



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CAMPO DE CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES**

**EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN EN MODELOS EDUCATIVOS BASADOS EN
APRENDIZAJES. PROPUESTA PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES DE LOS PROGRAMAS
DEL TALLER DE COMUNICACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA:

CINTHIA REYES JIMÉNEZ

TUTOR: DR. GERARDO LUIS DORANTES Y AGUILAR (FCPyS)

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, AGOSTO DE 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicado a:

Carlos Amador Segura Morales,

Por ser el compañero de mi vida y mi ejemplo. Te amo.

Carla Camila Segura Reyes,

Por tu infinita paciencia y sabiduría.

Carlos Emiliano Segura Reyes,

Por todos tus besos y recibirme siempre con los brazos abiertos.

Son el motor de mi existencia.

Celia Jiménez Pacheco

Porque me enseñaste a luchar, no te olvido.

Guadalupe Segura Miranda,

por apoyarme en todo, gracias por estar a mi lado.

Víctor Reyes Falcón,

Por confiar en mí.

A todos mis estudiantes del CCH,

que durante 15 años me han enseñado tanto.

Agradezco:

*A la Universidad Nacional Autónoma de México,
Por darme la oportunidad de crecer.*

*Al Colegio de Ciencias y Humanidades,
Por ser mi segundo hogar.*

A mis hermanos:

*Víctor Manuel Reyes, Isidro Segura, Roberto Reyes, Iván Reyes, Adrián
Reyes, Doroteo Reyes y Adela Jiménez.
Por su gran apoyo y solidaridad.*

A mis amigas:

*Rocío Valdez, Verónica Cabrera, Elena Ceja y Esther Rodríguez,
Por compartir, creer en mí y ser las cómplices perfectas.*

A los profesores:

*Silvia Edith Segura, Julia Moreno, Ethel Sánchez, Fabiola Hernández,
Irma Olivares, Fernando Martínez, Manuel Corral, Leticia Santa María y
Flora Huerta, por contagiarme su amor por la docencia.*

Índice General

Introducción.....	7	
Capítulo I.		
<i>Propuesta pedagógica y formas de evaluar del proyecto en el</i>		
<i>Colegio de Ciencias y Humanidades</i>.....		11
1	El surgimiento de un proyecto educativo: el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	11
1.1	El Colegio de Ciencias y Humanidades en el contexto actual.....	11
1.1.1	El proyecto educativo de la UNESCO.....	13
1.2	Antecedentes del proyecto: Pablo González Casanova el rector de la Nueva Universidad Pablo González Casanova: el rector de la Nueva Universidad.....	17
1.2.1	El surgimiento de un proyecto educativo : El Colegio de Ciencias y Humanidades.....	16
1.2.2	La innovación del Colegio de Ciencias y Humanidades en México.....	18
1.2.3	La concepción del profesor del El Colegio de Ciencias y Humanidades.....	20
1.3	Planes y programas de Estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	23
1.4	Las reformas de 1996 en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	28
1.5	La evaluación dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	31
1.5.1	Instrumentos de evaluación de aprendizajes en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Examen de Diagnóstico Académico).....	34
1.5.1.1	Metodología utilizada en el Examen Diagnóstico Académico.....	38
Capítulo 2		
<i>El significado del aprendizaje y la evaluación</i>.....		42
2.1	Enfoque constructivista del aprendizaje.....	42
2.1.1	Importancia del conocimiento previo	44
2.1.2	Aprender de la experiencia o aprender.....	46
2.1.3	El papel del docente en el aprendizaje.....	49
2.2	La evaluación.....	50
2.2.1	La evaluación fuera del aula	50
2.2.2	La evaluación de los aprendizajes. Medir y evaluar.....	52
2.2.3	La evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	55
2.2.4	Evaluación formativa.....	57
2.2.4.1	Principios de la evaluación mediadora.....	59
2.2.4.2	La observación en la evaluación formativa.....	60
2.2.4.3	La evaluación formativa en los grupos.....	62
2.3	Evaluar y autoevaluar para la autorregulación del aprendizaje.....	63

Capítulo 3

Práctica docente. Propuesta para evaluar los aprendizajes en el Taller de Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades.....67

3.1 Práctica docente.....67

3.2 Los aprendizajes en el Taller de Comunicación I y II.....68

3.3 La asignatura en el Plan de Estudios.....71

3.4 Planeación didáctica.....73

3.4.1 Primera práctica. Taller de Comunicación I. Comunicación humana.....73

3.4.1.1 Interpretación de los resultados.....80

3.4.1.2 Conducción del grupo.....86

3.4.1.3 Evaluación del aprendizaje.....88

3.4.2 Segunda práctica. Taller de Comunicación II. Elementos para el análisis de mensajes.....91

3.4.2.1 Interpretación de los resultados.....97

3.4.1.3 Evaluación del aprendizaje.....102

Conclusiones.....104

Bibliografía.....114

Anexos121

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo se ha entendido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha limitado a una función mecánica, consistente en aplicar exámenes para asignar calificaciones al final de los cursos, no obstante su trascendencia en la comprensión y seguimiento del proceso educativo en general y en la toma de decisiones en el acto docente.

Lo cierto es que se ha convertido en una práctica contradictoria, es decir, por una parte inicia en el aula midiendo los conocimientos de los alumnos y de profesores; pero por otra, se vuelve ajena a este espacio de interacción. Tradicionalmente la evaluación no toma en cuenta las condiciones contextuales de las que parte, las cuales determinan sus resultados, y por otro lado los efectos rara vez son utilizados para mejorar las condiciones del acto educativo. Al contrario, la información que proporcionan la evaluación y sus resultados sirve para justificar diversas decisiones: la promoción de políticas y acciones; influye en el prestigio o descalificación de instituciones, avala o legitima proyectos.

La evaluación educativa se tiene que concebir más como una acción inherente al fenómeno educativo y no como un hecho desconectado, ajeno y aislado sin relación misma con el acto de aprender. Es decir, que la evaluación sea una parte indivisible de un proceso más amplio que es la enseñanza, y que enseñanza, aprendizaje y evaluación den cuenta de lo más significativo del acontecer grupal, un concepto didáctico que ayude a los sujetos de la educación, no únicamente a verificar y certificar los resultados de la empresa docente y educativa sino, fundamentalmente, a comprender y explicar el significado del proceso educativo.

En el presente trabajo la evaluación de los aprendizajes se entiende como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente que permite a los profesores construir estrategias adecuadas para la enseñanza y, a los alumnos, reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, utilidad, acciones que se realizan para aprender; la evaluación del aprendizaje escolar; así como sus implicaciones, alcances y limitaciones en el ámbito del salón de clase y la institución educativa son el eje de la investigación que pretende reconocer el papel que tiene la evaluación en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Modelo Educativo basado en los aprendizajes; cómo se evalúan los aprendizajes desde modelos que buscan fomentar en

sus estudiantes una Cultura Básica, cuáles son las metodologías más utilizadas para evaluar los aprendizajes plasmados en los programas de estudio.

En el caso particular del Colegio de Ciencias y Humanidades institución de educación media superior perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, su modelo educativo basado en los aprendizajes que tienen como fin la formación de individuos críticos, creativos y útiles a su medio, el tema de la evaluación se ha vuelto un asunto de burocracia, de medición que poco influye en la calidad educativa; La evaluación tendría junto con la formación en la Cultura Básica y los aprendizajes ser parte de un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente que permita a los profesores construir estrategias adecuadas para la enseñanza y, a los alumnos, reflexionar sobre sus aprendizajes.

El docente tiene que entender que la evaluación es un proceso integral del progreso académico del alumno que: forma conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etcétera. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, entre otros. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Por lo tanto, la evaluación es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados así como las acusas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas.

En el capítulo I, *Propuesta pedagógica y formas de evaluar del proyecto en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, se presentan los antecedentes que llevaron a la creación de un proyecto educativo, su origen en el proyecto de González Casanova, la Nueva Universidad, las principales características del proyecto Colegio de Ciencias y Humanidades y los principios pedagógicos que son el eje formativo de la institución: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, los cuales permitirían la formación del estudiantado en una cultura básica.

Se describirán los planes y programas del Colegio, se analizará el peso que dichos programas tiene la evaluación, para revisar cual es la concepción que se tiene de la evaluación en el modelo educativo y por último se describe el único instrumento que de forma institucional evalúa los aprendizajes, el Examen Diagnóstico Académico (EDA),

cuál son los principales objetivos del instrumento, qué metodología utilizan, para obtener los resultados.

En el segundo capítulo, *El significado del aprendizaje y la evaluación*, se pretenden definir los términos aprendizaje y evaluación desde un enfoque constructivista, enfoque que para determinar el aprendizaje enfatiza los conocimientos previos, como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel relevante que tienen la experiencia del alumno para el logro de los aprendizajes, como el estudiante aprende haciendo o aprende de su experiencia.

En la segunda parte del capítulo se desarrolla el tema de la evaluación, la evaluación cumple su función social al acreditar o certificar ante la sociedad y comunidad cultural si los educandos han conseguido determinados logros académicos, competencias o capacidades que los preparen para acceder a la cultura y ser miembros de ella; se aborda el tema de la medición, aclarar porqué se piensa que evaluar y medir son sinónimos, en la cual, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes.

La evaluación como parte de un proceso, se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se origina, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo. Propiciar una evaluación formativa, una concepción de evaluación formativa tiene como objeto observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje.

El tercer capítulo. *Práctica docente. Propuesta para evaluar los aprendizajes en el taller de comunicación del colegio de ciencias y humanidades*. Se presenta el reporte de la práctica docente que tiene como objetivo identificar y caracterizar la problemática docente en la enseñanza de una disciplina en el nivel medio superior, mediante la construcción crítica de su diagnóstico pedagógico.

Este ejercicio reflexivo implica la identificación y el análisis de los contextos que inciden en su propia práctica docente, reflexionando y relacionando críticamente los elementos teóricos, prácticos y conceptuales de la labor en torno a la problemática identificada, que le permitirán elaborar un diagnóstico pedagógico.

El objetivo de la intervención en el grupo es proponer estrategias que ayuden a mejorar las prácticas pedagógicas, dentro de una asignatura que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en particular en el Taller de Comunicación I y II, el eje de las sesiones serán las propuestas de evaluación de los aprendizajes. Se describe la planeación de las estrategias, así como los resultados que se obtuvieron de la intervención y el análisis de los instrumentos que se utilizaron para la evaluación de los aprendizajes, sus aciertos y las problemáticas presentadas.

CAPÍTULO I

PROPUESTA PEDAGÓGICA Y FORMAS DE EVALUAR DEL PROYECTO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

1. El surgimiento de un proyecto educativo: el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En este capítulo se mostrará a través de un esbozo histórico la importancia que tiene el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) para la Educación Media Superior en México (EMS), la contribución de un proyecto alternativo a través de su propuesta pedagógica y cómo esta propuesta incorpora el tema de la evaluación a los principios del Colegio.

1.1 El Colegio de Ciencias y Humanidades en el contexto actual.

Como consecuencia del proyecto revolucionario en México se logra establecer el derecho constitucional a la educación pública y gratuita, plasmado en el artículo tercero de 1917, con ello el Estado se vería obligado a crear ciertas instituciones para poder garantizar el cumplimiento de éste a nivel nacional. Así con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se abriría paso a la creación del Sistema Educativo Nacional.

En la década de los ochenta se introduce como concepto central la calidad en la política educativa y se comienza a plantear la descentralización de la educación, la cual pretendió el traslado de responsabilidad del gobierno federal a los gobiernos estatales, lo cual se solidificó en 1992 a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En el mismo año, el entonces presidente Carlos Salinas realiza negociaciones para que México se incorpore a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lográndolo en 1994 (Calderón, 2014:1).

A partir de ese momento se pugna por el establecimiento de un sistema educativo de calidad que sea equitativo, que amplíe la cobertura, orientado a la

implementación de competencias tecnológicas y laborales que se adapte a los cambios económicos del país y al contexto global marcado por la tendencia económica que opera hasta la actualidad. Así se reforma el artículo tercero de la carta magna en 1993 donde desaparece sustancialmente la laicidad educativa y se permite la participación religiosa en la educación privada. En 1996 se establece el Sistema Nacional de Evaluación Educativa e inicia la aplicación de pruebas estandarizadas (CESOP, en Calderón, 2014:1).

Como parte de estos acuerdos en 1994 se crea el Centro para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), instituciones encargadas de realizar pruebas estandarizadas de ingreso a las diferentes Instituciones de Educación Media Superior y Superior. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) estas reformas no se hacen esperar, se incorpora a la COMIPEMS y permite que el CENEVAL realice las pruebas de ingreso de su institución a nivel bachillerato (Calderón, 2014:3). En 1996 se aprueban las reformas al plan de estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

En el nivel medio superior, en el año 2008 se implementó la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), para impulsar la educación por competencias,¹ que permitiría la adaptación de la Educación Media Superior a las necesidades del mercado, además de crear mecanismos de evaluación que se convierten en herramientas de selectividad social y laboral (Macías, 2009:14 en Calderón, 2014).

En el nivel básico en el año 2013 fue aprobada la Reforma Educativa, que promueve la diferencia salarial entre los trabajadores de la educación a partir de la evaluación del personal docente, a cargo de una institución centralizada, que no

¹ Una de las críticas más importantes que ha recibido la RIEMS se refiere a la adopción del enfoque de competencias, el cual fue implementado previamente en los Estados miembros de la Unión Europea en

toma en cuenta la diversidad de condiciones de trabajo de cada uno de los educadores Además se ha implementado el Programa Escuelas de Calidad, a través del cual se otorgan financiamientos individualizados a las escuelas, encubriendo bajo la idea de la “modernización” el proceso de privatización de la educación (Macías, 2009 en Calderón, 2014:5).

1.1.1 El proyecto educativo de la UNESCO

A decir de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la educación es un factor determinante para que la humanidad pueda acercarse a los ideales de paz, libertad y justicia social. A las nuevas generaciones de jóvenes se les debe preparar para enfrentar las exigencias de un mundo en constante cambio, afirmación que se consolidó a finales de la década de los sesenta cuando este sector social tuvo una participación crucial en la historia, pues los movimientos estudiantiles evidenciaron la crisis social y política en el mundo entero, una de las principales demandas era la educación de calidad (Delors, 1996).

Para 1971, René Maheu, el entonces Director General de la UNESCO, pidió a Edgar Faure, exministro de educación de Francia que armara un grupo de trabajo para precisar las nuevas finalidades de la educación abocadas a las aspiraciones del individuo y los pilares de la comprensión. Los resultados fueron publicados en 1972 con el título *Aprender a ser*, lo que hizo esta obra fue evidenciar un panorama de deserción, prácticas educativas tradicionales, el crecimiento de la demanda, entre otros; ante ello se propuso un modelo educativo que hiciera énfasis en los procesos que le facilitaran al individuo acceder al conocimiento mediante lo que comúnmente se llamaría “aprender a aprender”, con ello las personas podrían seguir formándose de por vida, tanto en el ámbito profesional como en el plano personal sin temor a que lo aprendido llegara a ser obsoleto.

¿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. (Faure, 1972)

1.2 Antecedentes del proyecto: Pablo González Casanova el rector de la Nueva Universidad

El movimiento estudiantil, que desembocó en la masacre de 1968, evidenció que México se encontraba en una grave crisis social, política, de legitimidad y descontento social. En el campo de la educación, algunas de las consecuencias fueron: la Reforma Educativa de 1970 y el aumento en el presupuesto para la Educación Media Superior.

En el caso específico de la UNAM, la situación de crisis la enfrentó Pablo González Casanova, siendo el rector número 35 de 1970 a 1972, tomó posesión el 16 de mayo y un mes después expidió el acuerdo para crear el Consejo de la Nueva Universidad con el fin de estudiar sistemas de enseñanza, proyectos específicos para la creación de nuevas unidades académicas y tratar de restablecer el tejido social del país.

La presidencia del Consejo de la Nueva Universidad le fue comisionada a Roger Díaz de Cosío, de junio a noviembre fueron desarrollados dos proyectos: el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH) a cargo de Eduardo Cesarman y la Escuela Nacional Profesional (ENPRO), a cargo de Gilberto Sotelo Ávila con el precepto de vincular en todo momento el bachillerato y el nivel licenciatura.

En 1953 González Casanova había presentado en Chile una ponencia titulada *El problema del método en la reforma de la enseñanza*, por principio hablaba de las reformas del bachillerato mexicano, la crisis de las instituciones, la falta de democracia y el aumento de la población escolar. Criticaba que el

bachillerato no invitara al estudiante a vincular la historia revisada en las aulas con su propio momento y su propia historicidad y en consecuencia hubiera deserción, ante ello elaboró una propuesta en la que se dejaban ver algunos postulados que serían retomados para dar origen al CCH.

Ahora bien, para lograr tales fines, es menester concentrar la atención de los alumnos en el menor número de materias que sea posible, concentrar su atención en los temas esenciales, hacer que los temas –métodos o cuestiones- sean motivo de ejercicio concreto, de aplicación constante. En suma, lo que resulta necesario es eliminar el sin-sentido que presenta para el alumno una enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso, una enseñanza primordialmente abstracta o primordialmente concreta que no relacione unas materias con las otras. (González Casanova 1953:22).

Después del llamado “Milagro Mexicano” (1940-1970), las necesidades educativas del país ambicionaban estrategias para adecuar y vincular el sistema de educación superior a las necesidades sociales, al proceso científico y tecnológico; por ello era pertinente romper el esquema tradicional y generar nuevos campos de estudio, además de una redefinición curricular en cuanto al impacto y la duración para incorporar a los jóvenes al mercado de trabajo².

Díaz de Cossío elaboró un estudio titulado *El futuro de nuestras universidades (1970)*, su reflexión apuntaba a los desafíos que las universidades enfrentarían en las décadas de 1970 y 1980, esto principalmente al crecimiento de la población escolar, alertó sobre algunas carencias, que tendrían que ser acompañadas de crecimiento económico para que resultaran subsanadas, por ejemplo que de 1960 a 1970 la capacidad de la enseñanza secundaria había crecido más de tres veces, la de preparatoria menos de cinco y la superior solo dos. Su propuesta era que el sistema universitario creciera cuatro veces en los próximos 10 años, mientras que el nivel preparatorio o vocacional se expandiera tres veces para atender al 20% de la población entre 19 y 24 años para la década de 1980.

² Es importante señalar que en ese momento el desarrollo económico apuntaba hacia el establecimiento de la industria nacional.

El objetivo de las universidades, para el presidente del Consejo de la Nueva Universidades era “lograr que sus alumnos aprendan. Deben aprender a aprender y deben querer hacerlo”; el proyecto que encabezó Díaz de Cossío y cuya inspiración proviene de la experiencia que González Casanova observó de la *Open University*, esbozaba el principio de la descentralización de la UNAM.

El proyecto de la Nueva Universidad parecía ser muy ambicioso, consideró la ampliación urbana de Ciudad Universitaria, la modernización de la Universidad, la creación de institutos para estudios marinos, la organización en ciudades divididas en pedacitos que forjarían la masa crítica, el fomento a la investigación, el aprendizaje del español, las matemáticas, el método científico y el método histórico, vinculándose en todo caso la formación científica y humanista, “se hacía énfasis en que los egresados del bachillerato deberían saber *hacer algo más*, pues se argumentó que la preparatoria no instruía a sus egresados para el mercado de trabajo inmediato ya que no sabían hacer nada concreto” (García y Placencia, en González y García, 2013:35).

Para octubre de 1970 después de elaborados los anteproyectos de la ENPRO y CNCH se determinó que no se concretarían los planes, el personal que participó en la elaboración fue despedido, a continuación manifestaron su descontento al Rector por medio de una carta; las autoridades simplemente respondieron que “los proyectos no servían” (García y Placencia, en González y García, 2013:44); además del elevado costo que representaba. El 13 de enero de 1971, desapareció definitivamente el proyecto de la Nueva Universidad y apareció el proyecto de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

1.2.1 El surgimiento de un proyecto educativo : El CCH

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene su antecedente en el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades, retoma de este último algunos ejes, se encargaría de formar especialistas con cultura científica básica, de vincular la

enseñanza e investigación por medio de la interdisciplina, de la formación de cultura básica, fomentar el dominio de un lenguaje y un método, hacer del técnico, del investigador y del científico una misma persona; con el paso del tiempo unos han prevalecido y otros se han modificado.

El 26 de enero de 1971, la Gaceta de la UNAM publicó la aprobación por unanimidad del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el doctor Pablo González Casanova declaraba que esta institución resolverías al menos tres problemas: 1) Unir facultades y escuelas, que se encontraban al momento separadas, 2) Vincular la Escuela Nacional Preparatoria con facultades, escuelas superiores e institutos de investigación y 3) Crear un órgano universitario dinámico y multifuncional que adaptaría al sistema los cambios sin tener que cambiar la estructura. (Cabello, 1989)

Con la constitución del CCH se da la apertura de los tres primeros planteles; Azcapotzalco, Naucalpan (ubicado en el Estado de México) y Vallejo, el 12 de abril de 1971. Un año más tarde lo harían Oriente y Sur; además con una característica distintiva, fue la de tener 4 turnos con el fin de no saturar al estudiante de materias, darle la oportunidad de investigar, y si fuere el caso de trabajar.

Los antecedentes axiológicos de la Nueva Universidad, del CNCH, la propuesta educativa de la UNESCO y los textos publicados en la denominada *Gaceta Amarilla*, conformaron lo que hoy se conoce como el “Modelo Educativo del Colegio”. La institución ha tenido que someterse a distintas modificaciones, fue en 1992 cuando el CCH consolidó la formación de su Consejo Técnico.

El CCH obtuvo el rango de Escuela Nacional en 1997, y la instalación de su Dirección General, en 1998. El CCH está integrado por una Dirección General, encabezada por un director general y nueve secretarías que apoyan la actividad académica y administrativa: General, Administrativa, Académica, Estudiantil,

Planeación, Informática, Servicios de Apoyo al Aprendizaje, Comunicación Institucional, Programas Institucionales. Actualmente el CCH atiende a una población estudiantil de más de 56 mil alumnos, con una planta docente superior a 3 mil profesores. (CCH, 2014)

1.2.2 La innovación del Colegio de Ciencias y Humanidades en México

El CCH planteó un modelo capaz de formar a los estudiantes tanto en la ciencia como en la técnica y las humanidades, a través de la comprensión y aplicación de los lenguajes español y matemático a su vida cotidiana y cuyo eje formativo correspondía a la práctica de tres principios pedagógicos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, los cuales permitirían la formación del estudiantado en una cultura básica.

De estos principios, aprender a aprender, aprender haciendo, en la medida en que promueven en el alumno la capacidad de apropiarse de la cultura –siempre las ciencias y las humanidades- en tanto que sujeto racional, esto es, consciente de las razones que fundan lo que afirma, se derivan marcas que distinguen un bachillerato universitario de cultura básica, preocupado por el desarrollo de habilidades, de otras formas de enseñanza media superior técnica o tradicional, más preocupadas por el hecho mismo de que ciertos conocimientos se adquieran, que por los procesos plenamente racionales a través de los cuales ello acaece. (Bazán, 1988:2 en Calderón, 2014:5)

De acuerdo con la propuesta, los estudiantes son concebidos como sujetos activos de la educación, deben estar orientados por profesores preparados, críticos, reflexivos y que busquen los métodos necesarios para llevarlos a potenciar su aprendizaje y proporcionar herramientas que los conduzcan a aprender por sí mismos y ser responsables, a través de una educación colectiva y de aprendizajes que sean trasladados del aula a su vida cotidiana. También se plantea una alternativa a la relación que establece el paradigma escolar tradicional (positivista) donde el profesor es concebido como el portador de conocimientos, el que educa, piensa, habla, disciplina, actúa, y es el único sujeto del proceso, mientras que el estudiante es un receptor pasivo, que debe ajustarse a las reglas, normas y convenciones que la escuela le impone sin

cuestionar. De ahí la radicalidad del proyecto del CCH, que concibe al estudiante no como alumno, ni como receptor, sino como un sujeto activo, que debe responsabilizarse de su proceso de aprendizaje. (Calderón, 2014:5)

Establece que al final de su formación el estudiante “sepa aprender, sepa informarse y estudiar” (S.N. 2013:93), por ello el plan que señala González³ es que el estudiante aprenda a aprender aquellas cosas que no conoce a través de recurrir a las fuentes originales y de la investigación, partiendo del conocimiento de que la escuela no nos enseña todo, pero sí permite conocer los métodos para aprender (González, 2013a:75 en Calderón, 2014:5).

En este sentido, el CCH busca que los principios pedagógicos se vean reflejados en la capacidades que van desarrollando los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica, lo cual se manifiesta en el manejo y uso adecuado de las fuentes de conocimiento, la investigación por su cuenta, la producción de textos, la adecuada realización de tareas, ejercicios y actividades, que lo lleven a trasladar los conocimientos de aula a su vida cotidiana, para entender la realidad e incluso transformarla. Define el aprender a aprender como la adquisición de capacidades y conocimientos por cuenta propia, el aprender a hacer como la obtención de las herramientas necesarias que hagan posible la práctica de los conocimientos adquiridos y el aprender a como el desarrollo de valores cívicos y éticos (CCH, s.f. en Calderón, 2014:6).

Por otro lado en la *Gaceta amarilla* menciona que con el proyecto la UNAM estará en mejores condiciones de crear “un saber que sea al mismo tiempo, profundo y más universal” (CCH, 2013:89), que la cultura básica se refiere a lo que González señaló en 1953 que el estudiante sepa realizar actividades

³ En entrevista a Radio Universidad

básicas como pensar, escribir y calcular dentro de las ciencias y las humanidades y que además sepa el para qué de esas actividades y de esas disciplinas.

Así se observa que la creación del CCH corresponde a un proyecto que buscaba la superación de las relaciones antagónicas, intentando superar las relaciones de poder en el aula y proponiendo una alternativa a los antiguos cánones educativos, al colocar al estudiante como el centro del proceso educativo y al concebir al profesor como un compañero y guía en la formación a través del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. El Modelo Educativo se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. La perspectiva educativa adoptada define los principios filosóficos que le caracterizan y que ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. (Calderón, 2014:6)

1.2.3 La concepción del profesor del CCH.

En cuanto al profesorado González Casanova consideraba que éstos “además de enseñar, elaborarían textos programados, así como materiales didácticos de los cursos que impartían” (González y García, 2013:34). La docencia persigue la promoción de aprendizajes significativos, mediando entre el estudiante (sujeto) y el conocimiento (objeto) no como un instructor o como transmisor. Bajo la lógica de que el que enseña también aprende, habrá que concebir al conocimiento como algo inacabado, encontrando en la escuela un espacio de trabajo y ocupación.

Ser docente es ser político, pues su ejercicio implica alguna intencionalidad, enseñar asumiendo una postura (político/ideológica/pedagógica) a decir de Freire y de Giroux (1990), la neutralidad no existe, quien la pretende reproduce el sistema dominante. Se puede educar -alfabetizar- para reproducir el orden del opresor o para hacer del educando un sujeto autónomo libre y

subversivo; “en una sociedad en transición como la nuestra subversivo era tanto el hombre común que emergía en posición ingenua en el proceso histórico, en búsqueda de privilegios, como también lo era y lo es aquel que pretendía y pretende mantener un orden sin vigencia”. (Freire, 1978:50).

En el caso del CCH, González Casanova hizo un llamado para que los profesores se atrevieran a romper con prácticas tradicionales. “Al profesor que dicte cátedra en el aula o enseñe en el laboratorio, se tendrá que añadir el profesor que escriba libros (...) que enseñe por la radio, el profesor que filme o dicte sus cátedras por los canales de televisión” (González en González y García, 2013:67). La docencia es también una actividad susceptible de ser sistematizada y de ser realizada conforme a criterios científicos; el docente-investigador conoce y transforma, ya que el conocimiento es poder. El trabajo intelectual lo mantiene a la vanguardia, conoce su entorno, diagnóstica malestares y propone soluciones. Invita a sus estudiantes a cobrar conciencia de su realidad, además de estimular su imaginación y pensar en nuevas posibilidades. En un ejercicio dialéctico, de lo concreto a lo utópico, de lo real a lo concreto, del pasado al presente.

Kant dice que “el hombre es lo que la educación hace de él” (2013: 20). Un profesor crítico como parte del entorno educativo, estimula el pensamiento de sus estudiantes, los confronta constantemente con sus prejuicios, atavismos, prenociones e ideologías.

Así, la función docente debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de la sociedad en donde se desarrolla. Nuestra Universidad debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas. (UNAM, 2003)

Los profesores del CCH educan guiados por los principios pedagógicos del aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer apoyados en su formación profesional y pedagógica, su actualización disciplinaria y didáctica, la

interpretación que haga del Plan de Estudios y de los programas de las asignaturas correspondientes. En un marco de libre cátedra se da la interacción del conocimiento, se pone en práctica la planeación, las estrategias didácticas el acompañamiento de la evaluación y la educación en valores.

Los estudiantes, al igual que los profesores, se relacionan a partir de sus propias características psicológicas y socioculturales. “Construir una modalidad crítica de enseñanza que se rehúse a eliminar las historias de los alumnos, que se rehúse a rechazar su reclamo de una subjetividad, que reaccione contra toda práctica pedagógica que subraye que determinados grupos o determinados individuos no pueden hablar” (McLaren, 1994:42) rompería el diálogo de ida y vuelta, forjaría la simulación e impediría reconocerse en el otro y al otro en mí.

En síntesis, Carlos Zenteno Gaytán visualiza que los retos a los que se enfrenta el docente del CCH en el siglo XXI son los de asumir una didáctica constructiva para crear vínculos entre culturas y pueblos, que se eduque en un marco cívico, de virtudes y valores para poder incidir en la naturaleza humana y en las esferas socioeconómicas, entonces lograr contrarrestar los efectos del individualismo y la atomización del conocimiento. “Una praxis educativa que permita recrear el espacio de la persona humana en toda su complejidad y dignidad, que impulse y privilegie la interacción y las relaciones interpersonales e interculturales que promuevan la convivencia democrática” (2013:107)

Así se observa que la creación del CCH corresponde a un proyecto que buscaba la superación de las relaciones antagónicas, intentando superar las relaciones de poder en el aula y proponiendo una alternativa a los antiguos cánones educativos, al colocar al estudiante como el centro del proceso educativo y al concebir al profesor como un compañero y guía en la formación a través del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En ese momento el establecimiento de este modelo educativo constituyó una serie de aportaciones importantes para por lo menos repensar la educación en nuestro país, sin embargo y haciendo referencia a lo señalado en un principio, la educación es objeto de transformación de acuerdo al contexto económico, político y social en que se desenvuelve.

Así, tanto la UNAM como el CCH han sido objeto de esta serie de modificaciones que son observables a través de las distintas reformas que o se han implementado o se han intentado implementar. Por ello hemos considerado necesario hacer referencia a ellas y conocer de qué tratan cada una de éstas.

1.3 Planes y programas de Estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades es la síntesis de los principios pedagógicos que promueve un tipo de cultura básica que consiste “en aprender a dominar, a trabajar, a corregir la lengua materna, aprender a aprender, a informarse, así como a despertar la conciencia de lo que se lee y se escribe como base de sus aprendizajes y del éxito de su vida académica y social.” (CCH-UNAM 2013: 133) Los planes de estudios describen de forma precisa los resultados de aprendizaje que se esperan y los recursos por los cuales se han de lograr y demostrar dichos resultados.

El primer Plan de Estudios propuesto para el Colegio fue publicado en 1971, contó con 27 programas de asignatura agrupadas en cuatro áreas del conocimiento, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Sociales y Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Su dominio básico de la matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su

conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación **sepa aprender, sepa informarse y estudiar** sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. (González y García, 2013:93).

En la propuesta del Plan de Estudios de 1971 los programas que se presentaron por asignatura, se inició con un conjunto de temáticas que indicaban los contenidos a desarrollar por materia.

Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato⁴

Matemáticas	
Asignatura	Contenidos
Matemáticas I a VI	Conjunto (lenguaje y notación). La recta numérica. Expresiones algebraicas. Ecuaciones y desigualdades. Funciones gráficas. Sistemas de ecuaciones y desigualdades. Números complejos. Polinomios. Elementos de geometría analítica. Geometría Euclídana. Simetría, congruencia, semejanza. Medida. El modelo cartesiano. Geometrías. Ideas de Calculo. Cambio, Crecimiento. Ideas derivadas. Números reales. Límites de sucesiones y series. Límites de Funciones. Continuidad. Derivación. Cálculo de derivadas. Derivadas sucesivas. Aplicaciones. La antiderivada. Integral definida. El teorema fundamental de cálculo. Aplicaciones: áreas y volúmenes, centro de masa, longitud de curvas. Técnicas de integración. Ecuaciones diferenciales elementales. Aplicaciones a las ciencias naturales y sociales.
Estadística I y II	Distribuciones de frecuencia. Probabilidad en poblaciones finitas. Parámetros estadísticos. Distribuciones normal, binomial y de Poisson. Teoría elemental del muestreo. Control de calidad. Correlación.
Lógica I y II	Problemáticas lógicas en relación con el lenguaje, la detección falacias, los propósitos de las definiciones, sus tipos, y las clases de significado. Deducción, Inducción. Lenguaje lógico, lenguaje y metalenguaje y semiótica. Relación entre lógica y matemáticas.
Ciencias Experimentales	
Física I, II y III	Masa. Propiedades características de la materia. La separación de sustancias. Compuestos y elementos. Radiactividad. El modelo atómico de la materia. Tamaños y

⁴ Documentos emitidos por las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamento en sesión conjunta del 21 de enero de 1971. *Documenta*, Núm. 1 junio, 1979.

	<p>masas de átomos y moléculas. Movimiento moléculas. Calor.</p> <p>Crecimiento de cristales. Sistemas mecánicos y su simulación. Calor y termodinámica.</p> <p>Fenómenos electromagnéticos. Balística electrónica. Ondas. Sistemas electrónicos.</p>
Química I, II y III	<p>Reacciones químicas. Elementos y compuestos. Características macroscópicas de los elementos. Características microscópicas de los elementos. Unión química.</p> <p>Periodicidad. Propiedades periódicas. Compuestos del carbono, La materia viva. Tabla periódica. Química del carbono. Concepto de ligadura sencilla, doble y triple; diferencias y reactividad. Reacciones Ácido-Base en química Orgánica.</p>
Biología I, II y III	<p>Bases moleculares. Origen y evolución de la célula. Evolución de los organismos. La utilización de la energía. Mecanismo de integración. Continuidad, niveles de organización. Equilibrio, ecología y evolución. La biósfera. Patrones. Diversidad e interrelaciones de los seres vivos. El organismo y el medio ambiente. Adaptación. Comportamiento. Ecología humana.</p>
Método Experimental	<p>Planeación y evaluación de un experimento. Proceso de la investigación biológica. El concepto de energía y sus manifestaciones. Almacenamiento y Transformación de la energía. El espectro electromagnético. Interacción de radiación con materia Efectos químicos y biológicos de la luz. Crecimiento y desarrollo de las plantas. Crecimiento y desarrollo de los animales. El cambio físico. El cambio químico. Comparación.</p>
Ciencias de la Salud I y II	<p>Estudia las bases para la comprensión de lo que es la estructura del cuerpo humano, ofrece los principios de los que es la salud la enfermedad y plantea en forma especial los problemas que se relacionan con la Salud Pública y la Ecología humana.</p>
Histórico-Sociales	
Historia Universal Moderna y Contemporánea	<p>Surgimiento del capitalismo como modo de producción y base de una nueva filosofía social política y humanística. La revolución industrial. La revolución Francesa. El individualismo del siglo XVIII. El desarrollo de la industria en el siglo XIX y la aparición de los sistemas democráticos. Surgimiento y desarrollo del socialismo. El imperialismo. La primera guerra mundial. Los Estados Unidos como potencia mundial. Consecuencias de la primera guerra mundial. El desarrollo del socialismo. El desarrollo del nacionalismo anticolonialista. El desarrollo del fascismo, y el nazismo. La segunda guerra mundial. Panorama de la situación contemporánea.</p>
Historia de México I y II	<p>Historia de México desde los antecedentes de la independencia hasta fin del porfiriato. La Historia de México desde los antecedentes de la revolución de 1910 hasta el momento actual.</p>
Teoría de la Historia	<p>Fundamentos de la ciencia histórica. Problemas y métodos. La Historiografía. Principales corrientes del pensamiento histórico: La antigüedad, La Edad Media, El método histórico y las ciencias humanas. Historia y Filosofía.</p>
Ética y Conocimiento del Hombre I y II	<p>El hombre y la moral. La responsabilidad y los deberes morales. Condiciones objetivas y subjetivas individuales y sociales de la moral. Ética y sociedad. Principales concepciones acerca del hombre en la época contemporánea. Antropología y Psicología.</p>
Filosofía I y II	<p>El curso dará una caracterización de la filosofía tanto problemática como histórica. Delimitará la actividad filosófica en contraposición con la religión, el arte, las ciencias. Estudiará las relaciones de la filosofía con las ideologías su función social. Expondrá los problemas fundamentales de que se ocupa la filosofía.</p>
Economía I y II	<p>Estudio general de las categorías económicas esenciales: valor, producción, ingreso, distribución, ahorro. Etc.</p>

	Teorías del desarrollo y del subdesarrollo económico, exportación de capitales y problemas generales del crecimiento económico en el llamado tercer mundo, con especial referencia a América Latina y México.
Ciencia Políticas y sociales I y II	Estudio de las categorías y teorías principales de la ciencia política y sociología. Aparición del Estado moderno y sus principales formas de evolución. Conceptos como democracia, soberanía, poder, representación, ideología, división de poderes, parlamentarios, presidencialismos, régimen de partidos. Etc. Explicación general de temas como el objeto de estudio de la sociología sus relaciones con las ciencias de la cultura, el estudio de los sistemas sociales, la teoría del conflicto y del cambio social, etc.
Derecho I y II	La norma jurídica y su comparación con otras normas. La definición del Derecho y sus elementos fundamentales. Principios Generales de Derecho positivo mexicano: Derecho constitucional y las demás ramas especiales del derecho público y privado. El concepto del derecho social en México.
Administración I y II	Estudio de los principios más generales de la Teoría administrativa pública y privada, y las tendencias principales de la Teoría administrativa contemporánea, así como las bases institucionales y jurídicas de administración pública en México: algunas de las principales técnicas de la administración y métodos, Administración de Personal, Elaboración de presupuestos, etc.
Geografía I y II	Partiendo de los fundamentos de la Geografía Física se desarrollarán los conceptos básicos de la Geografía Humana, Económica y Política, indicados principalmente a la Geografía de México.
Talleres de Lenguaje y Comunicación	
Taller de Redacción I y II	Adiestramiento práctico de la expresión oral y fundamentalmente, escrita de los alumnos mediante continuos ejercicios que a éstos les propondrá el profesor. Los ejercicios propuestos a los alumnos serán de dos tipos: Resumir un texto dado y redactar originalmente.
Taller de Redacción e Investigación Documental I y II	La técnica bibliográfica. Obras de consulta. La biblioteca y sus objetivos. Las colecciones de una biblioteca. Los sistemas de clasificación. El catálogo público y el catálogo topográfico. El catálogo bibliográfico. Los servicios bibliotecarios. Hemerotecas. Centros de documentación. Diferentes tipos de investigación. Resumen, reseña y nota crítica. Normas para seleccionar un tema de investigación. Recursos para acopiar la bibliografía específica sobre la que se basará la investigación. Elaboración de ficheros. Diseño del plan de trabajo. Clasificación y codificación del material. Redacción y revisión del borrador. El estilo. Divisiones y encabezamientos. Citas, notas e índices. Revisión final del trabajo.
Taller de Lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Textos Clásicos universales 2) Textos modernos universales 3) Textos clásicos españoles e hispanoamericanos y 4) Textos modernos españoles e hispanoamericanos
Ciencias de la Comunicación I y II	Principios de Semiología. Mensaje, Emisor, Signo, Medio y Receptor. Importancia de los signos y el medio empleado en los procesos de comunicación. Problemas aplicativos. Los medios masivos de comunicación. Problemas de recepción e interpretación. Aplicaciones concretas: periodismo, radio, cine y televisión.
Introducción al Diseño Ambiental I y II	Relaciones de transformación entre el hombre y el medio. Adecuación medio a necesidades específicas. Historicidad, magnitud y diversificación de las necesidades

	que la arquitectura, el urbanismo y el diseño de objetos resuelven. El proceso de satisfacción de las necesidades ambientales. Recursos materiales, recursos humanos, tecnología y procedimiento específico. Importancia del diseño entre los procesos de anticipación. Campos convergentes. Problemas aplicativos.
Taller de Expresión Gráfica I Y II	Tipografía elemental y trazos básicos. La línea y sus calidades. Texturas y cromática. Tablas, gráficas y símbolos más usuales. Principios de geometría descriptiva. Perspectiva isométrica y fugada. Técnica mixta de montajes y formato.

El Plan de estudios vigente conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales de 1971, Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser, tomado como base estos principios, los conocimientos se agrupan en cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-sociales y Talleres de Lenguaje y Comunicación. Las asignaturas que se imparte por área son: Matemáticas I a IV, Cálculo Diferencial e Integral, Probabilidad y Estadística, Cibernética y computación. Química I a IV, Física I a IV, Biología I a IV, Ciencias de la Salud I y II y Psicología I y II. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, Historia de México I y II, Filosofía I y II, Administración I y II Antropología I y II, Ciencias Políticas y Sociales I y II, Derecho I y II, Economía I y II, Geografía I y II, Teoría de la Historia I y II y Temas Selectos de filosofía I y II. Lenguas Extranjeras, Taller Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II, Griego y Latín I y II, Taller de Comunicación I y II, Taller de Expresión Gráfica I y II y Taller de diseño Ambiental I y II. Taller de Computación I y II.

Para el primero y segundo semestres son cinco asignaturas obligatorias, además de cursar el Taller de Computo, para el tercer y cuarto semestre se cursan seis asignaturas y en el quinto y sexto semestre se cursan siete asignaturas las cuales seis optativas de acuerdo con sus intereses profesionales.

Los planes y programas del colegio se han transformado; en lo que se refiere a la actualizaciones de Plan de Estudios, la primera se da en 1996, entre 2001 y

2003 se hizo una revisión y ajustes los programas, en 2005 se realizó una precisión al marco pedagógico, filosófico y disciplinario de las áreas de conocimiento (CCH-UNAM, 2012). Además la más reciente actualización, cuyo proceso inició en 2011, se integraron comisiones para poner en marcha la *Actualización del Plan y los Programas de Estudio*, se organizó una fase de consulta a la comunidad y se entregaron, en 2014, versiones preliminares para el Plan y los Programas de Estudios.

1.4 Las reformas de 1996 en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El plan de estudios original fue actualizado en 1996, la actualización retoma aparentemente los principios fundamentales de 1971, principios que se proponen contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir saberes y prácticas, por lo que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante, las matemáticas, las ciencias experimentales, el análisis histórico social y la capacidad y hábito de lectura, así como el dominio de la lengua para la redacción de escritos y ensayos. (CCH, 1996: 123)

La actualización del Plan de estudios señala el carácter universitario del Bachillerato se manifiesta en que el alumno sepa qué sabe y por qué sabe, es decir, se impulsan conocimientos que fomenten su capacidad de razón y de conciencia humanística, que lo hacen capaz de dar cuenta de los argumentos y la validez de su conocimiento.

Las modificaciones al Plan de Estudios se inician 1992 con el diagnóstico de los problemas curriculares plasmado en las “Aproximaciones a la actualización del Plan de Estudios” en donde se reiteran los puntos principales de 1971 y aparecen tres deficiencias que requerían de una urgente atención y modificación en actualización, las cuales eran: la urgencia de revisar el perfil real de los alumnos que en ese momento estudiaban en el Colegio, apropiar el Plan de Estudios a las nuevas características de la cultura y el necesario análisis de las

asignaturas, que no permitían una práctica docente coherente con los postulados del Colegio. (CCH, 1996: 7)

En el análisis que se realiza, los encargados de la actualización señalan que se encontró que el perfil real del alumno del bachillerato del Colegio obedecía a situaciones distintas de ingreso y condiciones culturales y sociales de los alumnos, quienes eran más jóvenes y más dependientes que en el pasado y sin ambientes propicios, para el estudio por cuenta propia, estos alumnos cuentan con escasas posibilidades de tener familias que los orienten y apoyen para el trabajos y así poder dedicarse de lleno al estudio. Por otro lado el diagnóstico mostró el bajo desempeños académico que tenían los estudiantes en ese tiempo, acompañado de un alto índice de deserción y de reprobación. “Los alumnos de la generación 1994 que a la fecha tienen un avance académico regular, son sólo el 20.46% del total que ingresó, mientras que el 13.60% no ha acreditado ninguna asignatura en los semestres que ha cursado.” (CCH, 1996: 18) Por otro lado se observó que la eficiencia terminal de las últimas 10 generaciones era del 30%, tales condiciones requieren de una actualización que ofrezca los medios a través de los cuales el alumno cuente con las herramientas necesarias para acreditar sus cursos.

Otras de las dificultades a las que se enfrentaba el Plan de Estudios de 1971 eran las transformaciones de la cultura, los aspectos contemporáneos eran en primer lugar, la necesidad de una formación que atendiera la capacidad del alumno para aprender a aprender, dentro y fuera del ámbito escolar, considerando la abundancia de información y los nuevos soportes de la misma. Así como fortalecer la formación en ciencias y humanidades en conocimientos fundamentales, valores y actitudes. Estos cambios demandan a la institución “un control sistemático que permita incorporar los conocimientos, forma y técnicas de trabajo intelectual más recientes y útiles para nuestro tiempo y en equilibrio entre

los clásico y lo moderno, entre ciencia y humanidades” (CCH, 1996: 28) estas transformación requerían de cambios puntuales en el plan de estudios.

La urgente atención al problema de la docencia, fue otro elemento del diagnóstico que se apuntó en las “Aproximaciones a la actualización del Plan de estudios” de 1992, existía una ausencia de la concepción precisa y explícita del modelo educativo, la carencia de un marco general compartido que determinará el sentido de la enseñanza en cada una de las áreas, la dispersión de los programas de las asignaturas en cuanto a enfoques, conocimientos y habilidades que realmente impactaran en los docentes, una presencia mayoritaria de concepciones de las ciencias y del método científico rígidas, esquemáticas “cercanas a planteamientos positivistas o bien dogmáticas y excluyentes, en caso de la Historia y de las Ciencias Sociales” (CCH, 1996: 29) y la falta de preparación para la docencia.

Finalmente la propuesta para la actualización destaca elevar la calidad de la educación de los alumnos del Bachillerato del Colegio, tomando como eje el Plan de Estudios establecer un sistema de apoyo institucional para el aprendizaje de los alumnos y mejorar la docencia según las concepciones didácticas derivadas del modelo educativo del Colegio, para ello se incrementaron el número de horas de trabajo en grupo, quedando así sesiones de 2 horas en todas las asignaturas, se actualizaron, seleccionaron y reorganizaron los contenidos de los programas. Se amplió en un semestre el tiempo asignado a Física, Química y biología en los cuatro primeros semestres, se aumentó un semestre de Historia Universal Moderna y Contemporánea, se introdujo la materia de Taller de Cómputo, entre otros.

Después de un proceso comunitario abierto de cuatro años y medio se realizó la primera actualización de Plan de Estudios del Colegio, la justificación de

estos cambios, aunque no se señala en los documentos oficiales, estuvo enmarcada por compromisos adquiridos ante instancias internacionales, como ya se mencionó, la desaparición de dos turnos y el incremento de horas clase, fue contraproducente para la promoción de la autonomía del alumno.

En la actualidad el Colegio atraviesa por un nuevo proceso de Actualización de los Programas de Estudio de las distintas materias, el proceso inició en agosto del 2012, se integraron varias comisiones para poner en marcha el proceso de *Actualización del Plan y los Programas de Estudio*, se organizó una fase de consulta a la comunidad y se entregaron, en 2014, versiones preliminares para el Plan y los Programas de Estudios.

En 2015 se retoman las versiones preliminares con la finalidad de culminar con las propuestas de Programas de Estudio Actualizados, se conformaron grupos de trabajo en los que participaron profesores designados por el Consejo Académico y la Junta de Directores, además de profesores de las comisiones anteriores, en la perspectiva de arribar a programas de estudio consensuados, en el 2016 se implementaron en las materias de los primeros semestres los nuevos programas.

1.5 La evaluación dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El modelo educativo del Colegio, le da principal importancia al alumno como sujeto de su aprendizaje, de su formación y de su cultura, promueve desde los principios pedagógicos la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente el profesor es promotor y guía de este tipo de trabajo académico, la actividad académica es guiada por los Planes de Estudio, mismo que han sido descritos en el apartado anterior, qué ocurre con la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo es orientado tanto el alumno como el profesor desde los programas de estudio para lograr evaluaciones que reflejen los resultados de los proceso de aprendizaje.

En este sentido, en el Colegio el tema de la evaluación ha estado presente desde el origen, en los primeros documentos que orientan la vida académica se menciona el papel fundamental que tiene la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la educación establecen los cambios en el comportamiento de los alumnos que la escuela desea lograr, en sus aspectos intelectuales, afectivos y volitivos; en consecuencia, la evaluación busca determinar el grado y la dirección de dichos cambios. 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. (CCH-UNAM 1979:98)

La evaluación vista como un instrumento que refleja a través de diagnósticos el cambio de comportamiento de los alumnos, que apunta más a la medición del comportamiento que a la reflexión sobre cómo aprender y para qué aprender, “la evaluación requiere reunir e interpretar evidencias del cambio de comportamiento de los educandos” (CCH-UNAM 1979:98) En los inicios del Colegio la evaluación se considera ajena al proceso de aprendizaje y como un instrumento de medición que determina el logro de los objetivos.

En consecuencia, el primer paso en la evaluación, es determinar claramente los objetivos en términos de conducta. Si la evaluación ha de medir los cambios que se operan en el comportamiento del alumno, ha de realizarse al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje una medición, que tenga la finalidad de detectar la realidad del educando en ese momento y mediciones periódicas, que permitan apreciar su progreso hacia el logro de los objetivos propuestos. (CCH-UNAM 1979:99)

En los primeros años del Colegios la evaluación aparece en algunos documentos oficiales, no así en los programas que guían la vida académica; en los trabajos que apuntan a las reformas de 1996, se empieza a tratar de manera escueta el tema. “La evaluación, finalmente, no puede preferir la mera verificación desnuda de conocimientos adquiridos, sino seguir los procesos a través los cuales

se adquieren. Será por ello de preferencia continua y formativa, variada en sus formas, participativa. Evaluamos, porque tenemos la responsabilidad de certificar, pero sobre todo porque hacerlo es instrumento de reflexión y de nuevos aprendizajes críticos.” (Bazán 1988:8) Se propone una evaluación flexible y formativa enfocada en los aprendizajes.

Los programas, resultado de la reforma son la concreción de las decisiones tomadas respecto de una propuesta educativa plasmada en el documento del Plan de Estudios. La carta descriptiva incluye el nombre de la asignatura, la presentación, enfoque de la materia, contribución al perfil del egresado, propósito, tiempo, evaluación y bibliografía. Las comisiones encargadas de la actualización siguieron el mismo formato y orientaciones sugeridas por los directivos del Colegio, dentro de las orientaciones se definía cada una de las partes de la carta programática, en el caso de la evaluación la sugerencia fue “Es pertinente proponer mecanismos acordes a los propósitos del curso y que incorporen la experiencia de los profesores” (CCH 2012: 80) no hay una definición con respecto a la evaluación.

Esta falta de precisión también dio como resultado la ambigüedad en su formulación concreta; de manera tal que en programas como TLRIID e Historia Universal se ofrecen opciones a modo de sugerencia y recomendaciones al término de cada unidad, en tanto que en Ciencia Experimentales se incluye un apartado como parte de los elementos descriptivos de la materia y en algunos casos, se sugieren actividades en la columna de las estrategias, mientras que en Matemáticas no se aborda explícitamente este componente. En algunas de las propuestas que se presentan en los programas, también se advierte la dificultad de los profesores para diseñar actividades e instrumentos acordes a los principios del Colegio. Indudablemente la evaluación sigue representando un desafío trascendental para la educación, que va desde la necesidad de reconocer cuando los alumnos no van logrando los aprendizajes y las dificultades que enfrenta al respecto, hasta la necesidad de verificar lo que han aprendido y en consecuencia asentar una calificación. También lo es en el momento de definir recursos adecuados a la naturaleza de la materia y propios de la naturaleza del aprendizaje que busca promoverse. (CCH 2012: 82)

La actualización de los programas que inició en 2012, se vuelve a retomar el tema de la evaluación como un asunto inconcluso con dificultades en la

implementación en los programas. Para la última reforma de los programas los aprendizajes constituyen el referente para llevar a cabo la evaluación de los mismos, esta debe servir, para obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorar mediante la retroalimentación y para tener elementos sobre la acreditación del alumno. Se menciona en esta actualización la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. “Se deberán de ponderar los procesos que pone en juego el alumno para aprender y los productos obtenidos como evidencias de aprendizaje, dejando en un lugar secundario el de requisitos formales como la asistencia” (CCH 2012:141) y se sugiere que se aplique una evaluación final al término de cada curso, entendida ésta como un balance de los aprendizajes adquiridos, orientada ésta como un ejercicio de revisión e integración de utilidad para los alumnos frente a las evaluaciones institucionales que la Universidad ejerce. La propuesta concreta con respecto a la evaluación para la actualización de los programas es:

Con referencia a la evaluación para la acreditación, en los programas se deberán establecer criterios de evaluación claros y apropiados para valorar las evidencias de los aprendizajes en sus diferentes niveles (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), señalando puntualmente por unidad o por tema las formas e instrumentos a utilizar, así como los productos que serán objeto de evaluación durante el ciclo escolar como trabajos de investigación integrados en portafolios, rúbricas, ensayos, cuestionarios, participaciones, etcétera.(CCH 2012:61)

Los preliminares resultados de esta última actualización dan cuenta de la falta de vinculación entre los resultados de aprendizaje y una evaluación formativa, apuntando nuevamente a evaluaciones sumativas.

1.5.1 Instrumentos para evaluar los aprendizajes en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Examen de Diagnóstico Académico)

El Colegio recurre a instrumentos que arrojen resultados que den un panorama de qué tanto los alumnos aprenden, con el fin de mejorar la calidad educativa a través de los Programas de Estudio; con el Examen de Diagnóstico Académico (EDA) se busca información objetiva que ayude a la mejora de los programas. A

continuación se dará un esbozo histórico del instrumento utilizado para medir los aprendizajes dentro del Colegio, y se expondrá la metodología utilizada en el EDA.

En 1999 el Colegio de Ciencias y Humanidades solicitó, por medio de la Secretaría Académica y la Secretaría de Planeación, a la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM, fundada en 1997, cuyo principal objetivo es “proponer y desarrollar lineamientos, marcos de referencia, métodos, instrumentos, estudios y programas de evaluación y desarrollo educativo con el único propósito de mejorar y fortalecer la educación media superior y superior de la UNAM” (UNAM 2015 <http://www.evaluacion.unam.mx/>), se le pidió el apoyo para elaborar un examen de diagnóstico del Plan de Estudios actualizado (PAE), para aplicarse al concluir el ciclo escolar de la primera generación que cursaba los nuevos programas de estudio.

La DGEE proporcionó la metodología empleada para la elaboración de exámenes; para el diseño de los exámenes se consideró un total de 130 reactivos, los cuales se distribuyeron de acuerdo con el número de horas que a cada asignatura le asigna el PEA. Para las asignaturas de quinto y sexto semestres, se determinó elaborar cuadernillos de exámenes individuales de 25 reactivos, debido a que cada alumno realiza una selección particular de sus materias; la muestra se dirigiría a todos los alumnos de sexto semestre. Debido a la interrupción de las actividades de la UNAM en 1999, hubo que postergar la aplicación de los exámenes diagnósticos para el siguiente ciclo escolar.

En la primera aplicación del examen se consideraron los semestres primero y tercero, se elaboraron tres versiones diferentes de exámenes, los cuales se distinguían por el orden de presentación de las asignaturas. Esta distribución permitió aplicar los exámenes simultáneamente y hacer luego comparaciones entre las versiones para verificar su consistencia interna, tres versiones tenían las

dos lenguas extranjeras que se imparten en el Colegio y a los alumnos se les solicitó contestar únicamente el instrumento de la lengua extranjera que habían cursado.

La custodia de los bancos de reactivos y la elaboración de los cuadernillos impresos quedó a cargo de la DGEE, la que también se encargó de realizar el análisis estadístico de los reactivos y, posteriormente, de calificar el aprendizaje logrado por los alumnos. En ésta y las aplicaciones siguientes se realizaron tablas y gráficas comparativas entre los cinco planteles. Del semestre 2002-1 al semestre 2002-2, los exámenes se aplicaron a toda la población de primero a cuarto; posteriormente se decidió aplicarlos a una muestra aproximada de 20%, y para quinto y sexto semestre se calculó, desde el principio, una muestra representativa para cada asignatura. En el período 2003-1, se redujo el número de exámenes aplicados, se aplicaron los instrumentos de todas las asignaturas de primer y tercer semestre y, de las de quinto semestre, únicamente los de filosofía I y las asignaturas pertenecientes al Área de Matemáticas. (CCH 2012:11)

En el semestre de 2003-1 se efectuó una modificación en la metodología seguida en el diseño de los exámenes, se les solicitó a las comisiones encargadas de revisar la Tabla de Especificaciones, también incluir los aprendizajes señalados en los programas, pues anteriormente nada más se tomaban en cuenta los contenidos temáticos. En el ciclo 2004-2005, dado que el PEA había sufrido adecuaciones a consecuencia de la revisión y ajustes a los programas del Plan de Estudios del 2003, se actualizó el perfil de referencia de las Tablas de Especificaciones de todas las asignaturas que se pretendían evaluar.

En el ciclo escolar 2002-2003 se creó el Seminario Institucional del Examen de Diagnóstico Académico (SIEDA) y son quienes a partir de este periodo desarrollan, organizan y analizan las aplicaciones del EDA; la Secretaría de

Planeación del Colegio propuso la metodología para el análisis de resultados de aprendizaje que evaluaban los reactivos incluidos en los exámenes. El SIEDA se integró por un coordinador general, los coordinadores de los grupos de trabajo de las diferentes asignaturas, un grupo de asesores generales y tres psicopedagogas que ofrecieron actualización a los participantes en lo relativo a temas de evaluación educativa, así como apoyo y orientación para la interpretación y análisis de los resultados del examen. (CCH 2012:13)

A partir del periodo 2007-1, se inició la aplicación en línea para los alumnos de primer semestre y no fue sino hasta 2008-2 cuando se aplicó en línea a los alumnos de primero a cuarto semestre. En 2008 el colegio asumió íntegramente la responsabilidad del EDA. Este periodo fue el arranque en las tareas de elaboración y reorganización del proyecto. Los grupos del SIEDA iniciaron entonces con el análisis estadístico y de contenido de todas las asignaturas, se obtuvieron los primeros resultados. Durante 2009 y 2010, el EDA se aplicó a una muestra estadísticamente representativa de alumnos del CCH, equivalente a aproximadamente 11500 estudiantes, es decir 23% del total de los entonces inscritos. (CCH 2012:14) En 2010, la aplicación en línea fue para el total de alumnos seleccionados en la muestra, los cuales tenían que acudir en horario de clases a los centros de cómputo de los planteles para resolver los exámenes. A partir del 2011 el EDA tuvo modificaciones significativas entre las que destacan:

El incremento en el total de alumnos examinados, ya que en este semestre participó el 74% del total de la población escolar. Este incremento permitió contar con resultados por plantel, turno, asignatura y grupo. Se brindó a los alumnos la oportunidad de resolver sus exámenes desde cualquier computadora, acción que, por una parte, disminuyó significativamente los costos de la aplicación y, por otra, evitó distraer a los alumnos de las actividades escolares. Además, ello posibilitó que los resultados generales por plantel, asignatura y promedio de aciertos se dieran a conocer en tiempo real durante el periodo de aplicación. (CCH 2012:15)

En el semestre 2012-2 se determinó que metodológicamente era más pertinente realizar la aplicación a una muestra de los alumnos del Colegio, la aplicación masiva del instrumento conllevó la pérdida en el control de variables y, por ende, disminuía la confiabilidad de los resultados, por lo que se estableció y calculó la muestra considerando la representatividad de los planteles y turnos; en el caso del segundo y cuarto semestres, se realizó un muestreo aleatorio simple, y en sexto semestre, se hizo un muestreo aleatorio estratificado para considerar la representatividad de cada asignatura.(CCH 2012:18)

1.5.1.1 Metodología utilizada en el Examen Diagnóstico Académico

El Examen de Evaluación Diagnóstica es una prueba objetiva integrada por reactivos de opción múltiple y constituye un “instrumento de medición que se desarrolla, aplica y califica siguiendo procedimientos predeterminados. Por medio de él, se evalúa el logro de resultados de aprendizaje, para cada uno de los cuales se precisa el nivel cognoscitivo en el que se ubica, conocimiento, comprensión y aplicación” (CCH 2012:19), se tiene como referente básico el Programa de Estudios de la asignatura correspondiente.

El objetivo principal del instrumento es contar con un análisis de la pertinencia de los aprendizajes señalados en los programas. “Los resultados permiten tener una visión aproximada de los contenidos de mayor dificultad, y plantear hipótesis sobre las causas que impiden la adecuada adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades.” (CCH 2012:21) Así, el EDA contribuye de manera sistemática en el análisis del Plan de Estudios del Colegio.

La parte más importante del proceso de elaboración del examen y del análisis cuantitativo y cualitativo de sus resultados es una responsabilidad colegiada que se lleva a cabo a través de grupos de trabajo de profesores de la mayoría de las asignaturas que se imparten en el Colegio.

En general, los instrumentos de evaluación deben poseer dos características para avalar su eficacia: la validez y la confiabilidad. El EDA considera estos principios durante su construcción, además, se cumple con una metodología precisa que comprende el diseño de una Tabla de Especificaciones y el análisis de contenidos de los reactivos que conforman el instrumento. Con la *validez* se espera que la prueba mida lo que realmente debe medir, esto es, los aprendizajes logrados por los estudiantes de acuerdo con lo planteado en los programas de estudio. La metodología de validación descansa fundamentalmente en la evaluación de expertos acerca de la pertinencia y la cantidad de los reactivos, así como de la adecuación de otras características de la prueba como las instrucciones y el tiempo de ejecución, esta actividad es desarrollada plenamente por los grupos de trabajo de cada asignatura, los cuales revisan la pertinencia de los reactivos y verifican que el examen refleje los conceptos y habilidades específicas que se desean medir. (CCH 2012:23)

La *confiabilidad* de los resultados de un examen tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición. Un *test* es confiable cuando en diversas ocasiones, produce resultados aproximados similares. La *Tabla de Especificaciones* nos sirve de mediación entre los programas indicativos y el examen. Se define como una matriz de doble entrada en la que se anotan los resultados de aprendizaje que se pretenden medir y se cruzan con la información referida a los reactivos que de ellos van a derivarse: el nivel cognoscitivo, número de reactivos por cada unidad del programa y número de reactivos que se recomienda elija el sistema al elaborar el examen. (CCH 2012:22) En la TE también se incluye el nivel cognoscitivo, que se refiere al nivel de categorización de las respuestas que se solicitan al estudiante a una evaluación determinada; en el caso del EDA, a los niveles de aprendizaje que se pretende evaluar. Por último pero no menos importante, son los reactivos, término que se utiliza en la evaluación para referirse a una pregunta en una prueba objetiva, “un reactivo es una unidad de medida que consiste en un estímulo que requiere una respuesta del

examinado a partir de la cual se puede inferir su ejecución o desempeño. Los reactivos se redactan tomando como referencia el contenido, el resultado de aprendizaje y el nivel cognoscitivo indicado en la TE. Finalmente el EDA está en constante modificación, pues tiene que adecuarse a la naturaleza del proyecto y considerar su contexto espacial y temporal.

El EDA tiene limitaciones en cuanto a los aspectos que se pueden revisar ya que sólo puede medir determinado tipo de aprendizajes. El problema es que no se profundiza en la revisión de procesos primordiales que están sucediendo en el salón de clases, como son el pensamiento crítico, la solución de problemas y la creatividad que nos darían información más certera de los contenidos conceptuales y procedimentales vistos en el aula. Dadas las restricciones metodológicas, el instrumento evalúa prácticamente sólo aprendizajes de tipo conceptual, no es posible contar con elementos sólidos acerca del aprovechamiento en cuanto a las habilidades y las actitudes desarrolladas por los alumnos.

Se puede concluir que el instrumento utilizado por el Colegio para medir los aprendizajes de los alumnos no cumple con sus objetivos, carece de parámetros para medir los valores y las actitudes alcanzadas dentro del aprendizaje, sólo mide conocimientos y habilidades; otra de las dificultades es que los resultados dan cuenta de los contenidos abordados por los profesores en las aulas, no de los aprendizajes obtenidos por los alumnos.

El CCH fundado 1971 reconoce en el alumno el sujeto principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, el Colegio busca su formación a través de una cultura básica para que logre aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. A partir de 1996, son los aprendizajes la base principal para el logro de la cultura básica, para conocer si los alumnos conseguían llegar a los aprendizajes esperados, plasmados en el programa, en 1999 se crea el EDA con una metodología que permitiría conocer el resultado de los aprendizajes esperados. La naturaleza de los aprendizajes que buscan aspectos actitudinales y fomentan

valores, no se logran evaluar a través de instrumentos como los son los exámenes objetivos, el Colegio no cuenta con mecanismos que evidencien los aprendizajes de los que adquieren los alumnos. La evaluación de los aprendizajes es un tema pendiente en los planes y programas de la institución, se mencionan de manera general, pero no logran plasmarse en la actividad cotidiana del Colegio.

CAPÍTULO 2

EL SIGNIFICADO DEL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN

Para el presente capítulo se abordarán los conceptos de aprendizaje y evaluación desde el enfoque constructivista, dicho enfoque es parte fundamental en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, plasmado en los principios pedagógicos de la institución. Se iniciará con la descripción de las principales características del aprendizaje desde el constructivismo, para abordar posteriormente la evaluación de los aprendizajes como parte del proceso dentro del mismo enfoque.

2.1 El enfoque constructivista del aprendizaje

Para abordar el tema del constructivismo es necesario aclarar que existen varias corrientes que fundamentan el enfoque constructivista dentro del ámbito educativo: el enfoque cognitivo que tiene sus raíces en la psicología y la genética piagetiana, que parte esencialmente de la teoría piagetiana y postula que el proceso de construcción del conocimiento es individual, el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. (Serrano González y Pons, 20011)

La teoría constructivista orientada a lo social-cultural inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos, el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad–intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de

relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, (Serrano González y Pons, 20011) por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido.

El constructivismo posmoderno en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas, la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto, el individuo aparece como un producto social, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia, (Serrano y Pons, 2011; Coll, 1990). Son diversas formas de comprender el constructivismo, aunque coinciden en la idea general acerca del conocimiento.

El conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo. (Serrano González y Pons, 2011)

Las posturas constructivistas ven en el alumno a un sujeto activo, a un constructor de su conocimiento resultado de las experiencias y las interacciones con el entorno, que le ayudan a comprender la realidad “el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes” (Serrano y Pons, 2011). Por lo tanto los conocimientos previos son de vital importancia, se toman como el punto de partida para cualquier situación de enseñanza, el alumno no se acerca al conocimiento como una “tabla rasa”, sino que asimila esos conocimientos desde esquemas o estructuras cognoscitivas previas del alumno que utiliza e intercambia como sujeto activo para explicar los nuevos conocimientos.

2.1.1 La importancia de los conocimientos previos

El aprendizaje de nuevos conocimientos es el producto de una actividad mental constructiva por parte del estudiante, actividad mediante la cual incorpora a su estructura mental representaciones y significados del nuevo conocimiento. Dicha actividad mental no puede llevarse a cabo en el vacío, la posibilidad de aprender pasa necesariamente por la posibilidad de entrar en contacto con el nuevo conocimiento y con lo existente.

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averíguese esto y enséñese de acuerdo con ello. (Ausubel, 2001: 78)

La nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que existe en la estructura cognitiva de quien aprende, por lo tanto una idea o un concepto ya existentes en la estructura cognitiva es capaz de “servir de <<anclaje>> para la nueva información de modo que ésta adquiera, de esta manera, significados para el individuo. Se puede decir entonces que el aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información <<se ancla>> en conceptos relevantes preexistentes en la estructura” (Moreira, 2000: 11). Los conocimientos que ya posee con respecto al nuevo contenido que se pretende aprender, estos contenidos previos, abarcan informaciones y conocimientos que de manera directa o indirecta, se vinculan o pueden vincularse con él. El primer momento en el que se contacta con un nuevo conocimiento es a partir de algo que ya se conoce,

...cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. (Coll, citado en Coll *et al*, 2007: 50)

Un aprendizaje será más significativo cuanto más relaciones con sentido es capaz de vincular entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y lo que se presenta como objeto de aprendizaje, “gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido” (Miras, Coll *et al*, 2007: 52)

Para Moreira (2000) los aprendizajes están organizados en esquemas, los cuales se definen como “los marcos mentales que utilizamos para organizar el conocimiento”. Sin embargo, a pesar de que son necesarios para la construcción de nuevos conocimientos, de manera simultánea pueden ser un obstáculo o limitante para nuevos aprendizajes. Este fenómeno ha sido estudiado de maneras diversas y se le conoce como: teorías implícitas o personales, preconcepciones, ideas espontáneas, alternativas o intuitivas de los estudiantes.

Respecto a las teorías implícitas, Brunning, (2004) señala que gran parte de nuestra conducta está formada por creencias implícitas que, representan nociones personales e inconscientes sobre cómo es el mundo, las cuales evolucionan lentamente a través del tiempo y tiene un efecto significativo sobre la forma en que nos vemos como alumnos y cómo trabajamos en clase. Estas creencias implícitas frecuentemente dan paso a teorías implícitas, que son un conjunto de suposiciones tácticas sobre cómo funcionan algunas cosas. El que los estudiantes comprendan y tengan claras sus teorías implícitas es tan importante como el conocimiento básico o la enseñanza de estrategias, entendidas éstas como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas y que tienen por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Reconocer la existencia y especialmente las resistencias de las teorías previas de los alumnos a ser modificadas a través de la enseñanza, constituye uno de los desafíos mayores de la enseñanza actual dentro del constructivismo

(Baquero, 2008: 84). Esta situación ha dado lugar al surgimiento de diversas explicaciones sobre los procesos de transformación ocurridos en el pasaje de las “teorías implícitas” o “ideas previas” que poseen los alumnos a las teorías científicas denominadas “cambio conceptual”. El cambio conceptual en una persona implica que ésta transforme en un determinado momento su concepción sobre un conjunto de fenómenos, dando como resultado una nueva teoría para evaluar las experiencias que le proporciona el medio. Las personas con frecuencia muestran resistencia a lo largo de este proceso, ya que pondría de manifiesto dicho conflicto –o más bien ante la experiencia que pondría de manifiesto dicho conflicto mediante diferentes versiones de la negación y manteniendo, por tanto, su teoría previa (Senge, 1998). Habrá mayor dificultad del cambio conceptual mientras más fuerte sea la creencia del sujeto en una determinada idea. Habrá conocimientos previos resistentes al cambio que se enfrentan a los nuevos saberes, esta situación tiene fuertes implicaciones en el ámbito escolar.

2.1.2 Aprender de la experiencia o aprender haciendo

La educación, más que reproducir conocimientos, implica incentivar a las personas para transformar. Así la educación es reconstruir y reorganizar las experiencias que otorgan sentido al actuar presente y aumentar la capacidad para dirigir el curso de las actuaciones futuras. Desde la concepción de John Dewey (1859-1952) en la educación como la reconstrucción experiencial, se utiliza el presente y se aprovechan las experiencias que el hombre es capaz de tener.

La educación como prospectiva y no como retrospectiva; una educación que señala una actividad constante, que se inserta en el propio devenir cambiante de la vida misma y que acentúa el valor de la experiencia individual y social como un proceso continuo y activo, que ocupa tiempo y que establece conexiones con las experiencias anteriores y lleva una síntesis de experiencias abiertas a nuevas experiencias, al tiempo que ofrece un procedimiento constructivo para mejorar la situación presente (Dewey 1960: 77).

La educación tiene como función, incentivar el deseo de aplicar lo que se ha aprendido y, sobre todo fomentar la capacidad para extraer el sentido de sus

futuras experiencias cuando se presenten. “El individuo debe darle sentido a la experiencia y sacarle provecho para operar en experiencias posteriores” (Ruiz, 2013: 109). Por lo tanto la experiencia se vuelve el punto de partida como de llegada en el aprendizaje.

La experiencia por sí sola no tiene valor, no es un conjunto de sensaciones o ideas simples, “cada experiencia puede ser vivaz, animada e “interesante” y, sin embargo su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras” (Dewey, 1967: 23). El problema central de una educación basada en experiencias, es seleccionar aquellas que presenten fructíferas y creadoras vivencias que sirvan para decidir la cualidad de las experiencias posteriores. Cuando una persona aprende de una experiencia, ve ampliados sus horizontes, y cuando lleva a cabo una intensión determinada esta será definida por la experiencia anterior, la cualidad de la experiencia presente influye en el modo como se desarrollan las experiencias posteriores.

La interacción entre el individuo y el medio ambiente motivan el aprendizaje, Dewey sostenía que la educación no sólo era un asunto de conocimientos, era también el intercambio que se daba entre un ser vivo con su medio ambiente físico y social, el ser humano aprende de la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y el error. “El pensamiento o reflexión... es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento. Pero podemos oponer dos tipos de experiencia en ellas. Todas nuestras experiencias tienen una fase de “cortar y probar”, lo que los psicólogos llaman el método del “ensayo y error”. (Dewey, 1998: 165)

Ensayo y error que se da bajo ciertas condiciones, una experiencia no se da en el vacío, se encuentra inmersa en un medio ambiente que habla de la

naturaleza de la experiencia, “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey, 1967: 47). Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente se modifica, esto da paso a la nueva situación, “lo que ha adquirido en conocimientos y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación siguiente” (Dewey, 1967: 48). Cada experiencia es una fuerza de movimiento.

Si una de las experiencias logra provocar la curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear propósitos que sean lo suficientemente intensos para motivar a una persona a modificar su futuro, entonces toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que modifica en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia; un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido el pensamiento y la razón constituyen los procedimientos intencionales para transformar un estado indeterminado en uno ordenado.

Los procesos de la instrucción se unifican en la medida en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensar. Aun cuando podamos hablar, sin error, del método de la experiencia educativa. Los caracteres esenciales de método son por tanto idénticos a los de la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esa situación como estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado, y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez (Dewey, 1998: 78)

Es responsabilidad del profesor seleccionar estas experiencias auténticas que logren estimular el pensamiento, descubrir las conexiones específicas entre la experiencia y los elementos inteligibles, la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los alumnos que están aprendiendo en un tiempo dado, con individuos particulares. La capacidad del profesor para influir directamente en la experiencia de los demás y por tanto en la educación que éstos

reciben, la importancia de determinar el ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñandos para crear una experiencia. Los educadores tienen que conocer no sólo las condiciones del ambiente, y sobre todo “deben saber concretamente qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento”. (Dewey, 1967: 42)

2.1.3 El papel del docente en el aprendizaje

Podemos decir que la construcción del conocimiento es en realidad un proceso de elaboración personal y grupal, en donde el alumno, selecciona, organiza y transforma la información que recoge de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas previas, lo cual supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica, metodológica y técnicamente para estudiar, ejercer y transformar la tarea docente. Espacios atravesados por factores e interacciones en los que el profesor y el alumno aprenden formas de construir el conocimiento, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, generando así su propia lógica de construcción y provocando así su transformación.

La función del docente es engarzar o conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no sólo se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícitamente dicha actividad (Coll citado por Morán 2014)

La intencionalidad de la docencia es propiciar aprendizajes individuales y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área del conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente requiere una formación específica, es evidente que enseñar no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como persona, y para ello el maestro debe conocer bien a sus alumnos, para ellos es importante observar sus conocimientos previos, qué son capaces de aprender,

su estilo de aprendizaje, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio. El docente permite el andamiaje entre las ideas previas y los desafíos que promueven los conocimientos nuevos.

El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del enseñante y viceversa. (Díaz y Hernández, 2010: 5)

Es necesario que el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del alumno y que provoque desafíos y proponga retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos (Coll citado por Díaz y Hernández 2010). Los conocimientos no se producirán satisfactoriamente a no ser que se ofrezca una ayuda específica que propicie la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistematizadas que logren promover en éste una actividad mental constructiva.

Por último es importante enfatizar que “el docente debe establecer como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual se apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes” (Díaz y Hernández, 2010, p. 9) Una vez establecido el marco dentro del cual se concibe a la enseñanza y el aprendizaje, se puede explicar la noción de evaluación que se desprende de éste.

2.2 La evaluación

2.2.1 La evaluación fuera de las aulas

La evaluación que se realiza en las instituciones educativas en particular en las aulas está sometida a presiones de diversos tipos. “La calificación que obtienen

los alumnos se convierte en un salvoconducto cultural.” (Santos, 2003: 69) Las calificaciones sirven para clasificar a los alumnos, los resultados se convierten en comparaciones que no muestran los procesos de aprendizaje. La sociedad no es ajena a los resultados de esas calificaciones que comparan y jerarquizan.

La función social de la evaluación prevalece por encima de lo pedagógico, se piensa que los resultados que arrojan exámenes finales, son suficiente evidencia para hablar de qué tanto aprendió o no el alumno. Se piensa que evaluar es calificar y asignar un número que certifique si se ha aprendido o no. La educación es una actividad social y socializadora, y por ende sus metas son por naturaleza sociales, toda propuesta educativa tienen un proyecto social y cultural y un cierto ideal de cómo formar hombres educados que se inserten en un cultura y sociedad, para su posible transformación, “la evaluación cumple su función social al acreditar o certificar ante la sociedad y comunidad cultural si los educandos han conseguido determinados logros académicos, competencias o capacidades que los preparen para acceder a la cultura y ser miembros de ella.” (Díaz, 2010: 310)

Durante mucho tiempo se ha entendido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha limitado a una función mecánica, consistente en aplicar exámenes para asignar calificaciones al final de los cursos, no obstante su trascendencia en la comprensión y seguimiento del proceso educativo en general y en la toma de decisiones en el acto docente. Lo cierto es que se ha convertido en una práctica contradictoria, es decir, por una parte inicia en el aula midiendo las capacidades de los alumnos y de profesores; pero por otra, se vuelve ajena a este espacio.

Tradicionalmente la evaluación no toma en cuenta las condiciones contextuales de las que parte, las cuales determinan sus resultados, y los efectos rara vez son utilizados para mejorar las condiciones del acto educativo. Al contrario, la información que proporcionan la evaluación y sus resultados sirve para justificar diversas decisiones: la promoción de políticas y acciones; influye en el prestigio o descalificación de instituciones o avala o legitima proyectos.

Si la evaluación se usa para exhibir o buscar culpables, para premiar y castigar, para saber qué escuelas son mejores y cuáles no, lo que en la práctica se está propiciando es que la labor profesional docente en las aulas se aboque a enseñar nada más para los exámenes (docentes para técnicos de exámenes). (Domínguez, 2014: 16)

Este tipo de evaluación no mejora la educación, al contrario, modifica el quehacer docente, lo empuja a actuar según los exámenes departamentales, con lo que se adelgaza la enseñanza y se abultan las evaluaciones. Es necesario entender que la función social de la evaluación no puede prevalecer ante la función pedagógica, lo social tiene límites dentro de las prácticas escolares,

...la idea que prevalece en la comunidad educativa general (personal docente, padres de familia, alumnos, etcétera) de considerar la evaluación como supeditada a la calificación y la acreditación (particularmente, se ha sobrevalorado la evaluación sumativa-acreditativa) y como una práctica o un mecanismo que permite la clasificación, jerarquización y la selección de los alumnos.

Ambas funciones la social y la pedagógica en principio como compatibles en tanto respondan a momentos diferentes en el proceso educativo. La función social es visible, nos obliga a modificar acciones, la evaluación pedagógica es parte fundamental del proceso educativo, no depende de la tradición.

2.2.2 La evaluación de los aprendizajes. Medición y evaluación.

La evaluación es tratada como un asunto de medición, en ocasiones usada como sinónimo, tendencia que proviene de la psicología conductista, la cual establece la conducta observable como objeto, hay una eliminación de aspectos sustantivos para la comprensión de los procesos psíquicos del hombre, en tanto la evaluación se fundamente en la psicología conductista y, por lo tanto, en el empirismo, conlleva el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas (Díaz, 1982) Es aquí donde la teoría de la mediación surge como un elemento para hacer como si se investigara, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas.

La teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para definirlo como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno, “la cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender” (Díaz, 1982:7).

Al aceptar la medición como evaluación, la tecnología sugerida para realizar esta actividad reproduce la misma lógica del conductismo, en donde el acto de evaluar se reduce a lo propuesto por Thorndike y Hagen (Citados por Díaz Barriga 1998), muestran un sencillo procedimiento a seguir para la evaluación de los aprendizajes que consta de tres pasos:

- a) Señalar y definir la cualidad a medir,
- b) determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible y
- c) establecer el conjunto de procedimientos de grado o cantidad.

La propuesta radica en establecer una relación entre dos o más variables que sean “medurables” o potencialmente “medurables”, la cuantificación del dato se vuelve la técnica apropiada para la verificación, para este procedimiento no importa llegar a la explicación última del fenómeno, en tanto lo que importa es la parte observable.

En la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes. Estos exámenes serán aplicados al alumno al finalizar la enseñanza. Así ha alcanzado gran difusión las llamadas pruebas “objetivas”, que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la de docencia. (Díaz, 1998: 8)

Estas pruebas llamadas “objetivas” difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, memorísticos; de carácter mecánico y por lo tanto no

fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y creativas, la resolución del problema o el manejo de relaciones abstractas. El problema es el creciente uso de estos instrumentos y no se llega a la comprensión del proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal. Los exámenes departamentales cumplen una función cuando presentan las mismas preguntas a los grupos que cursan la misma materia, esto explica por qué tienen que recurrir únicamente a preguntas que sólo requieren de la memorización de una información, y permitiría pensar que más que una ayuda para el proceso de aprendizaje cumple una función de control sobre el docente.

El poder de discriminación de un instrumento “objetivo” está determinado por diferencias de puntuación que alcanzan los que contestan “mejor” el examen y los que obtuvieron las puntuaciones más bajas, con estos instrumentos pareciera que lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no observar los resultados obtenidos por cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Lo importante es validar el instrumento para que éste se pueda generalizar, ignorando cuáles son las causas que inciden en los alumnos que obtienen notas altas y en los que obtuvieron las puntuaciones más bajas. Un alumno que obtiene 10, no es forzosamente el que más desarrolla su proceso de aprender, ni el que más entusiasmo mostró en los procesos grupales.

Considerar que el objetivo de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje, es el interjuego de la evaluación individual y la grupal, es un proceso que permite al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje seguido por los demás miembros del grupo “de esta manera la evaluación tendería a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender” (Díaz, 1998: 13)

2.2.3 Evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se puede decir hasta ahora que se entiende la evaluación como el estudio del proceso de aprendizaje de un curso, una asignatura, un taller, o un seminario, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar. Este estudio se plantea como problema individual y grupal, en relación al análisis del proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollado en el curso, tanto en lo que respecta a la información y manejo del contenido, como al proceso seguido en el trabajo grupal; y al análisis de la participación de los estudiantes en términos del cumplimiento con el compromiso de estudio de los materiales, discusión fundamental de los problemas planteados a lo largo del curso; realización de actividades y ejercicios.

La evaluación en un sentido intrínseco, se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo. La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Los juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano, es decir, en procesos individuales y grupales, son resultado de una tarea muy compleja y delicada, dado que a partir de estos juicios se intenta reconstruir, con fines de análisis, una serie de aspectos que dieron vida al desarrollo grupal en relación al proceso de aprendizaje y los procesos en los que está inmerso cada uno de los participantes en un curso, quienes, al mismo tiempo, viven una posibilidad personal y grupal de aprender. (Díaz, 1980:23)

Es necesario llevar a cabo una evaluación continua que permita dar seguimiento del proceso y tomar decisiones en beneficio de las construcciones de los alumnos. Evaluar como parte de una reflexión constante y necesaria sobre la

situación de enseñanza y su relación con el aprendizaje de los alumnos, dentro de aprendizajes contextualizados y no a través de situación artificiales. “El problema de la descontextualización no solo atañe a la evaluación sino a todo el proceso de enseñanza de los aprendizajes y desde ahí debe plantearse el problema para poder resolverlo” (Díaz y Hernández, 2010: 317).

Gran parte de los profesores conocen y aplican en su práctica docente instrumentos para la evaluación como son ensayos, exposiciones, entrevistas o reportes, sin embargo, en muchos de estos casos este conocimiento es insuficiente tanto para elaborarlos técnicamente como para aplicarlos, lo cual puede ser un factor importante para que el estudiante, a través de la situación de examen, no muestre efectivamente su capacidad de análisis y síntesis, de juicio crítico, de establecimiento de relaciones, de resolución de problemas, etc. El conocimiento para elaborar estos instrumentos debe ser amplio, de tal manera que al usarlos no se propicie sólo la aplicación de la memoria a través de la cita de datos, cifras, fechas, principios y leyes, cuya exigencia se centra fundamentalmente en reproducir información que poco tiene que ver con el concepto de aprendizaje. (Moran, 2012) Lo cierto es que se ha convertido una práctica contradictoria, es decir, por una parte inicia en el aula midiendo las capacidades de los alumnos y de profesores; pero por otra, se vuelve ajena a este espacio.

Cada conocimiento disciplinar requiere de su propias estrategias, igualmente donde se quiera evaluar se deben de identificar una serie de habilidades, estrategias, modos de razonar y discursos, que no se pondría reducir a preguntas simple o ejercicios simplificados, que se incluyan en un examen. La toma de decisiones sobre la selección de instrumentos o de procedimientos y el diseño y planteamiento de tareas para ser utilizados en las actividades de evaluación, no tienen sentido sin los aprendizajes esperados y contextualizados.

2.2.4 Evaluación formativa

La funcionalidad de la evaluación se refiere a la función que cumple la evaluación dentro del proceso educativo, y determina el uso que se hará de los resultados del mismo. La evaluación *diagnóstica* proporciona información acerca de los conocimientos y las habilidades previas del sujeto; la evaluación *formativa* cumple con la función reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje los cuales permite llevar a cabo ajustes y adaptaciones de manera progresiva durante el curso, porque se centra más en los procesos que se ponen en juego para el logro de los resultados, y la evaluación *sumativa* que constituye un balance general de los conocimientos adquiridos y de las destrezas desarrolladas después de la intervención educativa. (Leyva, 2010: 7)

Se debe entender la evaluación formativa como una actividad necesaria en el proceso de enseñanza, para Hoffmann (2013) el acto de evaluar comprende:

- a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos,
- b) es de carácter multidimensional y subjetivo,
- c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios e
- d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva.

Los instrumentos y registros forman parte de la metodología, que a su vez sufre variaciones de acuerdo a la concepción de evaluación que se tenga, una concepción de evaluación formativa tiene como objeto observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje, “es de carácter individual (no comparativa) y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad” (Hoffmann, 2013: 74).

La evaluación se piensa en función de los aprendizajes, que orientan la concepción de los procedimientos de evaluación, buscan regular los procesos necesarios para llegar al logro del aprendizaje. Allal (2007) (citado por Mottier,

2013: 51) distingue tres modalidades de regulación en la evaluación formativa, que se pueden resumir de la siguiente manera:

- La regulación *interactiva*. La evolución formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los alumnos y/o con el docente, con los otros alumnos y/o con material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. La regulación interactiva designa formas de mediación social cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje. Esta regulación es inmediata, gracias a la interacción que ocurre entre los actores. A través de las distintas estrategias que los docentes utilizan en el aula, es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos.
- La regulación *retroactiva*. La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La regulación retroactiva indica que *feedback* producido por la evaluación formativa, lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización o ya cumplida. El docente puede programar actividades de refuerzo después de un corte al término de un episodio didáctico, las actividades se dirigen a lo ya visto, es decir, subsanar o consolidar lo que se ha aprendido de forma apropiada.
- La regulación *proactiva*. Mientras que la regulación retroactiva se dirige a objetivos no alcanzados, la regulación proactiva está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza/aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. La regulación proactiva concierne prioritariamente a las operaciones que exceden al control y se abre a nuevas trayectorias de aprendizaje. La regulación proactiva son adaptaciones hacia adelante, en el caso de los alumnos que no tuvieron problemas en la secuencia anterior, se realizan nuevas

actividades para ampliar lo aprendido, y para aquellos que encontraron obstáculos, se pueden proponer modificaciones en las actividades futuras que no ofrezcan dificultades adicionales.

La regulación interactiva es la que mejores frutos da en la evaluación formativa, mientras que las regulaciones retroactivas y proactiva sirven como recursos opcionales, que se pueden utilizar siempre y cuando la regulación interactiva no funcione.

Se concluye de lo anterior que la evaluación no se puede reducir a test o pruebas, es necesario abrir el panorama de la evaluación, que permita observar, acompañar, promover mejoras en el aprendizaje. Se requiere, entonces considerar, “cómo los educadores conciben la evaluación antes de debatir sobre metodologías, instrumentos de testeo y formas de registro. Reconstruir las prácticas de evaluación sin discutir los principios esenciales de este proceso, es como preparar las valijas sin saber a dónde vamos” (Hoffmann, 2013: 73)

2.2.4.1 Principios de una evaluación mediadora

La evaluación del aprendizaje involucra al educador/evaluador y al educando/evaluado (Hoffmann, 2013), alguien que es evaluado por alguien, se trata de una relación en donde el profesor es responsable de las acciones dirigidas a cada aprendiz.

Aunque el educador trabaje con muchos alumnos, su relación, en el proceso evaluativo, se establecerá de forma diferente con cada uno de ellos. A través de la acción mediadora y de su intervención pedagógica, impactará en las vidas de los estudiantes e influirá en sus aprendizajes individuales. Asimismo, cada alumno establecerá mayores o menores vínculos intelectuales y afectivos con cada profesor, quienes ofrecerán actitudes y respuestas diversas (Hoffmann, 2013). Lo importante es reconocer en la evaluación mediadora, que todos los alumnos

aprenden siempre, aprenden más con mejores oportunidades de aprendizaje y los aprendizajes significativos son para toda la vida. Para Hoffmann estos son los principios de los que parte una evaluación mediadora:

- Principio ético de valoración de las diferencias.
- Principio pedagógico de acción docente investigadora y
- Principios dialécticos de lo provisorio y lo complementario.

El proceso evaluativo es siempre de carácter singular en lo que se refiere a los estudiantes, toda vez que las decisiones evaluativas afecten a los alumnos, por lo tanto se busca a) observar a los aprendices individualmente; b) analizar y comprender sus diferentes estrategias de aprendizaje, y c) delinear estrategias que favorezcan las mejoras en sus aprendizajes (Hoffmann, 2013: 75). El papel fundamental de los evaluadores lo desarrollan paralelamente al desarrollo de los aprendizajes del alumno. En esta relación dual el aprendiz interacciona con los objetos del conocimiento y aprende de los otros. Significa que cada alumno, descubre el mundo a su manera, diferente y única, pero, aprehende el mundo de forma más rica y desafiante cuanto mayor es su socialización y la cooperación de los adultos que son mediadores en su saber (Charlot, 2000, citado por Hoffmann, 2013).

2.2.4.2 La observación en la evaluación formativa

La evaluación formativa se da en la cotidianeidad del hacer pedagógico, la observación, reflexión y acción como sus principales motores que impulsan el aprendizaje, la evaluación puede realizarse por medio de la observación directa que el docente realiza de las actividades diarias de los alumnos, utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación, mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase, por medio de las interacciones colectivas que posibilitan a los alumnos la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o de efectuar una actividad. Si el alumno es pasivo, no se

puede evaluar su aprendizaje, pero ser exitoso en una actividad escolar no significa de facto que ha habido aprendizaje. La actividad de un alumno es una condición, pero ésta no basta para apreciar el aprendizaje que no es directamente aprehensible. Desde el punto de vista de la evaluación, ello significa también que los hechos evaluados son hechos contruidos; en otras palabras, suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, “no se evalúa un aprendizaje *puro*, que sería independiente de la situación que lo hace observable. En consecuencia, se impone una reflexión crítica sobre las situaciones de evaluación” (Mottier, 2013: 57).

La reflexión multiplica las direcciones de la mirada, busca diferentes puntos de vista, al interpretar tareas y manifestaciones de los aprendizajes; al reflexionar se buscan relaciones de los diferentes significados que acompañan a los alumnos en la interacción con los nuevos conocimientos y vivencias. No se trata de anunciar resultados definitivos, sino de describir etapas de un camino que se avanza, es la imagen de un alumno siempre en movimiento. Observar y reflexionar permiten la acción, la reconstrucción de las prácticas evaluativas; el evaluador establece la interacción con el aprendiz, toma decisiones para favorecer el progreso en todas las dimensiones del conocimiento.

A través de una mirada ingenua, dice Freire, ocurre la percepción del objeto “admirable” como un darse cuenta de algo, una pura opinión. Pero cuando se internaliza lo que se admira, se alcanza, de hecho, el conocimiento sobre el objeto “ad-mirado”. Se aprende a admirar, de esta forma, a partir de la convivencia con el otro. Observándolo con la curiosidad del que mira para saber cómo es, no para saber si es como quería que fuese, buscando, por la aproximación y por el diálogo, una mirada más amplia, más intensa, más delicada, siempre presente; deseando saber para poder comprender (Hoffmann, 2013: 82).

Se tiene conciencia de la complejidad de la evaluación formativa cuando ésta tiene la finalidad de acceder al razonamiento de los alumnos, de evaluar sus procedimientos y de intervenir de la manera más adecuada posible, habida cuenta de sus diferentes necesidades.

2.2.4.3 La evaluación formativa en los grupos

La evaluación, en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, contemplando el conjunto de actores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo: se preocupa también por la revisión de las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas, en las que se aborda la tarea, las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa tales como: racionalizaciones, evasiones y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc. Todos estos factores plantean definitivamente una visión distinta del aprendizaje, que busca romper con los rígidos esquemas referenciales de los sujetos y, al mismo tiempo, orientar al grupo hacia nuevas elaboraciones del conocimiento.

La evaluación se centra en aspectos esenciales del trabajo del grupo, esto es, en el proceso, en el producto o en ambos. En la evaluación del proceso en su conjunto, son varios los aspectos que conviene evaluar; en particular, los que se refieren a la comprensión y cumplimiento de la consigna, a la planeación y programación del trabajo, su implementación y la introducción de cambios si fueran necesarios, la apertura a la participación de todos los integrantes, el control sobre los que no responden de modo adecuado al esfuerzo del conjunto y la capacidad de atender operativamente a los señalamientos de los aspectos anteriores y de autoevaluación.

Para Alicia R. W. de Camilloni (2013), cuando se trata de evaluar a los miembros del grupo en relación con el proceso grupal, los criterios de evaluación incluyen los siguientes aspectos:

- la frecuencia de asistencia a las reuniones o a las clases en las que se efectúa el trabajo en conjunto;
- las contribuciones efectuadas en cantidad y calidad;

- el espíritu de colaboración evidenciado al efectuar su parte del trabajo y la ayuda brindada a los demás;
- la cantidad y calidad del tiempo entregado a la tarea;
- la capacidad para motivar y alentar a otros miembros del grupo para solucionar dificultades;
- la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas y el cumplimiento de los tiempos acordados en el grupo;
- la disposición a corregir sus errores y el empeño puesto en solucionarlos;
- la sensibilidad manifestada para comprender los problemas o las dificultades de sus compañeros y para evitar la marginalización de un miembro del grupo por los demás;
- la disposición y la habilidad para contribuir a resolver los conflictos que surgen en el grupo en lo referente a las relaciones personales o a la realización de la tarea;
- la habilidad para coordinar y dirigir el grupo, y para estimular la participación de todos sus miembros;
- La capacidad para evitar que la competencia en el interior del grupo o con otros se convierta en conflicto.

La evaluación formativa, apoyada en las observaciones y orientaciones del docente y, fundamentalmente de las co-evaluaciones y en las autoevaluaciones de los integrantes del grupo, provee información necesaria para que el grupo pueda revisar sus planes y sus prácticas y redireccionarlos cuando sea preciso, para lograr cumplir con la consigna y efectuar un trabajo de buena calidad.

2.3 Evaluar y autoevaluar para la autorregulación del aprendizaje

En procesos de aprendizaje no solo se ha de tener en cuenta las potencialidades y posibilidades de los sujetos en desarrollo sino que se han de crear vías de desarrollo colaterales que compensen las dificultades o deficiencias que pueda presentar cada alumno en particular en el curso del aprendizaje (Álvarez, 2009:

13). La mediación en los estudiantes incrementa y favorece la posibilidad de autorregular el comportamiento. Desde esta concepción del desarrollo del aprendizaje, el comportamiento autorregulado expresa el nivel superior de funcionamiento del sujeto, descansa en el carácter propositivo y consciente de su actuación, a partir de la implicación del sujeto en la actividad y en la tarea en tanto la considera personalmente importante.

El aprendizaje autorregulado no solo supone la relación del sujeto con el entorno sino que precisa de la mediación o apoyo social que permite al aprendiz apropiarse, de interiorizar dominios culturales para regular su actuación. Reconocer los modos en que el estudiante se sitúa frente a la tarea de aprendizaje, “el comportamiento autorregulado refleja su compromiso con la tarea, su deseo de realizarla y por tanto, compromete su motivación y su voluntad” (Álvarez, 2009: 13) Las actuaciones autorreguladas son inseparables del propósito de la tarea y del compromiso del estudiante con su realización. En la situación de aprendizaje diversos componentes de la tarea y del contexto se integran y configuran un tipo de acción autorregulada que permite el propósito de la tarea.

Lo importante de la evaluación es qué tanto esta actividad es una oportunidad para apoyar el aprendizaje a partir de promover la autorregulación. La autorregulación en la evaluación no se favorece de actuaciones puntuales sino con un conjunto de soportes ofrecidos a diferentes niveles, en diferentes momentos y con diferentes propósitos (Rocha y Naranjo, 2007, citado por Álvarez, 2009). La evaluación puede constituirse en un instrumento fundamental para regular la interacción docente a lo largo del proceso de aprendizaje y a su vez en un elemento útil para que el alumno pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje.

La relación que existe entre la autoevaluación y el aprendizaje autorregulado es el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones emociones y motivaciones a través de estrategias personales para alcanzar los

objetivos que ha establecido (Pandero y Alonso-Tapia, 2013). Por lo tanto la autoevaluación es entendida como un proceso que el alumno realiza para autorregular su aprendizaje. La autoevaluación busca desarrollar las habilidades de los alumnos, juzgando su propio aprendizaje; dentro de estos procesos se valora la ejecución, esto es, el proceso de aprendizaje y el producto final del mismo; la autoevaluación ocurre en la medida en que el alumno supervisa y compara con sus criterios de procedimiento (Álvarez, 2013). Por lo tanto la autoevaluación influye en todas las etapas del proceso autorregulatorio, actuando sobre el aprendizaje de forma recursiva durante la planificación, la realización y la evaluación final del mismo.

La autoevaluación permite mejorar las ejecuciones futuras de la actividad y, además favorece la transferencia de los modos de actuación a otros aprendizajes. Los alumnos con alta habilidad para autorregular su aprendizaje autoevalúan su trabajo con más eficiencia y en más ocasiones que los alumnos con baja habilidad para autorregularse. Asimismo, los alumnos con éxito académico supervisan y evalúan su pensamiento más que los que no lo atienden, hay evidencias de que las intervenciones basadas en estrategias autoevaluatorias mejoran la autorregulación (Pandero y Alonso-Tapia, 2013).

La importancia de enseñar y fomentar la autoevaluación radica en su valor para el desarrollo de la autorregulación en el alumno, ya que necesitará ambas habilidades cuando el nivel de exigencia de la tarea aumente en las actividades futuras.

Finalmente, el propósito de la evaluación de los aprendizajes, recae en la contextualización del aprendizajes, entendidos como el conjunto de habilidades, conocimientos y/o actitudes que los alumnos deben adquirir o reafirmar, lo que el alumno sabe, es capaz de hacer y valorar con el manejo del contenido temático, en el proceso de enseñanza de los aprendizajes, la evaluación tiene un papel primordial afectando al proceso de aprendizaje, consiste en una serie de

apreciaciones o juicios sobre el acontecer en un entorno educativo que busca regular los procesos necesarios para llegar al logro del aprendizaje.

CAPÍTULO 3

PRÁCTICA DOCENTE. PROPUESTA PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN EL TALLER DE COMUNICACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

3.1 Práctica docente

Dentro del Programa de MADEMS (Plan de estudios MADEMS 2013) www.posgrado.unam.mx/madems/portada/plan.pdf la práctica docente responde a la formación educativa, que todo estudiante recibe a través de actividades frente a grupo en el aula, para fortalecer sus habilidades profesionales para la docencia. Esta actividad es guiada por la participación y supervisión de un profesor del bachillerato y de los profesores de la práctica docente.

La práctica docente tiene como objetivo identificar y caracterizar la problemática docente en la enseñanza de una disciplina en el nivel medio superior, mediante la construcción crítica de su diagnóstico pedagógico. Este ejercicio reflexivo implica la identificación y el análisis de los contextos que inciden en su propia práctica docente, reflexionando y relacionando críticamente los elementos teóricos, prácticos y conceptuales de la labor en torno a la problemática identificada, que le permitirán elaborar un diagnóstico pedagógico.

Con el ejercicio de inducción, el estudiante visualiza las maneras en las que se desarrolla la práctica docente de su disciplina; por otro lado, también encuentra los elementos metodológicos para la planeación y ejecución de contenidos temáticos de un programa, bajo la supervisión de un profesor experto. Para tales efectos el maestrante debe revisar y seleccionar contenidos de los programas

establecidos en alguna institución de nivel medio superior, identificar y seleccionar los instrumentos que servirán en la planeación de una secuencia didáctica, establece parámetros de evaluación, reflexiona sobre su práctica docente y propone mejoras en la planeación de las siguientes intervenciones frente a grupo.

El objetivo de la intervención en el grupo es proponer estrategias que para la evaluación formativa, que busca observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje, la evaluación es de carácter individual (no comparativa) y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad, se trata de una relación en donde el profesor es responsable de las acciones dirigidas a cada aprendiz. La observación es parte fundamental en una evaluación formativa, la reflexión multiplica las direcciones de la mirada, busca diferentes puntos de vista, al interpretar tareas y manifestaciones de los aprendizajes; al reflexionar se buscan relaciones de los diferentes significados que acompañan a los alumnos en la interacción con los nuevos conocimientos y vivencias.

Las prácticas docentes se realizaron en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. En un total de ocho sesiones de dos horas cada una repartidas en dos periodos, el primero fue del 14 al 23 de octubre de 2014 y el segundo periodo del 9 al 23 de marzo de 2015. Las prácticas se aplicaron en dos grupos de la asignatura de Taller de Comunicación, bajo la supervisión de la profesora Silvia Edith Segura Nava, titular de los grupos 502, con un total de 42 alumnos y el grupo 609 con un total de 38 alumnos del Taller de Comunicación.

3.2 Los aprendizajes en Taller de Comunicación I y II

Para la práctica se eligió el Colegio de Ciencias y Humanidades, que es uno de los sistemas de bachillerato con los que cuenta la UNAM, el Colegio se estructura en

cuatro áreas del conocimiento, que tienen como finalidad la formación de una cultura básica en el alumno, las áreas son:

- Área de Matemáticas
- Área de Ciencias Experimentales
- Área Histórico-Sociales y
- Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

En la organización académica por áreas del Colegio, los Talleres de Comunicación están ubicados en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Esto tiene, de entrada, dos implicaciones. Por un lado, el estudio de la materia se vincula directamente con los Talleres de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental de los primeros semestres, materias eminentemente humanísticas. Por otro lado, sin embargo, rebasan esos marcos y mantienen su vínculo con las ciencias sociales. (CCH 2014: 4)

En el Modelo Educativo del Colegio, se da énfasis a los postulados de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, lo cual se traduce en propiciar en el alumno, eje del proceso de aprendizaje, su autonomía en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento; para ello, el profesor facilita su aprendizaje a través del hacer.

En el taller didáctico se vincula la teoría con la práctica, acercando y proporcionando al educando las herramientas necesarias para su vida personal y profesional, lo cual redundará en su ser. Es decir, en el *taller* el estudiante aprende, desarrolla sus habilidades y capacidades comunicativas a través del hacer, como algo cotidiano (Segura (coord), 2015).

Varios son los autores que explican los fundamentos teóricos en el abordaje de la didáctica de *taller*; se retoman por ello algunas de las explicaciones teóricas ampliamente discutidas en el seno del Colegio y de la propia materia, Taller de Comunicación. En el proceso educativo el profesor y el alumno cumplen con roles; el primero, como facilitador del aprendizaje: planifica, propone, coordina, acompaña al estudiante en las distintas actividades para el logro de los propósitos y aprendizajes contenidos en los programas de estudio; el segundo, el estudiante, de manera individual, debe ser un actor responsable que se informa, organiza, participa, se coordina con otros, es creativo en la búsqueda de soluciones a problemas comunes, vinculando los conocimientos con la práctica.

Desde una visión epistemológica, el *taller* propicia la integración de lo teórico con lo práctico en la adquisición de conocimientos, en donde éste se da de manera integral. Al respecto, Ezequiel Ander Egg señala:

En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo. En este sentido el taller se apoya, en principio, del aprendizaje formulado. Froebel en 1826: aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas. El taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional; sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor (Ander, 2012, 72).

El espacio donde se desarrolla el *taller* también es fundamental; el docente propicia una distribución adecuada de los espacios al interior del aula, de manera tal que, dependiendo de la actividad a realizar; los alumnos puedan disponerse para intercambiar puntos de vista y hacer lo que corresponda de manera adecuada. En la didáctica de la asignatura de Taller de Comunicación, generar un ambiente de confianza entre los actores, permitirá un adecuado intercambio de ideas, debate y construcción de su propio conocimiento, la asignatura no podría ser tal sin un *aprender haciendo*; por ello, los docentes han de propiciar las

condiciones pertinentes para llevar a cabo un verdadero Taller de Comunicación. De ahí que, todo conocimiento debe partir de la práctica misma, sin el deterioro de la teoría. Ambas irán acompañadas una de la otra; sin perder de vista el rigor que la propia disciplina requiere en su aprendizaje (Segura (coord.), 2015).

3.3 La Asignatura en el Plan de Estudios

Dentro de la estructura curricular el *Taller de Comunicación I y II* se ubica en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación como materia optativa en el quinto semestre, se imparte dos veces a la semana con un total de cuatro horas y cuenta con ocho créditos. Se perfila como parte de la cultura de la especialidad que el alumno del Colegio adquiere en los dos últimos semestres para prepararlo con los conocimientos básicos para ingresar al nivel Licenciatura, pero no por ello debe considerarse como un curso introductorio, ni la síntesis de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

El propósito general, como se establece en el programa de la asignatura, es ofrecer herramientas para que el alumno se vaya autoafirmando como *sujeto autónomo*, responsable de su ser, de su conocer y de su hacer en el espacio privado, al tiempo que va aprendiendo a tomar sus propias decisiones de manera consciente para actuar mejor en su entorno social. Se busca que vaya comprendiendo y valorando la importancia de la comunicación como instrumento primordial de los procesos de socialización, así como de la relevancia del lenguaje en sus diferentes tipos y formas (CCH 2014: 10).

De esta manera, el Taller de Comunicación centra su atención dinámica en la naturaleza del alumno para desarrollar en él, el espíritu científico, la autodeterminación personal, la conciencia crítica y la capacidad para la transformación de la realidad a través del *aprender haciendo*. Al respecto, dice

Decroly: “el conocimiento será efectivo en la medida que repose en el testimonio de la experiencia” (Erazo, Parra & Villota, 2012, 118); en consecuencia, bajo la dinámica del *taller* los docentes deben crear las condiciones para facilitar la experiencia por parte de los estudiantes.

El Taller de Comunicación se divide en dos semestres: en el primero los contenidos del taller se refieren a los procesos de comunicación inmediata, directa y, en la mayoría de los casos, presencial. La comunicación *intra* e *interpersonal*, *intra* e *intergrupala*, caen en esos ámbitos. Los procesos de la llamada comunicación masiva, mediata, mediada e indirecta, con su cauda de innovaciones tecnológicas, constituyen el objeto de estudio del segundo semestre de la materia. En uno y otro caso los temas del *lenguaje*, en sus variantes más notorias, y de los elementos básicos del proceso de la comunicación ocupan un lugar relevante en la estructura de los programas. (CCH 2014: 10)

Los elementos que presenta la carta descriptiva de los programas, se distribuyen en: unidades, propósitos, tiempo, aprendizajes, estrategias, temáticas y se precisa en ella con claridad cada uno de estos rubros. Los aprendizajes de cada unidad del programa en lo general van de lo simple a lo complejo, están relacionados con las situaciones particulares y concretas del alumno, y buscan motivarlo, en su calidad de sujeto activo de su formación y a través del trabajo individual o de la interacción grupal y en equipo, a la búsqueda por él mismo de respuestas y soluciones de los problemas que se le presentan en su vida diaria.

Las estrategias de enseñanza son las distintas actividades que organizará el profesor, partiendo de lo que los alumnos tienen que hacer para obtener los aprendizajes señalados, así como “la combinación de una serie de procedimientos

que se organizan en actividades a realizar para alcanzar los aprendizajes que realiza el alumno y el profesor”. (CCH, 2012: 78) Los contenidos temáticos son elemento indisoluble de los aprendizajes pues establecen una relación de lo que se busca que el alumno aprenda en relación al con qué enseñar. Ello no significa la existencia de una relación lineal ni puntual “uno a uno”; esa relación está determinada por la gradualidad y complejidad de la propuesta de los aprendizajes y por criterios propios de la cultura básica que fomenta el Colegio. (CCH, 2012:78)

3.4 Planeación didáctica

La planeación es un aspecto crítico en la formación de un docente; implica desarrollar una estrategia sistemática y organizada para planear las lecciones. Los maestros necesitan decidir qué y cómo lo van a enseñar antes de hacerlo. A pesar de que algunos momentos son espontáneos, las lecciones deben plantearse de forma cuidadosa, estos planes de lecciones darán confianza al maestro, lo guiarán para cubrir los temas más importantes y evitarán que desperdicie el valioso tiempo de clase. (Santrock 2006: 36)

3.4.1 Primera práctica.

Taller de Comunicación I. Comunicación Humana

Los contenidos utilizados para la primera Práctica Docente se localizan en la primera unidad del Taller de Comunicación I, **La comunicación humana**, cuyo propósito es que el alumno *valoré la comunicación como expresión de su ser social y ético, mediante el ejercicio de las diferentes formas de lenguaje, con el fin de ir desarrollando integralmente su propia personalidad.* (CCH 2014: 8)

El aprendizaje que se utiliza para la estrategia didáctica es:

- **Comprende** la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria.

Los contenidos temáticos de este aprendizaje son:

- Lenguaje oral y escrito.
- Lenguaje no verbal:
 - o Gestualidad
 - o Kinesis
 - o Proxémica
 - o Indumentaria
 - o Imágenes
 - o Silencio
 - o Otras

La estrategia didáctica tuvo como eje principal del aprendizaje el lenguaje **no verbal**, debido a que la profesora titular del grupo desarrolló el primer tema del aprendizaje, el lenguaje verbal. Es importante señalar que tanto el diagnóstico como la primera sesión se destinaron para evaluar los elementos del lenguaje verbal, para poder recuperar los conocimientos previos.

La carta descriptiva de la planeación de las cuatro sesiones se estructuró de la siguiente manera: En la primera columna se anotaron los aprendizajes, que podían ser conceptuales, procedimentales o actitudinales, en la segunda columna se anotaron los contenidos ya sea de conocimiento, habilidades o valores. En la tercera columna se describieron las secuencias de las actividades, una por sesión, en la cuarta columna el tiempo destinado a cada actividad y en la quinta columna el material que se utilizaría en cada una de las sesiones. (Anexo 1)

Plan de clase

UNIDAD UNO	La comunicación humana
PROPÓSITO	El alumno valorará la comunicación como expresión de su ser social y ético, mediante el ejercicio de las diferentes formas de lenguaje, con el fin de ir desarrollando integralmente su propia personalidad.
PROPÓSITO PARTICULAR	Que el alumno comprenda la relevancia del lenguaje no verbal en su vida cotidiana, mediante la aplicación de dinámicas grupales e individuales de las diferentes formas de comunicación no verbal, para desarrollar sus capacidades de interlocución.

SESIÓN 1

Aprendizaje:

Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria.

Contenidos:

Lenguaje no verbal: Gestualidad, Kinesis, Proxémica, Indumentaria, Imágenes, Silencio.

Secuencia de actividades:

Apertura:

La profesora:

Realiza la presentación de la secuencia didáctica.

Evaluación diagnóstica: A través de una actividad grupal se hará una exploración diagnóstica, la actividad consiste en una lluvia de ideas la cual pretende indagar cuáles son los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos.

Al finalizar la lluvia de ideas los alumnos elaborarán un escrito corto que tendrá como título "La importancia del lenguaje escrito en mi vida" (Anexo 2)

Para evaluar los escritos cortos se propone identificar en el texto:
- Palabras claves que definan para los alumnos el término lenguaje.
- La aplicación del término en situaciones concretas.

Desarrollo:

La profesora:

- Inicia la etapa de desarrollo saludando a cada uno de los alumnos del grupo, sin decir una sola palabra,
- Al mismo tiempo se escucha “las cuatro estaciones de Vivaldi”, al terminar la música
- Proyecta el video “el origen del lenguaje” 1:47’

El alumno:

- Participa de los mensajes no verbales.

La profesora:

- Lanza las preguntas:
 - ¿Qué es el lenguaje no verbal?
 - ¿Cómo se manifiesta en la sociedad el lenguaje no verbal?
 - ¿Cuáles son las principales características del lenguaje no verbal?

El alumno:

- Participa en la lluvia de ideas que genera la pregunta hecha por la profesora.

Cierre:

La profesora:

- Reflexiona con los alumnos acerca la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación humana y finaliza la sesión con la presentación en *power point* de “las perspectivas del lenguaje no verbal”

Tarea: El alumno: Investigar qué es la Kinesis, proxémia y prosodia, para la siguiente sesión, la información en su cuaderno.

SESIÓN 2

Aprendizaje:

Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria.

Contenidos:

Lenguaje no verbal: Gestualidad, Kinesis, Proxémica, Indumentaria, Imágenes, Silencio.

Secuencia de actividades:

Apertura:

La profesora:

- Retoma los elementos más importantes de la clase anterior apoyándose en los escritos breves, utilizados como diagnóstico. (Anexo 2)

Desarrollo:

El alumno:

- Organizados en equipos exponen los principales elementos de la Kinesis, proxémica y prosodia.

La profesora:

- Junto con tres compañeros sintetizan lo relevante de las exposiciones.
- Presenta el tema “El cuerpo como principal productor de lenguajes no verbales”

El alumno:

- Participa de la dinámica “caras y gestos” los mensajes no verbales. (Adivinar el título de películas)

Cierre:

El alumno:

- Reflexiona sobre el ejercicio y el tema “El cuerpo como generador de mensajes”
- Elaboran un escrito donde den cuenta de cómo el cuerpo tiene la capacidad de comunicar. (Anexo 3)

Para evaluar los escritos cortos se propone identificar en el texto: Localizar en el texto las características principales del lenguaje no verbal.

Tarea:

Organizar los materiales para la siguiente sesión. **(Avisar que la siguiente sesión será en las salas de audiovisual)**

SESIÓN 3**Aprendizaje:**

Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria.

Contenidos:

Lenguaje no verbal: Gestualidad, Kinesis, Proxémica, Indumentaria, Imágenes, Silencio.

Secuencia de actividades:**Apertura:****La profesora:**

- Realiza la presentación de la dinámica “Reconocer y comunicarse con el otro”

Desarrollo:**El alumno:**

- Participa de la dinámica, siguiendo las instrucciones de la profesora, caminar despacio alrededor del salón, escuchar la música, relajarse; tomar las pinturas, el pincel y dibujar.

La profesora:

- Guía la dinámica grupal.

La profesora:

- Al finalizar la dinámica grupal, indica el siguiente ejercicio, plasmar en una cartulina sus experiencias.

El alumno:

- Elabora de forma individual un cartel con lo más representativo para él de la dinámica, utilizando lenguajes no verbales. (Anexo 4)

Cierre:

El alumno:

- Pega su cartel en las paredes de la sala, y observa los trabajos de los demás compañeros.

Tarea:

Un escrito corto con el tema: “La importancia del lenguaje no verbal” el objetivo del texto es recopilar lo más significativo para ellos de las tres sesiones anteriores.

SESIÓN 4

Aprendizaje:

Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria.

Contenidos:

Lenguaje no verbal: Gestualidad, Kinesis, Proxémica, Indumentaria, Imágenes, Silencio.

Secuencia de actividades:

Apertura:

La profesora:

- Prepara el salón con imágenes, sonidos e indicaciones por escrito para que en la primera parte de la sesión no se necesite de la palabra hablada.

Desarrollo:

El alumno:

- Participa con su silencio y la ejecución de las indicaciones.

La profesora:

- Finaliza la primera parte de la sesión con una presentación del tema “el silencio” y pregunta a los alumnos ¿Qué se generó en el silencio de la dinámica?

El alumno:

- Participa con sus comentarios de la dinámica y se lee su tarea.

Cierre:

El alumno:

- En plenaria comentará las conclusiones de las cuatro sesiones, y contestará los cuestionarios.
- Realizará una autoevaluación de la secuencia. (Anexo 5)

Evaluación de los cuestionarios

Las respuestas distinguen los avances que se lograron con relación al primer texto, y sirven como evidencia del aprendizaje en el alumno.

3.4.1.1 Interpretación de los resultados

Evaluación de los aprendizajes en el Taller de Comunicación I

La temática de la secuencia didáctica se desarrolló en cuatro sesiones con una duración de dos horas, en la primera se inició con una lluvia de ideas y la

elaboración de un texto corto para recuperar los conocimientos previos. La actividad también sirvió para conocer a los estudiantes, que iniciaron muy pasivos, constantemente veían a la profesora titular, buscaban su aprobación cuando realizaban sus participaciones, las cuales fueron de los principales conceptos. Lo que se observa es la falta de relación que existe entre los contenidos de la materia, en particular del tema de lenguaje verbal y su vida cotidiana. Al hablar del lenguaje escrito es clara la relación con lo académico, la escritura “me sirve para aprender más en la escuela”. En ésta sesión se definió el término lenguaje no verbal y sus características, temática perteneciente al aprendizaje, *Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida cotidiana*.

La definición y características del lenguaje no verbal se abordaron de manera **conceptual** en la primera sesión, “los contenidos conceptuales propician la construcción de otras ideas, adquirir nuevos conocimientos sobre sus respectivos objetos de estudio, la comprensión de la información y de problemas que surgen en sus respectivos objetos de estudio, la comprensión de la información y de problemas que surgen en la vida cotidiana y profesional, el cuestionamiento de mitos comunes relacionados con temas científicos, y el abandono de las interpretaciones mágicas del mundo, dando así, lugar a la racionalidad y a la crítica”. (CCH 2006: 46). El objetivo de esta sesión fue que los alumnos se familiarizaran con el término y sus características así como encontrar las diferencias que existen entre el lenguaje verbal y el no verbal.

En la segunda sesión se trataron en una primera parte de la clase los temas Kinesis, Proxémia y Prosodia de forma conceptual, y en la segunda parte, la dinámica grupal permitió la aplicación de los conceptos, logrando desarrollar contenidos **procedimentales**, estos contenidos incluyen procedimientos o maneras de proceder, de actuar para conseguir un fin. Estos contenidos están dirigidos al desarrollo de habilidades. Se pueden diferenciar en procedimientos prácticos, intelectuales y de comunicación. Los procedimientos de tipo práctico

tienen una relevancia especial, ya que es indiscutible la importancia de la interacción de la psicomotricidad y las habilidades intelectuales. (CCH 2006: 50). Los alumnos respondieron a la actividad de “caras y gestos”. Lo que pareciera un simple juego les ayuda a comprender los términos de kinética y proxemia y para reconocer la capacidad que tiene su cuerpo para manifestar ideas, sentimientos o emociones. Al final de la sesión reflexionan el tema de “El cuerpo como generador de mensajes”

...con la comunicación no verbal definitivamente se puede aprender muchas cosas. Desde una forma de trabajo diferente, comprender teóricamente de lo que trata la kinética o cómo las manos hablan, los gestos de la cara, hasta llevarse las manos a los ojos y tallarlos puede comunicar mucho; después de un rato me sentí relajado y en confianza con mis compañeros y entendí que esto lo hacemos todo el tiempo. (Andrea, grupo 502)

En la tercera sesión los temas fueron los mismos, la variante del objetivo de la sesión fue desarrollar esta temática con contenidos **actitudinales**. Las actitudes y valores están estrechamente relacionados con las habilidades intelectuales y los conocimientos adquiridos, y se manifiestan en el desempeño individual y social de los estudiantes. (CCH 2006: 51)

Los alumnos estuvieron en silencio, relajados, trabajaron con un compañero o compañera, pero con los ojos vendados, al inicio fue difícil la concentración, se reían constantemente, no lograban concentrarse; tenían que tomar consciencia de su cuerpo, utilizar los sentidos para saber en dónde estaban y qué es lo que querían expresar, después de unos minutos surgió el silencio, con la ayuda de música relajante, lograron concentrarse, sus movimientos eran lentos, reían sin

sonido, sólo para manifestar que están de acuerdo, la dinámica consistió en contar con las manos un acontecimiento de su vida, sólo con las manos, su postura, el silencio, los movimientos daban cuenta de que cada uno estaba trabajando, al final dieron las gracias a su compañero o compañera por compartir, la gran mayoría se abrazó, lo cual fue inesperado, creí que solo se darían un apretón de manos, incluso algunos lloraron, llevar al aula las emociones, trabajar con lo que nos hace sentirnos vivos, “el lenguaje no verbal, nos permite decir de otra forma lo que somos, no sólo somos lo que vemos, adentro traemos más” comenta una alumna al terminar la actividad.

En la cuarta sesión se trató el tema del silencio, de forma procedimental y actitudinal, no se necesitó el concepto, ya que es un término con pocas definiciones o fácil de definir, la dinámica permitió la práctica del silencio y el análisis para traducir las experiencias en actitudes que se pudieron observar como el respeto y solidaridad que mostró el grupo.

A continuación se presenta un cuadro comparativo del primer ejercicio de la estrategia, redactar un comentario de “la importancia del lenguaje verbal en la vida” y el último en donde se les pide a los alumnos escribir lo que aprendieron en las cuatro sesiones.

La importancia del lenguaje verbal en la vida	Qué aprendí en las cuatro sesiones
Día con día, el lenguaje me permite conocer el sentido o significado de diversas representaciones visuales; como el señalamiento de un semáforo el cual a partir de la conceptualización de la representación de los colores me permitió cruzar o detenerme. (Karla, grupo 502)	Que el lenguaje no sólo es hablar, es moverse utilizar tu espacio, además de utiliza los sentidos para poder comprender nuestro entorno.

<p>Nos expresamos de cierta manera, ya que necesitamos comunicarnos, nosotros le damos un significado. Desde pequeños se nos ha enseñado a comunicarnos, un buen ejemplo es ahora mismo, utilizamos el lenguaje escrito, al igual al escribirlo lo podemos decir, eso es lenguaje oral. (Maribel, grupo 502)</p>	<p>Como darme cuenta que para la comunicación influye todo aspecto que no se toma en cuenta.</p>
<p>Como principales tipos de importancia que puede tener el lenguaje, es como una forma de comunicación esencial teniendo características en las que destacan: los símbolos y caracteres. Estos son utilizados para la interacción entre individuos con un fin de transmitir pensamientos, ideas, incertidumbre, etc. (Emiliano, grupo 502)</p>	<p>Aprendí varias cosas, entre ellas, las definiciones del lenguaje no verbal, algo que nunca había puesto en práctica. Aprendí a hablar con las manos y a ver incluso con los ojos cerrados.</p>
<p>El lenguaje es importante porque es la capacidad de comunicarnos estableciendo signos, ya sean escritos u orales. Nos permite tener una comprensión de lo que se expresa. (Fernanda, grupo 502)</p>	<p>El tema sobre lenguaje no verbal realmente lo aprendí, aprendí a comunicarme de otra forma y a poder captar y entender las cosas sin muchas palabras. Esto no lo hago siempre, así que me emocionaba mucho venir a clase.</p>
<p>El lenguaje escrito es algo importante y esencial en mi vida porque con él puedes comunicarte con diferentes tipos de personas y así poder dar opiniones, puntos de vista o simplemente expresarte. (David, grupo 502)</p>	<p>Aprendí que la parte de la comunicación no verbal es la que usamos cotidianamente, te ayuda a expresarte de manera distinta y con más emociones, y uno se siente bien poder expresar de otras maneras.</p>
<p>El lenguaje es importante ya que gracias a él se plasmaron diferentes ideas, de distintos temas como puede ser: lo que dijeron o investigaron personajes históricos, y lo que escribieron ayuda a el avance de la humanidad. (Ma. Fernanda,</p>	<p>La importancia del lenguaje no verbal en la vida cotidiana, además de aprender a comunicarse con uno mismo, de esta manera la forma de aprendizaje es más rica y satisfactoria.</p>

grupo 502)	
La importancia del lenguaje verbal, el escrito, es súper importante en mi vida, ya que con él es con lo que me comunico con familia, amigos, conocidos que viven lejos de mí y es una forma de mantenernos en contacto, sin la necesidad de vernos o hablar. (Linette, grupo 502)	A reconocer a los compañeros, a saber que los compañeros están presentes. Dejar por un momento que el silencio impere abriendo pasó y dejar guiarnos por nuestros sentidos y nuestro cuerpo. Fue un caldo de sentimientos y emociones.
Es sumamente necesario el comunicar mis ideas, opiniones, sentimientos etc. Y la verdad prefiero la forma oral, sin embargo la forma escrita es básica para ello el ordenar mis objetivos para dar a entenderlos se hace un apoyo imprescindible. (Linda, grupo 502)	Principalmente a conocerme y tener tiempo para mí misma. Gracias a ello pude formar un círculo de confianza dentro de mi grupo y con las profesoras. También puedo decir que al no poderme comunicar con palabras puedo “escudarme” con un lenguaje no verbal, porque aunque los demás no logren entenderme, el objetivo de desahogarme puede ser cumplido.

En la primera columna, los comentarios apuntan a los conceptos, se repite el término significantes, símbolos, representaciones, pero no se logra evaluar el aprendizaje, los alumnos tratan de explicar desde la teoría la importancia del lenguaje verbal, la dificultad es saber, qué tanto de la teoría podría permear su vida cotidiana. En la segunda columna los alumnos no tratan de definir, tratan de expresar lo que sintieron, lo que aprendieron, el concepto queda en segundo término, expresan lo que les generó la aplicación de la teoría. Les sorprendió el sentir y emocionarse, el aprender a través del otro, del compañero. Comprender no es memorizar conceptos. En las cuatro sesiones se abordaron los contenidos esperados para lograr el aprendizaje indicado por el programa de la materia, *Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria.*

Al analizar la estructura del programa indicativo del Taller de Comunicación, es fácil identificar qué tanto las actividades, la misma temática y la evaluación, propuestas en el programa, logran la comprensión de los lenguajes no verbales, “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad.” (Perkins, 2005: 22) En el programa, tanto la temática como las estrategias están encaminadas al conocimiento y la habilidad, pero no fomentan la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, se limitan a la aplicación del conocimiento. Por ejemplo la estrategia presentada en el programa de la materia “Los alumnos, en equipo, diseñarán mensajes con propósitos definidos, empleando los lenguajes verbal y no verbal” (CCH, 2014: 10) no fomenta una actitud, sólo la aplicación de un conocimiento.

En cuanto a la evaluación sugerida en el programa, ésta no pretende evaluar los aprendizajes, sino las actividades, “La evaluación como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra decisiones sobre los medios para asegurar la evidencia de su cumplimiento, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes.” (Taba, 1974: 409)

3.4.1.2 Conducción del grupo.

La conducción efectiva en el aula aumenta las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, las nuevas tendencias de la conducción en el aula se concentran más en guiar a los estudiantes a ser más competentes y autodisciplinados, y menos en controlados, de manera externa, se debe considerar al alumno como aprendiz, el maestro es principalmente un guía, un coordinador y un facilitador. Es importante tomar en cuenta que la clase se desenvuelve en un contexto más amplio de la cultura escolar, que las aulas son multidimensionales, son un escenario de muchas actividades, desde académicas, como relaciones interpersonales,

muchas actividades en el aula ocurren de manera simultánea; y los eventos suelen ocurrir con rapidez en las aulas y a menudo requieren de una respuesta inmediata. (Quesada 2009: 54)

Durante las cuatro sesiones fue destacada la participación de los alumnos, al ser un aprendizaje que requiere más de una respuesta activa, para lograr la concreción del mismo; es cierto que la atención primera es debido a la novedad, nueva profesora, con dinámicas distintas, con un tema nuevo. A partir de la segunda sesión el comportamiento fue distinto, las preguntas, las manos levantadas a lo largo de la clase, las risas en el trabajo en grupo, la originalidad a la hora de sus exposiciones, dieron cuenta de que la participación era una muestra de interés y respeto.

Un elemento fundamental en estas prácticas es la conducción del grupo desde el grupo mismo, los protagonistas fueron los estudiantes, no el conocimiento de la profesora. Prueba de ello son las respuesta de respeto y solidaridad del grupo, su participación a través del cuerpo, el salón se inunda de los movimientos de los alumnos que se concentran en la actividad, para dar paso a la solidaridad y la comprensión del otro.

En la última sesión se trabajó con el tema del silencio, esta dinámica funcionó, gracias a que el grupo se permitió conocer una forma nueva de comunicación, no es fácil mantener a un grupo de 35 jóvenes durante 45 minutos, trabajando estímulos que les detonaran pensamientos con los cuales trabajar en completo silencio.

3.4.1.3 Evaluación del aprendizaje

La evaluación es un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos, implica la recolección de datos, se determina el grado que alcanzan en cada actividad de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es vista como un conjunto de procesos de emisión de juicios profesionales, resultado de la valoración de un proceso.

En la práctica se realizaron varios tipos de evaluación, se inició con una evaluación diagnóstica, que es un instrumento que nos permite reconocer las habilidades y conocimientos previos con los que cuenta el alumno. La evaluación diagnóstica inició con una lluvia de ideas; al finalizar la actividad; los alumnos realizaron un escrito corto en donde se plasmarían los elementos que se trataron, el tópico fue, *La importancia del lenguaje escrito en mi vida*. En los escritos de los alumnos se muestra un conocimiento del término lenguaje, así como los niveles de comunicación, y las formas del lenguaje: **“se puede hacer lo que sea con el lenguaje escrito, nos facilita la vida, y junto con los niveles de comunicación nos damos a expresar mejor”, “el lenguaje escrito es muy importante porque es la manifestación del habla, es lo visible”, “el lenguaje escrito es una herramienta que ha evolucionado” “El lenguaje en forma escrita es más perdurable” “es un lenguaje que aprendemos desde el kínder y vamos perfeccionando en los demás niveles de la escuela”, “es la capacidad del ser humano para establecer signos ya sea escritos u orales”.**

El diagnóstico permitió aclarar conceptos del tema, pero la misma actividad *escribir* da cuenta del valor que tiene para ellos este lenguaje, algunos escritos no tenían coherencia, y la presentación era simple, lo cual demuestra una contradicción. Hablar del lenguaje escrito de forma positiva “para mí el lenguaje escrito ha tenido una relevancia en toda mi vida” y sólo presentar un párrafo con faltas de ortografía y sin estructura, dice lo contrario.

Evaluar los aprendizajes exige la observación continua del comportamiento del alumno en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en la escuela y fuera de ella. En consecuencia, se deben evaluar los contenidos conceptuales, las capacidades procedimentales y las actitudes que constituyen los elementos básicos del proceso de aprendizaje, así como los recursos didácticos, las actividades y los materiales. (Gutiérrez 2002: 49) Cada una de las sesiones concluyó con una evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la primera la evaluación diagnóstica, en la segunda sesión tres alumnas leyeron las conclusiones del tema, en la tercera sesión cada integrantes del grupo comentó cómo se había sentido en la sesión, y aunque fue larga la actividad de cierre, todos lograron expresar su sentir en cuanto a la actividad.

“La evaluación cualitativa pone énfasis en estos procesos de aprendizaje y no sólo en los resultados. No se trata simplemente que se responda a preguntas de memoria, sino de apoyar y facilitar el saber hacer, la reflexión sobre cómo aprender y la adquisición de valores y actitudes. El logro de los aprendizajes es lo que los alumnos han aprendido y saben hacer por sí mismos; además, su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos o transferirlos a otras situaciones.” (Gutiérrez 2002: 66)

Al final de la tercera sesión también se les pidió que realizaran un dibujo que sintetizara las experiencias vividas en la clase, la atención y el empeño que lograron, un silencio que sorprendía, manos trabajando y miradas atentas. Los dibujos que realizaron, con diferentes materiales, pintura, gises, colores, etc., expresan armonía, la gran mayoría utilizó muchos colores, imágenes abiertas, explosivas, que podrían interpretarse como alegría, entusiasmo.

El comprender va más allá de los conocimientos necesarios para llegar a un aprendizaje, más allá de los contenidos procedimentales, está la posibilidad de

modificar, flexibilizar la conducta, la actitud, **“Que el lenguaje no sólo es hablar, es moverse, utilizar tu espacio, además de utilizar los sentidos para poder comprender nuestro entorno”**, **“El tema sobre lenguaje no verbal realmente lo aprendí, aprendí a comunicarme de otra forma y a poder captar y entender las cosas sin muchas palabras. Esto no lo hago siempre, así que me emocionaba mucho venir a clase”**, **“A reconocer a los compañeros, a saber que los compañeros están presentes. Dejar por un momento que el silencio impere, abriendo paso y dejar guiarnos por nuestros sentidos y nuestro cuerpo. Fue un caldo de sentimientos y emociones”**. En la última sesión el comportamiento de los alumnos fue respetuoso, participativo, confiado, demostró que las sesiones anteriores lograron modificar el comportamiento de los integrantes del grupo, en la última sesión se les que caminaran por el salón y prestaran atención a los letreros, lo cual hicieron en completo silencio.

La autoevaluación que realizaron los alumnos al final de la sesión, sirvió como cierre de las cuatro sesiones, consistió en 5 preguntas que trataron de evidenciar el aprendizaje adquirido por los alumnos, poner de manifiesto los conocimientos, el sentir de los alumnos y el desempeño que desde su opinión tuvieron a lo largo de las cuatro sesiones. (Anexo 5)

Evaluación del cuestionario

Los alumnos identifican características del lenguaje no verbal.

Dan cuenta de la importancia del lenguaje no verbal y su utilización en la vida cotidiana.

3.4.2 Segunda práctica

Taller de Comunicación II. Elementos para el análisis de mensajes

El programa del Taller de Comunicación II centra sus propósitos en la identificación, por parte del alumno, de los mensajes mediáticos, que los analice y conozca los contextos de producción y su intencionalidad, pueda reconocerse a sí mismo como un receptor analítico, crítico y, por tanto, activo, que esa concepción de sí mismo, reafirmada y desarrollada a partir de las estrategias sugeridas en el programa, lo capacite para *resignificar* los mensajes que recibe, y para hacer un uso racional y humanístico de cada uno de los medios con los que entre en contacto. Cabe señalar, entonces, los postulados teóricos básicos que sustentan el programa de este Taller de Comunicación II son aquellos que se desprenden tanto de la postura teórica para la recepción, como de la teoría de las mediaciones.

El Taller de Comunicación II tiene como propósitos fundamentales que los alumnos comprendan el significado del concepto de comunicación masiva, identificando las características de cada uno de sus elementos básicos, y el funcionamiento y gestión de los medios y de las TIC a nivel global, regional y local. A partir de ahí, los alumnos reconocerán los procesos sociales generados o reforzados por los medios y las TIC, mediante la identificación y formas del conocimiento de la opinión pública y participen en los asuntos que afectan a todos. Estos aprendizajes permitirán a los alumnos desarrollar su capacidad para analizar mensajes masivos, valorando su contenido simbólico y su impacto social. De esa manera, dotados de los elementos técnicos necesarios, los alumnos estarán también en posibilidad de producir sus propios mensajes masivos. (CCH 2014: 31)

Los contenidos utilizados para la segunda Práctica Docente se localizan en la segunda unidad del Taller, Elementos para el análisis de mensajes, cuyo

propósito es que el alumno *reconozca los elementos teóricos para el análisis de mensajes mediante su estudio y aplicación, para que se conciba a sí mismo como receptor crítico y emisor creativo*. Esta unidad cuenta con tres aprendizajes.

Para la secuencia didáctica se utilizaron sólo dos aprendizajes de la unidad:

- Reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos, a partir del análisis de sus características.
- Valora los mensajes, a través del análisis de los elementos que los constituyen.

Los contenidos temáticos de estos aprendizajes son:

Aprendizaje 1: Tipología de los mensajes de los diferentes medios:

Por su contenido

Por su lenguaje

Por sus soportes

Aprendizaje 2: Elementos para el análisis de mensajes:

Contexto de producción y recepción

Nivel de significación

Retórica del mensaje

Tipo de soportes

Plan de clase

UNIDAD UNO	Elementos para el análisis de mensajes
PROPÓSITO	Reconozca los elementos teóricos para el análisis de mensajes mediante su estudio y aplicación, para que se conciba a sí mismo como receptor crítico y emisor creativo.
PROPÓSITO PARTICULAR	Conocerá los elementos básicos para el análisis de los diferentes mensajes con los que diariamente convive, mediante su estudio y aplicación, para poder ser un receptor crítico y un emisor creativo.

SESIÓN 1

Aprendizaje:

El alumno reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos, a partir del análisis de sus características.

Contenidos:

Tipología de los mensajes de los diferentes medios:

- Por su contenido: Informativo, publicitario, propagandístico, entretenimiento cultural y educativo.
- Por su lenguaje: Verbales e icónico-verbales.
- Por sus soportes mediáticos: impresos, auditivos, audiovisuales y cibernéticos.

Secuencia de actividades:

Apertura:

Presentación: La profesora realizará la presentación de la secuencia didáctica.

Evaluación diagnóstica: A través de una actividad grupal se hará una exploración diagnóstica, la actividad consiste en una lluvia de ideas la cual pretende indagar cuáles son los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos.

Al finalizar la lluvia de ideas los alumnos elaborarán un mapa conceptual con las ideas que se trabajaron en la actividad. (Anexo 6)

Evaluación del mapa conceptual

El alumno identifica el concepto de comunicación masiva, lo relaciona con los principales elementos y distingue la opinión pública.

Desarrollo:

Se inicia la etapa de desarrollo con la solicitud a los alumnos de un mensaje masivo y la explicación del por qué lo consideran masivo.

La presentación de una serie de imágenes que detonen la participación de los alumnos para iniciar el tema de análisis de mensajes.

Cierre

En plenaria, analizarán las características de cada uno de ellos, destacando sus diferencias en función del medio.

SESIÓN 2

Aprendizaje:

Reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos, a partir del análisis de sus características.

Contenidos:

Tipología de los mensajes de los diferentes medios:

- Por su contenido: Informativo, publicitario, propagandístico, entretenimiento cultural y educativo.
- Por su lenguaje: Verbales e icónico-verbales.
- Por sus soportes mediáticos: impresos, auditivos, audiovisuales y cibernéticos.

Secuencia de actividades:

Apertura:

La profesora retomará los elementos más importantes de la clase anterior a través de una lluvia de ideas.

Desarrollo

Se muestran distintos mensajes que ejemplifican la tipología (informativos, propagandísticos, publicitarios, culturales, de entretenimiento y educativos). Los alumnos distinguen los objetivos de cada mensaje, para crea desde su experiencia la tipología.

En equipos elaborarán un mensaje masivo impreso con una tipología determinada. (Anexo 7)

En plenaria, presentaran su carteles y explicarán la forma en la que trabajaron, para que los evalúen los otros equipos.

Rúbrica para evaluar los carteles			
No. de cartel			
Logra ejemplificar un tipo de mensaje masivo.			
Utiliza el referente solicitado.			
¿Qué tipo de lenguajes utiliza?			
El cartel es creativo.			

Evaluación de los carteles

En la rúbrica los alumnos distinguen los tipos de mensajes, logran señalar a sus compañeros los aciertos y errores.

Cierre

La profesora mostrará varios mensajes masivos para su análisis por su tipología, lenguaje y soporte.

En plenaria, analizarán las características de cada uno de ellos, destacando sus diferencias en función del medio.

SESIÓN 3

Aprendizaje:

Valora los mensajes, a través del análisis de los elementos que los constituyen.

Contenidos:

Elementos para el análisis de mensajes:

- Contexto de producción y recepción
- Nivel de significación: Denotación, connotación, referentes e intencionalidad.

Secuencia de actividades:

Apertura:

La profesora expondrá la temática auxiliándose de la presentación en *power point*.

Desarrollo

En equipos analizarán uno o varios mensajes de acuerdo con las categorías establecidas en la temática.

Cada equipo expondrá su trabajo ante el grupo.

Cierre

La profesora mostrará varios mensajes masivos para su análisis por su nivel de significación.

SESIÓN 3

Aprendizaje:

Valora los mensajes, a través del análisis de los elementos que los constituyen.

Contenidos:

Elementos para el análisis de mensajes:

- Contexto de producción y recepción
- Nivel de significación: Denotación, connotación, referentes e intencionalidad.

Secuencia de actividades:

Apertura:

La profesora expondrá la temática auxiliándose de la presentación en *power point*.

Desarrollo

En quipos analizarán uno o varios mensajes de acuerdo con las categorías establecidas en la temática. (Anexo 8)

Cada equipo expondrá su trabajo ante el grupo.

Evaluación del análisis de los mensajes

El alumno separa la lectura denotativa de la connotativa, mostrando sus principales características.

Utiliza palabras que describen la imagen de manera denotativa y emite juicios en la lectura connotativa.

Los alumnos elaborarán, un comentario crítico en el que retomen las aportaciones del grupo.

Cierre

La profesora mostrará varios mensajes masivos para su análisis por su retórica y soportes.

3.4.2.1 Interpretación de los resultados

Evaluación de los aprendizajes en el Taller de Comunicación II

La temática de la secuencia didáctica se desarrolló en cuatro sesiones con una duración de dos horas, en la primera sesión se inició con la recuperación de los conocimientos previos, “cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas (Coll, citado en Coll *et al*, 2007: 50). En la actividad de inicio se lanzaron 5 preguntas, ¿Qué es la comunicación masiva?, ¿Cuál es la importancia del receptor-receptor en la comunicación masiva?, ¿Qué papel juegan los medios en la toma de decisiones?, con estas preguntas se inicia una lluvia de ideas en el grupo. La información que se obtiene se plasma en mapa conceptual, (Anexo 6) los alumnos logran relacionar los principales conceptos visto en las clases anteriores a la práctica, agregan más temas en los mapas de los que se mencionaron en la lluvia de ideas. El material de la primera actividad sirve como evaluación diagnóstica, “en la evaluación diagnóstica lo que interesa es reconocer si los alumnos antes de iniciar un proceso educativo poseen o no una serie de conocimientos previos pertinentes” (Díaz y Hernández, 2010:320). En el diagnóstico se logra distinguir que identifican a la comunicación masiva como un proceso, sus elementos básicos y sus características, surgen los temas de globalización y opinión pública, existe confusión con el término de rumor el cual relacionan con la globalización y no en la opinión pública, en las clases siguiente se hace la aclaración de los términos sin profundizar, para el desarrollo de la práctica no se necesitará de todos los temas.

Posterior al diagnóstico se abordaron los temas del primer aprendizaje, *Reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos, a partir del análisis de sus características*. Los contenidos de este aprendizaje se consideran en su mayoría contenidos **conceptuales**, los contenidos conceptuales propician la construcción de otras ideas, adquirir nuevos conocimientos sobre sus respectivos objetos de

estudio, la comprensión de la información y de problemas que surgen en sus respectivos objetos de estudio, la comprensión de la información y de problemas que surgen en la vida cotidiana y profesional, el cuestionamiento de mitos comunes relacionados con temas científicos, y el abandono de las interpretaciones mágicas del mundo, dando así, lugar a la racionalidad y a la crítica. (CCH 2006: 46).

El tema Tipología de los Mensajes se abordó de manera conceptual en la primera sesión, el objetivo fue que los alumnos se familiarizaran con los términos y lograran reconocer en ejemplos concretos los elementos y las características de cada uno de los mensajes, se solicitó que localizaran entre sus pertenencias un mensaje masivo y argumenten primero por qué lo consideran masivo, la gran mayoría consigue un mensaje, en las botellas de agua, en la envoltura de algún producto, en la gaceta de la escuela etcétera, la dificultad se encuentra en la argumentación, les cuesta trabajo relacionar las características de los mensajes masivos con el producto que tienen en las manos, aun cuando en sus mapas mentales definen correctamente las características. Existe una disociación entre la teoría y la práctica, la actividad se prolongó más de lo esperado, era importante aclarar los elementos que caracterizan a un mensaje masivo, pues estos conocimientos son necesarios para poder analizar una imagen.

En la segunda sesión los contenidos fueron procedimentales, los cuales incluyen las maneras de proceder, de actuar para conseguir un fin. Estos temas están dirigidos al desarrollo de habilidades. Se pueden diferenciar en procedimientos prácticos, intelectuales y de comunicación. Los procedimientos de tipo práctico tienen una relevancia especial, ya que es indiscutible la importancia de la interacción de la psicomotricidad y las habilidades intelectuales. (CCH 2006: 50). Para la segunda clase identificaron la tipología de los mensajes, elaboraron carteles con distintos tipos y lenguajes, combinando los conocimientos teóricos y sus habilidades creativas para el diseño de un mensaje masivo. Al final de la

exposición de los carteles se solicita que contesten la rúbrica para evaluar los carteles de los otros equipos, “Las rúbricas son guías de puntaje que permiten describir, el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (Díaz y Hernández, 2010: 342)

Rúbrica para evaluar los carteles			
No. de cartel			
Logra ejemplificar un tipo de mensaje masivo.			
Utiliza el referente solicitado.			
¿Qué tipo de lenguajes utiliza?			
El cartel es creativo.			

La dinámica de coevaluación es importante para que los alumnos pongan a prueba sus conocimientos, estén conscientes de los objetivos que persigue la actividad, “la apropiación de los objetivos que se desea alcancen los alumnos, a través de una negociación constante fincada en la comunicación” (Díaz y Hernández, 2010: 333), fue complicado para los alumnos evaluarse entre ellos, varios comentaban *“maestra mejor usted diga cuál fue el mejor cartel”* esta forma de evaluar pone a prueba no solo los conocimientos de los alumnos, se necesita de una actitud colaborativa, de grupo.

La evaluación, apoyada en las observaciones y orientaciones del profesor y, fundamentalmente en la co-evaluaciones y las autoevaluaciones de los integrantes del grupo, provee información necesaria para que el grupo pueda revisar sus planes y sus prácticas y redireccionarlos cuando es preciso para lograr cumplir con la consigna y efectuar un trabajo de buena calidad. (Camilloni, 2013: 174)

Los resultados de la rúbrica sirvieron para reafirmar los conocimientos de los alumnos y fomentaron la responsabilidad de los integrantes de los equipos.

En la tercera sesión se abordó la temática del segundo aprendizaje *Valora los mensajes, a través del análisis de los elementos que los constituyen*. Estos contenidos: Elementos para el análisis de mensajes: Contexto de producción y recepción, y Nivel de significación: Denotación, connotación, referentes e intencionalidad; se trabajaron primero de forma conceptual, se definieron los términos: Contexto de producción, contexto de recepción, niveles de significación, los referentes e intencionalidad, para después pasar a la parte del análisis y la formulación de significados tanto connotativos como denotativos, y defender sus argumentaciones, con la finalidad de establecer contenidos **actitudinales**, las actitudes y valores están estrechamente relacionados con las habilidades intelectuales y los conocimientos adquiridos, y se manifiestan en el desempeño individual y social de los estudiantes. (CCH 2006: 51)

En la cuarta sesión se conjuntaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las sesiones anteriores, en una actividad en donde se analizaron una serie de mensajes masivos, que tenían como característica su valor estético, histórico o por considerarse imágenes controvertidas.

En las cuatro sesiones se solucionaron algunos problemas para facilitar el aprendizaje y propiciar ambientes adecuados para el trabajo en el aula. Uno de los problemas más frecuentes fue la constante distracción de los alumnos al trabajar en equipos, al mencionar nuevamente los objetivos de la actividad y recalcar la importancia del trabajo en equipo, se logró que la actividad pudiera concluirse de manera satisfactoria, crear equipos nuevos propició la movilidad del grupo y

fomentó el trabajo. Otro de los inconvenientes fue la participación del grupo, fomentar la participación de todos y no sólo de unos cuantos, darles de forma directa la palabra fue importante así como llamarlos por su nombre y prestar atención a sus comentarios, comentar sus participaciones es una forma de interactuar y hacerles saber que sí se les escucha. La gran mayoría de las actividades tuvo como principal motor la creatividad del grupo, esto fomentó el interés de los integrantes y logró la cohesión del grupo. Un elemento fundamental es propiciar un clima de respeto entre compañeros, y la escucha juega un papel protagónico en el aula, insistir frecuentemente en la atención a los compañeros infunde seguridad en la persona que participa, el respeto al otro es clave para el buen desarrollo en el aula.

3.4.1.3 Evaluación del aprendizaje

La evaluación es un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos, implica la recolección de datos, se determina el grado que alcanzar en cada actividad de enseñanza-aprendizaje. La evaluación vista como un conjunto de procesos de emisión de juicios profesionales, resultado de la valoración de un proceso. (Domínguez, 2014)

En la práctica se realizaron varios tipos de evaluación, se inició con una evaluación diagnóstica, un instrumento que permite reconocer las habilidades y conocimientos previos con los que cuenta el alumno. La evaluación diagnóstica inició con una lluvia de ideas, que sirvieron para el desarrollo de las actividades futuras. En las evaluaciones diagnósticas se lograron identificar a través de sus mapas mentales, la identificación del concepto de comunicación masiva, necesario

para el desarrollo de la secuencia, relacionan las principales características de la comunicación: emisor, receptor, mensajes, códigos y medios.

Evaluar los aprendizajes exige la observación continua del comportamiento del alumno en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en la escuela y fuera de ella. En consecuencia, se deben evaluar los contenidos conceptuales, las capacidades procedimentales y las actitudes que constituyen los elementos básicos del proceso de aprendizaje, así como los recursos didácticos, las actividades y los materiales. (Gutiérrez 2002: 49) Cada una de las sesiones concluyó con una evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la primera la evaluación diagnóstica, en la segunda sesión se expusieron los trabajos en equipo, mismos que fueron evaluados a través de la rúbrica, que sirvió para elaborar juicios, (Anexo 2) “La evaluación cualitativa pone énfasis en estos procesos de aprendizaje y no sólo en los resultados. No se trata simplemente que se responda a preguntas de memoria, sino de apoyar y facilitar el saber hacer, la reflexión sobre cómo aprender y la adquisición de valores y actitudes. El logro de los aprendizajes es lo que los alumnos han aprendido y saben hacer por sí mismos; además, su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos o transferirlos a otras situaciones.” (Gutiérrez 2002: 66)

En las siguientes dos sesiones la evaluación consistió en redactar textos argumentativos en donde se analizaban algunos mensajes masivos, la evaluación se hizo en equipos, (Anexo 3) se leían los textos y se comentaban al final el equipo elegía los mejores textos para compartírselos con el resto del grupo.

En la evaluación final, consistió en el análisis de dos imágenes, la actividad permitió que los alumnos corroborar la adquisición de los contenidos conceptuales, y los procedimentales cuando aplicaron los conocimientos a situaciones distintas para resolver una problemática. (Anexo 5)

CONCLUSIONES

El Modelo Educativo basado en aprendizajes

Cuando se toca el tema de evaluación en la educación, se habla de una infinidad de variables. Evaluar a los maestros, a los alumnos, los programas, el modelo educativo, etcétera. El trabajo abordó un tema poco difundido, la evaluación de los aprendizajes dentro de las aulas, en el día a día, en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el papel de la evaluación en el logro de los aprendizajes, procesos que son atravesados por el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la influencia de un modelo basado en aprendizajes en la evaluación; se finalizó con una propuesta que coadyuve desde la evaluación en la adquisición de los aprendizajes.

El origen del modelo educativo del CCH, se encuentra en los antecedentes axiológicos de la Nueva Universidad, del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades, la propuesta educativa de la UNESCO y los textos publicados en la denominada *Gaceta Amarilla*, que conformaron lo que hoy se conoce como el "Modelo Educativo del Colegio".

La creación del CCH corresponde a un proyecto que buscaba la superación de las relaciones antagónicas, intentando superar las relaciones de poder en el aula y proponiendo una alternativa a los antiguos cánones educativos, al colocar al estudiante como el centro del proceso educativo y al concebir al profesor como un compañero y guía en la formación a través del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

El Modelo Educativo se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. La perspectiva educativa adoptada define los principios filosóficos que le caracterizan y que ubica al alumno en el centro del

acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico.

El CCH planteó un modelo capaz de formar a los estudiantes tanto en la ciencia como en la técnica y las humanidades, a través de la comprensión y aplicación de los lenguajes español y matemático a su vida cotidiana y cuyo eje formativo correspondía a la práctica de tres principios pedagógicos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, los cuales permitirían la formación del estudiantado en una cultura básica.

Para concretar el modelo educativo, se crean sus planes y programas de estudio que en una institución educativa definen las razones epistemológicas, pedagógicas y sociales de su oferta escolar, son la cristalización de los principios pedagógicos que marcan la diferencia de una institución. Los planes y programas del Colegio se han transformado; en lo que se refiere a las actualizaciones del Plan de Estudios, la primera se da en 1996, entre 2001 y 2003 se hizo una revisión y ajustes los programas, en 2005 se realizó una precisión al marco pedagógico, filosófico y disciplinario de las áreas de conocimiento. Además la más reciente actualización, cuyo proceso inició en 2011 y que culminó en 2016.

En el Colegio la evaluación ha estado presente desde su origen, en los primeros documentos que orientan la vida académica se menciona el papel fundamental que tiene la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los inicios del Colegio la evaluación se consideraba ajena al proceso de aprendizaje y como un instrumento de medición que determina el logro de los objetivos. En el primer órgano informativo del Colegio de 1979 se define la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como:

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. (CCH-UNAM 1979:98)

A lo largo de la historia del Colegio la evaluación aparece en los programas de forma parcial, se enunciaron en los apartados correspondientes, pero no se logró su concreción en los aprendizajes.

En la más reciente actualización (2016) la evaluación se definió con mayor claridad y se aceptaron las dificultades para incorporar verdaderos elementos evaluativos dentro de un modelo como el del CCH.

En algunas de las propuestas que se presentan en los programas, también se advierte la dificultad de los profesores para diseñar actividades e instrumentos acordes a los principios del Colegio. Indudablemente la evaluación sigue representando un desafío trascendental para la educación, que va desde la necesidad de reconocer cuándo los alumnos no van logrando los aprendizajes y las dificultades que enfrenta al respecto, hasta la necesidad de verificar lo que han aprendido y en consecuencia asentar una calificación. También lo es en el momento de definir recursos adecuados a la naturaleza de la materia y propios de la naturaleza del aprendizaje que busca promoverse. (CCH 2012: 82)

En 1999 después de la actualización de los programas en 1996, en donde se coloca el aprendizaje de los alumnos como el principal elemento del proceso de enseñanza-aprendizajes, se crea el Examen Diagnóstico Académico (EDA), como primer intento de evaluar los aprendizajes en los programas actualizados. El objetivo principal del instrumento fue contar con un análisis de la pertinencia de los aprendizajes señalados en los programas. “Los resultados permiten tener una visión aproximada de los contenidos de mayor dificultad, y plantear hipótesis sobre las causas que impiden la adecuada adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades.” (CCH 2012:21)

El EDA tiene limitaciones en cuanto a los aspectos que se pueden revisar ya que sólo puede medir determinado tipo de aprendizajes. El problema es que no se profundiza en la revisión de procesos primordiales que están sucediendo en el salón de clases, como son

el pensamiento crítico, la solución de problemas y la creatividad que nos darían información más certera de los contenidos conceptuales y procedimentales vistos en el aula. Dadas las restricciones metodológicas, el instrumento evalúa prácticamente sólo aprendizajes de tipo conceptual, no es posible contar con elementos sólidos acerca del aprovechamiento en cuanto a las habilidades y las actitudes desarrolladas por los alumnos.

El CCH fundado 1971 reconoce en el alumno el sujeto principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, el Colegio busca su formación a través de una cultura básica para que logre aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. A partir de 1996, son los aprendizajes la base principal para el logro de una cultura básica, para conocer si los alumnos conseguían llegar a los aprendizajes esperados, plasmados en el programa, en 1999 se crea el EDA con una metodología que permitiría conocer el resultado de los aprendizajes esperados.

La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje

Las posturas constructivistas ven en el alumno a un sujeto activo, a un constructor de su conocimiento resultado de las experiencias y las interacciones con el entorno, que le ayudan a comprender la realidad “el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente” (Serrato y Pons, 2011). Un aprendizaje será más significativo cuanto más relaciones con sentido es capaz de vincular entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y lo que se presenta como objeto de aprendizaje.

Entonces el aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información <<se ancla>> en conceptos relevantes preexistentes en la estructura, los conocimientos que ya posee con respecto al nuevo contenido que se pretende aprender; estos contenidos previos, abarcan informaciones y conocimientos que de manera directa o indirecta, se vinculan o pueden vincularse con lo nuevo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la experiencia se vuelve el punto de partida como de llegada en el aprendizaje, pero, la experiencia por sí sola no tiene valor, no es un conjunto de sensaciones o ideas simples, “cada experiencia puede ser vivaz, animada e “interesante” y, sin embargo su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos y desintegrados, cuando una persona aprende de una experiencia, ve ampliado sus horizontes, y cuando lleva a cabo una intención determinada esta será definida por la experiencia anterior, la cualidad de la experiencia presente influye en el modo como se desarrollan las experiencias posteriores.

Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente se modifica, esto da paso a la nueva situación, lo que ha adquirido en conocimientos y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación siguiente. Es vital la capacidad del profesor para influir directamente en la experiencia de los demás y por tanto en la educación que éstos reciben, la importancia de determinar el ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñandos para crear una experiencia.

Es necesario que el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del alumno y que provoque desafíos y proponga retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento, que generen nuevas experiencias. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos. (Coll, 2007)

Los conocimientos previos, las experiencias son parte fundamental en el logro de los aprendizajes, por lo tanto la evaluación tiene que ser parte de estos procesos, el uso de la medición como forma de evaluación de los aprendizajes, contradice el concepto. La teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para definirlo como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno, “la cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender” (Díaz,

1982:7), lo importante en la medición es llegar a la explicación última del fenómeno, en tanto lo que importa es la parte observable. Se piensa que los resultados que arrojan exámenes finales, son suficiente evidencia para hablar de qué tanto aprendió o no el alumno. Se piensa que evaluar es calificar y asignar un número que certifique si se ha aprendido o no.

En la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes. Estos exámenes serán aplicados al alumno al finalizar la enseñanza. Así ha alcanzado gran difusión las llamadas pruebas “objetivas”, que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la de docencia. Estas pruebas llamadas “objetivas” difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, memorísticos; de carácter mecánico y por lo tanto no fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y creativas, la resolución del problema o el manejo de relaciones abstractas, pareciera que lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no observar los resultados obtenidos por cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

Considerar que el objetivo de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje, es el interjuego de la evaluación individual y la grupal, es un proceso que permite al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje seguido por los demás miembros del grupo. De esta manera la evaluación tendería a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos para aprender. Se puede decir hasta ahora que se entiende la evaluación como el estudio del proceso de aprendizaje de un curso, una asignatura, un taller, o un seminario, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar.

La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento. Evaluar como parte de una reflexión

constante y necesaria sobre la situación de enseñanza y su relación con el aprendizaje de los alumnos, dentro de aprendizajes contextualizados y no a través de situaciones artificiales, “el problema de la descontextualización no solo atañe a la evaluación sino a todo el proceso de enseñanza de los aprendizajes y desde ahí debe plantearse el problema para poder resolverlo” (Díaz y Hernández, 2010: 317)

La evaluación formativa tiene como objeto observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje, es de carácter individual (no comparativa) y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad, se trata de una relación en donde el profesor es responsable de las acciones dirigidas a cada aprendiz. La observación es parte fundamental en una evaluación formativa, la reflexión multiplica las direcciones de la mirada, busca diferentes puntos de vista, al interpretar tareas y manifestaciones de los aprendizajes; al reflexionar se buscan relaciones de los diferentes significados que acompañan a los alumnos en la interacción con los nuevos conocimientos y vivencias. No se trata de anunciar resultados definitivos, sino de describir etapas de un camino que se avanza, es la imagen de un alumno siempre en movimiento. Observar, reflexionar permiten la acción, la reconstrucción de las prácticas evaluativas, el evaluador establece la interacción con el aprendiz, toma decisiones para favorecer el progreso en todas las dimensiones del conocimiento.

La evaluación en la práctica docente

En el Modelo Educativo del Colegio, se conjuntan la labor docente, el protagonismo del estudiante, las estrategias y la evaluación, entre otros, permeados por los postulados de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, lo cual se traduce en propiciar en el alumno, eje del proceso de aprendizaje, su autonomía en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento; para ello, el profesor facilita su aprendizaje a través del hacer. En el taller didáctico se vincula la teoría con la práctica, acercando y proporcionando al educando las herramientas necesarias para su vida personal y profesional, lo cual redundará en su ser. Es decir, en el *taller* el estudiante aprende, desarrolla sus habilidades y capacidades comunicativas a través del hacer como algo cotidiano (Segura (coord), 2015).

Lograr que en las actividades propuestas, el docente no fuera el centro de la actividad, permitir que los alumnos manifestaran sus conocimientos a través de su acción, en la secuencia didáctica presentada la actividad de la profesora, permitió que los alumnos se conectaran con su proceso de aprendizaje.

En el proceso educativo el profesor y el alumno cumplen con roles; el primero, como facilitador del aprendizaje: planifica, propone, coordina, acompaña al estudiante en las distintas actividades para el logro de los propósitos y aprendizajes contenidos en los programas de estudio; el segundo, el estudiante, de manera individual, debe ser un actor responsable que se informa, organiza, participa, se coordina con otros, es creativo en la búsqueda de soluciones a problemas comunes y vinculando los conocimientos con la práctica.

El propósito general de la prácticas, como se establece en el programa de la asignatura, es ofrecer pistas para que el alumno se vaya autoafirmando como *sujeto autónomo*, responsable de su ser, de su conocer y de su hacer en el espacio privado, al tiempo que va aprendiendo a tomar sus propias decisiones de manera consciente para actuar mejor en su entorno social. Comprendiendo y valorando la importancia de la comunicación como instrumento primordial de los procesos de socialización, así como de la relevancia del lenguaje en sus diferentes tipos y formas. De esta manera, el Taller de Comunicación centra su atención dinámica en la naturaleza del alumno para desarrollar en él, el espíritu científico, la autodeterminación personal, la conciencia crítica y la capacidad para la transformación de la realidad a través del *aprender haciendo*; en consecuencia, bajo la dinámica del *taller* los docentes deben crear las condiciones para facilitar la experiencia por parte de los estudiantes.

Orientados todo el tiempo por los planes y programas de estudio de la institución, los elementos que presenta la carta descriptiva de los programas, se distribuyen en: unidades, propósitos, tiempo, aprendizajes, estrategias, temáticas y se precisa en ella con claridad cada uno de estos rubros. Los aprendizajes de cada unidad del programa en lo general van de lo simple a lo complejo, están relacionados con las situaciones particulares y concretas del alumno, y buscan motivarlo, en su calidad de sujeto activo de su formación y a través del trabajo individual o de la interacción grupal y en equipo, a la

búsqueda por él mismo de respuestas y soluciones de los problemas que se le presentan en su vida diaria.

Al analizar la estructura del programa indicativo del Taller de Comunicación, es fácil identificar qué tanto las actividades, la misma temática y la evaluación, propuestas en el programa, logran la comprensión de los aprendizajes esperados, “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad.” (Perkins, 2005: 22) En el programa, la temática como las estrategias están encaminadas al conocimiento y la habilidad, pero no fomentan la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, se limitan a la aplicación del conocimiento, por ejemplo la estrategia presentada en el programa de la materia “Los alumnos, en equipo, diseñarán mensajes con propósitos definidos, empleando los lenguajes verbal y no verbal” (CCH, 2014: 10) no fomenta una actitud, sólo la habilidad para aplicar los conocimientos.

El grupo de estudiantes y la profesora asumieron una tarea de construcción que dio lugar a la transformación de sus pautas de conducta, en la interacción, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de la adquisición de los aprendizajes fueron decisivos, pues de esta parte del proceso depende que se lograra una capacidad crítica e identificar las acciones para modificar. La posibilidad de aprender de la experiencia, de la confrontación de la teoría y la práctica, permitió que el alumno participara en el proceso de forma decisiva.

Evaluar el proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón a la estrategia del conocimiento. Para lograr conseguir esto es indispensable que se realice una planeación que tenga como eje los aprendizajes y que incluya la evaluación dentro de todo el proceso. Desde la primera sesión de trabajo, se buscó un análisis de las expectativas de los participantes del grupo, de los conocimientos previos, de tal manera

que permitió, por una parte, destacar las necesidades e intereses, por otra, intercambiar experiencias de los lenguajes y otros temas que se desarrollaron en las futuras sesiones, lo cual permitió aclarar los objetivos y las tareas que nos llevarían al logro de las metas de la práctica, en pocas palabras se estableció el encuadre en la primera sesión.

Al finalizar cada una de las sesiones, se utilizaron algunos minutos para revisar someramente lo más significativo de la experiencia de forma individual y grupal, con el propósito de plantear, analizar y elaborar de manera grupal los problemas y situaciones surgidas en la sesión que entorpecerían la dinámica del grupo para logro de los aprendizajes. Al término de la práctica y como etapa de culminación de la experiencia se realizó a manera de recapitulación, una sesión de evaluación grupal, la tarea consistió en un resumen de los momentos más significativos que se vivieron y la reflexión individual de lo que se aprendió, de cómo lo aprendieron y cómo se sintieron. Es importante subrayar que la evaluación de la experiencia en un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como meta que el alumno cobre conciencia, no únicamente de lo aprendido conceptualmente, sino de la forma en que se aprendió y sobre todo la posibilidad de que lo aprendido de manera significativa se pueda recrear en experiencias posteriores, dentro y fuera del salón de clases, en nuevas experiencias de aprendizajes.

El logro de los aprendizajes es lo que los alumnos han aprendido y saben hacer por sí mismos; además, su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos o transferirlos a otras situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1999). *Hacia una pedagogía autogestiva*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- ANUIES (2008). *Diplomado PROFORDEMS. Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*, SEP: México.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2006) Departamento Regional de Operaciones II. Nota Política. *Un sexenio de oportunidad educativa*. México 2007-2012. Septiembre.
- Baquero, R. et al. (2008). *Debates Constructivistas*. Argentina: Aique.
- Brunning, R y Sachraw, G. (2004) *Psicología Cognitiva de la instrucción*. España: Pearson Prentice Hall.
- Camilloni, A. (2013) *La evaluación de trabajos elaborados en grupo*. En Anijovich, R (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- CCH-UNAM (1979) *Documenta 1*. México: CCH.
- Calderón Manríquez, Teresa (2014). *Repensar la labor docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. (Ponencia, documento inédito) .Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana.
- Coll, C. et al. (2007) *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Consejo Académico del Bachillerato [CAB] (2001) *Memoria UNAM*. Consejo Académico del Bachillerato, UNAM, México.
- Chehaybar, Edith, et. al. (1995) *Políticas y Acciones de la formación docente en México*, CISE-UNAM, México.
- Delors, Jacques (Comp.). (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la - UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI: París.
- Dewey, J (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

- _____ (1960). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Domínguez, G. (2014). Alcances de la evaluación escolar. En Estrada, M. Y Jasso, E. *La evaluación educativa desde diversos espacios académicos*. México: De La Salle.
- Erazo, G. Parra, H. Y Villota, O. (2012). *Modelos pedagógicos con un enfoque cognitivo*. Saarbrücken: Academia Española.
- Faure (1972) *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO: Madrid
- Freire, Paulo (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores
- González Casanova, Pablo. (2013). El problema del método en la reforma de la enseñanza. En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades (19-32)*. México: CCH-UNAM.
- _____ (2013a). Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades (75-81)*. México: CCH-UNAM.
- González Tayssier, Jorge y García Palacios Ernesto (2013) *Documentos y testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM:México.
- Hoffmann, J. (2013) *Evaluación mediadora: Una propuesta fundamentada*. En Anijovich, R (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, Immanuel. (2013) *Pedagogía*, España: Akal
- Lawn, M. (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo de enseñanza*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- Leyva, B. (2010) *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. México: UNAM.
- Moran, P. (2014). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM-IISUE.

- Mottier, L. (2013). Evaluación formativa de los aprendizajes: Síntesis crítica de los trabajos Francófonos. En Anijovich, R (Comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz Corona, Lucía Laura y Ávila ramos Juventino (2012) *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México: CCH-UNAM
- Quesada, R. (2009), *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México: Limusa.
- S+.N. (2013). Unidad académica del ciclo de bachillerato. En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencia y Humanidades (93-95)*. México: CCH-UNAM.
- Santos, M. A. (2007), *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*, Buenos Aires, Bonum.
- Santrock, J. (2006), *Psicología de la educación*, México: Mc Graw Hill.
- Segura, S. (Coord.) (2015). Taller de Comunicación. Guía para el profesor. México: CCH.
- Sotelo, Adrián. (2009). A diez años de la huelga estudiantil de la UNAM. En *Yo soy Huelguista y soy de la UNAM (31-42)*. México: REDEZ.
- UNAM (1998), Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato, UNAM: México.
- Taba, H. (1974). Elaboración del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Vázquez Duarte, María. (2009). La problemática de la educación pública. En México. En *Yo soy Huelguista y soy de la UNAM (31-42)*. México: REDEZ.
- Weiss, E. (2004) *La gestión pedagógica en la escuela*, UNESCO: México.

Mesografía

- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Consultado el 10 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984005>.

- Pandero, E. Y Alonso-Tapia, J. (2013) Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas- Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro Alumnado. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Consultado el 10 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293128257012>

- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP), "Antecedentes", en *Educación* [Actualización: 3 de marzo de 2006], consultado el 1 de noviembre de 2014, disponible en: www.diputados.gob.mx/cesop<http://www.diputados.gob.mx/cesop/>

- Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (s.f.) *Plan de estudios*. México: UNAM consultado el 2 octubre de 2014, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios><http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

- Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (s.f. a) *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM consultado el 2 octubre de 2014, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf><http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.pdf>

- CCH (2014) *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Consultada el 17 de noviembre de 2014 en <http://www.cch.unam.mx/historia>

- Macías Narro, Alfredo. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 6, (12). Consultado el 1 de noviembre de 2014, disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>

- Olivares Alonso Emir. (2009). En la UNAM, ni prueba Enlace ni bachillerato único, dice Narro. *La Jornada*, 31. Consultado el 1 de noviembre de 2014, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/12/09/sociedad/042n1soc><http://www.jornada.unam.mx/2009/12/09/sociedad/042n1soc><http://www.jornada.unam.mx/2009/12/09/sociedad/042n1soc>

- UNAM (2003) *Normatividad Académica de la UNAM Docencia y Planes de Estudio Institucional de la Docencia*. Modificado y adicionado en la sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario del 30 de septiembre de 2003. UNAM:

México. Consultado el 12 de noviembre de 2014 en http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=44

- Zenteno Gaytán, Carlos (2013) "El perfil docente en el CCH para el siglo XXI." En *Eutopía Vol 6, No 18* CCH-UNAM:México. Consultado el 18 de noviembre de 2014 en http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/Eutopia18_101-107.pdf

- Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (1996) *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM consultado el 10 noviembre de 2014, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf><http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>

- Secretaría de Educación Pública [SEP](2008) "Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional del Bachillerato en un Marco de Diversidad" en el *Diario Oficial de la Federación*. México consultado el 8 de noviembre de 2014, disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 10 de noviembre de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

- Didriksson, Axel. (2010) "Sobre las (in) competencias de la educación" en *Dialéctica No. 42*. consultado el 8 de noviembre de 2014 disponible en http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdfhttp://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf
http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf

- Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2012) Documento Base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar. México: UNAM consultado el 10 noviembre de 2014, disponible en: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdfhttp://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf

Revistas

- Bazan, J. (1988). Un bachillerato de habilidades básica. En revista de la educación superior. Vol. 17. No. 65. México.
- Cabello Bonilla, Víctor (1989) "Consideraciones Generales sobre el proceso político-administrativo que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH" en *Cuadernos del Colegio*, México UNAM-CCH, Núm. 41.
- CCH-UNAM (2012) *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce Puntos a considerar*. UNAM: México.
- Díaz de Cossío (1970) *El futuro de nuestras universidades*. En González Tayssier, Jorge y García Palacios Ernesto (2013) *Documentos y testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM.
- Díaz, B. (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia.
- _____ (1980) El problema de la evaluación. En *Perfiles Educativos*. No. 25. México: UNAM-CESU.
- Gaceta UNAM (1971, 1º de febrero) UNAM: Ciudad Universitaria
- González Casanova, Pablo (1953) "El problema del método en la Reforma de la Enseñanza" en: *Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*. Vol. 2., No 2. México.
- Gutiérrez, F. (2002), *Cómo evaluar el aprendizaje*, La Paz-Bolivia, Gráfica González.
- Morán, P. (2012) Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. En *Perfiles Educativos*. No. 27. México: UNAM-CESU.
- S/N (2009) "Introducción. La Reforma Integral de la Educación Media Superior y las competencias" en *Eutopía*, No 10 CCH-UNAM:México

Blanco, Antonio. (2009) "Sobre el concepto y modelo de competencias" en *Eutopía* No. 10. México: CCH-UNAM.

Anexo 1
Plan de Clase

Anexo 2

La importancia del lenguaje escrito en mi vida

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: _____

PROFESOR: _____

MATERIA: _____

NOMBRE DEL ALUMNO: Linda [Redacted]

La importancia del lenguaje escrito en nuestra vida...

Es solamente necesario el comunicar mis ideas, opiniones, sentimientos etc. y la verdad prefiero la forma oral sin embargo la forma escrita es básica para ello el ordenar mis objetivos para dar a entenderlos se hace un apoyo imprescindible.

En plasmear mis ideas debe existir un orden general respetando ortografía y puntos, y aunque a veces no es sencillo hacerlo debo hacerlo para así mejorar mi comunicación.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: _____ Grupo: 502. 17-septiembre 2014

PROFESOR: Cinthia Reyes Jiménez- _____

MATERIA: Taller de Comunicación _____

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ Ivaita _____

“La importancia del lenguaje escrito en mi vida”

El lenguaje es importante en toda mi vida, pues con el lenguaje expreso, lo que siento, lo que quiero .etc. Desde el momento en el que nací, pues mis papás me enseñaron a decir palabras cortas para expresarme con lo que en ese momento necesitaba o quería.

Lo fuimos implementando más pues al momento de entrar a las escuelas nos fueron enseñando a escribirlo y pronunciarlo poco a poco.

Así podemos llegar a relacionarnos con todas las personas y argumentar hechos.

Emiliano [REDACTED]

La importancia del lenguaje escrito de mi vida

Como principales tipos de importancia que puede tener, el lenguaje es como una forma de comunicación esencial teniendo características en las que destacan: los símbolos y caracteres. Estos son utilizados para la interacción entre individuos con un fin de transmitir pensamientos, ideas, incertidumbres, etc.

De manera personal involucra en casi todos los ámbitos por el uso de interacciones en distintos lugares como son la escuela, la casa, lugares públicos, etc.

Ramón.

17-sep-14

La importancia del lenguaje escrito en mi vida

En mi vida es muy importante para mí, ya que hay ocasiones en las que no podemos comunicarnos oralmente y tenemos que recurrir a este tipo de lenguaje. Por eso es muy importante conocer muy bien nuestro idioma. Por ejemplo, las redes sociales son un lenguaje escrito, no tenemos de frente a la persona para hablar, pero podemos escribir mensajes.

Por medio de este lenguaje puedo hacer este ejercicio, por ejemplo, Desde que estoy en kinder me enseñaron el abecedario tanto oral como escrito, y gracias al lenguaje escrito puedo redactar cartas, escribir mensajes, etc. Esta es la importancia del lenguaje escrito en mi vida.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: _____

PROFESOR: _____

MATERIA: _____

NOMBRE DEL ALUMNO: Maya [REDACTED]

"La importancia del lenguaje escrito en mi vida"

La importancia del lenguaje es muy necesaria ya que se expresa en diferentes maneras, al igual hay niveles.

Verbal $\left\{ \begin{array}{l} \text{oral} \\ \text{escrito} \end{array} \right.$

Los niveles de comunicación también es indispensable, ya que los ocupamos cotidianamente.

- Intra personal
- Inter personal
- Intra grupal
- Inter grupal
- Masivo.

Nos expresamos de una cierta manera, ya que necesitamos comunicarnos, nosotros le damos un significado. Desde pequeños se nos ha enseñado a comunicarnos, un buen ejemplo es ahora mismo utilizamos el lenguaje escrito, al igual al escribirlo lo podemos decir, eso es lenguaje oral.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: La importancia del lenguaje escrito en nuestra

PROFESOR: Carthica Pérez D.

MATERIA: II Comunicación 4

NOMBRE DEL ALUMNO: [REDACTED]

El lenguaje escrito es importante ya que gracias a él se plasmaron diferentes ideas, de distintos temas como puede ser: lo que dijeron o investigaron personajes históricos, y lo que escribieron acerca a el avance en la humanización.

Desde pequeños te empiezan a enseñar a escribir, primero las vocales, luego las consonantes y esto lo hacen con el fin de que en el desarrollo de tu vida te expreses, ya sea para trabajos escolares, situaciones personales o sentimentales.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EXAMEN: La importancia del lenguaje escrito en mi vida

PROFESOR: Cynthia Reges Jiménez

MATERIA: Taller de Comunicación I

NOMBRE DEL ALUMNO: Omar [REDACTED]

Desde que como niño aprendes a escribir se convierte en una forma de comunicarse a distancia o en una forma no hablada y así poder difundir un mensaje mayor y de mejor forma. Para mí fue importante el escribir, así, pude comunicar mis ideas poniéndolas o rayándolas en un papel. Obviamente

lo primero fue mi nombre, el aprender a escribirlo fue importante así podían saber mi nombre sin que lo dijera.

Para tiempos modernos es importante para así poder mandar mensajes a mis amigos y así comunicarnos a largas distancias desde estar en el salón con un pedacito de papel y un pequeño texto, hasta estar en ciudades distintas y poder platicar por mensajes de texto.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: _____

PROFESOR: Cynthia Reyes

MATERIA: Comunicación

NOMBRE DEL ALUMNO: David [redacted]

La importancia del lenguaje escrito en mi vida"

En lenguaje escrito es algo importante y esencial en mi vida porque
con el puedes comunicarte con diferentes tipos de personas y así
poder dar opiniones, puntos de vista, o simplemente expresarte.

Empezamos a ver el lenguaje escrito desde kinder aprendiendo
letras y después haciendo y viendo esas letras formando
palabras que tienen un significado en común para todo tipo
de personas y que todos sepamos y nos sea más fácil
comunicarnos.

"la importancia del lenguaje escrito en mi vida"

El lenguaje escrito en la vida cotidiana es una herramienta super vital para la comunicación, humana, dando por hecho que el hombre es un ser social, durante el proceso de desarrollo humano hemos tenido que darle significado mediante símbolos a los objetos, monumentos y caracteres que utilizamos para comunicarnos de forma escrita.

El lenguaje escrito nos lo han enseñado desde pequeños, comenzando con dibujos, letras etc, que en conjunto tienen un sentido al momento de leerlo.

En lo personal el lenguaje de forma escrita es una forma esencial para comunicarme, pues yo puedo escribir cuando sea necesario para que alguien más me lea, y yo puedo leer lo que alguien más ha querido transmitir por medio de su escrito.

Generalmente el lenguaje escrito es enseñado para poder expresar de otra manera, aparte de la oral, y considero que es más fácil poder expresar lo que queremos transmitir por medio de lo escrito.

Aleandra [REDACTED]

Lopez

grupo 502

Anexo 3

El cuerpo tiene la capacidad de comunicar

¿Qué aprendí?

Que el lenguaje no solo es hablar, es moverse utilizar
to espacio, además de utilizar los sentidos para
poder comprender nuestro entorno

¿Cómo me sentí?

Algo raro, ya que el silencio para mí no es algo
común debido a que siempre que estoy en mi
casa, al estar solo estoy sin expresarme y
siempre que salgo es para hablar y
sentirme mejor

¿Qué aprendí?

Pues aprendí lo que es la comunicación no verbal, ya entiendo más las cosas cuando las realizo que solo anotándolas, y con la penúltima sesión, me quedó claro todo.

¿Cómo me sentí?

Pues sus clases que nos dió, no fueron aburridas, ni tediosas, supo la manera de captar nuestra atención, y me sentí muy cómoda y a gusto en estas 4 sesiones.

¿Qué aprendí?

Aprendí varias cosas, entre ellas, las definiciones del lenguaje no verbal, algo que nunca había puesto en práctica. Aprendía a hablar con las manos, a ver incluso con los ojos cerrados.

¿Cómo me sentí?

Me sentí cómodo, entre en más confianza con los compañeros. Me sentí más relajado, menos tenso, menos estresado.

¿Qué aprendí?

En estas cuatro sesiones aprendí el cómo manejar mejor tu lenguaje no verbal, a que a través de los sentidos como el tacto o el olfato puedes transmitir mucho a otra persona. También aprendí a cuándo usar el silencio y que no todo debe ser monotonía sino que hay que variar un poco y como tenemos una plática con otra persona, ya que puedes transmitir mucho a alguien sin decir una palabra.

¿Cómo me sentí?

Me sentí muy agusto, muy relajada y muy contenta especialmente, ya que, durante estas cuatro sesiones me libere de estrés, problemas y más cosas malas a través de las diversas actividades realizadas, en especial la tercera, fue la que más me agrada pues me sentí muy muy agusto.

ANEXO 4

Lenguajes no verbales







ANEXO 5

Cuestionarios lenguaje no verbal

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué aprendí?

Durante estas 4 sesiones pude aprender acerca de un lenguaje que no me habían enseñado o explicado en el tiempo que llevo estudiando. El lenguaje no verbal es una parte muy importante en nuestra vida cotidiana, ya que se nos presenta en todo momento.

A veces es más fácil el poder decir algo a través de las señales o símbolos que con palabras.

¿Cómo me sentí?

Me sentí demasiado contenta de poder haber hecho los ejercicios para representar el lenguaje no verbal, ya que no a todos se nos presenta la oportunidad de conocer de manera tan amplia el lenguaje no verbal.

¿Qué me hizo falta?

Creo que me hizo falta el poder participar un poco más ya que los clases se me hicieron muy amenas y me hubiera gustado no ser tan pensosa y al menos decir algo respecto a lo que pensaba.

¿Cómo evaluó mi desempeño en estas cuatro sesiones?

Lo evaluó bien porque he cumplido con lo necesario pero como mencioné anteriormente me hubiera gustado o más bien me faltó participar más.

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué aprendí?

A conocerme mediante los silencios, a comunicarme con compañeros, a tener una relación más completa con compañeros y maestros.

Apreciar, la importancia del habla y del silencio, en general.

¿Cómo me sentí?

Segura con los diferentes interacciones con mis compañeros. Relajada con las respiraciones y las actividades. Emocionada por más clases de este tipo.

¿Qué me hizo falta?

Más sesiones como estas para los próximos temas y los pasados.

¿Cómo evaluó mi desempeño en estas cuatro sesiones?

Ví un cambio en mí, por no soy mucho de relacionarme y socializar, estas actividades me ayudaron a saltarme e interactuar con mis compañeros.

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué aprendí?

Que el lenguaje no verbal es igual o con más importancia que el verbal.
Nuestro cuerpo puede expresar más que nuestras propias palabras.

¿Cómo me sentí?

Me sentí muy bien, pues no es un tema muy común pero sin embargo sí muy importante. Con las actividades que hicimos aprendí y me relajé bastante, deje que mis ideas surgieran sin usar una sola palabra y pude transmitir lo que sentía.

¿Qué me hizo falta?

Pienso que me hizo falta confianza para reconocer a mis demás compañeros y tocarlos, e incluso para sostener una mirada. Si es verdaderamente increíble que no sepamos utilizar nuestros sentidos para relacionarnos con los demás.

¿Cómo evaluó mi desempeño en estas cuatro sesiones?

¡ Bueno! Pues me esforcé en hacer las actividades y comprender lo que me explicaban.
Aprendí mucho y me quedé con experiencias muy buenas.

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué aprendí?

Entendí la importancia del lenguaje no verbal,
y que es una herramienta para la relación,
y por último que el silencio es igual
de importante que el habla.

¿Cómo me sentí?

Muy bien, conociendo y trabajando con nuevos
compañeros de equipo, y muy relajado en
la actividad didáctica.

¿Qué me hizo falta?

Creo que un poco más, de confianza ante
mi mismo y a mis compañeros.

¿Cómo evaluó mi desempeño en estas cuatro sesiones?

Fue muy bueno, estuve atento a cualquier
indicación y trabajé adecuadamente.

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué aprendí?

A darme cuenta que el lenguaje no verbal es muy importante y en algunas ocasiones (la mayoría de veces) ayuda a transmitir mejor los sentimientos que las palabras.

¿Cómo me sentí?

Me sentí muy cómodo en esta clase, incluso más que en la clase "oficial" me gusta mucho como fueron las clases, por este tipo de clases ~~me gustó mucho~~

¿Qué me hizo falta?

Comprometerme más la primer clase ya que en esta fue desinteresado.

¿Cómo evaluó mi desempeño en estas cuatro sesiones?

Bueno ya que me esforcé en las clases menos en la primera, por lo cual mi desempeño fue bueno pero no el mejor.

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué aprendí?

Con el tema que fue comunicación no verbal, definitivamente se pueden aprender muchas cosas. Desde una forma de trabajo diferente, comprender teóricamente de lo que trata el lenguaje no verbal, hasta sentirme en confianza y entender que puedo aplicarlo todos los días.

¿Cómo me sentí?

Muy bien, todas las actividades me agradaron, y le tome confianza al grupo.

¿Qué me hizo falta?

Un poco de participación al expresarme

¿Cómo evaluó mi desempeño en estas cuatro sesiones?

Buena, logre comprender el tema y saber como aplicarlo.

AUTOEVALUACIÓN

¿Qué aprendí?

A comunicar, expresar las cosas de una manera distinta sin usar el lenguaje verbal. Que hablando no es la única forma de entablar una conversación y que los gestos o nuestro cuerpo dice más que miles de palabras juntas.

¿Cómo me sentí?

Extraña al no poder usar el lenguaje verbal, no sabía como expresarme. Me sentí tranquila, feliz, cuando acababa mi clase anterior me emocionaba por llegar a "Comunicación"
Muy Feliz ☺

¿Qué me hizo falta?

Participar y expresar lo que sentí en cada actividad creo que era importante que mis compañeros lo supieran. Disposición

¿Cómo evaluó mi desempeño en estas cuatro sesiones?

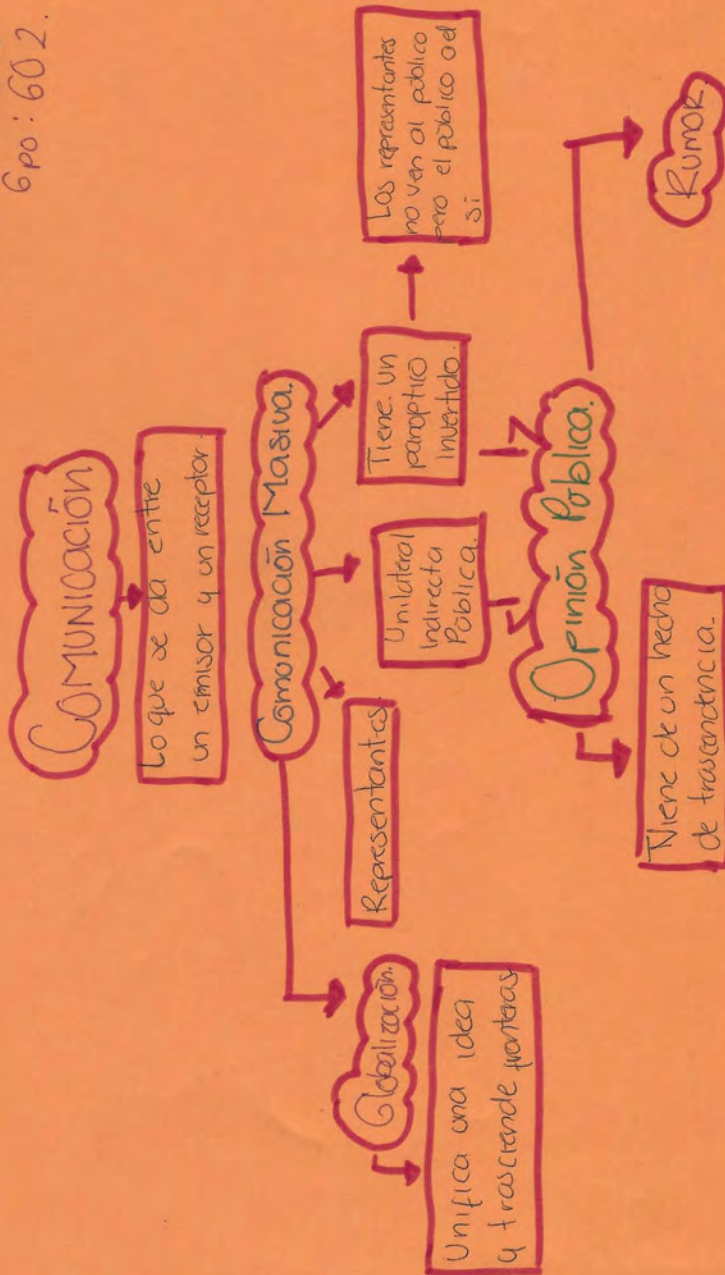
Fue bueno, me estorice y colaboré para que mis compañeros comprendieran pero me falta esa parte importante de la participación

ANEXO 6

Mata conceptual
Comunicación masiva

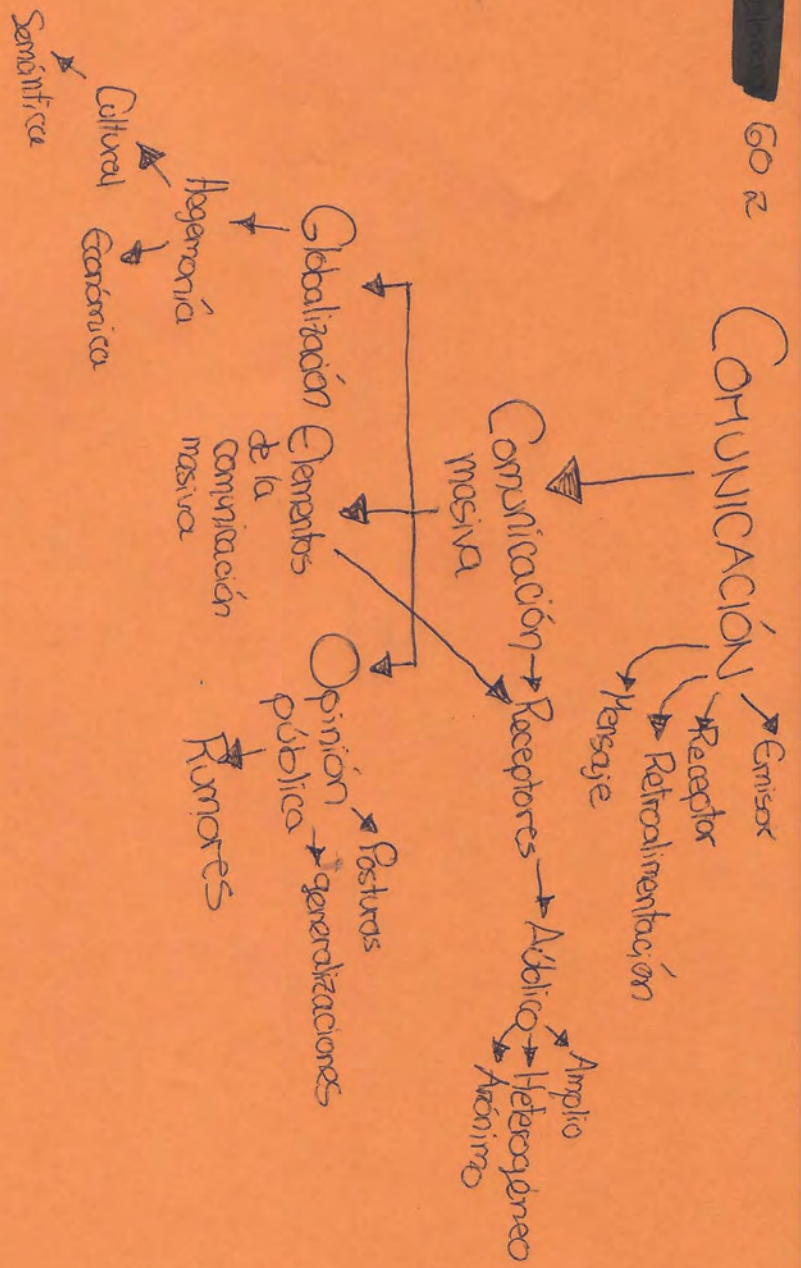
Esther.

6 po : 602.



Carlos [redacted] 60 a

COMUNICACIÓN



Comunicación

Es un proceso en el que se transmite un mensaje a un receptor por un emisor en un contexto social, el mensaje es codificado y enviado a través de un canal el cual depende del auditorio

Comunicación masiva

Es un proceso en el que un emisor (real o virtual) transmite un mensaje a un receptor el cual es heterogéneo, anónimo y público. Elementos: utiliza medios costosos y necesita de gran organización y difusión de trabajo

Elementos de la com. masiva

- Emisor
- Receptor
- Medio o canal
- Código
- Mensaje

Globalización

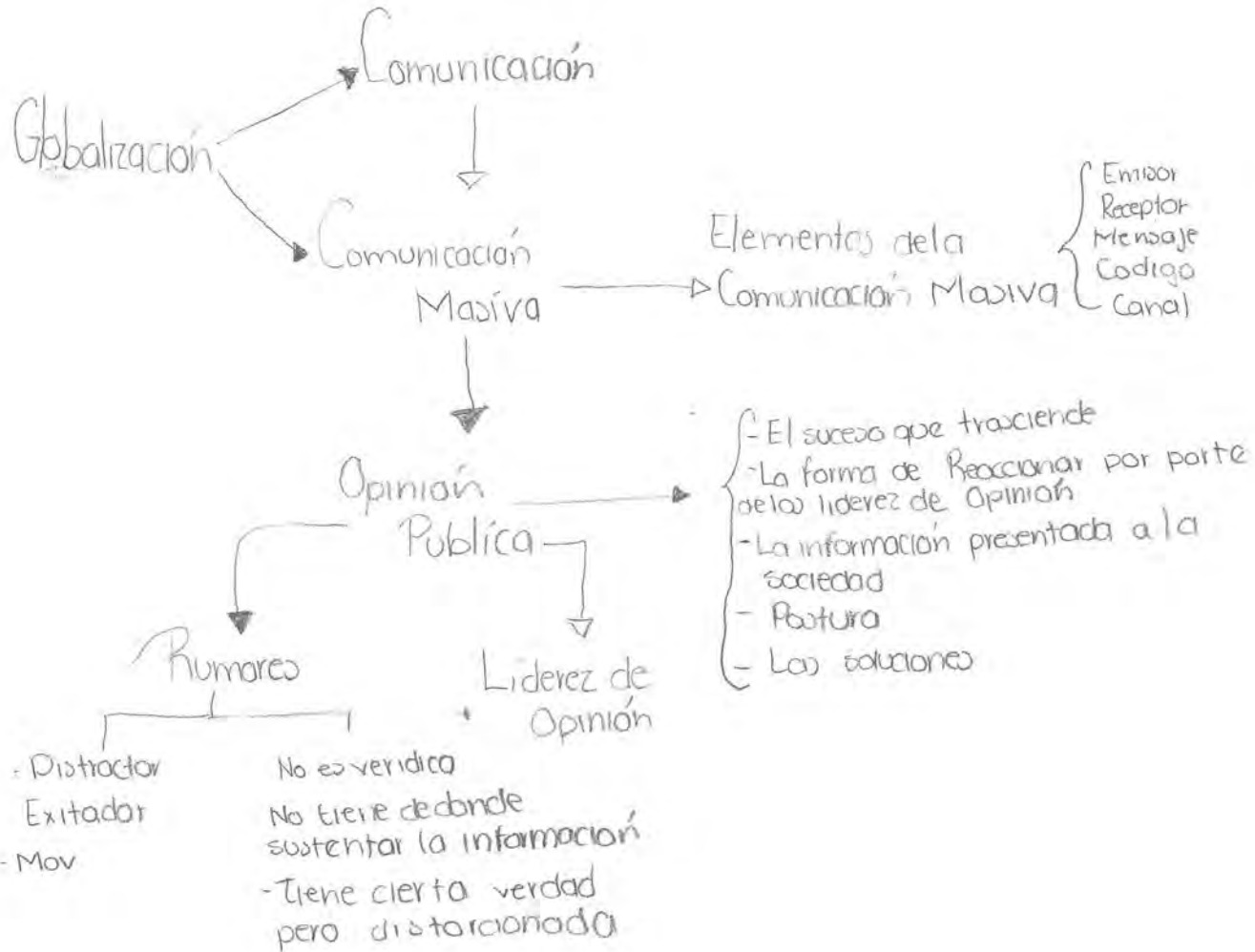
Es un proceso de homogeneidad para que diversidad de personas conozcan el significado de algo como la puede ser un símbolo

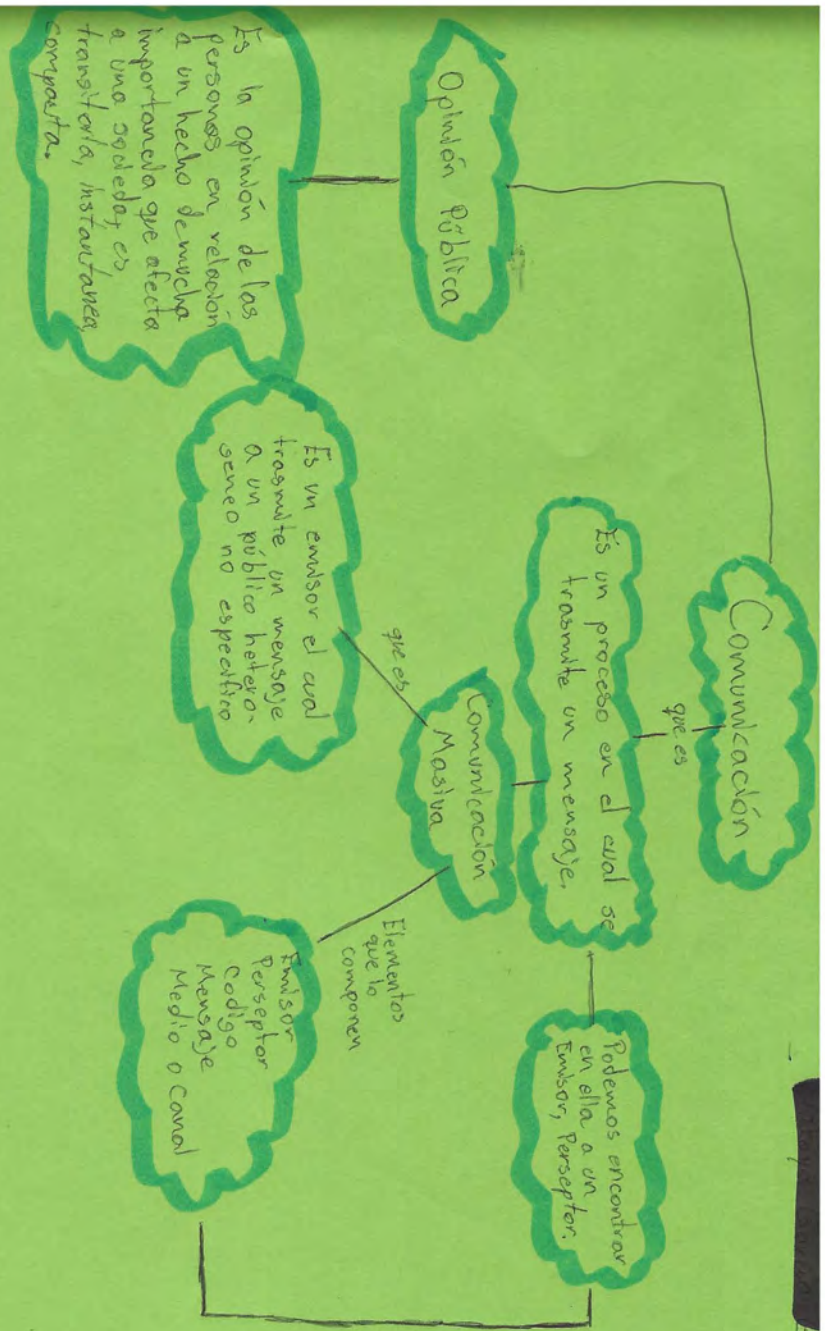
Opinión pública

Es una opinión tomada de un acceso trascendental el cual afecta a una mayoría de personas. Se toma la opinión luego de analizar y criticar el flujo de información que recibe.

Rumor

Es información que no tiene una fuente confiable, tiene un poco de credibilidad y surge como un distractor, exitoso, movilizador, disruptor, etc.

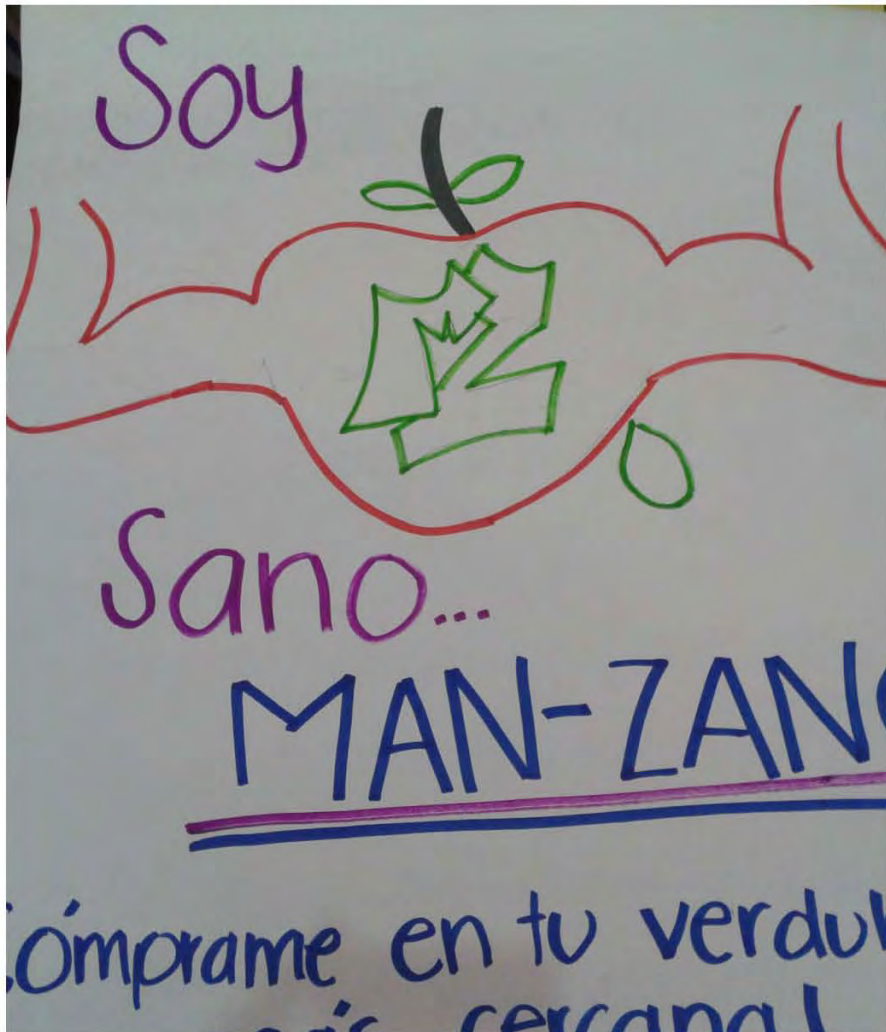




Historia 602

ANEXO 7

Cartel Tipología de los mensajes



CREADA EN EL 2020



PARA

PLAZAS RES EXQUISITO



ANEXO 8

Análisis de la imagen

[Redacted] Jan B.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
PRÁCTICA DOCENTE I



LECTURA DENOTATIVA Y CONNOTATIVA DEL MENSAJE

IMAGEN 1

LECTURA DENOTATIVA
<p>Podemos ver la palabra "no" en grande y escrita en color negro, y abajo podemos ver un símbolo de suma (+) y a su lado una mancha roja que está como salpicada. Al fondo vemos color blanco.</p>
LECTURA CONNOTATIVA
<p>La imagen tiene el "no", el símbolo de suma (+), y la mancha roja, la cual es sangre que está salpicada. Al leerlo podemos entender que dice "no más sangre", lo que nos indica que es un movimiento pacifista, <u>en contra de la violencia</u>, ya que podemos suponer que han habido varias actos violentos, por lo que se pide que ya no haya más sangre.</p>

IMAGEN 2



LECTURA DENOTATIVA

Podemos ver a un niño de color negro o raza negra que está boca abajo, mientras atrás hay un ave de rapina como un buitre. El niño se ve muy desnutrido. El buitre está en dirección al niño. Se encuentran en una zona árida.

LECTURA CONNOTATIVA

El niño es de África y está en posición fetal, pareciera que está agonizando mientras que el buitre que está al fondo, lo está observando, esperando a que el niño muriera para comérselo.

Podemos sentir un poco de tristeza al ver que el niño es casi un bebé y está indefenso frente al buitre, el cual representa la muerte.

[Redacted] Amegalli

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
PRÁCTICA DOCENTE I

LECTURA DENOTATIVA Y CONNOTATIVA DEL MENSAJE

IMAGEN 2



LECTURA DENOTATIVA

Es un buitre mirando a un niño de raza negra que se encuentra recostado en el suelo.

El suelo es un pastizal seco de color verde amarillento.

LECTURA CONNOTATIVA

Hace referencia a la pobreza que existe en África principalmente.

El buitre espera pacientemente a que el niño muera, puesto que presenta síntomas de desnutrición.

Esto nos quiere decir que la situación en estos países de ese continente es muy alarmante, ya que miles de personas mueren cada día a causa de la desnutrición, enfermedades y la pobreza.



IMAGEN 1

LECTURA DENOTATIVA
<ul style="list-style-type: none">- Palabra- Signo utilizado en Matemáticas (+)- Una mancha de Color Rojo- Un fondo blanco- La Forma Cuadrada de la imagen.
LECTURA CONNOTATIVA
<p>- La lectura que yo daría a esta imagen es <u>sobre la violencia</u> que se ha hecho presente en algún lugar del mundo, y están reclamando o pidiendo que yo no halla mas violencias y ni más sangre derramada por dicha violencia.</p>

Angélica

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
PRÁCTICA DOCENTE I

LECTURA DENOTATIVA Y CONNOTATIVA DEL MENSAJE



IMAGEN 1

LECTURA DENOTATIVA

Esta imagen a color muestra la palabra "no" acompañada del signo matemático más "+" y una mancha roja que contrasta con el fondo blanco.

LECTURA CONNOTATIVA

Esta imagen, a mi parecer propagandística, nos da a entender que ya no más sangre, ni violencia tal vez para las mujeres, tal vez por que los gobiernos derraman mucha sangre de vidas inocentes, o tal vez en protesta por el maltrato animal cada vez más recurrente.