




NOMBRE DEL PROFESOR	Gloria Caporal Campos
NIVEL ACADÉMICO Y SUBSISTEMA O DISCIPLINA	Bachillerato Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente.
ASIGNATURA	Taller de Comunicación I
UNIDAD TEMÁTICA Y CONTENIDOS	UNIDAD I. LA COMUNICACIÓN HUMANA I.1 El modelo educativo del CCH y el Programa de taller de Comunicación II.
POBLACIÓN	Grupo 655, quinto semestre, aproximadamente 35 alumnos.
DURACIÓN	Dos sesiones de dos horas cada una (presenciales). Seis horas extraclase.
PROPÓSITOS	Del plan de estudios <ul style="list-style-type: none">• 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 íntegramente su propia personalidad. Del profesor <ul style="list-style-type: none">• El alumno reflexionará sobre las características del Modelo Educativo del Colegio.• El alumno reflexionará acerca de las relaciones comunicativas y humanas que se dan en el Colegio.• El alumno analizará las relaciones comunicativas que se deben dar en una clase en forma de taller (como el Taller de Comunicación).
HABILIDADES DIGITALES	<ul style="list-style-type: none">• Uso del presentador integrando diversos medios (sonido, música, imágenes, video), ligas a diferentes diapositivas de la misma presentación, a otras presentaciones, archivos o sitios en Internet.• Uso seguro de blogs.• Uso del presentador integrando diversos medios (sonido, música, voces).• Uso de herramientas como Audacity (en sus versiones libres).• Búsqueda de software libre.• Descarga y subida de archivos a una plataforma.
MATERIALES	 Equipo de cómputo Laptop.




	<p>Cañón. Conexión a Internet. Pizarrón blanco o pantalla. Power point sobre el Modelo Educativo y el Taller de Comunicación I. Paquete didáctico <i>Taller de Comunicación I. Paquete didáctico.</i> Tutoriales: <i>Cómo crear un blog, Audacity, Blip_tv.</i></p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p>	<p>Actividad 1. Modelo educativo del CCH Actividades que se llevarán a cabo en el salón de clase Una sesión de dos horas (viernes)</p> <ul style="list-style-type: none">• Los alumnos escribirán sus expectativas referentes al Taller de Comunicación I, primero lo harán de manera individual, luego socializarán las respuestas en equipos de cuatro integrantes, finalmente, en plenaria darán una conclusión. <p>Pueden orientarse con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué espero obtener en cuanto a aprendizaje?2. ¿Qué quiero que ocurra en el Taller?3. ¿Qué no deseo que suceda en el Taller?4. ¿En qué estoy dispuesto a cooperar para lograrlo? <p> Para resaltar la importancia de la comunicación en la vida de los seres humanos, el profesor proyecta el video <i>Comunicación</i> (dura 2 minutos, 20 segundos): http://www.youtube.com/watch?v=DarxDENdR4k</p> <ul style="list-style-type: none">• Los alumnos leen el texto <i>El modelo educativo y el Taller de Comunicación I</i>, del paquete didáctico Taller de Comunicación I, cada alumno hace la lectura completa y realiza un mapa conceptual, se agrupan en equipos de cuatro personas, socializa su trabajo y cada equipo elabora un solo mapa, lo presentan al grupo.• Se concluye la clase, el profesor da alguna conclusión y algunos alumnos hablan de los aprendizajes logrados ese día.• Instrucciones finales: el profesor les informa que algunas actividades las trabajarán a distancia, posteriormente tendrán una sesión donde les presentará la plataforma y les explicará la forma de trabajo, por el momento les pide que formen equipos de cuatro personas, pues con ese equipo diseñarán un blog y producirán un podcast. Le entregan al profesor una relación de los equipos. <p>Actividad 2. Taller de Comunicación I. Sesión presencial. Una hora en el salón de clase, una hora en la sala Telmex.</p>




Salón de clase

- Los alumnos vuelven a revisar el texto *El modelo educativo y el Taller de Comunicación*, a fin de localizar las características de esta materia y de un curso en forma de *Taller*.
- Los equipos de seis personas realizarán un sociodrama, donde la mitad de los equipos representarán una clase en forma de taller y la otra mitad, una clase en tradicional-enciclopedista.
- Al final, todo el grupo saca conclusiones.

Se trasladan a la sala Telmex.

 El docente les dice a los alumnos la forma de entrar a la plataforma, les da su usuario y contraseña, revisan la presentación, los objetivos y la forma de trabajar.

Cinco horas extraclase


 **Sección Modelo Educativo del CCH.** Para complementar la información del capítulo *El Modelo Educativo del CCH y el programa de Taller de Comunicación I*, se presentan tres capítulos del libro en la plataforma donde se abordan las características del *Modelo del Colegio*, a fin de que los alumnos confronten su experiencia como estudiantes del CCH y lo que la teoría dice que debería ser este modelo.

Instrucciones

- Abrir el Libro *El Modelo Educativo del CCH*.
- Leer los tres capítulos sobre *Modelo Educativo del CCH*.
- Hacer un cuadro comparativo del tipo de educación que propone el *Modelo Educativo del CCH* y la educación tradicional. Enviarlo al profesor a través de la plataforma en un archivo adjunto.
- Como síntesis dar clic en el archivo de Power Point donde se presenta el contenido de este tema.

Forma de trabajo:




- Lectura individual.

 **Sección los cuatro pilares de la educación.** Los alumnos leerá el archivo del documento de Delors, Jaques (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.


Posteriormente, escribir cuáles han sido los pilares de su formación, lo enviarán al profesor en un archivo adjunto

Forma de trabajo.



	<ul style="list-style-type: none">• Individual. <p> A partir de las lecturas sobre el Modelo Educativo y los pilares de la educación, los alumnos participarán en el foro donde contestarán la pregunta: ¿Qué ha significado para mí ser estudiante del CCH?</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dar clic en el foro <i>El significado de ser estudiante del CCH</i>.• Si es la primera participación, contestar la pregunta, si hay otras intervenciones, es necesario que las lea, analice para completarlas o debatirlas. <p>Forma de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Individual. <p> Sección Por qué un taller. Con base en la lectura <i>Por qué un taller</i>, el alumno realizará un resumen en el espacio correspondiente en la plataforma y lo enviara.</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Da clic en el archivo <i>Por qué es un Taller</i>, léelo con atención, localiza las ideas principales.• Redacta el resumen, enviar en un archivo adjunto.• Da clic en guardar y enviar. <p> Actividad integradora. Teniendo en cuenta lo aprendido tanto en las clases presenciales como a distancia, los estudiantes diseñarán un blog y producirán un podcast, con el tema <i>El significado de ser estudiante del CCH</i>.</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Como parte final de este tema, con el equipo que formaste en la clase presencial, vas a diseñar un blog. Descarga el tutorial de <i>Cómo crear un blog</i>, denle un nombre. (Aquí van a colocar varias actividades durante el semestre).• Baja el archivo de ejemplo y formato de guión para podcast. Realiza tu guión de acuerdo al ejemplo. Envíame tu guión en el archivo adjunto.• En equipo, vas a producir un podcast con el tema <i>El significado de ser estudiante del CCH</i>, lo vas subir a tu blog. Descarga el ejemplo de podcast, el tutorial de <i>Audiocity</i>, programa con el que vas a grabar, Blip tv, el cual te orientará para subir tu podcast a
--	--



	<p>tu blog.</p> <p>Forma de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none">• En equipo. <p> Foro. En este foro, los equipos enviarán la dirección de su blog, en el cual colocarán su podcast; asimismo, comentarán la experiencia de la producción del podcast.</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Coloca en el foro la dirección de tu blog para que pueda revisarlo y tus compañeros también puedan conocerlo.• Comenta en el foro los aprendizajes que obtuviste al realizar tu podcast. <p>Forma de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Individual
<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</p>	<p>Bernal Sahagún, Alfonso (1979). <i>CCH un sistema educativo diferente</i>. Anuies.</p> <p>Caporal Campos, Gloria (2010). <i>Taller de Comunicación I. Paquete de uso didáctico</i>. CCH.</p> <p>Huerta González, Susana y Héctor Bernal González (1990). <i>La escuela activa y el Colegio de Ciencias y Humanidades</i> en Revista Apuntes (Educación superior)</p>



Anexos

Anexo 1

Delors, Jacques (1994): “Los cuatro pilares de la educación” en ***La educación encierra un tesoro***. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Los cuatro pilares de la educación

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Más, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizajes dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras. Pues bien, la comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico.



Desde el comienzo de su actuación, los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser.

Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana.

En cuanto a medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir.

Aunque el estudio sin aplicación inmediata esté cediendo terreno frente al predominio actual de los conocimientos útiles, la tendencia a prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre debería permitir a un número cada vez mayor de adultos apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Desde esa perspectiva, insistimos en ello, es fundamental que cada niño, donde quiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un “amigo de la ciencia”¹ en los niveles de enseñanza secundaria y superior, la formación inicial de proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas del época.

Sin embargo, puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por ello más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria. Al mismo tiempo, la especialización —incluso en el caso de futuros investigadores— no debe excluir una cultura general. “En nuestros días una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la facilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad de ambas tendencias”² pues la cultura general, apertura a otros lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar. Encerrado en su propia ciencia, el especialista corre un riesgo de desinteresarse de lo que hacen los demás. En cualquier circunstancia, le resultará difícil cooperar. Por otra parte, algunas de las sociedades en el tiempo y en el espacio, la

¹ Informe de la tercera reunión de comisión parís, 12-15 de enero de 1994

² Véase Lurent Schwartz “L’enseignement scientifique”, en Institut de France, *Reflexions sur L’enseignement*, Paria, Flammarion, 1993.



formación cultural entraña a una apertura a otros campos del saber, lo que contribuye a fecundas sinergias entre disciplinas diversas. En el ámbito de la investigación, en particular, el progreso de los conocimientos se produce a veces en el punto en el que confluyen disciplinas diversas.

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva, el joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas. La vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio del canal de televisión, atenta contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada. Este aprendizaje de la atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etcétera).

El ejercicio de la memoria, por otra parte, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva. Sería peligroso imaginar que la memoria ha perdido su utilidad debido a la formidable capacidad de almacenamiento y difusión de datos de que disponemos en la actualidad. Desde luego, hay que ser selectivos, en la elección de los datos que aprenderemos “de memoria”, pero debe cultivarse con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreductible a un automatismo. Todos los especialistas coinciden en afirmar la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos.

Por último, el ejercicio del pensamiento, en el que el niño es iniciado primero por sus padres y más tarde por sus maestros, debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto. Asimismo, convendría combinar tanto en la enseñanza como en la investigación los dos métodos, el deductivo y el inductivo, a menudo presentados como opuestos. Según las disciplinas que se enseñen, uno resultará más pertinente que el otro, pero en la mayoría de los casos la concatenación del pensamiento requiere combinar ambos.

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que este pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo sino también al margen de él.

Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado con la cuestión de la forma profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, como adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? La comisión procurará responder en particular a esta última interrogante.

Al respecto, corresponde establecer una diferencia entre las economías industriales, en las que predomina el trabajo asalariado, y las demás, en las que subsiste todavía de manera generalizada el trabajo independiente o ajeno al sector estructurado de la economía. En las sociedades basadas en el salario, que se han desarrollado a lo largo del siglo XX, conforme al modelo industrial, la sustitución del trabajo humano por máquinas convierte a aquel en algo cada



vez más inmaterial y acentúa el carácter conflictivo de las tareas, incluso la industria, así como la importancia de los servicios en la actividad económica. Por lo demás, el futuro de esas economías está suspendido a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos e innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas. Así pues, ya no puede darse a la expresión “aprender a hacer” el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque estos conserven un valor formativo que no debemos desestimar.

—De la noción de calificación a la de competencia

El dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tienden a privilegiar la de competencia personal. En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales —como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión— y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más “inteligentes” y que el trabajo se “desmaterializa”.

Este incremento general de los niveles de calificación exigidos tiene varios orígenes. Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado sede ante una organización “colectivos de trabajo” o “grupos de proyecto”, siguiendo las prácticas de las empresas japonesas: una especie de taylorismo al revés; los desempleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Si a estas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerando como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas —que los empresarios denominan a menudo “saber ser”— se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia.

—La “desmaterialización” del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado

Las repercusiones de la “desmaterialización” de las economías avanzadas en el aprendizaje se ponen de manifiesto inmediatamente al observar la evolución cuantitativa y cualitativa de los servicios, categoría muy diversificada que se define sobre todo por exclusión, como aquella que agrupa actividades que no son ni industriales ni agrícolas y que, a pesar de su diversidad, tienen en común el hecho de no producir ningún bien material.



Muchos servicios se definen principalmente en función de la relación interpersonal que generan. Podemos citar ejemplos tanto en el sector comercial (peritajes de todo tipo, servicios de supervisión o de asesoramiento tecnológico, servicios financieros, contables o administrativos) que proliferan nutriéndose de la creciente complejidad de las economías, como la del sector no comercial más tradicional (servicios sociales, de enseñanza, de sanidad, etc.). En ambos casos, es primordial la actividad de información y de comunicación; se pone al acento en el acopio y la elaboración personalizada de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso. En ese tipo de servicios, la calidad de la relación entre el prestatario y el usuario dependen también en gran medida del segundo. Resulta, entonces, comprensible que la tarea de la que se trate ya no pueda prepararse de la misma manera que si se fuera a trabajar la tierra o a fabricar una chapa metálica. La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

Por último, es concebible que en las sociedades ultra-tecnificadas del futuro la deficiente interacción entre los individuos puede provocar graves disfunciones, cuya superación exija nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual, lo que quizá ofrezca posibilidades a las personas con pocos o sin estudios escolares, pues la institución, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo no son cualidades reservadas forzosamente a los más diplomados. ¿Cómo y dónde enseñar estas cualidades, innatas? No es tan fácil deducir cuáles deben ser los contenidos de una formación que permita adquirir las capacidades o aptitudes necesarias. El problema se plantea también a propósito de la formación profesional en los países en desarrollo.

—El trabajo en la economía no estructurada

En las economías en desarrollo donde la actividad asalariada no predomina, el trabajo es de naturaleza muy distinta. Hay muchos países de África subsahariana y algunos de América Latina y Asia donde solo un pequeño segmento de la población trabaja el régimen asalariado y la inmensa mayoría participa en la economía tradicional de subsistencia. Hablando con propiedad, no existe ninguna función referencial laboral; los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional. Además, la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación y de desarrollo dentro de los sectores estructurados o no estructurados de la economía. A menudo, se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional.

En otros países en desarrollo hay, además de la agricultura y de un reducido sector estructurado, un sector económico al mismo tiempo moderno y no estructurado, a veces bastante dinámico, formado por actividades artesanales, comerciales y financieras, que indican que existen posibilidades empresariales perfectamente adaptadas a las condiciones locales.

En ambos casos, de los numerosos estudios realizados en países en desarrollo se desprende que estos consideran que su futuro estará estrechamente vinculado a la adquisición de la cultura científica que les permitirá acceder a la tecnología moderna, sin descuidar por ello las capacidades concretas de innovación y creación inherentes al contexto local.



Se plantea entonces una pregunta común a los países, desarrollados y en desarrollo: ¿Cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre, como participar en la creación del futuro?

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Sin duda, este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad. La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX. A través de los medios de comunicación masiva, la opinión pública se convierte en observadora impotente, y hasta en rehén, de quienes generan o mantienen vivos los conflictos. Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?

La idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. De hecho, esa competencia da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerbaban las rivalidades históricas. Es de lamentar que, a veces, a la educación contribuya a mantener ese clima al interpretar de manera errónea la idea de emulación.

¿Cómo mejorar esta situación? La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, este tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad.

Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

—El descubrimiento del otro

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se



presenten para esa doble enseñanza. Algunas disciplinas se prestan particularmente a hacerlo, como la geografía humana desde la enseñanza primaria y, más tarde, los idiomas extranjeros.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo y la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela era fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo si se enseña a los jóvenes adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden editar incomprensiones generadoras del odio y violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de los usos y costumbre puede servir de útil referencia para futuros comportamientos ³ por último, la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a este reconocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

—Tender hacia objetivos comunes

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias —e incluso los conflictos— entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valoran los puntos de convergencia por encima de los aspectos que se paran, dan origen a un nuevo modo de identificación. Por ejemplo, gracias a la práctica del deporte, ¡cuántas tensiones entre clases sociales o nacionalidades han acabado por transformarse en solidaridad, a través de la pugna y la felicidad del esfuerzo común! Así mismo, en el trabajo, ¡cuántas realizaciones podrían no haberse concretado si los conflictos habituales de las organizaciones jerarquizadas no hubieran sido superados por un proyecto de todos! En consecuencia, en sus programas, la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria servicio de solidaridad entre las generaciones, etcétera. Las demás organizaciones educativas y las asociaciones deben tomar el relevo de la escuela en estas actividades. Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

³ Carnegie Corporation of New York, Education for conflict resolution. Extracto del annual report 1994, por David A. Hamburg, presidente de la Carnegie Corporation de New York



Aprender a ser

Desde su primera reunión, la comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

El informe *aprende a hacer* (1972) manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica.⁴ La evolución general de las sociedades desde entonces y, entre otras cosas, el formidable poder adquirido por los medios de comunicación masiva, ha agudizado ese temor y dado más legitimidad a la advertencia que suscitó. Posiblemente, en el siglo XXI amplificará estos fenómenos, pero el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada sino, más bien, dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Este imperativo no es solo de naturaleza individualista: la experiencia reciente demuestra que lo que pudiera parecer únicamente un modo de defensa del ser humano frente a un sistema alienante o percibido como hostil es también, a veces, la mejor oportunidad de progreso para las sociedades. La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, incluso el gusto por la provocación son garantes de la creatividad y la innovación. Para disminuir la violencia o luchar contra los distintos flagelos que afectan a la sociedad, métodos inéditos derivados de experiencias sobre el terreno, han dado prueba de su eficacia.

En un mundo en permanente cambio uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana, pueden verse amenazadas por cierta normalización de la conducta individual. El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación —estética, artística, deportiva, científica, cultural y social— que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto.

⁴ “... el riesgo de alimentación de su personalidad, implícito en las formas obsesivas de la propaganda y de la publicidad, en el conformismo de los comportamientos que pueden ser impuestos desde el exterior, en detrimento de las necesidades auténticas y de la identidad intelectual y afectiva de cada cual.

“riesgo de expulsión, por las máquinas, del mundo laboral donde tenía al menos la impresión de moverse libremente y determinarse a su arbitrio”. *Aprender a ser*, informe de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación, UNESCO- Alianza Editorial, Madrid, 1987, pág. 31.



Así pues, la Comisión hace plenamente suyo el postulado del informe aprender a ser “... El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de su colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños”. Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración, constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva.

Huelga decir que los cuatro pilares de la educación que acabamos de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar. Como veremos en el capítulo siguiente, es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre sí, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo e constante enriquecimiento.

Pistas y recomendaciones

- La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.
- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a hacer, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...
- Mientras los sistemas educativos formales proponen dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.



Anexo 2

¿Por qué un taller?

http://www.itcilo.it/actrav/osh_es/es1/textos/ES1-01_TX.html

Metodologías Sindicales para la Identificación de Riesgos y Peligros en el Lugar de Trabajo y el Medio Ambiente

Concepto de aprendizaje

Se dice que hay aprendizaje cuando se modifica el comportamiento en forma más o menos permanente, cuando se ha adquirido una capacidad nueva. Esta capacidad puede ser intelectual, emocional o física o las tres cosas al mismo tiempo.

El aprendizaje del adulto tiene características propias. Por los estudios, el trabajo o simplemente por la experiencia de vida, el adulto tiene una serie de conocimientos y criterios que están bien arraigados. Ese bagaje de conocimientos sustenta su seguridad, su modo de ser en la vida, de enfrentar las situaciones nuevas y las cotidianas.

El aprendizaje de algo nuevo le plantea al adulto el problema de abandonar una forma de pensar, de actuar o de sentir que tal vez le ha servido por muchos años y que en su criterio ha funcionado bien porque le ha permitido controlar determinadas situaciones y este control le ha proporcionado seguridad, porque es el fruto de su esfuerzo y forma parte de su patrimonio personal. Un conocimiento, nuevo, por ser desconocido, causa temor, es algo en lo que el adulto no se reconoce a sí mismo, que altera su modo habitual de controlar las situaciones.

Entonces, aceptar el nuevo conocimiento también implica aceptar que aquello que se creía no era del todo válido, que había vacíos y lagunas en los conceptos, en las ideas y actitudes que se han sostenido durante el tiempo y este hecho amenaza la seguridad en sí mismo. Todo esto indica que hay un momento de conflicto en el aprendizaje del adulto, una disyuntiva, una elección que no siempre se acepta tomar (que la mayor parte de las veces no es consciente) y en la que, de alguna manera, se renuncia a una concepción arraigada y a la seguridad que ésta provee, para dar cabida al nuevo conocimiento. Por esto se dice que cualquier aprendizaje tiene siempre una parte personal, que requiere de un ambiente adecuado, amigable y que debe ser considerada por los métodos de capacitación en aras de la eficacia.

A estos aspectos meramente psicológicos del aprendizaje del adulto se suman otros de carácter socio laboral como, en algunos casos, el prejuicio social de que aprender es cosa de niños, (el que va a clases es ignorante, los niños van a la escuela porque no saben nada); por otro lado, está la falta de tiempo debido a los múltiples compromisos familiares, sociales y personales.



¿Qué es un taller?

El taller es un método de capacitación inspirado en el enfoque de "aprender haciendo" y, como tal, se basa en el ejercicio directo de las capacidades de los participantes, como medio para alcanzar los objetivos de aprendizaje. De esta definición se desprenden las características de un taller:

- Consiste en una serie organizada de actividades de aprendizaje donde el participante en forma bastante autónoma respecto al formador desarrolla sus capacidades.
- Es práctico, o sea que prepara al participante para realizar algo que tiene una utilidad práctica.
- Es productivo, es decir que durante su desarrollo se genera algo concreto, por ejemplo, una parte de un mueble, un acuerdo, un plan de acción.

El taller puede ser empleado para el aprendizaje y desarrollo de:

- Destrezas como: operar una máquina, cortar cabello, digitar un documento en la computadora.
- Habilidades como: encontrar soluciones, diseñar un plan de acción, tomar decisiones, diagnosticar un problema, trabajar en equipo.
- Actitudes como: sensibilidad y toma de consciencia respecto a un tema determinado.

Según las destrezas, habilidades o actitudes que se busquen, el taller puede estar conformado por actividades de aprendizaje individuales, de grupo o una combinación de ambos tipos.

¿Por qué un taller participativo?

Dificultad del tema

Para ser eficaz, la capacitación para la prevención en la salud y seguridad en el trabajo debe, entre otras cosas, utilizar procedimientos y técnicas especiales para tratar de lograr ese cambio de que se hablaba anteriormente, y que tiene que ver con las estrategias mentales y de comportamiento que usa el trabajador/a para convivir y afrontar los peligros y riesgos del trabajo.

El estudio de la dimensión humana del hombre y la mujer en cuanto trabajadores/as es una tarea compleja y todavía poco explorada, no solo por parte de la empresa sino de los sindicatos, de las instituciones del Estado y la misma ciencia. Sin embargo, se sabe que convivir con peligros y riesgos en el trabajo implica sentirse amenazada permanentemente la propia integridad, la salud y la seguridad; significa tener presente a lo largo de la jornada que hay un peligro que puede causar un daño. Para evitar sentir



la amenaza (que puede llegar al miedo) y ahorrarse el gasto de energía que significa permanecer alerta, lo que sucede es que el trabajador/a opta por quitarle al riesgo su condición de peligrosidad; esto le permite tomarlo como algo inofensivo, normal y así cumplir con la rutina y obligaciones, bajo el ritmo y los cánones de calidad exigidos. Por eso muchos trabajadores/as que se desempeñan en condiciones de evidente riesgo como el trabajo en alturas, el uso de agroquímicos, etc., para poder enfrentar diariamente el peligro, lo minimizan, lo desafían o simplemente actúan como si no existiera. La mayor parte de las veces el trabajador/a no se da cuenta de estas actitudes y comportamientos, simplemente los lleva a cabo como una reacción casi "natural".

De la misma manera, hablar de salud y seguridad en el trabajo es, en sí mismo, un tema amenazante, porque pone en evidencia los peligros que se corren en el trabajo, porque acentúa una de las partes negativas de la vida cotidiana. Esta es una de las barreras más importantes que debe sortear la capacitación para la prevención. Igual señalamiento se puede hacer respecto de las medidas de prevención y al uso del equipo de protección personal, que son vividos como una imposición más de la empresa, o justamente, recuerdan ese peligro que atenta contra la propia integridad y el bienestar y, por eso, se lo olvida o se lo evita.

Se hace necesario conocer de cerca cómo ven los trabajadores/as las condiciones y riesgos presentes en su trabajo, saber cuáles son sus prioridades al respecto, qué es lo que perciben y lo que no. Para realizar esta tarea se deben usar mecanismos que no incrementen el ansia que, de por sí, produce el saber que la propia salud corre riesgos. Al mismo tiempo, las estrategias deben facilitar la toma de consciencia y participación en la solución de los problemas. Esta es obviamente una tarea sindical compleja que requiere de un trabajo prolongado y constante; el taller que se propone en este módulo es solo una propuesta de cómo iniciarlo.

Subjetividad

La subjetividad es un tema muy controversial. Tradicionalmente se la considera una opinión personal que por eso mismo resulta sesgada, que responde solo a la experiencia de una persona, que no se puede generalizar. Se dice que, como es solo una idea, algo que no se puede tocar, la subjetividad tampoco se puede estudiar, medir ni comprobar científicamente y que, ya que no se puede generalizar, tampoco sirve para tomar medidas en la esfera práctica de la vida. Así, la subjetividad queda muchas veces marginada de la actividad social y política. En última instancia se argumenta que, ya que no se puede utilizar es mejor no tomarla en cuenta, es decir, hacer como si no existiera.

En realidad, la subjetividad es lo perteneciente o relativo al sujeto. Si el ser humano es un ser integral que piensa, siente y actúa, entonces la subjetividad es lo que las personas sienten y piensan sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo que los



rodea. En el comportamiento se refleja aquello que se piensa y se siente, entonces, la subjetividad se puede conocer observando el comportamiento.

A modo de simplificación, se puede llamar "subjetividad del trabajador/a" al conjunto de modos de ver, de pensar; ideas, sentimientos, prejuicios y comportamientos del trabajador/a respecto a su trabajo y a las condiciones y riesgos laborales. Un buen ejemplo de subjetividad del trabajador/a son las vivencias y comportamientos que se describieron en el apartado anterior, a propósito de la dificultad del tema.

¿Qué es un taller participativo?

Un taller participativo es una modalidad de taller que se emplea en situaciones donde se pretende dar una mayor relevancia a la formación de actitudes en los participantes, ya que se piensa que con esto se obtiene una mayor eficacia y durabilidad de la capacitación.

Esta modalidad de taller se centra en el participante, lo cual quiere decir que toman en cuenta de forma especial las características, intereses y necesidades del participante a la hora de definir los contenidos y técnicas y, además, se le da un papel activo en las sesiones o clases.

El papel del grupo en el taller participativo

El grupo

La visión subjetiva de una persona se forma y expresa en relación con el medio externo; un individuo tiene muchos aspectos de la visión subjetiva de otras personas y de los grupos en los que participa. Esto es particularmente cierto cuando se trata de las condiciones y ambiente de trabajo.

El grupo de compañeros de trabajo es una entidad que apoya a sus miembros en muchos sentidos, por ejemplo, se encarga de recoger, transmitir y mantener los secretos técnicos del oficio, incluyendo las actitudes y medidas a tomar para afrontar los riesgos y las condiciones adversas del trabajo.

El grupo de compañeros que en forma individual o cooperativa realizan el mismo trabajo o ejecutan tareas complementarias, en el mismo espacio, compartiendo los instrumentos de trabajo y bajo las mismas condiciones laborales, es lo que se conoce como grupo homogéneo.

El grupo homogéneo, además, representa una base fundamental para desarrollar una estrategia organizativa que, conducida por el sindicato, culmine en el funcionamiento de



una comisión de salud con un alto potencial de búsqueda y definición de soluciones adecuadas a las necesidades precisas de los trabajadores/as.

La objetividad

Para poder conocer y trabajar la "subjetividad del trabajador/a" desde una perspectiva sindical es necesario hacer objetivas esas ideas y opiniones. Una vía posible para objetivar la visión subjetiva individual es sometiéndola al análisis del grupo homogéneo. En su análisis, el grupo examina las ideas o juicios individuales y las confirma, modifica o rechaza emitiendo un criterio sobre la base del consenso y del conocimiento del ambiente de trabajo. Así, una vivencia subjetiva individual pasa a ser un criterio objetivo de grupo.

Recuperación de los conocimientos, experiencia y vivencias de los trabajadores/as

Hace ya varias décadas el movimiento sindical reivindicó la idea de que existe una forma oficial y otra no oficial de realizar el trabajo, lo que se conoce como trabajo prescrito o teórico y trabajo real. El trabajo real es el modo en que se logra poner en marcha el proceso de trabajo con todas las vicisitudes y eventualidades que no se contemplan en el trabajo prescrito, en los manuales de procedimientos y de descripción de puestos de trabajo. El trabajo real es un aporte del saber, muchas veces no reconocido, de los trabajadores/as.

A los fines de la capacitación sindical para la prevención en salud y seguridad en el trabajo, es importante hacer visible ese conocimiento de los trabajadores/as por dos razones fundamentales:

- Así como existe un conocimiento del proceso, existe también un conocimiento potencial de las condiciones y ambiente de trabajo, basado en la convivencia diaria con los riesgos y sus efectos en la salud, que es patrimonio exclusivo de los trabajadores/as.
- El proceso de trabajo real, las soluciones que encuentran los trabajadores/as para resolver los problemas operativos, puede conllevar nuevos riesgos que deben ser conocidos y controlados.

Bases del procedimiento a seguir en el taller

No todos los conocimientos y experiencia obtenidos en el trabajo se elaboran racionalmente. Muchas vivencias, sensaciones y percepciones, como los



comportamientos y actitudes de protección y desprotección que el trabajador/a realiza frente a los riesgos sin darse cuenta, son difíciles de traducir en palabras.

Por eso los instrumentos basados solo en la expresión escrita y hablada, como los cuestionarios y las entrevistas, no captan todo lo que los trabajadores/as saben, conocen y opinan sobre sus condiciones y ambiente de trabajo.

Dada esta situación, conviene complementar los métodos tradicionales con otros más adecuados a las cualidades expresivas que los trabajadores/as desarrollan mayormente. Lo que propone el presente taller para tratar de salvar esta dificultad, se presenta a continuación.

Visualización

El taller se fundamenta en la reconstrucción visual de los conocimientos de los participantes. La "visualización" se refiere al uso de técnicas visuales como diseños y dibujos que llevan a cabo los participantes para reflejar en ellos su realidad, lo que conocen y viven en el trabajo cotidiano.

Expresión manual

La actividad manual es el medio de acción y expresión que los trabajadores/as aplican y desarrollan en el trabajo cotidiano. Se espera que con la ayuda de este medio los participantes se puedan expresar más amplia y profundamente, que si se usara solo la palabra.

Con el apoyo del dibujo o diseño, los participantes explican oralmente lo que piensan y luego observan lo que han dibujado sus compañeros y escuchan sus razonamientos.

De lo concreto a lo abstracto

En el taller se procede de lo concreto a lo abstracto, primero se hacen los diseños y dibujos y después se pasa a la construcción conjunta de un concepto, con la orientación del formador.

Información no elaborada

Existe toda una serie de vivencias y comportamientos que los trabajadores/as experimentan o manifiestan sin darse cuenta; hechos y circunstancias de trabajo que fueron y son vividos pero que no se recuerdan bien, no se entienden o no se le encuentra ninguna relación con la vida personal de trabajo y la salud. Para poder



acceder a esa información tan valiosa, el taller propone el empleo de la expresión manual y el uso simultáneo de la vista y el oído junto con el habla.

Sistematización de la información

La elaboración de dibujos y diseños y su posterior análisis actúan como estímulo para organizar los propios conocimientos adquiridos en la experiencia laboral o información no elaborada. También los dibujos sirven para asimilar y acomodar la nueva información recibida de los compañeros y del formador.

Participación activa

Como se dijo en la referencia al concepto de aprendizaje, el taller asume desde el inicio que los presentes poseen una serie de conocimientos. Dichos conocimientos entran a formar parte activa del taller por medio de las actividades individuales y de grupo, las cuales han sido concebidas y organizadas tomando en cuenta lo explicado sobre la visualización, la expresión manual, etc. El papel del formador es el de complementar los conocimientos de los participantes y armonizarlos con los nuevos, de modo que se genere un proceso de construcción dinámica de los conocimientos entre él y los participantes.

Motivación para el aprendizaje

La participación activa busca que el participante pueda valorar lo que sabe y lo que saben los otros miembros del grupo. La diferencia de experiencias y conocimientos entre el grupo le permite al participante apreciar lo que no sabe y motivarse para aprenderlo.

Triple acción

El proceso que se espera experimenten los participantes se puede explicar por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Qué sé? , ¿qué sabemos?
- ¿Cuál es nuestra situación?
- ¿Qué podemos hacer?

La respuesta a estas preguntas constituye el proceso del taller, que se espera tenga un carácter diagnóstico, formativo y propedéutico, es decir, que se capacita, se diagnostica y se prepara para la acción en una misma actividad formativa.



Proceso de grupo

El proceso de grupo que se busca con el taller es el siguiente:

- Recuperar y valorar el conocimiento previo de los participantes, como medio de motivación y de información y capacitación.
- Ubicar el tema de la salud y seguridad en el trabajo en el espacio, tiempo y situación laboral de cada participante.
- Promover en el participante el diálogo con sí mismo y con el grupo.
- Contribuir a aclarar, explicar y ordenar las experiencias y conocimientos que el participante individual tiene sobre sus condiciones y ambiente de trabajo, a través del dibujo y el diseño.
- Fomentar el sentimiento de grupo por medio del análisis personal, la narración de las experiencias y percepciones individuales, el comentario en grupo de las experiencias individuales y la identificación del carácter colectivo del trabajo y de las condiciones y ambiente de trabajo; que es lo que se conoce como el paso de lo individual a lo grupal.
- Hacer objetivo lo subjetivo, a través también, del análisis y discusión de grupo.
- Promover la formación horizontal, es decir, entre compañeros; aportar un conocimiento nuevo construido colectivamente y con el apoyo del formador.
- Sacar a flote los principales problemas de salud y seguridad, así como las necesidades de información y capacitación de los participantes.
- Fomentar la creatividad colectiva, por medio de las actividades de grupo, con lo cual se motiva a la organización.
- Identificar de forma inmediata salidas a los problemas encontrados, construyendo un plan mínimo de acción con la participación de los presentes en el taller, partiendo del reconocimiento de que los problemas de salud y seguridad no se sufren ni se solucionan individualmente.
- Crear un embrión de comisión de salud con los participantes del taller.



Elementos de organización del taller

Para la organización del taller se debe tener presente que:

- El taller ha sido diseñado para trabajar con un grupo de 15 a un máximo de 20 participantes, pues ello permite crear el clima personal necesario para profundizar la experiencia.
- El taller intenta reconstruir la realidad de trabajo y de las condiciones y ambiente laborales de los participantes como condición para crear un embrión organizativo, por eso es necesario trabajar con grupos homogéneos.
- Un taller se puede realizar con un solo grupo homogéneo si éste no tiene más de 20 miembros, se puede llevar a cabo con varios grupos homogéneos a la vez, si éstos tienen entre 3 y 6 miembros cada uno o se puede desarrollar con una parte de los grupos homogéneos si éstos son muy grandes.
- En términos generales se alcanza un rendimiento óptimo del tiempo y los recursos cuando se trabaja con tres grupos homogéneos de un máximo de 5 miembros o cuando se trabaja con un solo grupo homogéneo que tenga entre 10 y 15 miembros.
- Si las condiciones no permiten trabajar con grupos homogéneos, habrá que seleccionar los participantes de modo tal que se formen lo que podríamos llamar grupos homogéneos de segundo grado, en otras palabras, grupos de trabajadores/as que:
 - Realizan el mismo trabajo pero en espacios distintos con condiciones ambientales semejantes y bajo las mismas condiciones de trabajo, por ejemplo, las secretarías.
 - No realizan el mismo trabajo pero sí desempeñan puestos del mismo nivel, con tareas semejantes en su carácter general (manuales, técnicas, intelectuales, de coordinación, etc.) y tienen condiciones y ambiente de trabajo semejantes aunque no laboren exactamente en el mismo espacio, por ejemplo, operadores de montacargas, conductores de camiones de carga, otros operadores de equipo móvil.
- Para el buen desarrollo de las actividades de grupo se requiere la participación de un pequeño equipo de asistentes; son necesarios tantos asistentes como grupos homogéneos haya dentro de los participantes. Los asistentes deben tener capacitación específica sobre el manejo del taller y deben realizar tareas como: moderar las intervenciones, estimular la participación, orientar el trabajo de grupo.



- Se estima conveniente que el formador que no cuente con asistentes trabaje con un solo grupo homogéneo con no más de diez personas, o bien, con dos grupos homogéneos a la vez pero que tengan un máximo de cuatro personas cada uno.
- Todas las sesiones del taller se inician con una actividad que permite identificar los conocimientos del grupo, después el formador imparte los contenidos nuevos, integrando en su exposición lo que han señalado los participantes.
- Para el logro de los objetivos del taller es muy importante crear un clima adecuado y advertir a los participantes sobre la importancia de la comunicación, de escuchar atentamente y ser escuchado por los demás.
- En algunas actividades, los participantes deben expresar qué les dicen los diseños o dibujos de los otros con respecto a las condiciones y ambiente de trabajo, las intervenciones de los participantes se deben referir a estos aspectos y en ningún caso se fomenta ni acepta una interpretación de la personalidad ni de la vida íntima de los participantes.
- En el transcurso del taller pueden llegar a ventilarse conflictos internos de trabajo; por eso es indispensable que el formador tenga experiencia en el uso de la técnica, para que pueda encauzar la situación adecuadamente, de manera que, tratándose de problemas relacionados con las condiciones y ambiente de trabajo, sea el grupo de compañeros de trabajo el que se encargue de dar soluciones.

SUGERENCIAS

Para quienes no hayan recibido un curso presencial sobre este tipo de técnicas o para la preparación de los asistentes, se recomienda recurrir a la Fundación Friedrich Ebert presente en su país, que es la organización que ha difundido el método de visualización en América Latina.



Anexo 3. Modelo educativo CCH 1

ESCUELA NACIONAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES/UNAM.
Modelo Educativo. Obtenido el 30 de abril de 2008 en:
<http://www.cch.unam.mx/modelo.php>

Una de las características distintivas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de otros bachilleratos, que lo hacen innovador y de los más adecuados pedagógicamente en México y América Latina, es su modelo educativo, el cual es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

De igual forma, considerando que el conocimiento científico y tecnológico se desarrolla vertiginosamente, el CCH realiza la actualización permanente de los contenidos de sus programas de estudio; por lo cual, este bachillerato ofrece a su estudiantado una enseñanza acorde a los requerimientos del siglo XXI.

En este proceso de desarrollo también está presente los medios computacionales, los cuales los acercan a la cultura universal. Por ello, el Colegio se preocupa por que el alumno se apropie de ellos, enseñándole tanto los lenguajes utilizados para la producción y la transmisión de la información y el conocimiento, como la forma de entenderlos, aplicarlos y hacer uso responsable de dicha información. Si esto no se realizara, el estudiante de hoy podría quedar marginado de forma semejante a la del analfabeta en épocas anteriores.

La lectura de libros es imprescindible en este modelo educativo. En el CCH se lleva a cabo una extensa selección y organización de textos escritos en nuestra lengua, los cuales son de sumo provecho para el aprendizaje de los alumnos; el Colegio tiene en sus bibliotecas un acervo de más de un millón de textos, además de millones de libros en bibliotecas de otras escuelas de la UNAM, todos para fundamentar sus estudios.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el CCH se preocupa por que todos sus alumnos se inicien en los idiomas inglés y francés, porque son las lenguas, además del español, que predominan en los intercambios de todo género y en la comunicación a través de las redes mundiales.

Al respecto es importante reforzar el valor de nuestra cultura, pues ello impedirá que, al verse inmerso en el mundo de otras ideas, olvide o distorsione nuestros valores, representaciones sociales, procesos históricos y lenguaje entre otros aspectos más, y



por lo contrario los reafirme mediante la confrontación de ideas provenientes de otras culturas.

Otro lenguaje imprescindible para su educación es el de las matemáticas, ya que éste condiciona la comprensión precisa y económica de numerosos problemas de las ciencias naturales y sociales, así como la comunicación eficaz de resultados y conocimientos.

Por otra parte, aunadas a la habilidad de leer está la de producir textos, en este aspecto, atribuir jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas, en oposición o concordancia con los textos leídos, es algo que en el CCH el alumno aprenderá de manera sencilla y precisa.

La investigación es un acto vital para el estudio de cualquier materia, por esta razón existen en la institución materias encargadas de su enseñanza, con esto sabrá dónde encontrar el significado de ciertos términos y su función en un determinado campo de conocimiento, las fuentes y los sitios adecuados para resolver dudas.

Actitudes y valores como la postura de la investigación, el aprecio por el rigor intelectual, la exigencia, la crítica y el trabajo sistemático, así como dimensiones éticas derivadas de la propia adquisición del saber, no están fuera del modelo educativo, al contrario, constituyen una vértebra fundamental que le permitirá tener posiciones éticas humanas más adecuadas para nuestra sociedad.

Vinculado a lo anterior, en el Colegio aprenderá a observar, experimentar, modificar, aplicar tecnologías; ser capaz de elaborar productos y materiales útiles; hacer encuestas, discutir, llegar a acuerdos o disentir con respeto y tolerancia, entre otras habilidades más.

Estamos seguros que el CCH es la mejor opción para una educación con rumbo a la licenciatura de la UNAM.



Anexo 4. Modelo educativo CCH 2

GARCÍA CAMACHO, TRINIDAD

MODELO EDUCATIVO

Copyright 2003 por CCH-UNAM derechos reservados

GARCÍA CAMACHO, TRINIDAD. *Modelo Educativo*. Página del CCH. CCH, Secretaría Académica Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio Enero, 2002. Obtenido el 30 de abril de 2008 en:

<http://www.cch.unam.mx/planesyprogramas/fr3/documentos/modeduc.htm>.

Trinidad García Camacho¹

El Colegio de Ciencias y Humanidades, como toda institución formativa, dispone de un modelo educativo con el cual desarrolla un conjunto de experiencias de aprendizaje en su población estudiantil a través de una serie de políticas, programas y proyectos. Este modelo educativo se caracteriza por una serie de ejes o elementos estructurales que son: la noción de cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como actor de su formación, y el profesor como orientador en el aprendizaje.

La importancia de comprender estos cuatro ejes como constitutivos del proyecto educativo del CCH, permite ubicarlos como los referentes académicos con que los profesores pueden organizar su trabajo en el aula. Con ello se pretende clarificar que la función principal del modelo educativo es la de establecer lineamientos institucionales para organizar y regular los procesos de enseñanza aprendizaje. La descripción de los ejes indicados es la siguiente:

a. La noción de cultura básica. Este es el contenido fundamental formativo que le ofrece el colegio a sus alumnos, se entiende como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas.

En las distintas materias, alumnos y profesores, encuentran no solamente el contenido convencional de lo que en el bachillerato es la física, la biología, las matemáticas, la historia, etc., sino principalmente las habilidades intelectuales de lo que significa aprender física, biología y demás materias, así como las habilidades para seguir aprendiendo. Planteado así, la cultura básica no es el aprendizaje de datos y conceptos solamente, sino la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos. Ejemplos de lo que representa la cultura básica en las distintas asignaturas son las habilidades o competencias siguientes:

- Saber buscar y analizar información.
- Saber leer e interpretar textos y comunicar sus ideas.
- Saber observar y formular hipótesis.
- Saber experimentar y verificar procedimientos.



- Saber establecer modelos y resolver procedimientos.
- Desarrollar procesos mentales inductivos, deductivos y analógicos.

Es tarea de los profesores, partir de estos principios de cultura básica, ubicarlos como objetivos de aprendizaje, reformular estos si es necesario, y desarrollar las formas de trabajo académico en el aula acordes con estos principios. En consecuencia, la cultura básica se integra por las capacidades de aprender a conocer (acceso a la información y su organización: lectura de libros de texto), aprender a hacer (la puesta en práctica de los conocimientos: la experimentación en los laboratorios, la investigación y producción de textos en la clase-taller), aprender a ser (la adquisición y el ejercicio de los valores de la cultura contemporánea: respeto, tolerancia, solidaridad, etc.), y que se sintetizan en el aprender a aprender (capacidad del alumno de seguir aprendiendo, y asumirse como sujeto de su cultura y educación).

- b. La organización académica por áreas. El contenido de la cultura básica se organiza y distribuye en las diferentes materias que articulan las cuatro áreas que definen la estructura curricular del CCH: el área de ciencias experimentales, de talleres, de histórico-sociales, y de matemáticas. En su conjunto, las áreas son los grandes campos de conocimiento que fomentan una visión humanista de las ciencias y la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad.

La importancia de las áreas radica en que se les provee, a las distintas asignaturas, de enfoques y métodos propios para la organización y orientación de las unidades temáticas. La lectura de los programas indica cómo la selección y distribución de los contenidos, tienen que ver con la adopción de un enfoque o enfoques que le dan sentido a la enseñanza de la disciplina en la perspectiva de su contribución a la construcción de la cultura básica. Abordar la problemática del enfoque de las asignaturas, significa examinar los aspectos epistemológicos y metodológicos de las unidades temáticas. A nivel epistemológico, lo referente a la secuencia y profundidad con que deben ser tratados entre sí y de manera particular los diferentes contenidos; su estatuto científico como cuerpo de conocimientos para aprehender la realidad desde una determinada perspectiva; así como la lógica conceptual con que se encuentran organizadas las unidades y temas de las asignaturas. A nivel metodológico, las formas del conocimiento, el trabajo participativo e interactivo de los alumnos, y principalmente, su correspondencia con la noción de cultura básica, vista como el ejercicio de las habilidades intelectuales propias de cada asignatura.

Los enfoques, al ser una perspectiva teórica-práctica sobre cómo entender y darle significado a un campo de conocimientos, propicia que el trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales (o lo que es lo mismo: los conocimientos, habilidades y valores presentes en todas las materias) puedan identificarse y coadyuvar a la adquisición de la cultura básica desde cada campo de conocimientos. La concepción teórica, a nivel didáctico y disciplinario de las cuatro



áreas, al señalar el tipo de habilidades intelectuales generales y específicas propias de cada campo del saber, logra delimitar los aprendizajes susceptibles de adquirirse en cada área curricular.

- c. El alumno como actor de su formación. El bachillerato del Colegio se caracteriza por colocar en el centro de todas sus actividades, al alumno, su aprendizaje y formación. Para ello se han diseñado políticas, programas y proyectos de tengan como eje de organizacional este principio. Así, tanto el enfoque de las materias, las formas de trabajo en el aula y laboratorios, la preparación y formación de profesores, y los mecanismos de gestión académica y administrativa de la institución, toman a esta concepción del alumno como el referente para organizar sus actividades. Los rasgos principales del planteamiento son:
- La concepción del alumno como sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar.
 - La necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender.
 - La importancia de que el trabajo en el aula tenga sentido como clase-taller, donde la actividad del alumno signifique: el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación, y la investigación de campo.
 - Fomentar el trabajo en grupo escolar, para desarrollar una mejor producción individual y en equipos de las tareas, ejercicios y actividades.
 - La construcción conjunta -contribución de todas las materias- de un perfil de egreso, donde los alumnos valoren la autoformación y la autonomía progresivas.
- d. El profesor como orientador en el aprendizaje. Para concretar de una manera adecuada el proyecto educativo que se ha descrito, la institución concibe un modelo de docencia que, desarrollando y fortaleciendo las habilidades básicas de saber planear, instrumentar y evaluar las clases, sea capaz de orientar la adquisición de conocimientos de calidad, adapte materiales didácticos, y realmente el aprendizaje de los estudiantes de manera cotidiana; además de reflexionar sobre la docencia practicada y compartir e intercambiar las experiencias educativas de manera colegiada. Los rasgos principales de este modelo de docencia para los profesores son:
- Realiza la función de guía y facilitador de los aprendizajes, considerando necesidades e intereses de los alumnos.
 - Propicia el desarrollo de habilidades intelectuales de acuerdo al modelo desde las características de su disciplina.
 - Atiende el enfoque disciplinario de la materia y del área respectiva.
 - Retoma el programa de estudios como punto de partida para la planeación de sus clases.
 - Es responsable de la instrumentación didáctica y evaluación de su asignatura.



- Pone en práctica, lo que le pide a sus alumnos que hagan: escribir textos, actuar de acuerdo con los valores del Colegio, realizar los ejercicios y actividades de la clase, mostrar las habilidades intelectuales de cada disciplina, etcétera.
- Ubica al trabajo colegiado como autoridad académica para realizar ajustes curriculares.
- Tiene la capacidad para elaborar y validar el programa operativo de su asignatura.

1 CCH, Secretaría Académica
Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio
Enero, 2002



Anexo 5. Modelo educativo CCH 5

SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL DEL CCH. ***¡Felicidades! Ahora eres parte del Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de los mejores bachilleratos de México y América Latina.*** Suplemento para alumnos: El bachillerato joven de la UNAM. Obtenido el 10 de junio de 2009 en: http://www.dgcch.unam.mx/gaceta/suple_a/sa1.html.



La Universidad Nacional Autónoma de México fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) el 26 de enero de 1971, cuando fue rector el Dr. Pablo González Casanova. El Colegio es la primera escuela encargada de educar a miles de jóvenes mexicanos con un modelo educativo novedoso nacido en el siglo XX para las necesidades de enseñanza y aprendizaje del siglo XXI.

Ahora eres orgullosamente “cecehachero”, es decir, un universitario que se distinguirá por su capacidad de desarrollarse intelectual, cultural y socialmente motivado por su propia voluntad de ejercer sus libertades e ímpetu juvenil con responsabilidad para consigo y con los demás; aquí aprenderás a aprender, a ser y a hacer.

Antecedentes

Inicialmente el proyecto previo a la creación del CCH se encargó a un grupo de aproximadamente ochenta distinguidos universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossío, entonces Coordinador de Ciencias, y se denominó Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades para luego denominarse Nueva Universidad y tras un tiempo de desarrollo de las ideas, se suspendieron los esfuerzos para culminar el proyecto.

Posteriormente, con la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades, Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; de los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea, respectivamente; y del director de la Escuela Nacional Preparatoria, Moisés Hurtado G., encabezados y dirigidos por González Casanova, se elaboró un plan para crear un sistema innovador que se denominó Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971; un año después, hicieron lo mismo los planteles Oriente y Sur.



A lo largo de su historia, el Colegio ha avanzado para mejorar la calidad de la enseñanza que imparte. El éxito de su madurez se ve reflejado en las etapas por las que ha pasado, entre las cuales destacan: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997, así como la instalación de la Dirección General, en 1998 y en este año, 2003, la revisión y ajuste de los programas de estudio de los cuatro primeros semestres, con la ambición de fortalecer el aprendizaje de los alumnos.

El CCH de 2003

Debes saber que tu Colegio es una de las escuelas con el modelo educativo más avanzado en México y Latinoamérica. Hace 32 años el CCH nació como un proyecto para formar a los jóvenes del futuro y ese momento ha llegado. El Plan de Estudios es una guía para desarrollar tus capacidades como ser humano y si logras tener éxito en aprobar tus materias, estamos seguros que serás un hombre preparado para enfrentar los retos del siglo XXI, de ti y de nadie más depende que consigas terminar tu bachillerato e ingresar a una carrera de las que ofrece la UNAM. Aquí, en el CCH, tendrás las mejores herramientas tecnológicas, culturales e instalaciones a tu alcance para lograr tus metas.



Esta escuela pública es orgullosamente como un faro en la mar que orienta a muchos otros sistemas educativos sobre la manera en cómo formar a sujetos pensantes que buscan información y se apropian, y producen conocimientos con una actitud de libertad y solidaridad social.

En la actualidad, el Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles distribuidos en la zona metropolitana de la Ciudad de México, y por un Laboratorio Central, con sus instalaciones ubicadas en Ciudad Universitaria de la UNAM, y atiende, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores, a una población estudiantil de 60 mil alumnos. Cada año, ingresan al CCH 18 mil nuevos bachilleres, y han transitado por sus aulas más de 700 mil alumnos. Su Plan de Estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM.



Anexo 6. Cuestionario

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_104.htm

Cuestionario del alumno

1. En clase aprendo tan poco que ello me hace sentir inútil.
2. Creo que no sirvo para aprender en esta asignatura.
3. Aunque el profesor se explicase mejor o me enseñase a estudiar no creo que aprendiera más.
4. Mis pequeños éxitos en la clase pasan desapercibidos por el profesor.
5. Mis padres piensan que solo se puede ser una persona digna de respeto si sacas buenas notas.
6. A veces el profesor nos hace comprender que somos peores de lo creemos.
7. En esta clase para algunos alumnos el copiar en los exámenes es una buena forma de conseguir éxitos.
8. Creo que la clase fácilmente puede pensar que el profesor es poco competente y se le tiene poca confianza.
9. El profesor creo que no aprecia a los alumnos de mi clase que sacan peores notas.
10. Pienso que el profesor, casi siempre, pone tareas demasiado difíciles para los alumnos que han perdido el ritmo de la clase.
11. El profesor apenas nos hace trabajar en grupo y cuando lo hace, no nos deja elegir a nuestros compañeros de trabajo.
12. Con cierta frecuencia el profesor nos hace sentir mal cuando nos compara con otros compañeros

NO

NO SE

SÍ



Valoración de los resultados del alumno

Puntuación: _____

Columna de la izquierda: 0 puntos

Columna centro: 1 punto

Columna derecha: 2 puntos

Preguntas que puntúan 2 puntos: _____

Preguntas que puntúan 1 punto: _____

X general: _____

Interpretación

Alta: Más de 14 puntos

Media: entre 7-13

Baja: menos de 7