos, elementos de abstracción que nos sirven para organizar nuestro pensamiento, y llegar al dominio de una lengua, lo cual implica, como dice Chomsky: no sólo la capacidad de entender de inmediato una cantidad indefinida de oraciones completamente nuevas, sino también la capacidad de identificar las oraciones aberrantes y, cuando es necesario, darles una interpretación¹¹⁹. Así, de esta postura se infiere que un hablante que domine una lengua es capaz de recrearla constantemente al utilizarla, pues ya la ha interiorizado, es decir, ha desarrollado una representación interna de la forma del lenguaje.

Y es en este sentido, de interiorización de la lengua o el lenguaje, debemos decir que estos elementos no sólo nos sirven para la comunicación, sino para la formación intrínseca de la personalidad humana y de todas las manifestaciones de que ésta es capaz: la cultura, el arte, la ciencia, la literatura, etcétera, ya que el lenguaje es una creación inminentemente humana de cultura, pues el hombre la crea a través de un dramático e interesante proceso de evolución, el cual se inició en la mente humana y no en el proceso de emisión de sonidos.

En las clases el aprendizaje se dará desde el compartir, en una función cooperativa, escuchando al otro, respetándolo en el desacuerdo, evaluando y autoevaluándose. Y el coordinador crecerá compartiendo, confrontando, analizando la propia práctica. Si es capaz de revisarla constantemente para mejorarla, los alumnos recibirán esa actitud como muestra de coherencia entre

¹¹⁸ Aristóteles. *Sobre la interpretación*, Gredos, Madrid, 1982, p. 47.

¹¹⁹ Chomsky, Noam. *Problemas actuales en teoría lingüística*, Gredos, Madrid, 1985, p. 32.

su decir y su hacer y gran parte del camino estará allanado. Finalmente, algo importante: *coordinar un grupo también implica un aprendizaje.*

4.1 Importancia de la propuesta de evaluación de los aprendizajes del curso

Tomando en cuenta lo anterior, en esta propuesta didáctica, se trata de establecer un clima de relaciones, de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto entre el profesor y el alumno. Sólo con base a este ambiente se podrá obtener un aprendizaje de buena calidad. Las relaciones que deben darse entre profesores y alumnos se deben caracterizar por un trato respetuoso y cordial. No debemos olvidar que el profesor es una autoridad, y los alumnos reconocen en aquel esa autoridad. En ese ambiente de cordialidad todos se escuchan, tanto en conversaciones sobre sus experiencias y sentimientos, como en los referidos a los aprendizajes. El profesor debe valorar los aportes de sus alumnos y, en lo posible, enriquecerlos.

Por el contrario, si el profesor actúa con desinterés e ignorancia sobre las necesidades y capacidades de sus alumnos, pueden realizar una buena planeación y organización de sus clases, pero toda actividad tiene como base su propia necesidad, no la de los alumnos, existe un distanciamiento en el que el aprendizaje significativo no se elabora por parte del estudiante.

El maestro, por tanto, debe ser el propiciador del proceso de aprendizaje que se da en el alumno, sin olvidar que el adolescente es el resultado de un contexto social definido, de un mundo de vida. Y, por lo tanto, debe ser sensible de esa realidad, no podemos perder de vista que cuando un alumno se sale mentalmente del salón o divaga en la fantasía son tiempos perdidos, esfuerzos vanos, un trabajo docente que ha sido desperdiciado y que deja dos perdedores: maestro y alumno.

Así hay que enseñar, sin perder de vista qué es lo que siente el alumno, y generar un clima que permita construir una verdadera comunidad de aprendizaje en la clase. Los maestros deben desplegar los atributos personales que los conviertan en verdaderos modelos y ejes de socialización; mostrar un

ánimo alegre, una actitud amistosa, madurez emocional, sinceridad e interés por sus alumnos como personas y como estudiantes.

4.2 Presentación de la propuesta didáctica de evaluación formativa

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, el proceso de evaluación debe realizarse desde el momento mismo de la planeación didáctica de un curso, por tal motivo se requiere privilegiar la evaluación cualitativa sobre la cuantitativa sin dejar de reconocer que para fines administrativos requeriremos realizar la medición, es decir, asignar una calificación al final del curso.

La siguiente propuesta va encaminada a desarrollar un Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y su proceso evaluativo de tipo formativo, tomando en cuenta los elementos trabajados anteriormente, es decir, debemos rescatar los principios pedagógicos retomados de la UNESCO por el Colegio de Ciencias y Humanidades: Aprender a aprender. Aprender a hacer y Aprender a ser, reconocer claramente el *Taller* como un espacio propicio para desarrollar en el alumno las diversas habilidades y que la Lectura, la Redacción y la Investigación sean las condiciones necesarias para que el alumno adquiera un aprendizaje significativo.

Para tal efecto, se tomará en cuenta el enfoque constructivista por considerarlo apropiados para la propuesta didáctica adoptada. El cuerpo de este trabajo se organizó de acuerdo al programa vigente de TLRIID I del Colegio de Ciencias y Humanidades, sólo que haciendo uso de la libertad de cátedra con la que contamos los profesores en la UNAM.

4.2.1 Desarrollo de la propuesta didáctica para la evaluación de los aprendizajes del curso.

Tomando en cuenta que el alumno de primer ingreso no cuenta con la información y la formación que se le pretende fomentar en el modelo del Colegio, será necesario introducirlo a éste para que se responsabilice de su propio aprendizaje, por tal motivo las primeras clases estarán destinadas a explicar las funciones y tareas en el trabajo del aula. La marcha del *Taller* se regula por un código de convivencia elaborado conjuntamente.

Estas “reglas del juego” incluirán las responsabilidades y los límites. Allí también puede haber un punto que se refiera a las condiciones y en el tiempo necesario en el aula para no interferir en las tareas del profesor que llegará después. Los cambios tienen que ser graduales: bastará con que, al comienzo, los alumnos se agrupen de a cuatro (dos adelante con dos atrás). Una forma de ensayo de actividades grupales podría ser la propuesta de un Phillips 66 para que, en seis minutos, grupos de seis alumnos indiquen sus expectativas con respecto a la asignatura, debemos buscar la técnica que se adapte a cada circunstancia, no olvidar que la reiteración de actividades y/o experiencias produce aburrimiento.

Es saludable alternar los trabajos grupales con momentos expositivos. Cada actividad tiene un tiempo de duración, es preciso indicarlo al comenzar y a medida que avanza el trabajo. Sin embargo, si durante la tarea se estima que el tiempo previsto es escaso, hay que ampliarlo. Una correcta planeación de las actividades comprenderá el cierre de las técnicas empleadas con tiempo suficiente para escuchar las conclusiones de los grupos, integrar cada trabajo con el eje conductor de la asignatura y conversar sobre la vivencia de las técnicas y sus resultados. Los grupos pueden trabajar sobre una misma actividad o con actividades diferenciadas. Esto dependerá del tema, de su extensión y de la cantidad de alumnos que haya en el curso. Conviene que los grupos fijos (para tareas extra-clase) se conformen espontáneamente: por amistad, por trabajos anteriores realizados en conjunto, por cercanía de domicilios. Esto facilitará la realización de reuniones.

En las tareas de clase los grupos pueden constituirse al azar por enumeración, por sorteo, por orden alfabético, etcétera, para favorecer el sistema de relaciones es aconsejable que sean rotativos. No hay que olvidar que la interacción impulsa una manera determinada de actuar: el “gracioso” lo es, si encuentra un público que lo acepte. El “saboteador” de un grupo puede convertirse en el “organizador” en otro grupo diferente. Se pautarán momentos de la clase para reflexionar sobre la marcha del trabajo grupal. Como se trata de grupos humanos en los que coexisten personalidades diversas, los desacuerdos y los conflictos serán normales pero no deben convertirse en un obstáculo para la consecución del objetivo común, que es aprender. Y, por último, recordar que el acercamiento constante a los grupos, la participación

“desde afuera” del coordinador, va a servir para estimular la cooperación y el desarrollo de actividades democráticas, de tolerancia y responsabilidad.

En la primera clase, los alumnos y profesor comienzan a comunicarse desde lo que cada uno es: una persona que se encuentra con otra por primera vez. Los dos necesitan conocerse. El momento suele ser de gran tensión: por un lado, la expectativa ante una materia de nombre tal vez extraño para ellos y ante un profesor desconocido; por el otro, la incertidumbre que produce un nuevo grupo, numeroso, difícil. Lo incógnito, el temor al rechazo, a no ser lo que otro espera, despierta ansiedad. Los docentes tenemos que aprovechar esta situación para provocar un acercamiento que distienda y desbloquee. Aquí ayudará el uso de algunas técnicas informales.

Conviene optar por una que anticipe la tarea de escritura que se va a realizar durante el curso. Jugar con las palabras desde el primer día es una buena forma de adentrarse al conocimiento.

En la clase habrá actividades grupales e individuales. Estas últimas formarán parte de un proyecto común o serán punto de partida para un trabajo grupal o actuarán a modo de cierre de una tarea. Unas y otras son evaluables. Pero cuando llegue el momento de hacerlo es probable que nos planteemos cómo hacerlo. Una metodología que propicia relaciones democráticas pide una evaluación adecuada y compartida.

Corresponde entonces hablar de evaluación, coevaluación y de auto-evaluación. Si evaluar es comparar, valorar, autoevaluar es volver la mirada hacia uno mismo para ver cómo está y comparar con cómo se quería estar. Por lo tanto, la auto-evaluación es una forma de vida. ¿Cómo se llevaría esta evaluación a los hechos? Se puede proponer, al final de una unidad o de un periodo, que los alumnos se evalúen entre sí, que cada alumno se evalúe -por escrito- sus actitudes, su nivel de compromiso, el logro de los objetivos; que fundamente sus expresiones, que evalúe también sus relaciones con el grupo, el trabajo del grupo al que pertenece y la tarea del coordinador (el profesor). Sorprenderá la justeza de las apreciaciones. El alumno debe pasar a ser sujeto de la evaluación. Involucrarlo es hacerlo participar de su propia formación. La evaluación debe ser permanente, de proceso y de producto. Cuando los alumnos reciben la consigna y comienza el trabajo, se abre ante el profesor una amplia gama de situaciones evaluables:

- La forma en que se abordan los temas, el aprovechamiento del tiempo, el espacio y los materiales, el nivel de información, comprensión y aplicación del tema. La observación de estos aspectos permite formular hipótesis acerca de cada grupo y de cada integrante. Este registro llevará a revisar, supervisar y evaluar la marcha del *taller* y, por ende, el proceso de aprendizaje. Evaluar el proceso no va en desmedro de la evaluación del producto. Éste puede evaluarse por medio de comprobaciones de lectura, fichas, informes, ejercicios, tareas, reportes y toda la variedad de instrumentos que decida elaborar el coordinador y que los alumnos realizarán en forma individual, en parejas o grupal.
- La evaluación del proceso complementa a la del producto y viceversa. la práctica evaluativa tiene que constituirse en una forma más de aprendizaje: el trabajo sobre el error, convertido en problema para su resolución, permitirá la reflexión sobre un caso concreto. El error no debe ser considerado como “algo que salió mal”, se le debe abordar pedagógicamente. Es un producto nuevo, inesperado. Dos son las actitudes que pueden tomarse ante él: la censura o el análisis. La segunda alternativa permite el avance del conocimiento y es la adecuada para la metodología que aquí se propone.
- El trabajo grupal es un trabajo solicitado. La participación hace que se logren comportamientos responsables. Si el alumno está cómodo en el aula porque siente placer con lo que está haciendo y sabe para qué sirve, si tiene en claro porque ha contribuido a su elaboración, las pautas que regulan la actividad, la disciplina será una situación natural. Habrá alboroto, ruidos, risas. Habrá vida. Y ésa será la mejor señal de que allí se trabaja activamente. En el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, se escribe a partir de consignas (la consigna es un empujoncito que sirve de estrategia para ahuyentar el temor a la página en blanco) y se reflexiona después de lo producido. Esta metodología, que explota el aspecto lúdico del lenguaje para propiciar su dominio, va a permitir el desbloqueo de la creatividad. Los alumnos, solos o en grupos, tienen la posibilidad de ingresar al manejo de la imaginación.
- Escribiendo, reescribiendo, leyendo lo que otros escribieron, retroalimentando, descubriendo cómo lo escribieron, los chicos tienen un

contacto más formativo y productivo con el conocimiento. En el momento de la lectura de las producciones, se dan las pautas de escucha para que el auditorio (los compañeros del lector) pueda analizar el trabajo que se lee.

- Es sabido que la poca atención, así como el poco espacio dado por la escuela a la escritura contribuye a una notoria disminución del nivel en el manejo de la lengua. Esto obedece, por un lado, a la falta de adquisición de ciertos mecanismos lingüísticos necesarios para producir un texto y, por otro, a la representación que el joven tiene acerca de lo escrito (cree que escribir bien es “tener estilo” y que se escribe gracias a un don y no como resultado de un trabajo, de una disciplina). Es para remediar estas dificultades que se intenta naturalizar la escritura en la escuela a partir de consignas de taller y de trabajos que apuntan a revelar los presupuestos sobre lo escrito y a desmontar los procedimientos de lo escrito, es decir, el alumno necesita apropiarse de su escritura, en un primer momento, a través de su propia experiencia.
- Diversos estudios han mostrado que el alumno mejora cuando puede comprender los procesos operacionales requeridos por determinada tarea. Esta labor de autoconocimiento (control consciente y deliberado de las propias operaciones cognitivas) permite al alumno realizar un entrenamiento para mejorar sus trabajos.
- Para poder enmarcar mejor, todo lo anteriormente dicho, y tomando en cuenta la necesidad de iniciar un Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I del Colegio de Ciencias y Humanidades con particularidades de evaluación formativas o cualitativas, a continuación se sugieren dos secuencias didácticas del TLRID I que permitan sentar las bases de dicho curso. (Ver secuencias didácticas en anexo I)

4.2.2 Exposición de resultados

Como se mencionó en líneas arriba, la evaluación es un proceso que considera al maestro, a los alumnos y al contexto, por esta razón el plan de evaluación que se propone en este trabajo abarca la evaluación diagnóstica, la cualitativa y la sumativa. La primera forma de evaluación se puede cubrir con una actividad que consiste en (cabe aclarar que dichas propuestas que aquí se

ofrecen son sólo sugerencias, de ninguna manera pretenden tener un carácter totalizador y hegemónico) preguntar a sus alumnos las expectativas que tienen sobre el curso esta pregunta se puede añadir en la estrategia de phillips 66; esta participación le permitirá al docente ir identificando a los alumnos y, sobre todo, para adecuar sus métodos de enseñanza a las opiniones y características del grupo.

Otra actividad que se sugiere es que los alumnos participen de manera voluntaria (para evitar presiones innecesarias al inicio de un curso), preguntar qué se entiende o cómo se concibe la asignatura en cuestión. Las respuestas deben ser retomadas por el profesor para que sepa qué tanto conocimiento tiene sus alumnos acerca del TLRIID, de tal manera que pueda ser tomado en cuenta como punto de partida en su curso es decir el conocimiento explicitado por los alumnos le permitirá al profesor tomar decisiones pertinentes.

Otra tarea muy importante es la toma de decisiones sobre los criterios que serán utilizados tanto para trabajar en clase como para emitir una calificación, aunque es necesario aclarar que los lineamientos elegidos deben concordar con los objetivos que se persiguen, por lo tanto, éstos deben quedar muy claros. El alumno podrá decir y decidir libremente qué quiere que sea aspectos quiere que sean considerados para su acreditación, luego el profesor dará su opinión y ambas partes llegarán a un consenso sobre cuáles y cuántos aspectos serán tomados en cuenta. También se requirió llegar a acuerdos referidos al ambiente del aula, es decir, los factores que regulan la conducta de todos los participantes del proceso enseñanza- aprendizaje. Una vez que se hayan llegado a estos acuerdos, el docente debe dejar claro que si todos lo decidieron, entonces todos deben cumplirlos, es decir se debe establecer un compromiso mutuo. (Ver evidencias en anexo II)

La última actividad que se sugiere para esta parte de la evaluación, es que el profesor aclare frente al grupo que él no va a decidir y poner la calificación semestral o final sino que son los propios alumnos quienes lo decidirán de acuerdo a una autoevaluación consiente que es necesaria dentro de un verdadero proceso evaluativo. Con esta actividad también se rescata de primera fuente el pensamiento y sentir del alumno, se promueve su reflexión y se delega a él un sentido de responsabilidad, autenticidad y compromiso consigo mismo, con sus compañeros y con el profesor, contribuyendo a formar

sus valores sociales. Éste por su parte, estará atento para comprobar si es que es acertado y/o aproximado el juicio valorativo del alumno, pudiendo dar su opinión.

La evaluación formativa, parte medular de este trabajo, tiene, en palabras de María Foms, tres objetivos¹²⁰: determinar el nivel de logro del alumno respecto al objetivo, indicar las principales diferencias de los alumnos en la consecución de los aprendizajes propuestos e, informar al maestro acerca de la eficacia de su programa con relación al nivel de sus alumnos. Por lo tanto, debe realizarse en momentos importantes del proceso enseñanza- aprendizaje. Respecto de los criterios para realizar la evaluación, podemos indicar las siguientes preguntas como guía: *¿Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos? ¿Hemos aprendido lo que se esperaba? ¿Qué sí y qué no?* Un indicador importante para responder esta pregunta son, por ejemplo los resultados de los párrafos, así como las tareas y trabajos entregados por los alumnos y revisados por el profesor. *¿A qué se debe lo anterior? ¿Cuáles son las causas?* Se trata de encontrar tanto los factores o variables que hayan ayudado y favorecido el aprendizaje como aquellos que lo hayan frenado u obstaculizado. *¿Qué medidas correctivas podemos tomar para incrementar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje?* Estas medidas se podrán referir a los alumnos, al profesor, a la metodología de trabajo, a los materiales de apoyo o a cualquier otro factor que intervenga de manera decisiva en el proceso. Respecto de los momentos y procedimientos más adecuados para realizar la evaluación cualitativa, podemos indicar los siguientes: Al término de cada unidad temática. En este caso, el procedimiento más adecuado es plantear al grupo, en sesión plenaria, las tres preguntas expuestas anteriormente. Si encargaron y revisaron tareas o trabajo, se recomienda analizar sus resultados con los alumnos (como respuesta a la primera pregunta), para de ahí pasar al análisis de las causas y a las propuestas de solución.

Además de estos momentos, es conveniente que el docente esté atento a la evolución del curso y de cada uno de sus alumnos (en cuanto a rendimiento, desenvolvimiento, problemáticas encontradas, proceso en el aula

¹²⁰ Foms, María. “La evaluación de los aprendizajes”. En Morán, P. *Antología Taller de didáctica*, 2009, p. 69.

etcétera) para esto es recomendable el uso de la observación, de registros anecdóticos y de entrevistas. También es conveniente que en cualquier momento en que el profesor detecte que sucede algo que ponga en peligro el logro de los objetivos de aprendizaje exprese lo que ha observado tanto positiva como negativamente, para que juntos lleguen a una solución, en resumen, el docente no debe perder el contacto verbal y no verbal con sus alumnos. En este caso no es conveniente seguir las tres preguntas anotadas sino simplemente señalar al grupo que se ha detectado una situación que entorpece el proceso de aprendizaje, y hacer un análisis de la misma, con el grupo en pleno para decidir cómo superarla.

Finalmente, en la sesión cierre del curso, el procedimiento más conveniente es pedir a los alumnos que respondan, por escrito, las tres preguntas planteadas anteriormente, indicándoles que sus observaciones servirán para mejorar el curso en los próximos semestres. Algunos profesores acostumbran solicitar a los alumnos que no anoten su nombre en la hoja en que respondan, con el fin de facilitar que expresen libremente su opinión, sin temor a posibles represalias. Al término del curso, después de haber obtenido las calificaciones finales del grupo, y como una reflexión personal del profesor, que servirá para rediseñar o reestructurar su curso para el siguiente semestre.

Todo esto es para lograr también que la evaluación cualitativa sea realmente “un método que permita perfilar progresivamente las metas y los objetivos educativos; y como un proceso, que permite ir conociendo la evolución de los estudiantes en los aprendizajes u objetivos propuestos y que, a su vez, va guiando los cambios que deben efectuarse para asegurar la eficacia del proceso de aprendizaje”.¹²¹

Respecto a la evaluación sumativa, ésta se realiza al final del curso, tiene como conclusión analizar lo que se construyó durante el mismo para mejorarlo, corregir errores y mantener o superar aciertos. Como actividad se sugiere hacer una evaluación oral sobre el curso (se lograron objetivos, se cumplió con los acuerdos, se vieron y asimilaron los contenidos) sobre el profesor (en cuanto a su actitud, disposición, responsabilidad y metodología) y

¹²¹ *Ibid.*

en cuanto al grupo (cumplió los acuerdos, se mostró responsable, cooperativo y respetuoso).

También es esta etapa se recomienda la realización de una autoevaluación argumentada por escrito, basada en los lineamientos establecidos y, junto a ella, una autocalificación. Cabe aclarar que la autoevaluación puede y debe estar presente en la evaluación cualitativa ya que a partir de ella los alumnos pueden dar cuenta exacta de su propio proceso de formación de su propia asimilación y construcción de conocimientos y, a través de ella, manifestar al profesor y al grupo en general algunas sugerencias para mejorar la enseñanza y facilitar así el aprendizaje. Es decir, la autoevaluación contribuye a formar a los estudiantes en aspectos éticos, actitudinales y de disposición con respecto a su compañeros, y profesores. Junto con esta evaluación se recomienda realizar una coevaluación dentro del grupo, de tal manera que el colectivo reflexione acerca de su actuar, de la convivencia lograda y de los aprendizajes obtenidos, todo ello servirá a cada uno de los integrantes para mejorar sus técnicas o procedimientos de aprendizaje o de enseñanza en el caso de los docentes.

Como vemos, la metodología antes expuesta pretende promover lo que en teoría se estuvo desarrollando a lo largo de los capítulos anteriores lograr que el aula se transforme en un lugar rígido, inmovilizador y dependiente, en un espacio de diálogo, reflexión, correspondencia y formación.

Por lo tanto debemos exponer los resultados que se lograron al llevar esta propuesta de trabajo y de evaluación al terreno práctico, es necesario establecer los pros y los contras a los que se enfrentaron tanto el profesor como los alumnos del taller, la incertidumbre, la expectativa y el entusiasmo son emociones que invadieron a los estudiantes del bachillerato hay que recordar que fue su primera experiencia dentro de este sistema por ello les resultó un tanto complicado entender las reglas que se establecieron para el curso, así mismo debemos tomar en cuenta que el profesor se enfrentó con grupos muy numerosos, es decir, más de 50 alumnos por grupo; con adolescentes en edades que oscilan entre los 14 y 16 años y con un nivel de madurez incipiente —muchos de ellos aún creen que el CCH es la continuación de la secundaria— por todo ello, como primera instancia, resultó fundamental, ubicar al taller como una materia importante para la vida académica de los

estudiantes y al mismo tiempo mostrarles una forma de trabajo muy particular, es decir, se establecieron libertades y responsabilidades pero también límites y reglas indispensables para el buen funcionamiento del curso, así por ejemplo, firmar la tarea resultó un método eficaz para motivar la asistencia, la participación, y el trabajo dentro del aula no se dio una lectura detallada en cada caso ya que operativamente resultaría inútil, pero a lo largo del desarrollo de los diversos temas si se les preguntó, se les dio la palabra y siempre se propició la participación basándose recurrentemente en las tareas realizadas con anterioridad.

Por otro lado, la pertinencia de reconocerse entre sí, de ubicar la materia, de aceptarse como cecehacheros y sobre todo como universitarios favoreció en gran medida que los alumnos se adaptaran de mejor manera al modelo educativo de Colegio, Siempre fomentando la congruencia entre lo que se plantea y lo que se hace. Los valores que se impulsan deben ser vividos en la práctica escolar para que puedan ser incorporados y aceptados en la forma de pensamiento de los sujetos es por ello que poner por escrito lo que implica para los estudiantes de nuevo ingreso ser universitarios y su compromiso tanto personal como para la Institución les generó una enorme satisfacción. (Ver evidencias en anexo III)

En la tarea de escritura hay constantes ideas y venidas de uno a otro nivel. En la experiencia que aquí se relata se destinó un momento -el comienzo del trabajo de la escritura de párrafos- al análisis de este proceso, describiendo las actividades ordenadas por nivel de complejidad y sobre todo rescatando la escritura desde el “yo” a partir de la redacción de sus propias experiencias, esto con la finalidad de que los contenidos conservaran un significado concreto en el intelecto, la afectividad, y el contexto social del estudiante, puesto que de ello depende que éstos sean reconstruidos por el alumnos y sean así verdaderamente interiorizados. Cabe destacar que en esta etapa el profesor debió recurrir a más tiempo para revisar, corregir y autocorregir las oraciones temáticas de cada uno de los alumnos, debemos reconocer que los jóvenes no están familiarizados con la escritura de textos propios. (Ver evidencias en anexo IV)

Luego se verificó la aparición de sus habilidades en los testimonios hechos párrafos que se autoevaluaron, a fin de observar los distintos estilos de

redacción. Hay quienes proceden paso a paso, puliendo cada frase, sin pasar a la siguiente hasta que lo escrito esté perfecto; los que apuntan las ideas y luego arman el texto; los que realizan el plan, lo escriben y lo revisan sobre el borrador, etcétera. El trabajo grupal en el taller contribuyó a una mejor visualización de estos pasos; a un uso eficaz de las herramientas de trabajo; fomento la importancia de escuchar al otro, la pluralidad como algo totalmente necesario y sano para la sociedad y para la vida democrática. La función del profesor consistió en señalar las fallas en la planificación o en dar los elementos para que los chicos visualizaran sus propios errores y dificultades y puedan superarlos. (Ver evidencias en anexo V)

En cuanto a la experiencia lectora debemos recordar que la elección de textos fue fundamental para acercar a los alumnos a la literatura, los cuentos y los poemas seleccionados fueron de su agrado, sin embargo lograr que leyeran fuera del aula resultó todo un reto, esta tarea fue la que más requirió de tiempo y de esfuerzo, la cual fue salvada con leer los textos en el salón y con la división y el comentario de cada uno de ellos por equipos diferentes, asimismo los temas que se desarrollaban en las lecturas fueron problemáticas cercanas a los estudiantes, por ejemplo: *El principio del placer, la tumba, batallas en el desierto, veinte poemas de amor y una canción desesperada*, etcétera.

Es en este punto, al final del semestre, cuando el profesor se cuestiona si funcionó o no la planeación didáctica que diseñó antes de empezar el curso. Este último momento de la evaluación es de vital importancia para el mejoramiento continuo de nuestra práctica docente. Para hacer este análisis, el profesor cuenta con un gran número de indicadores: resultados obtenidos en los trabajos (si un gran número de alumnos reprobó, es que no se consiguió el objetivo fundamental: aprender); los reportes, tareas y portafolios entregados por los alumnos; la evaluación que se pidió en la última sesión de trabajo; la revisión del portafolio que se les solicitó al inicio del curso y, por último, su propia experiencia y sentimiento a lo largo del semestre o curso escolar.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el curso reportado fue ampliamente satisfactorio, con mucho trabajo en todos los sentidos, ya que constantemente hay que retomar el trabajo anterior y proponer nuevas estrategias si las planeadas no funcionan, además hay que tomarse el tiempo necesario para entablar un constante diálogo con los integrantes del

curso en donde algunos estudiantes se confiaron en cuanto a la forma de evaluación, por lo que se les tuvo que recordar que la nueva forma de evaluar no era lo mismo que no hacer nada, algunos de ellos dejaron de asistir, otros no entregaron ni tarea ni trabajos, y fue necesario establecer una pausa para recordar los objetivos del curso y sensibilizarlos sobre la responsabilidad de su propio aprendizaje y de su propia evaluación, logrando que durante la etapa final del semestre mejorara mucho la conducta y la actitud de los jóvenes y sobre todo los que entregaron todos sus productos elaborados durante el taller mejoraron mucho.

Finalmente, y una vez expresado, el sentido que se le dio a la educación y a la evaluación durante todo este trabajo, es preciso enfatizar que debe separarse de la medición, no olvidándola ni ignorándola pero si dándole el lugar que se merece como elemento burocrático exigido por la institución y por consiguiente, no indispensable para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Después de haber realizado el presente trabajo -que además de emocionante y satisfactorio, resultó enriquecedor tanto en el aspecto teórico como en la propuesta didáctica que se vertió en él- se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. Pablo González Casanova, al crear el CCH aplicó en él todas sus ideas de un modelo vanguardista que maduró por varios años, en él combatió a la educación tradicional, memorística, teórica y cargada de materias que sufría el bachillerato de ese tiempo.

2. Para entender mejor el contexto político y social en el que se originó el proyecto del CCH, es conveniente entender tres de las principales fuerzas que han estado presentes dentro de la UNAM: El primero es el modernista, el segundo, el demócrata y el tercero es el proyecto tradicional. Estas tres fuerzas se encuentran en una lucha constante y permanente para imponer sus modelos dentro de la Universidad.

3. El Colegio resultó ser un intento para modernizar a la UNAM con una visión demócrata y progresista, adaptable a los nuevos requerimientos del conocimiento de la ciencia para: educar más y mejor a un mayor número de mexicanos.

4. El modelo académico del CCH se gestó buscando el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para el aprendizaje de dos métodos y de dos lenguajes: el método científico y el histórico y los lenguajes de la matemática y el del castellano. Sus principios eran considerados por la UNESCO como esenciales en el campo de la educación: *Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser.*

5. Desde la concepción del proyecto original del CCH los Talleres fueron fundamentales para el logro de los principios filosóficos de éste, en donde el Aprender a Aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser resultaron los propósitos generales no sólo del Colegio sino específicamente de los Talleres.

6. En el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades los talleres han tenido una importancia fundamental para la formación de los adolescentes y para el logro de los objetivos del Modelo Educativo del Colegio.

7. Al taller, debemos definirlo como el espacio en el que, se debe tratar de establecer un clima de relaciones, de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto entre el profesor y el alumno. Sólo con base a este ambiente se podrá obtener un aprendizaje de buena calidad. Las relaciones que deben darse entre profesores y alumnos se deben caracterizar por un trato respetuoso y cordial.

8. Además de generar en el estudiante diversas habilidades para su desarrollo académico (capacidad de reflexión, riqueza verbal, capacidad para leer otros tipos de textos, mejoramiento de la escritura, etc.) los Talleres de Lectura y Redacción son propiciadores del aprendizaje significativo.

9. El Dr. Pablo González Casanova se pronunciaba por abordar el problema de la evaluación de manera seria y no solo en el nivel medio superior o superior sino en el nivel básico, sin embargo, este aspecto sería poco trabajado, incluso, aun en el mismo proyecto de la creación del CCH.

10. Al impulsar en 1996 una revisión de Programas de Estudio que concluyó en la modificación del Plan de Estudios, las autoridades universitarias, pretendían el desmantelamiento político-pedagógico del Colegio dejando fuera la discusión sobre *qué se enseña, quiénes enseñan, cómo se enseña y para qué se enseña* -aspectos fundamentales en cualquier reforma educativa- así como los principios psicopedagógicos que se defendían en el proyecto original.

11. La literatura y la escritura, deben ocupar un lugar privilegiado en toda institución educativa, dado que es una forma de comprender el mundo y la

condición humana, algo tan importante cuando los jóvenes se encuentran en la adolescencia, etapa de la vida en la cual van construyendo su identidad.

12. La etapa de la adolescencia es tierra fértil de creatividad, de rebeldía, de adquisición de nuevas experiencias y, por lo tanto, la evaluación cualitativa encaja perfectamente a sus necesidades subjetivas, buscando siempre que a través de ésta el adolescente, estudiante de enseñanza media superior, sea responsable de su propio aprendizaje.

13. La evaluación surge como una necesidad de rendir cuentas en diversos aspectos, pero la evaluación formativa en el campo educativo surge en los 70s con la intención de generar en el estudiante una verdadera formación.

14. La evaluación cualitativa es posible en nuestro quehacer cotidiano, se desarrolla y se justifica plenamente en los TLRIID del Colegio de Ciencias y Humanidades

15. Por todo lo que conlleva la enseñanza de La lectura y la Escritura, el método más adecuado para lograr los objetivos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de éstos es el aprendizaje significativo y por consiguiente, la evaluación cualitativa, ya que además se encuentran en armonía con los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades y, al mismo tiempo, nos dan la libertad de realizar diversas estrategias que conduzcan al alumno a construir su propio aprendizaje.

16. La evaluación cualitativa o formativa, remite al estudiante a la construcción del aprendizaje significativo, el cual involucra la capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. Para lograrlo son importantes los elementos motivacionales, sus relaciones sociales y, especialmente, los afectivos.

17. La estrategia didáctica propuesta en el presente trabajo surgió de la necesidad de brindarle al alumno una herramienta que le permitiese construir una serie de habilidades comunicativas tales como hablar, escuchar, leer y escribir para propiciar el aprendizaje significativo.

18. Las sugerencias de lectura propuestas, aun cuando fueron de corrientes, de temáticas y de complejidades diversas, resultaron atractivas para el alumno por su estética, pero sobre todo por su contenido, superando la falsa idea de que los alumnos tienen que ser obligados por el profesor para leer literatura ya que los alumnos lo realizaron con agrado y de manera espontánea.

19. Con la realización del presente trabajo quedó demostrado que los alumnos pueden acercarse a su propio aprendizaje sin reticencias, con una actitud abierta, entusiasta y participativa. Siempre y cuando el profesor cuente con actitud y con las herramientas necesarias para guiar al alumno en esta nueva forma de enseñar, de aprender y por lo tanto de evaluar.

20. Las materias que cursé en mis dos años de estancia en MADEMS fueron fundamentales para la elaboración del presente trabajo, en el que están ampliamente desarrolladas las tres líneas de formación que integran el plan de estudios de dicha maestría es decir la disciplinar, la socio-ética-educativa y sobre todo la psicopedagogía-didáctica, conocimientos que me permitieron organizar y enriquecer este trabajo que siempre estuvo dirigido a la necesidad de evaluar cualitativamente en los Talleres del Colegio de Ciencias y Humanidades, sin embargo, esta necesidad hasta ahora cubierta, exige la revisión, la retroalimentación y la corrección constante por parte de los involucrados en el aula y, a su vez, se espera que sea el inicio de una serie de trabajos en los que enseñar y aprender de manera significativa sean los objetivos a cumplir.

Bibliografía

AEBLI, Hans. *Tres dimensiones de la competencia didáctica*. Una didáctica basada en la Psicología, Narcea, Madrid, 1997.

AHUMADA, Acevedo Pedro. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Paidós educador, México, 2005

ALKIN, C: Evaluation Theory Development en: *Evaluation comment*, No. 2, 1969.

ÁLVAREZ, Juan Manuel. *Evaluación Cualitativa*. Revista Alternativas, Año 111, Número 5, Buenos Aires, Argentina, 1989.

ÁLVAREZ Mendiola, Germán, *El movimiento estudiantil en la UNAM (IV). El camino a la descomposición*, La Jornada, México, 1996.

BALL, C. y HALWACHI, J. Performance Indicators, en: *Higher Education*, N° 16, 1987.

BARBA Martín, Leticia. *Pedagogía y relación educativa*, México, UNAM, 2002.

BARRAGÁN, Raquel. *El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Volumen IV, No. 1, Sevilla, España, 2005.

BARTHES, Roland. *El grado cero de la escritura*, siglo XXI, México, 2009.

BASTICK, Tony. *Optimización de la calidad de la enseñanza en curso*. Trabajo presentado en la Reunión Anual de la asociación educativa Southwest (sueros), Austin, Texas, 2002.

BAZÁN Levy José de Jesús, Dirección del Colegio de Ciencias y humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, México, Febrero, 2006.

BERISTAÍN, Helena. *Análisis e interpretación del poema lírico*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, México, 1989.

_____ *Diccionario de poética y retórica*, Porrúa, México, 1985.

_____ *Guía para la lectura comentada de textos literarios*, Porrúa, México, 1977.

BIXIO, Cecilia. *Cómo planificar y evaluar en el aula: Propuestas y ejemplos*, ed. Homo Sapiens, Argentina, 2003.

BOUSOÑO, Carlos. *Teoría de la expresión poética. Hacia una explicación del fenómeno lírico a través de textos españoles*. Gredos, Madrid 1962.

CARBALLO, R. *Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas*. Bordón, No. 4, 1990.

CASSANY, Daniel, et. al. *Enseñar Lengua*, Graó, Barcelona, 2007.

COLEGIO de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del bachillerato. *Programas de Estudio para las asignaturas TLRIID I-IV*, Julio de 1996.

_____ *Programas de Estudio para las asignaturas TLRIID I-IV*, Programas de estudios actualizados 2003.

COLL, C. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza", en: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación* 11. Editorial Alianza, Madrid, 1990.

DE MIGUEL, M; Mora, J.G. y Rodríguez Espinar, S. *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid, 1991.

DÍAZ Barriga Frida, et. al. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, México, 2008.

DIDRIKSSON, Axel, *Política educativa y movimiento universitario*, UNAM, México, 1990.

EGG-ANDER, Ezequiel, *El taller, Una alternativa para la renovación pedagógica*, Magisterio, Argentina, 2003.

FAURE, E. *Aprender a ser: La Educación del Futuro*. Alianza Editorial y UNESCO, Madrid, 1973.

GARCÍA Garduño, José María. Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En: Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia*. Paidós, México, 2000.

GARCÍA González, Enrique. *Pedagogía constructivista y competencias: Lo que los maestros necesitan saber*, Trillas, México, 2010.

GARCIA Ramos, J.M. *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, Síntesis. 1989.

GARCIA Ramos, J.M. y PÉREZ Juste, R. *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp, Madrid, 1989.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. *El problema del método en la reforma de la Enseñanza media*, Gaceta UNAM, 1953.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades". Gaceta Universitaria, Numero especial, Enero, de 1971.

GONZÁLEZ Soler, A. *Análisis de las 77 medidas propuestas por el MEC para incrementar la calidad de la educación*, Bordón No. 46, 1994.

GRACIDA Juárez Isabel, et. al. *Leer y escribir. Actos de descubrimientos*. Edere, México, 2000.

GRAVES, Donaid H. *Observación y práctica docente*, Alque, Buenos Aires, 1996.

GUEVARA Niebla, Gilberto. *La crisis de la Educación Superior en México*, Nueva imagen, México, 1989.

HERNÁNDEZ, Miguel. *El Rayo que no cesa y otros poemas*, Tomo, México, 2002.

HOYT, Donald, P. y Pallett, M. *Evaluar la efectividad de la enseñanza: más allá de calificaciones del estudiante*. idea papel # 36, 1999. Disponible en:http://www.idea.ksu.edu/papers/ideapaper36_appendixD.pdf

HUSSEN, T. coord. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Ediciones Vicens-Vives. MEC., vol. 5. 1990.

KLENOWSKI, Val. *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Editorial Narcea, Madrid, 2005.

LAINO, Dora. *Aspectos psicosociales del aprendizaje*, Ed. Homo sapiens, Argentina, 2000.

LÁZARO, A.J. "Sistema de evaluación de la calidad de los centros educativos" en *Actualidad Docente*. N°132,1991.

_____ A. J. *La formalización de indicadores de evaluación*. Bordón, No. 434, 1991.

_____ A. J. Indicadores para evaluar centros educativos, en: *Organización y Gestión Educativa*, N° 3, 1994.

LUKAS, Mujika, J.F. y Santiago K., *Evaluación Educativa*, 2ª. Ed., Editorial Alianza, Madrid, 2009.

MARCUSSE, Fernando. *El hombre unidimensional*, Joaquín Mortiz, México 1998.

MERCADO, Ruth. *Comentarios, preguntas y explicaciones*, Pueblo, México, 1987.

MIRAVETE Novelo y Manuel Martínez Peláez. *De la nueva universidad a la universidad nueva*, FCE, México, 1997.

MEHRENS, A. Willam. *Medición y Evaluación en la educación y en la psicología*, ed. Continental de México, México, 1982.

MONSIVÁIS, Carlos. *Entrada Libre, crónicas de una sociedad que se organiza*, ERA, México, 1990.

MORÁN Oviedo, P. *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. Revista Reencuentro No. 48. Análisis de Problemas Universitarios. UAM-Xochimilco, México, 2007.

MORÁN Oviedo, Porfirio. Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula, en: La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula, IISUE, UNAM, 2012.

_____ Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente, en: La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula, IISUE, UNAM, 2012.

MONTES De Oca, Francisco. *Teoría y técnica de la literatura*. Porrúa, México, 1971

OCDE. *Definición y selección de competencias*, S/E, Madrid, 2002.

ORNELAS Navarro, Carlos. *El Estado y las fuerzas democráticas: la lucha por la reforma universitaria*, Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana. México, 1983.

OSORO, J.M. *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1995.

PANSZA, González Margarita, Elaboración de programas, *en: Operatividad de la didáctica*. Tomo 2. Gernika, México, 2005.

PASUT, Marta. "Acerca del taller. El aula, un taller", *Antología, práctica docente I y II*, Morán Oviedo Porfirio (compilador), 2007.

PAZ, Octavio. *Corriente alterna*, Siglo XXI, México, 2009.

PETIT, Michéle. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, tr., de Diana Luz Sánchez, Océano Travesía, Barcelona, 2008.

POPHAM, W.J. *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya, Madrid, 1980.

PÉREZ Gómez, A. *La sociedad posmoderna y función educativa de la escuela, en Escuela pública y sociedad neoliberal*. Editorial aula libre, Málaga, 1997.

PÉREZ Rocha, M. *Evaluación: Crítica y autocrítica de la educación superior*. Serie cuadernos de evaluación educativa. CIIIES, México, 1998.

PHILIP H. Coomb. *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*, FCE, México, 1991.

POSTIC, Marcel. *Observar las situaciones educativas*, Narcea Ediciones, Madrid, 1988.

RANGEL Hinojosa Mónica, *Comunicación Oral*, Trillas, México, 2005.

REAL Academia de la Lengua Española. *Diccionario*, Espasa Calpe, Madrid 1992.

RODRÍGUEZ Diéguez, José Luis, *Evaluación educativa: evaluación de los aprendizajes de los alumnos*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996.

RUGARCÍA Torres, Armando. *Educación en valores*, Lupus Magister, México, 1996.

SAAVEDRA, R. Manuel, *Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas*, ed. Pax México, México, 2004.

SALCEDO, G. La evaluación de la educación superior en perspectiva internacional. En *Universidad, estado y evaluación: nuevas relaciones y compromisos*. C. Villarroel (Comp.) Funda y Caucho (Colección Ideas), México, 1998.

SANTOS Guerra, M. A. *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Magisterio del Río de la Plata, 2000.

SANTOYO Sánchez, Rafael. Apuntes para una didáctica grupal, *Antología, práctica docente I y II*, Morán Oviedo Porfirio (compilador). 2007.

SEP. *Programa para la modernización educativa*, México, 1984

SILVESTRE Oramas, Margarita. *Aprendizaje, educación y desarrollo*, Pueblo y educación, México, 1999.

STORNI, Alfonsina. *Antología poética*, FCE, México, 1996

SWADESH, Mauricio. *El lenguaje y la vida humana*, FCE, México, 1984.

UNAM, *Guía del Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*.

Departamentos de Pedagogía y Psicología e Información de la Coordinación del CCH, México, UNAM, 1971.

ZARZAR, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. Grupo Editorial Patria, Serie Biblioteca del docente, México, 2009.

ANEXOS

Anexo I

OLIVA IVONNE RAMÍREZ OLIVEROS

Taller de Lectura, Redacción e

Iniciación a la Investigación

Documental I (TLRIID I)

Planeación de secuencias didácticas

Datos Generales

Asignatura: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I)

Sistema Educativo: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

Antecedentes: Español 1, 2 y 3 (Educación básica)

Grado escolar: Primer semestre

Propósito de la asignatura: Al considerar que se está trabajando con alumnos de primer ingreso, resulta fundamental ubicarlos primero, en el contexto del Colegio para posteriormente situarlo en el del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Es por ello que en la primera secuencia se debe realizar una serie de actividades que sirvan para reducir la angustia ante lo desconocido que regularmente envuelve al grupo y sensibilizarlos sobre la importancia de su aprendizaje antes que la calificación.

Aspectos como: La importancia de la universidad en el país, el papel de los universitarios, el origen y los fundamentos del CCH, la idea del Taller y los conceptos de Lectura, Redacción e Investigación son fundamentales para crear en el alumno un verdadero sentido de pertenencia y ubicarlo como sujeto de aprendizaje, así que estos elementos se trabajaron como primera unidad antes de la arriba mencionada y como

segunda unidad se tocará el tema del párrafo como unidad básica de la redacción con el propósito de lograr la redacción de escritos basados en su propia experiencia.

En este primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, los estudiantes practican las habilidades lingüísticas a partir de sus experiencias personales.

El principal énfasis tanto de lo que leen y escuchan, como de lo que dicen y escriben, es el yo, la primera persona, el enunciador. El resultado que se espera es sencillo: breves intervenciones orales, que emitirán o escucharán, lecturas también breves y, en consecuencia, la redacción de escritos que no rebasarán, quizás, la cuartilla, pero que tendrán una organización fundamental de inicio, desarrollo y cierre.

Para continuar, los estudiantes se deben plantear, en la práctica de sus habilidades lingüísticas, la presencia del tu, el otro, el que recibe el enunciado, el destinatario, de tal manera que destaquen su propósito de comunicación en razón de quien recibe el mensaje, o se asuman como el tu que está recibiendo el mensaje. De nueva cuenta la expresión oral está presente, pero la comprobación del aprendizaje debe enfocarse no sólo a la comprensión de mensajes, sino a su producción. Así, durante esta segunda fase, los alumnos escuchan textos grabados de diversa índole; leen, pendientes de las intenciones de cada texto; redactan de acuerdo con propósitos comunicativos definidos y empiezan a atender a las propiedades del texto.

Las habilidades para una investigación comienzan con la posibilidad de que los estudiantes planteen preguntas y desarrollen su capacidad de observación. La tercera unidad de este primer semestre se propone que los estudiantes den cuenta de lo que leen, piensan y observan. Las estrategias deben llevar de la comprensión al análisis de la información que proporciona un texto. Para comprender el texto, los alumnos recurrirán a la lectura exploratoria y al procesamiento de la información, a través de diferentes formas para registrarla, con el propósito de facilitar su análisis y valoración, lo que contribuirá a que vayan desarrollando una actitud de confianza hacia las fuentes que consultan. Como manifestaciones de la comprensión de un texto, los estudiantes deberán procesar la información de diferentes maneras y redactar paráfrasis y resúmenes. Estas operaciones contribuirán de manera directa a las tareas de investigación del alumno.

El primer semestre concluye con la práctica de la lectura de textos literarios, pues la cultura básica de un egresado del Colegio incluye la lectura de estos textos como

un hecho fundamental, ya que en la literatura se puede encontrar mayor densidad en el uso de la lengua y, por ende, se percibe la intervención artística de autor en el trabajo con ella. Encontramos, además, valores que podríamos considerar universales y a través de las variadas visiones de mundo que propone, los alumnos podrán ampliar su experiencia a través de la lectura. Relatos breves y poemas son material de este semestre. La temática relevante se refiere a los textos seleccionados y no al aprendizaje de teorías literarias.¹²²

SECUENCIA 1

Datos particulares

Tema: Introducción a la materia de TLRIID- I, aplicando técnicas de evaluación cualitativas

Ubicación dentro del programa de estudios: Primera unidad, Primer semestre

Propósitos de la unidad: Los alumnos se reconocerán como Universitarios, como *ceceacheros* y como parte de un grupo.

Número de sesiones frente a grupo: Cinco sesiones de dos horas cada una, (10 horas totales).

Propósitos específicos de la secuencia

Los alumnos:

- Se reconocerán ante sí mismos y ante sus compañeros como miembros de una comunidad y, sobre todo, de un grupo.
- Serán capaces de reconocer la importancia de ser universitarios y la responsabilidad que esto implica.
- Identificarán las diferencias entre la educación básica y el Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Conocerán los principios filosóficos pedagógicos que dieron origen al Colegio y que son fundamentales para el desarrollo de la materia.
- Identificarán las características y las cualidades de la materia de TLRIID.

¹²² Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de TLRIID I. p. 58

- Descubrirán que su aprendizaje y su formación está antes que una calificación.

Aprendizajes

Declarativos-conceptuales: Los alumnos crearán un verdadero sentido de pertenencia y, se ubicarán como sujeto de aprendizaje, así como reconocer el concepto de taller y la importancia que éste tiene para su vida académica.

Procedimentales: Los estudiantes investigan, realizan diversas tareas y escriben sobre el origen del Colegio y sus principios filosóficos para entender el modelo educativo que éste posee.

Actitudinales: Los alumnos participan en conjunto, de manera responsable y respetuosa en las diversas dinámicas que permitan conocer y reconocer a todos los integrantes del grupo.

Habilidades y conocimientos a practicar y/o desarrollar

- Ubicarse como integrante de un grupo, miembro del Colegio, como universitario, pero sobre todo, situarse como sujeto de aprendizaje.

Materiales

- Teoría

A) Fotocopias de algunas gacetas y testimonios históricos sobre la importancia de la universidad en el País, el papel de los universitarios, el origen y los fundamentos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

B) Diapositivas sobre las instalaciones de la UNAM y del CCH

- Práctica

C) Realización de las diversas dinámicas propuestas por el profesor para integrarse como grupo.

D) Elaboración de reflexiones sobre lo que implica ser *cecehachero*, y universitario.

Desarrollo de las actividades a realizar

Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno
Primera Sesión	<p>Informa a los participantes sobre la manera en que se van a presentar ante el grupo.</p> <p>Organiza a los alumnos en equipos de 6 para que conversen durante 6 minutos sobre sus generales (Nombre, edad, lugar de residencia, integrantes de familia, comida favorita, gustos musicales pasatiempos, qué número de opción fue el colegio etc.)</p> <p>Toma el tiempo para contar los seis minutos que ha de durar la tarea.</p> <p>Terminado el tiempo de discusión de los equipos, reúne al grupo en sesión plenaria y solicita a los secretarios la lectura de sus breves informes.</p> <p>Recapitula y cierra la plenaria invitando a que el grupo entable una conversación más espontánea.</p>	<p>Atiende las instrucciones del profesor sobre la dinámica a realizar.</p> <p>Participa en la dinámica de Phillips 66.</p> <p>Designa a un coordinador y un secretario, por cada equipo.</p> <p>Participan todos, provee el blanco para la discusión por medio de una serie de preguntas específicas sobre sus generalidades escribe un resumen de las aportaciones del equipo.</p> <p>El secretario de cada equipo lee y comenta los datos generales que cada integrante de su equipo expresó a manera de presentación.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
Segunda sesión	<p>Prepara y presenta un discurso sobre la importancia que la UNAM tiene en la sociedad mexicana, comenta la forma en que confluyen las diversas corrientes políticas dentro de la UNAM.</p> <p>Comenta algunos aspectos relevantes sobre el contexto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. (Se puede apoyar con imágenes en diapositivas o con fotografías y música de la época).</p> <p>Pide al alumno que redacte lo que logró recordar de su exposición presentada.</p> <p>Coordinará la lectura de cuatro o cinco textos de los alumnos para que en plenaria el grupo aporte algunos elementos que el alumno no recordó</p>	<p>Pone atención sobre el discurso que el profesor presenta.</p> <p>Hace preguntas y observa atentamente las imágenes presentadas</p> <p>Elabora un texto retomando las ideas que pudo recuperar del discurso oral del profesor sobre la importancia de la UNAM en la sociedad y el contexto de creación del Colegio.</p> <p>Lee en voz alta algunos trabajos para completar los propios y los de los demás, todo esto ejercitando la escucha atenta</p> <p>En el caso de existir, realiza las correcciones necesarias a su trabajo luego de la revisión (ésta solo consistirá en que el texto esté completo, acerca de la redacción aún no se tienen elementos)</p>

	<p>o no plasmo en su texto y que se pueden considerar como importantes (hay que recordar que la escucha es una de las cuatro habilidades del enfoque comunicativo), con la intención de que el grupo complemente o corrija sus propios textos</p> <p>Pide la realización de una tarea que deberá ser entregada en la siguiente sesión, consiste en reflexionar sobre la importancia que tiene para los alumnos la idea de ser universitarios y escribirla en el cuaderno.</p> <p>Asimismo, investigar y escribir en el cuaderno los conceptos de: Taller, Lectura y Redacción</p>	<p>Elabora la tarea solicitada por el profesor para entregarla en la siguiente clase.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno
Tercera sesión	<p>Firma las tareas asignadas la clase anterior, las cuales serán leídas en plenaria, explicadas en grupo; comentadas y ampliadas a lo largo de toda la sesión.</p> <p>Pide que se lean algunas reflexiones para comentar al respecto.</p> <p>Organiza la lectura de algunas definiciones sobre los términos que los alumnos tendrían que investigar de tarea.</p> <p>Organiza una lluvia de ideas para complementar los conceptos, primero de manera individual después en conjunto.</p> <p>Presenta ejemplos de cómo la materia de TLRIID tiene presencia en otros campos de estudio y de lo importante que es para otras asignaturas y para su vida académica.</p> <p>Pide la realización de una tarea que deberá ser entregada en la siguiente sesión, esta tarea consiste en investigar y escribir en su cuaderno los principios filosóficos que dieron</p>	<p>Entrega la tarea pendiente.</p> <p>Lee y escucha algunas reflexiones y comenta al respecto con la intención de reconocer la importancia de ser parte de la Universidad y del Colegio.</p> <p>Pone atención sobre las definiciones y a su vez participa leyendo y explicando sus propias definiciones.</p> <p>Elabora su propio concepto de la Materia de Taller de Lectura, Redacción, e Iniciación a la Investigación Documental.</p> <p>Plantea dudas o inquietudes que hayan surgido.</p> <p>Reflexiona sobre los propósitos y la pertinencia de la materia en el plan y programas de estudio del Colegio.</p> <p>Elabora la tarea solicitada por el profesor para entregarla en la siguiente clase.</p>

	origen al Colegio. (Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser).	
Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno
Cuarta sesión	<p>Firma las tareas asignadas la clase anterior, las cuales serán leídas en plenaria, explicadas en grupo; comentadas y ampliadas a lo largo de toda la sesión.</p> <p>Charla con los alumnos sobre los principios filosóficos que dieron origen al Colegio. (Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser)</p> <p>Aclara a los estudiantes la diferencia que existe entre el aprendizaje y la calificación</p> <p>Relaciona todos los conceptos y elementos que se han estado trabajando en estas cuatro sesiones y solicita que se escriba una reflexión sobre todos estos elementos, con la intención de proponer al alumno una nueva forma de trabajar en el taller y a su vez sentar las bases de la evaluación cualitativa.</p> <p>Pide la realización de una tarea que deberá ser entregada en la siguiente sesión, ésta consiste en realizar un texto breve a manera de reflexión sobre la importancia de la evaluación y de su aprendizaje</p>	<p>Entrega la tarea pendiente.</p> <p>Participa en la charla y pone atención sobre lo expuesto y a su vez lee y explica lo que investigó.</p> <p>Pone atención sobre la importancia de su aprendizaje antes que cualquier calificación.</p> <p>Reflexiona y escribe su propia concepción sobre todos los conceptos trabajados en esta secuencia y sobretodo en la importancia de su aprendizaje antes que cualquier calificación.</p> <p>Elabora la tarea solicitada por el profesor para entregarla en la siguiente clase. (Éste será el primer producto del portafolios)</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno

<p>Quinta sesión</p>	<p>Revisa las tareas asignadas la clase anterior y entrega un texto breve a manera de reflexión sobre la importancia de la evaluación.</p> <p>Pide una lectura en voz alta y posteriormente un comentario de ésta en plenaria y por escrito.</p> <p>Propone una forma integral de evaluación en donde confluyan todos los elementos vistos en estas sesiones.</p> <p>Organiza y sienta las bases para la organización del portafolio.</p> <p>Cierra la secuencia.</p>	<p>Entrega la tarea pendiente.</p> <p>Sigue la lectura en voz alta y posteriormente comenta y pone atención a comentarios de los otros.</p> <p>Escribe su propia interpretación del texto en un espacio no mayor de media cuartilla. (Se integrará como segundo producto del portafolio)</p> <p>Pone atención sobre lo expuesto y a su vez participa con sus comentarios, preguntas e inquietudes acerca de su evaluación.</p> <p>Toma notas y aclara dudas sobre la metodología a seguir del portafolio.</p>
----------------------	---	---

Evaluación.

Para la evaluación se tomará en cuenta los siguientes aspectos:

- Participación tanto individual como en equipo
- elaboración y corrección oportuna de las tareas indicadas
- retroalimentación
- Exposición

Bibliografía de consulta para el alumno

- UNAM, Gaceta CCH, México, 1971.
- www.cchunam/portalacademico

SECUENCIA 2

Datos particulares

Tema: Construcción del yo a través de textos orales y escritos.

Ubicación dentro del programa de estudios: Primera unidad

Propósitos de la unidad: Narrará experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos, de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para el logro de un propósito comunicativo.

Número de sesiones frente a grupo: cinco sesiones de dos horas cada una, (10 horas totales).

Propósitos específicos de la secuencia

Los alumnos:

- Reconocerán las experiencias de vida como fuente inagotable para la expresión oral y escrita
- Serán capaces de reconocer la importancia del párrafo como unidad fundamental en la redacción.
- Identificarán los elementos que componen un párrafo tanto de manera individual como integralmente.
- Identificarán las características y las cualidades de las oraciones temáticas.
- Descubrirán la relación de un párrafo con la construcción de textos mayores.
- Pondrá en práctica las diferentes operaciones textuales para reconocer y extraer lo importante de un texto.

Aprendizajes

Declarativos-conceptuales: Los alumnos reconocen las diferentes partes que integran un párrafo, así como su importancia de éste en la redacción de textos mayores.

Procedimentales: Los estudiantes escriben tanto oraciones temáticas, como párrafos completos a partir de temas diversos que contribuyen para el fortalecimiento de este aprendizaje.

Actitudinales: Los alumnos participan en conjunto para la construcción del conocimiento, realizando los distintos ejercicios tanto en el cuaderno como en el pizarrón. Constatan que no es una tarea imposible acercarse a la construcción de textos propios sobre todo si se inicia escribiendo temas afines y cercanos a ellos y, finalmente se dan cuenta de la importancia que tiene la redacción, no solo para el desarrollo de la materia, sino en todas las áreas del saber.

Habilidades y conocimientos a practicar y/o desarrollar

- Lectura y escritura de textos propios

Materiales

- Teoría

A) Fotocopias sobre los aspectos teóricos fundamentales del párrafo.

- Práctica

B) Elaboración de párrafos siguiendo algún modelo presentado por el profesor para practicar la lectura y escritura.

C) Elaboración de oraciones temáticas a partir de temas acerca de sus vivencias personales

D) Desarrollo de las oraciones temáticas convertidas en párrafos.

Desarrollo de las actividades a realizar

Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno
Primera sesión	<p>Entrega de los materiales que se usarán durante toda la secuencia correspondiente a esta primera unidad.</p> <p>Introduce a los alumnos al tema y reconoce la importancia y pertinencia de saber redactar párrafos.</p> <p>Expone con diapositivas y con ayuda del grupo a través de lluvia de ideas sobre la estructura del párrafo y los elementos que lo integran.</p> <p>Coordina la lectura de ejemplos de párrafos para que el alumno identifique y marque los elementos que lo integran.</p> <p>Solicita que se redacte un párrafo propio siguiendo el modelo trabajado.</p> <p>Coordina la lectura de algunos párrafos enfatizando los elementos que lo integran.</p>	<p>Recibe y revisa rápidamente el material entregado</p> <p>Pone atención sobre el discurso que el profesor presenta.</p> <p>Pone atención sobre lo expuesto por el profesor, hace preguntas y observa atentamente las imágenes de las diapositivas</p> <p>Lee y reconoce los elementos que conforman el párrafo y revisan algunos ejemplos más en el material entregado por el profesor.</p> <p>Elaborará un párrafo siguiendo el modelo presentado.</p> <p>Se leerán algunos párrafos</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos

Segunda sesión	<p>Coordina la lectura en voz alta de la primera parte del material entregado al alumno en la primera sesión.</p> <p>Solicita el subrayado y la elaboración un cuadro sinóptico (el cual se vio en la unidad anterior en donde se trabajó específicamente operaciones textuales), sobre las cualidades de la oración temática.</p> <p>Solita que algunos alumnos pasen al pizarrón a escribir sus cuadros sinópticos para que entre todos se retroalimenten y complementen.</p> <p>Explica cada una de las cualidades de la oración temática y aclararán dudas con ejemplos en diapositivas.</p> <p>Solicita que se formen en parejas y escriban ocho oraciones temáticas con todas las cualidades anteriormente expuestas y con ocho temas determinados</p>	<p>Realiza la lectura en voz alta</p> <p>Elabora un cuadro sinóptico sobre las cualidades de una oración temática.</p> <p>Algunos pasan a escribir y explicar sus cuadros sinópticos, otros retroalimentarán y corregirán, de ser necesario, los propios.</p> <p>Pone atención a la exposición del profesor y expone dudas.</p> <p>En parejas, elaboran ocho oraciones temáticas completas, claras, específicas y con palabras adecuadas de los temas, determinados por el profesor. (Se recomiendan temas cercanos a los alumnos como: las mascotas, las vacaciones, el CCH, la familia, la música, el cine, el último libro leído etc.)</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
Tercera sesión	<p>Hace las observaciones pertinentes sobre las cualidades que deben tener las oraciones temáticas y como deben ser revisadas.</p> <p>Integra ocho equipos formados aleatoriamente, y a cada equipo se le asigna una manera de desarrollar la oración temática con el ejemplo correspondiente (información que aparece en el material que se entregó en sesiones anteriores) para que se exponga ante el grupo.</p> <p>Pide la realización de una tarea que deberá ser entregada en la siguiente sesión, ésta consiste en que los alumnos elaboren, de manera individual, párrafos de tres a cinco renglones con las maneras que hay para desarrollar una oración temática.</p>	<p>De manera voluntaria, algunos alumnos pasan al pizarrón para escribir una de las oraciones temáticas que realizaron en parejas, y los compañeros de clase con ayuda del profesor tratan de revisar y, si es necesario, corregir las oraciones de sus compañeros.</p> <p>Una vez corregidas las oraciones en el pizarrón, los alumnos corrigen las propias.</p> <p>Cada equipo nombra a un representante que les explica a sus compañeros cada una de las ocho formas que existen para desarrollar una oración temática y escribe un ejemplo que previamente elaboraron.</p> <p>Pone atención a las exposiciones de sus compañeros y toma notas sobre lo expuesto.</p> <p>Elaboran la tarea solicitada por el profesor para entregarla en la siguiente clase</p>

Sesión	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
Cuarta sesión	<p>Firma las tareas asignadas la clase anterior, las cuales serán leídas en plenaria, explicadas en grupo; comentadas y ampliadas a lo largo de toda la sesión.</p> <p>Coordina la lectura de algunos ejercicios y modera las participaciones de los alumnos.</p> <p>Expone con diapositivas y con ayuda del grupo apoyándose del material proporcionado sobre las cualidades del párrafo.</p> <p>Pide al alumno que escriba de manera individual un párrafo con todas las cualidades vistas con anterioridad sobre el tema de “su primera vez...”</p> <p>Solicita se intercambien los párrafos para que se lleve a cabo una coevaluación, tomando en cuenta una rúbrica que aparece en el material entregado sobre todos los elementos vistos durante ésta secuencia. (Ver rúbrica anexo II)</p>	<p>Entregan la tarea pendiente.</p> <p>Leen algunos ejercicios para identificar qué tipo de desarrollo se empleó, y si es correcto dicho desarrollo. Se despejarán dudas.</p> <p>Ponen atención a lo expuesto por el profesor y leen en voz alta los ejemplos de cada una de las cualidades del párrafo. Identifican cuando éstos están bien o mal desarrollados.</p> <p>Escribe un párrafo con todas las cualidades de éste.</p> <p>Intercambia su párrafo con un compañero para la coevaluación, tomando en cuenta la rúbrica que aparece en el material que se les entrego en la primera sesión de esta secuencia.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
Quinta sesión	<p>Entregará una hoja blanca para que los alumnos elaboren un párrafo con todos los elementos trabajados en estas cuatro sesiones. Sobre un tema próximo a él. Por ejemplo, su experiencia al saberse aceptado en el CCH o una problemática de su colonia, etc.</p> <p>Entregará a los alumnos los párrafos elaborados por otros compañeros para que –siguiendo la coevaluación realizada la sesión anterior-- se revisen de manera muy específica marcando cada una de las fallas.</p>	<p>Escribirá un párrafo recordando la estructura que tiene el párrafo, las cualidades de la oración temática, las maneras de desarrollar una oración temática y las cualidades que debe tener un párrafo. Y una vez concluido será entregado al profesor.</p> <p>Evaluarán los párrafos de sus compañeros tomando en cuenta la rúbrica de la sesión anterior, revisarán de manera muy específica marcando cada una de las fallas de los párrafos de sus compañeros.</p> <p>Una vez evaluados los párrafos, serán devueltos para la revisión personal y se leerán algunos párrafos que hayan obtenido altos</p>

	<p>Coordinará la revisión de los párrafos y la devolución pertinente de los ejercicios, así como la lectura de algunos de ellos</p> <p>Tomando en cuenta la revisión de los párrafos, se solicitará que el alumno elabore otro párrafo de un tema determinado.</p> <p>Se solicitará que los alumnos pasen a computadora los borradores ya corregidos para entregar la siguiente sesión como un instrumento de evaluación y calificación y como tercer producto del portafolio.</p> <p>Cierra la secuencia</p>	<p>porcentajes.</p> <p>Tomando en cuenta todos los elementos que se trabajaron, incluyendo la rúbrica, el alumno elaborará el borrador de su párrafo para una primera revisión realizada por el profesor.</p> <p>Elaboran el párrafo solicitado por el profesor para entregarla en la siguiente clase.</p>
--	---	--

Evaluación.

Para la evaluación se tomará en cuenta los siguientes aspectos:

- Participación tanto individual como en equipo
- elaboración y corrección oportuna de las tareas indicadas
- retroalimentación
- Exposición
-

Los elementos que tendrán una calificación:

- Elaboración de párrafos
- Construcción del párrafo final

Materiales de Consulta

Ferrer Márquez, Juan Carlos. *El párrafo como unidad básica de la redacción*, mecanograma, CCH Naucalpan, 1990.

Martínez Lira, Lourdes. *De la oración al párrafo*, Trillas, México 1987

Repilado, Ricardo. *Dos temas de Redacción*, Pueblo y educación, La Habana, s.f.

SECUENCIA 3

Datos particulares

Tema: Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia

Ubicación dentro del programa de estudios: Cuarta unidad, Primer semestre

Propósitos de la unidad: 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 lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios.

Número de sesiones frente a grupo: Doce sesiones de dos horas cada una, seis para relato, otras seis para poemas (24 horas totales).

Propósitos específicos de la secuencia

Los alumnos:

- Formar lectores activos que encuentren placer en la lectura, para crear un cimiento sólido del hábito de leer.
- Se reconocerán ante sí mismos y ante sus compañeros como lectores 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
- Serán capaces de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.

Aprendizajes

Declarativos-conceptuales: Los alumnos reconocerán los relatos y cuentos como géneros literarios.

Se acercarán a la poesía y reconocen algunas características de ésta.

Procedimentales: Los estudiantes leen y comentan relatos literarios para entender la historia y su conflicto.

Los estudiantes leen y comentan poesía lírica para entender su estructura, su lenguaje y su historia.

Actitudinales: Los alumnos participan en conjunto en las diversas dinámicas que permitan conocer y reconocer estos dos géneros literarios: relato y poesía.

Habilidades y conocimientos a practicar o desarrollar

- Ubicarse como integrante de un grupo social, miembro del Colegio, como universitario, pero sobre todo, situarse como sujeto de aprendizaje, y un lector activo de textos literarios.

Materiales

- Teoría

A) Compilación de relatos completos y Antología poética.

B) Diapositivas sobre las características del texto literario; sobre las características, la estructura y el conflicto de relato. Sobre los elementos que componen el poema y de algunos fragmentos de varios poemas para ejemplificar.

C) Realización de las diversas dinámicas propuestas por el profesor para la lectura y el comentario del texto literario.

D) Elaboración de reflexiones sobre lo leído en los relatos y los poemas líricos.

Desarrollo de las actividades a realizar

Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno
Primera Sesión	<p>Platica con los alumnos sobre la importancia y la necesidad leer textos literarios en el ámbito educativo, en general y en el Taller de lectura y redacción del CCH en particular.</p> <p>De manera oral les cuenta a los alumnos algunas historias o relatos para interesarlos en el tema y solicitará que ellos cuenten una historia de manera espontánea sobre algún texto leído.</p> <p>Sensibiliza al alumno sobre la importancia de reconocer algunos aspectos teóricos formales que facilitan y ayudan a la comprensión del relato.</p> <p>Pide la realización de una tarea que deberá ser entregada en la siguiente sesión, esta tarea consiste en: Investigar y escribir en el cuaderno las características y los elementos que integran el relato tales como: La historia, los personajes, el ambiente, el tiempo y el espacio. Así como su estructura: Situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, desenlace o resolución del conflicto</p> <p>Recapitula y cierra la sesión invitando a que el grupo entable una conversación sobre alguna historia que les fue contada o que leyeron en algún momento.</p>	<p>Presta atención sobre la plática de sensibilización sobre el texto literario en general.</p> <p>Presta atención a las historias contadas tanto del profesor como de sus compañeros y si así lo desea, él contará alguna historia.</p> <p>Presta atención sobre la plática de sensibilización del reconocimiento de algunas características del texto literario.</p> <p>Anota la tarea solicitada por el profesor para elaborarla en casa y entregarla en la siguiente clase.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno
Segunda sesión	<p>Firma las tareas asignadas la clase anterior las cuales serán leídas en plenaria, explicadas en grupo; comentadas y ampliadas a lo largo de toda la sesión.</p> <p>Organiza una lluvia de ideas para complementar los conceptos investigados de tarea primero de manera individual después en conjunto.</p> <p>Presenta algunas diapositivas con los elementos teóricos que los alumnos tendrían que haber investigado de tarea. Y además, con algunos fragmentos de relatos</p>	<p>Entrega la tarea pendiente.</p> <p>Pone atención sobre las definiciones y a su vez participa leyendo y explicando sus propias definiciones.</p> <p>Pone atención sobre la exposición que el profesor presenta, hace preguntas y observa atentamente las imágenes y el texto de las diapositivas</p> <p>Recibe y revisa de manera rápida el</p>

	<p>ejemplificando cada elemento.</p> <p>Para finalizar la sesión, entrega algunos relatos breves que muestran claramente algunos aspectos teóricos para identificar.</p>	<p>material que se entregó para trabajarlo en la siguiente sesión</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
Tercera sesión	<p>Organiza la lectura en voz alta del primer relato del material entregado en la sesión anterior.</p> <p>Identifica algunas de las características del relato como por ejemplo la identificación de los personajes, o la estructura o el ambiente o la ruptura del equilibrio, etc.</p> <p>Siguiendo la dinámica anterior organiza 8 equipos de seis integrantes y reparte a cada equipo un relato, cuatro de los ocho equipos tendrán que desarrollarlo para presentarlo en ponencia posteriormente.</p> <p>A los otros cuatro equipos les asignará la tarea de leer y comentar sobre el tema, el asunto y el argumento de su relato, les entregarán a cada equipo un cuestionario guía que los lleve al comentario y la opinión sobre lo leído.</p> <p>Despeja dudas y coordina las diferentes actividades que se presentarán en la siguiente sesión.</p>	<p>Lee el relato propuesto por el profesor.</p> <p>Pone atención con el modelo del profesor y participa identificando los elementos del relato.</p> <p>Se integra en equipos, selecciona un relato del material entregado por el profesor, lo lee de manera individual o grupalmente, los cuatro equipos seleccionados identifican los elementos que integran el relato y preparan una presentación del relato trabajado en diapositivas, o rotafolios o videos o audios etc. Los otros cuatro equipos realizan también las tareas solicitadas por el profesor.</p> <p>Concluye la actividad y organiza la presentación para la siguiente sesión.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividad del alumno

Cuarta sesión	<p>Organiza el orden en que irán pasando los equipos y el tiempo del que disponen</p> <p>Dará la instrucción precisa de que cada equipo iniciará su presentación organizando la lectura en voz alta del relato que les toca trabajar. El tiempo de la presentación será de 25 minutos por equipo.</p> <p>Relaciona todos los conceptos y elementos de reflexión que se han estado trabajando en las sesiones anteriores.</p> <p>Pide que los otros cuatro equipos que faltan revisen y en su caso corrijan sus presentaciones que se llevarán a cabo la siguiente sesión</p>	<p>Cada equipo trae el material referente a su relato para poderlo presentar ante el grupo (rotafolios, diapositivas, videos, audios, etc.) Participa en la lectura en voz alta, pone atención sobre lo expuesto y a su vez participa leyendo y explicando lo que los integrantes del equipo descubrieron en la lectura.</p> <p>Toma notas de los textos presentados por sus compañeros, (Sólo pasarán los primeros cuatro equipos).</p> <p>Reconoce los aspectos formales que integran el relato, así como lo narrado en esta secuencia y sobretodo, comienza a emitir opiniones propias sobre la historia contada.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividad del alumno
Quinta sesión	<p>Organiza el orden en que irán pasando los equipos que faltaron en la sesión anterior y el tiempo del que disponen</p> <p>Dará la instrucción precisa de que cada equipo iniciará su presentación organizando la lectura en voz alta del relato que les toca trabajar. El tiempo de la presentación será de 25 minutos por equipo.</p> <p>Motiva la participación lanzando preguntas provocadoras sobre el tema o el asunto de cada relato.</p> <p>Pide la realización de una tarea que deberá ser entregada en la siguiente sesión, esta tarea consiste en elegir un relato (de los ocho leídos en las sesiones anteriores) y reflexionar sobre la historia, sobre el tema y sobre el asunto.</p> <p>Pide un comentario por escrito del relato elegido.</p>	<p>Cada equipo presenta el material referente a su relato para poderlo exponer ante el grupo (rotafolios, diapositivas, videos, audios, etc.)</p> <p>Sigue la lectura en voz alta y pone atención sobre lo expuesto, posteriormente, comenta y pone atención a comentarios de los otros.</p> <p>Participa emitiendo sus propios comentarios, tratando de responder las preguntas del profesor las cuales están relacionadas con el relato leído y con el punto de vista de los alumnos.</p> <p>Anota la tarea solicitada por el profesor para elaborarla en casa y entregarla en la siguiente clase.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividades del alumno

<p>Sexta Sesión</p>	<p>Solicita las reflexiones y las entrega a otros compañeros para que las lean y anoten un pequeño comentario sobre la reflexión de su compañero.</p> <p>Despeja dudas y regula los diferentes comentarios que emitirán los compañeros.</p> <p>Pide que se lean algunas reflexiones para comentar al respecto.</p> <p>Solicita que se pase en limpio el comentario, tomando en cuenta la opinión del compañero que leyó el texto y se entregue la siguiente sesión.</p> <p>Recapitula y cierra la primera parte de la secuencia invitando a que el grupo entable una participación más espontánea sobre la experiencia de leer los relatos literarios.</p>	<p>Entrega la tarea pendiente. A través de su reflexión, reconoce la importancia de leer textos literarios.</p> <p>Recibe y lee la reflexión de su compañero para escribirle un pequeño comentario de manera respetuosa y amable, sobre cómo poder mejorarlo.</p> <p>Se regresan las reflexiones a sus respectivos compañeros para que éstos a su vez realicen las correcciones que consideren necesarias para entregar al profesor el texto autocorregido. (quinto producto del portafolio)</p> <p>Anota la tarea solicitada por el profesor para elaborarla en casa y entregarla en la siguiente clase.</p>
<p>Sesión</p>	<p>Actividades del profesor</p>	<p>Actividad del alumnos</p>
<p>Séptima Sesión</p>	<p>Entrega de los materiales que se usarán durante toda la segunda parte de la secuencia correspondiente a esta cuarta unidad.</p> <p>Exposición con diapositivas y con ayuda del grupo a través de lluvia de ideas para desarrollar los aspectos teóricos del poema tales como: Poesía, rima, metro, verso libre, prosa. Algunas figuras literarios como: metáfora, comparación, hipérbole, hipérbaton, antítesis, prosopopeya, aliteración, etc.</p> <p>Se presentarán diapositivas con ejemplos de poemas para que el alumno identifique las características y los elementos generales que integran el poema lírico.</p> <p>Cerrará la sesión leyendo en voz alta y si se pudiera, recitando de memoria algunos poemas o bien presentar algunos poemas hechos canción para resaltar la musicalidad, el ritmo y la rima en la poesía lírica.</p>	<p>Recibe el material y le da una breve revisión.</p> <p>Participa en la dinámica de reactivación de conocimientos. Atiende la exposición del profesor para complementar la información que tienen en los materiales que les han sido entregados previamente. Toma notas en el cuaderno y pregunta si existen dudas.</p> <p>Trata de identificar en diferentes poemas, cada uno de los elementos que el profesor expuso tanto en las diapositivas, como en el material que le fue entregado.</p> <p>Escucha con atención al profesor poniendo especial énfasis a la musicalidad, al ritmo y a la rima del poema lírico.</p>

Sesión	Actividades del profesor	Actividad del alumno
Octava sesión	<p>Organiza 8 equipos de seis o siete integrantes y reparte a cada equipo un poema, éstos tendrán que leerlo y comentarlo cuidadosamente, lo transcribirán en un pliego de papel bond e identificarán todos los elementos teóricos que se explicaron en las sesiones anteriores. Una vez que se identificaron todos los elementos elaborarán en una cartulina un dibujo que trate de mostrar el sentido del poema para presentarlo posteriormente ante el grupo. Despeja dudas y coordina las diferentes actividades que se presentarán en la siguiente sesión. Se debe dedicar un determinado tiempo para cada equipo y así poder asesorarlos.</p>	<p>Se integra en equipos, lee cuidadosamente el poema asignado por el profesor, lo lee de manera individual y después grupalmente en voz alta, transcribe el poema en el papel y en equipos identifican y marcan en el rotafolio los elementos que integran el poema, comentan sobre el sentido del poema y esbozan un dibujo que de sentido al contenido del texto (Aquí podemos explotar las diversas cualidades de los alumnos, musicalizando, recitando o presentando audios sobre el poema asignado) Concluye la actividad y organiza la presentación que se realizará la siguiente sesión.</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividad del alumno
Novena Sesión	<p>Organiza el orden en que irán pasando los equipos y el tiempo del que disponen Dará la instrucción precisa de que cada equipo iniciará su presentación colocando al frente su rotafolio y su ilustración y organizando la lectura en voz alta del poema que les toca trabajar. Posteriormente explicarán cada uno de los elementos que identificaron en su poema y posteriormente comentarán sobre el sentido del texto y el por qué del dibujo presentado. El tiempo de la presentación será de 25 minutos por equipo, susceptible a la participación y a los comentarios del grupo que a propósito del poema se deriven. Coordinará los tiempos y las participaciones de cada equipo así como despejando dudas sobre la dinámica Pide que los otros cuatro equipos que faltan revisen y en su caso corrijan sus presentaciones.</p>	<p>Los primeros cuatro equipos traen y pegan el material referente a su poema para poderlo presentar ante el grupo (rotafolios, dibujo, etc.). Leen y exponen todos los elementos que lograron identificar en el poema, y posteriormente comentan sobre el sentido de éste y explican la ilustración y la relación que tiene con el poema leído. Participa en la lectura de los poemas (recuérdese que todos tienen el material completo de los textos poéticos) pone atención sobre lo expuesto y a su vez participa leyendo y explicando lo que descubrió en la lectura. Toma notas de los textos presentados por sus compañeros, (Sólo pasarán los primeros cuatro equipos).</p>

Sesión	Actividades del profesor	Actividad del alumno
Décima sesión	<p>Organiza el orden en que irán pasando los equipos que faltaron en la sesión anterior y el tiempo del que disponen</p> <p>Dará la instrucción precisa de que cada equipo iniciará su presentación organizando la lectura en voz alta del relato que les toco trabajar. El tiempo de la presentación será de 25 minutos por equipo.</p> <p>Motiva la participación lanzando preguntas provocadoras sobre el tema o el asunto de cada relato.</p> <p>Pide la realización de una tarea que deberá ser entregada en la siguiente sesión, esta tarea consiste en elegir un poema de la Antología que ellos tienen y realizará la misma actividad que se hizo en equipo sólo que ahora de manera individual y en el cuaderno (ya no se hará rotafolio ni dibujo) así mismo, reflexionará sobre el sentido del texto. Escribiendo un comentario del poema elegido.</p>	<p>Los cuatro equipos restantes traen y pegan el material referente a su poema para poderlo presentar ante el grupo (rotafolios, dibujo, etc). Leen y exponen todo los elementos que lograron identificar en el poema, y posteriormente comentarán sobre el sentido de éste y explicarán la ilustración y la relación que tiene con el poema leído.</p> <p>Participa en la lectura de los poemas (recuérdese que todos tienen el material completo de los textos poéticos) pone atención sobre lo expuesto y a su vez participa leyendo y explicando lo que descubrió en la lectura.</p> <p>Toma notas de los textos presentados por sus compañeros.</p> <p>Anota la tarea solicitada por el profesor para elaborarla en casa y entregarla en la siguiente clase</p>
Sesión	Actividades del profesor	Actividad del alumno
Sesión Once	<p>Relaciona todos los conceptos y elementos de reflexión que se han estado trabajando en las sesiones anteriores del poema lírico.</p> <p>Pide que se lean algunas reflexiones para comentar al respecto.</p> <p>Despeja dudas y regula los diferentes comentarios que emitirán los compañeros de los textos leídos.</p> <p>Solicita que se revisen los trabajos de manera individual para corregirlos o mejorarlos y que se pasen en limpio, tomando en cuenta los comentarios de los compañeros hacia los textos leídos para que se entregue la siguiente sesión.</p> <p>Organiza un recital poético en donde el</p>	<p>Reconoce los aspectos formales que integran el poema, pero sobre todo, sobre el sentido de éste comenzando a emitir opiniones propias con relación a los temas que se tratan.</p> <p>Lee el poema que eligió trabajar, explica por qué motivos lo eligió, así como algunos elementos que logró identificar pero sobre todo nos comparte la reflexión que se realizó a partir del poema.</p> <p>Revisa su reflexión para que realice las correcciones que considere necesarias para entregar al profesor el texto autocorregido. (sexto producto del portafolio)</p> <p>Se organizan, eligen y preparan la recitación</p>

	alumno se tendrá que aprender de memoria, por lo menos un poema, y ya sea en parejas o de manera individual lo presentará en la siguiente sesión	de su respectivo poema lírico que se encuentre dentro del material entregado en la primera sesión de esta secuencia
Sesión	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
Sesión Doce	<p>Trae audio de música instrumental que pueda servir de fondo para el recital y organiza primero, de manera voluntaria el orden en que van a ir pasando los alumnos a recitar el poema elegido.</p> <p>Entregará una rúbrica donde se evaluará tanto de manera individual como grupal el trabajo presentado durante esta secuencia.</p> <p>Recapitula y cierra la secuencia invitando a que el grupo entable una participación más espontánea sobre la experiencia de leer poesía.</p>	<p>De manera individual o en parejas irán pasando a recitar el poema elegido, la idea es que sea de memoria, con entonación y encontrando el sentido del texto a través de dicha presentación</p> <p>Llena la rúbrica para reflexionar sobre su autoevaluación en esta secuencia didáctica.</p> <p>Participa de manera libre sobre su experiencia de leer y trabajar sobre la poesía.</p>

Evaluación.

Para la evaluación se tomará en cuenta los siguientes aspectos:

- Participación tanto individual como en equipo
- elaboración y corrección oportuna de las tareas indicadas
- retroalimentación
- Exposición
- Autoevaluación

Bibliografía y material de consulta para el alumno

- “La zarpa”, en Pacheco, José Emilio, *El principio del placer*. 3era edición. México, Editorial Joaquín Mortiz, 1979.
- “Nos han dado la tierra”, en Rulfo, Juan: *El llano en llamas*, México, FCE, 1988.
- “La muerte tiene permiso”, en Edmundo Valadez, México, Fondo de Cultura Económica, 1955.

- “Estado de sitio” en Elena Poniatowska, en *De noche vienes*, México, Grijalbo, 1979.
- “El guardagujas” en Arreola Juan José, *Narrativa completa*, México, Alfaguara, 1997.
- “La grajilla”, en Delibes, Miguel, *Tres pájaros de cuenta*, Valladolid, Miñón, 1982.
- “La noche”, en Maupassant Guy de, *Cuentos esenciales*, Madrid, Nórdica, 2012.
- “Cortísimo metraje” en Cortázar Julio, *Último round*, Madrid, Debate, 1992.
- “La gallina degollada” en Quiroga, Horacio, *Cuentos de amor de locura y de muerte*, Editorial Lozada, Buenos Aires, 1917.
- “El retrato Oval”, en Poe Edgar Allan, *Cuentos*, I, trad. de Julio Cortázar, Madrid, Alianza, 1989.

Beristaín, Helena. *Análisis e interpretación del poema lírico*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, México, 1989.

_____ *Diccionario de poética y retórica*, Porrúa, México, 1985.

_____ *Guía para la lectura comentada de textos literarios*, Porrúa, México, 1977.

Hernández, Miguel. *El Rayo que no cesa y otros poemas*, Tomo, México, 2002.

Mazaba Xólot Bartolo, *Antología: un paseo por el poema lírico*, CCH UNAM, 2010

Storni, Alfonsina. *Antología poética*, FCE, México, 1996

Zavala, Lauro. *Teorías del cuento, vol. 1: Teorías de los cuentistas*. Dirección de Literatura, UNAM/ UAM Xochimilco, México, 1993.

Anexo II

Acuerdos del grupo

1. La clase se iniciará de 15 a 20 minutos después de la hora
2. Se podrá ingresar con bebidas, más no con alimentos
3. Se restringe el uso del celular durante el tiempo de clase
4. Entregar trabajos en tiempo y forma
5. Conducirse con respeto ante todos los integrantes del grupo.
6. Se limitan las salidas mientras se esté trabajando en el salón de clases.

Lunes 8 de Agosto del 2016

= Taller de Lectura, redacción e Iniciación
de la Investigación Documental I =

Profra. Olivia Ivonne Ramirez Oliveros

Condiciones:

- Respeto
- Responsabilidad
-

Evaluación (3 niveles)

- Cognitivo
- Procedimental
- Actitudinal

Participación

Lecturas

Exposición

Trabajos en clase

Trabajo Final

Tareas*

Portafolio

Cuaderno que sea

Tarea:

- Traer investigación del origen del CCH, cuando se fundó, sus principios filosóficos, escribir en media cuartilla que significa para mi ser universitario y cecechero

Anexo III

Lunes 8 de Agosto del 2016



tica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.

Aprender a ser.
El alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

• Referencias
Lopez, Virginia. (2016), "Folleto de bienvenida de Matemáticas I"

¿Qué significa para mí ser universitario y ceceachero?

Pues es muy importante para empezar porque logre una de mis metas y eso es algo que me pone feliz y me hace sentir orgullosa de mí misma, es una nueva etapa completamente diferente pero estoy en una de las mejores escuelas de Iberoamérica y por eso mismo pienso aprovechar de la mejor manera este lugar, sé que hay personas que no tienen intenciones buenas pero debo siempre tener claras mis metas e ideales y no dejar que nada se interponga para lograr terminar una carrera y poner en alto el nombre de CCH y la UNAM porque me siento orgullosa de formar parte de esta gran familia. Para mí el haber logrado esto significa que todo lo que te propongas lo puedes lograr con dedicación y esfuerzo, el ser universitaria y ceceachera significa no ser mediocre, siempre dar lo mejor de mí en todo, ser segura y siempre mirar al frente e ir por más y más. y sobre todo lo más importante y fundamental... ser feliz.

Anexo IV

Viernes 14 de Octubre de 2016

Oraciones temáticas

1. ∞ El CCH Ejemplificación
Algunas de mis vivencias en CCH han sido agradables ~~(pero también algunas des-
agradables.)~~
2. ∞ Las vacaciones Argumentación
Si quieres disfrutar tus vacaciones tienes que ~~argumentar~~ ~~buscar~~ buscar lugares turísticos ~~de vacaciones~~ y tener un buen presupuesto.
3. ∞ Las mascotas Reiteración
Mi ~~mejor~~ mascota ha implicado ^{que yo tengo} responsabilidad, compromiso y afecto con ella.
~~una mascota que me da~~
4. ∞ La televisión Descripción
Actualmente la televisión rara vez transmite o aporta algo cre-
dulo a los televidentes.
5. ∞ La familia Narración
Mi hermana y yo ~~(en una familia todos los integrantes)~~ tenemos diferentes formas de
ser y de pensar, ~~que a veces podemos tener una familia diferente.~~
6. ∞ La amistad Comparación
Una relación de amistad debe tener apoyo, confianza y honesti-
dad, ~~si existe amistad existe la confianza esa relación de amistad~~
~~debe ser de una forma o de otra~~

Viernes 14 de Octubre de 2016



7. La materia de TLRIID. Definición

La materia de TLRIID puede ayudar a conocer mejor nuestra lengua. ~~(lo es expresando el significado de las expresiones utilizadas)~~

8. El amor. Definición

El amor involucra muchos sentimientos ~~que se relacionan con~~ (involucrando la felicidad, la timidez, la inquietud, la tristeza, el enfado, la satisfacción) ~~que se relacionan con~~

8. El amor involucra la felicidad, la timidez, la tristeza y el enfado.

1. Algunas de mis vivencias en CCH han sido agradables.

2. Si quieres disfrutar tus vacaciones tienes que buscar lugares turísticos y tener un buen presupuesto.

3. Mi mascota ha implicado que yo tenga responsabilidad, compromiso y afecto con ella.

5. Mi hermana y yo tenemos diferentes formas de ser y pensar

6. Una relación de amistad debe tener apego, confianza, y honestidad.

7. La materia de TLRIID puede ayudar a conocer mejor nuestra lengua.

Tarea

Hacer un mapa mental de la pág. 29 a 32

Anexo V

Pérez Martínez Monserrath

Martes 25 de Octubre de 2016

Para el ~~ejercicio~~ ^{lunes} desarrollar cada oración temática con cada forma de desarrollo entre 5 y 6 líneas y describir que tipo de desarrollo se está usando

El CCH

Algunas de mis vivencias en CCH han sido agradables. Por decir cuando hacemos las prácticas en la materia de química, es impresionante observar todas las reacciones y materiales que eran desconocidos hasta ese momento.

Se está usando la ejemplificación porque se está dando un ejemplo de las vivencias agradables en CCH.

Las vacaciones

Si quieres disfrutar de tus vacaciones tienes que buscar lugares turísticos, lo más recomendable es que sean lugares nuevos para así poder explorar y tener nuevas experiencias. También es importante que se cuente con un buen presupuesto ya que el salir de viaje implica muchos gastos desde el traslado hasta lo más sencillo como los recuerdos para la familia.

Se está usando la argumentación ya que nos explica el porque debemos de buscar un buen lugar turístico y tener un buen presupuesto para nuestras vacaciones.

Las mascotas

Mi mascota ha implicado que yo tenga responsabilidad, compromiso y afecto con ella. Todo ser vivo que este bajo nuestro cuidado merece cariño y obligaciones respecto a sus cuidados.

Se está usando la reiteración porque en la segunda oración dice algo parecido a la primera.

Martes 25 de Octubre de 2016

La televisión

Actualmente la televisión rara vez transmite o aporta algo bueno a los televidentes. Pocos son los programas que contribuyen positivamente y lamentablemente esos programas solo con televisión de paga pueden ser vistos aunado a la poca cultura de los mexicanos que no conocen más canales a parte de Televisa o TV Azteca; y ni hablar de los noticieros los cuales no buscan informar con veracidad sino manipularnos con esa información que solo beneficia al gobierno y a esas televisoras.

Se esta usando la descripción ya que nos describe el porque la televisión ya no aporta nada bueno a la sociedad.

La familia.

Mi hermana y yo tenemos diferentes formas de ser y pensar, desde que comieza el día tenemos un tema o una situación que nos hace deliberar. Muchas veces son por cosas insignificantes como la vez que discutimos por quien se iba a comer el último yogurt, yo le proponia compartirlo y ella se empeñaba en decir que era suyo, para terminar con la lucha mamá decidió quitarnos el yogurt y comérselo.

Se esta usando la narración porque nos está contando una anécdota que nos explica el como el narrador y su hermana tienen diferentes formas de ser y nunca pueden ponerse de acuerdo.

La amistad

Una relación de amistad debe tener apoyo, confianza y honestidad. Estos aspectos son fundamentales y si tienes una amistad con estas características valorala porque tienes un verdadero amigo y eso es como tener un hermano/a y poco a poco la amistad se va haciendo más fuerte hasta que llega un momento en el que es, amigo/a es como nuestro diario personal ya que le contamos absolutamente todo, la única diferencia es que el diario solo es un cuaderno al que le escribimos y un mejor amigo es alguien que de verdad nos escucha y también nos puede aconsejar.

Se usa la comparación, analogía cuando dice que es como un hermano y que es parecido a un diario y contraste cuando dice la diferencia entre un diario y el mejor amigo.

Monserath Pérez Martínez
Lunes 7 de Noviembre de 2016

117
Equipo 3



Mi primera vez en six flags ✓

La primera vez que fui a Six Flags no fue agradable. Yo tenía miedo de ir porque tenía 10 años y estaba más pequeña que ahora, por otra parte días antes de la excursión me había enojado con todas mis amigas y ya no tenía con quién estar así que el día de la excursión estuve con mi mamá. Quería subirme a todos los juegos pero todos tenían una estatura mínima, a los pocos que pude subirme ni siquiera se sentía nada, era parecido a ir en un coche conducido por un ancianito y cuando al fin encontré un juego en el que alcancé la altura mínima, decía "acompañado de un adulto" y mi mamá fue mi salvación. Después me cansé de estar buscando juegos así que finalmente decidí decirme a comer nachos, sin duda alguna la primera vez que fui a Six flags fue la peor.

Factor	Prasgos	Valor	Calif.
Ortografía	Letras indelidas	0 fallas 20	10
	acentuación	1-3 fallas 10	
	puntuación	3+ fallas 0	
Presentación	Margenes sangría	0 fallas 20	10
	Interlineado, título	1-3 fallas 10	
	Orles, papel, tinta	0+ fallas 0	
Oración temática	Completa, clara y específica	0 fallas 20	20
	Con palabras adecuadas	1 fallas 0	
	Completa	0 fallas 40.	
Desarrollo	Cohesivo	1 fallas 20	20
	Balancedo	1+ fallas 0	

60

Abraham Salinas Ponce. u