

---

# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Nivel Superior según Acuerdo Secretarial  
15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976

---

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES  
MAESTRÍA EN EDUCACION Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



El aprendizaje basado en Problemas:  
La enseñanza del lenguaje sonoro.  
Taller de Audio Básico.

Tesis que para obtener el grado de  
Maestra en Educación y Procesos Cognoscitivos  
Presenta  
Lic. Carolina Zepeda Martínez.

Directora de tesis: Mtra. Guadalupe Valdés Dávila

Tlaquepaque, Jalisco. Septiembre de 2007

Dedico este trabajo a mi madre,  
Guadalupe Martínez Rivera siempre presente en mi corazón,  
a mi queridísimo padre Carlos Zepeda Nuño, mi ejemplo de vida,  
a mis hermanas confidentes e incondicionales,  
a mi esposo Alessandro y mis hijos Carlo, Anna y Mauro  
por su infinita paciencia y apoyo .

Agradezco a Guadalupe Valdés Dávila “Pitina”, mi asesora de tesis, quien en un ambiente de simpatía guió mi proceso con un riguroso espíritu académico. A mis profesores amigos y mis amigos profesores por compartir conocimientos, proyectos y anhelos. Agradezco también a los estudiantes por que gracias a ellos sigo aprendiendo.

# INDICE GENERAL

---

INTRODUCCION	5
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACION	
1.1 Antecedentes	8
1.2 Planteamiento del problema	11
1.3 Preguntas de investigación.	14
2. MARCO CONCEPTUAL	
2.1 El ABP	15
2.2 La Teoría Sociocultural de Vigotsky y sus implicaciones en el modelo educativo del abp.	17
2.3 El paradigma Psicogenético de piaget y sus implicaciones en el modelo educativo del abp.	22
2.4 Dimensiones del Aprendizaje y el abp.	24
2.5 El abp y la Enseñanza para la Comprensión.	27
3. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO.	
3.1 Investigación cualitativa.	33
3.2 Investigación –Acción.	38
3.3 Papel de los docentes investigadores.	41
3.4 El proceso de la Investigación- Acción.	43
3.5 Procedimiento de recolección y análisis de datos.	47
4. EL TALLER.	
4.1 Descripción.	50
4.2 Propósitos del taller.	53
4.3 Definición conceptual.	54
4.4 Metas.	55
4.5 Contenidos de aprendizaje del taller y cronograma.	57
4.6 Metodología del taller.	62
4.7 La evaluación en el taller.	66
4.8 Los participantes en el taller.	68
4.9 Bibliografía para el taller.	68
4.10 Ejemplo de planeación de una unidad.	70

5. LOS RESULTADOS.	
5.1 La estructura organizacional.	74
5.2 Para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.	81
5.3 La participación de los estudiantes.	88
6. EL ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.	
6.1 Aportes desde el paradigma Sociocultural.	101
6.2 Aportes desde el paradigma Psicogenético.	103
6.3 La solución de problemas como actividad educativa.	112
6.4 El aprendizaje cooperativo.	115
6.5 Las dimensiones del aprendizaje.	120
7. CONCLUSIONES.	
7.1. Teórico-metodológicas.	123
7. 2. De formación docente como profesor e investigador.	126
7. 3. De la participación de los estudiantes.	128
8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	130
9. ANEXOS.	
9.1 Diario del Maestro.	133
9.2 Diario del Alumno.	136
9.3 Observación externa.	137
9.4 Transcripción de Audio grabación.	148
9.5 Guía de trabajo para cabinas.	162
9.6 Reporte de trabajo en cabinas.	164
9.7 Evaluación profesor.	165
9.8 Hoja de apreciación.	166
9.9 Cuadro de concertación Estructura organizacional.	167
9.10 Cuadro Para guiar el proceso Enseñanza-aprendizaje.	168
9.11Cuadro la participación de los estudiantes.	170
9.12 Cuadros la Adquisición e integración del conocimiento.	171
9.13 Cuadros Uso significativo del conocimiento.	173

## INTRODUCCION.

---

Tradicionalmente entre la investigación educativa y la práctica docente no había una relación estrecha, se consideraban como dos actividades que aún teniendo el mismo objeto de estudio, no compartían resultados, metodologías ni mucho menos aplicaciones concretas.

Peter Woods (1989), afirma que la apreciación que se tiene por parte de los maestros en general es que la investigación se torna ajena al trabajo cotidiano porque hay demasiada teoría que no se relaciona a la práctica concreta. A su vez los investigadores consideran que el trabajo etnográfico realizado de forma intuitiva por los profesores carece de rigor científico. Esta dualidad nace por el hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido hecha por docentes sino por investigadores sociales desde enfoques disciplinarios como la psicología, sociología y filosofía.

La distancia entre la investigación y la docencia se empieza a acortar en los años setentas década en que comenzó a gestar un nuevo enfoque más holístico en donde se buscaba incidir científicamente en la calidad de la educación, y la forma ideal fue conjugar en una misma persona la producción de conocimiento y la aplicabilidad a la práctica educativa: los docentes en calidad de investigadores.

En los objetivos de la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos se puede leer esta intención, pues a través de un ejercicio de recuperación de la práctica, a partir de la cual se espera que el alumno reflexione y construya su propio aprendizaje, propone formar profesionistas capaces de incidir en la educación, contribuyendo a elevar su calidad y promoviendo la producción de conocimiento, el desarrollo del pensamiento y de actitudes morales.

En la educación y en el desarrollo cognoscitivo se reconoce que a través de interacciones mediadoras es posible inducir un proceso de aprendizaje en que el conocimiento se construye significativamente. Pero para el docente investigador ser a la vez un buen mediador y un buen investigador no es tarea sencilla porque además de que implica que el docente rompa con hábitos establecidos, y teorías implícitas ha de conjugar el conocimiento pedagógico, la capacidad de funcionar

adecuadamente dentro del salón de clases tomado en cuenta una multitud de factores y de variables con el conocimiento disciplinar -filosofía, sociología psicología- que explica los porqués los cómo y los modos en que los estudiantes aprenden. (Woods, 1989, p.16)

El trabajo que aquí se reporta es una mirada a la vida cotidiana del aula desde la perspectiva de la investigación-acción y un intento de incidir con acciones de intervención en las que el docente-investigador provoca la transformación mediante la acción misma.

La orientación de esta intervención se traduce en una organización del trabajo en el aula con constante interacción y participación de los alumnos y con un trabajo de mediación por parte del maestro.

En el capítulo uno se presenta el problema de investigación, el cual se deriva en un primer momento de las motivaciones personales, de las inquietudes por conocer y mejorar la práctica. Este interés se articula con la propuesta de renovación curricular por parte de la universidad, con la experiencia y la trayectoria docente. La definición del problema al convertirse en la guía para orientar la recogida de los datos en el marco desde el cual se buscan respuestas e inquietudes constituye en si mismo las coordenadas desde las cuales se inicia la aventura de conocer, desentrañar lo que se hace y se produce en el aula con los alumnos.

El segundo capítulo es el espacio en que se concluye el marco conceptual que en esta investigación responde a un enfoque constructivista de la enseñanza-aprendizaje concretizados en el Aprendizaje Basado en Problemas que está fundamentado a su vez en constructos socioculturales de Vigotsky, Psicogenéticos de Piaget y de Enseñanza para la Comprensión de Perkins y colaboradores. En este capítulo se pretende que la acción que se implementa dentro del aula no se limite al uso de recursos didácticos o técnicas para mejorar la atención de los alumnos sino que el maestro también preste atención a factores más relevantes como las propias actitudes, la manera de pensar y de aprender de los estudiantes y su rol como partícipes en la construcción del conocimiento.

El tercer capítulo está dedicado a un acercamiento metodológico. En nuestro caso el terreno de investigación es el propio trabajo docente en acción.

Para dar cuenta de tal proceso se recurrió a la investigación-acción pues su interés se centra en los problemas prácticos de la educación y los vincula a través de la reflexión a la teoría. Muestra a un investigador que no es un experto científico social, sino al profesor que también puede asumir ese rol, pues es él quien vive el problema.

Posteriormente en el capítulo cuatro se presenta la propuesta del taller; se describen las características y los propósitos del mismo. Se indica la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas como metodología general que representa una alternativa congruente con la actualización y el mejoramiento de la práctica docente y como respuesta a la renovación curricular del ITESO.

En el capítulo cinco los resultados dan cuenta de las acciones del docente con respecto a la organización del taller. Posteriormente se incluyen los resultados correspondientes a las situaciones educativas utilizadas para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la última sección del presente apartado se describe la participación de los estudiantes tanto en trabajos en grupos cooperativos, como las realizadas en forma individual.

En el sexto capítulo se presenta un análisis de la intervención en diálogo con la teoría; un recuento de los logros y dificultades. Se comentan los aportes desde el modelo sociocultural así como del paradigma psicogenético, los aportes desde la teoría de solución de problemas como actividad educativa, las dimensiones del aprendizaje y el aprendizaje cooperativo.

En el último capítulo se encuentra una síntesis de las conclusiones generales agrupadas en conclusiones teórico metodológicas, de formación docente como profesor –investigador, y conclusiones respecto a la participación de los estudiantes.

# 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

## 1.1 Antecedentes.

---

### 1.1.1 La necesidad de mejorar. Motivaciones personales.

Todos los maestros hemos experimentado alguna vez la sensación de que la forma de trabajo en el aula puede mejorarse... de que el rendimiento y los logros de los estudiantes pueden ser mayores.

Llegué al Iteso con una buena experiencia en producción radiofónica en Radio Vaticano, fui invitada a participar como parte del grupo de profesores de asignatura para cubrir la materia de audio en la Licenciatura de comunicación. Se me proporcionó la información institucional necesaria para que me incorporara al equipo docente: El plan de estudios de la carrera, la misión del Iteso y el documento de los criterios pedagógicos y operativos del Departamento de Estudios Socioculturales.

Mi experiencia en las aulas se limitaba a la impartición de clases de inglés en diferentes escuelas, tal es el caso de una secundaria técnica, y de la Univer donde coordiné la clase de inglés para medios. Mi experiencia pedagógica se fundaba en un curso para maestros de inglés como segunda lengua que se impartió en el Instituto Anglo Mexicano hace ya mas de diez años. Esta experiencia ante grupos de inglés no fue suficiente para dar respuesta a las necesidades que se presentaban día a día en el aula universitaria. La necesidad de mejorar mi práctica docente me llevó a cursar el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas y desde allí empezó a gestarse el cambio a nivel personal en la manera de dar clases y en la forma planear las sesiones de trabajo.

La necesidad natural por profundizar el aprendizaje en la docencia fue la plataforma para ingresar a la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos programa que me ayudo a ser más consciente de mis propias acciones durante la clase, específicamente en cuanto a la evaluación de las propias propuestas de trabajo en el salón y el monitoreo en el grupo de su atención, su interés y su



participación. Las “caídas de veinte” y la conciencia de mis acciones en clase fueron mucho mas evidentes que antes.

### 1.1.2 La coyuntura institucional.

El interés por adentrarme en mi práctica con una mirada analítica y crítica estuvo fuertemente influenciado por el clima de renovación curricular del Iteso. En este marco de cambio y transformación que abarca desde 1999 con proyecciones hacia el 2006 el Iteso propuso entre otras cosas, una revaloración del entorno del currículum. La perspectiva curricular propuesta en el documento Escenarios deseables del Iteso 2006 para las licenciaturas según la versión del junio de 1999 esta constituida por:

- Una revaloración del entorno, del mundo del trabajo como referente fundamental de los escenarios de aprendizaje y como fuente de problemas incorporables y traducibles en el diseño de situaciones educativas.
- Una visión del conocimiento donde la experiencia es central en la construcción del mismo y por eso la interacción entre la teoría y la práctica.
- Una redefinición del objeto socio profesional con base en un análisis del contexto social, en las condiciones concretas del ejercicio de la profesión y sus tendencias, las orientaciones valorales del Iteso.
- Una definición del perfil socioprofesional en términos de competencias, definida como un saber hacer reflexivo y transferible.

La necesidad de una revisión curricular en el Iteso ha llevado a directivos, funcionarios, maestros de tiempo completo y maestros de asignatura al planteamiento de preguntas con respecto al proceso y a los resultados esperados en la formación de profesionales.

La preocupación que le da origen, según se manifestó en la primera reunión interacademias de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Departamento de Estudios Socioculturales, gira en torno a la formación de personas que se desarrollen en su actividad profesional con relevante capacidad y aplicación atendiendo aspectos valorales, humanos y de compromiso social ante una sociedad dominada por los valores de consumo, del pragmatismo y del éxito individual.

Los criterios y principios educativos que guían el proceso de revisión conciben al estudiante como sujeto de la educación y de su proceso de aprendizaje; y al diseño de los programas como el punto central sobre el cual giran las actividades y situaciones educativas.

Los profesores y la institución educativa en su conjunto se asumen como corresponsables con el estudiante en la formulación y realización de ese proyecto.

La revisión curricular como se plantea intenta ir mas allá de la mera actualización de los contenidos de los programas, pretende iniciar un proceso sistemático de transformación de los procesos educativos en la universidad teniendo como base al estudiante con sus características, aptitudes, limitantes y conocimientos previos. El punto de partida de la formulación de base recién mencionada se encuentra en el desempeño de los profesores, en la profesionalización y transformación de su práctica docente.

Se propone que el diseño de los programas gire en torno al estudiante es decir, que las guías de aprendizaje atiendan las necesidades del alumno más que fundamentarlos sólo sobre los contenidos. Este acercamiento inevitablemente cuestiona a los docentes sobre ¿Qué tiene que hacer el estudiante para aprender este contenido? ¿Por qué haciendo esto, el joven logrará el dominio de este saber o habilidad? ¿Qué tengo que hacer como profesor para facilitarles este aprendizaje? Estas preguntas pueden guiar el diseño de situaciones de aprendizaje, espacios o ambientes de actividad que concretan los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de objetivos específicos de la especialidad.

## 1.2 Planteamiento del problema.

---

La asignatura de audio aún tomada como un curso básico debe además de facilitar la apropiación de contenidos específicos sobre el lenguaje sonoro de una forma significativa, debe además establecer e impulsar el desarrollo de un pensamiento especializado, de una inteligencia particular; la del Comunicólogo. Y para la construcción de este pensamiento especializado se debe partir de una conexión con la realidad. El punto de partida se fundamenta prácticamente en buscar cómo hacer para que los estudiantes aprendan más y mejor.

Al hacer un recorrido por las experiencias docentes de semestres anteriores se detectó que se percibe una **descontextualización del contenido**. La asignatura de audio ofrece prácticas de producción en cabina de diferentes productos sonoros: Noticieros, spots comerciales y promocionales, radiodramas, creación de atmósferas sonoras, doblaje; **las prácticas que se hacen durante el curso no tienen una aplicación mas allá que la de ilustrar el contenido declarativo y procedimental del taller**. Los estudiantes hacen su práctica totalmente descontextualizados de las necesidades reales y sociales de su comunidad que pueden cubrir esos mismos productos. Esto se manifiesta tanto en el contenido del producto: los temas que se tratan en las producciones son sin profundidad, sin trascendencia y sobre todo sin alguna intención expresa; también en la forma que usan la música y los estilos de manejo de los sonidos que sugieren formas estereotipadas de discursos radiofónicos ya conocidos sin una planeación o intencionalidad expresa. No estiman la posibilidad de un tratamiento sonoro diferente, no hay una razón por la cual aventurarse a encontrar otras formas de decir lo mismo.

**El conocimiento no es transferido a otras situaciones y a otros contextos**. Este aspecto se constata con las valoraciones de los maestros de asignaturas en las que tiene que ver el conocimiento adquirido en lo que concierne al audio, como las asignaturas de audiovisuales, televisión, video y multimedia. Es posible constatar que algunos alumnos en semestres avanzados, aun casi por

finalizar la carrera no utilizan o no se acuerdan del conocimiento que supuestamente deberían tener sobre la importancia e impacto del sonido en los mensajes audiovisuales, el uso del lenguaje sonoro para mejorar, hacer más expresivos o simplemente resolver problemas de producción de sus productos comunicativos. Pareciera que solamente han adquirido lo que Caine, G. (1997) describe como conocimiento escolástico<sup>1</sup>, suficiente para aprobar la asignatura. Aunque algunas asignaturas en el currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación parecieran en un tiempo que corren paralelas, llega el momento en que confluyen para tomar su lugar en el vasto mapa de relaciones sociales, políticas, tecnológicas, económicas y psicológicas que comporta la comunicación.

**Los estudiantes no construyen sus esquemas de pensamiento, una lógica del audio, en el manejo del lenguaje sonoro.** Es innegable que existen diferencias importantes en el desempeño y aprovechamiento del aprendizaje dentro del aula entre alumnos que trabajan y que estudian, o que anteriormente han tenido una experiencia de trabajo y los que no. Estos primeros, se detectan más participativos, reflexivos, y no sólo conocen sino que dominan con mayor facilidad las habilidades y los procesos de pensamiento para la resolución de problemas de producción sonora. Tienen un rendimiento mayor que los alumnos que no han tenido esta experiencia laboral. A través de la experiencia con la realidad, el estudiante encuentra sentido a los contenidos y a los procesos de la asignatura. *“... porque bueno cuando... siento que cuando empiezas una carrera es a ver que me enseñan a ver que me va gustando y a ver de que le voy pescando, para ver en que voy a trabajar, ¿no? Y ya con una experiencia de trabajo que ya te das cuenta como son las cosas afuera, y te das cuenta realmente como se vive y lo que realmente necesitas saber para realizar las cosas, además de que ya le pones muchísimo mas atención a eso si es lo que te interesa... Te involucras muchísimo mas ya tienes una idea,...y no llegas tan en blanco, y a mi se me ha*

---

<sup>1</sup> Entre los tipos de conocimiento tradicionalmente favorecidos en la educación se encuentra el conocimiento técnico o escolástico que consiste en ideas, principios y procedimientos que se reconocen como el contenido importante de cualquier disciplina pero que carecen para el alumno de significado, sentido y de una noción de aplicación práctica. Por lo tanto es un conocimiento para pasar los exámenes escolares pero aporta poco o nada al conocimiento del cómo funciona el mundo o cómo aplicarlo a situaciones novedosas. No está disponible en la mente para la solución de problemas reales o para manejar situaciones complejas.

*hecho mucho mas sencillo entender por ejemplo en audio, por ejemplo en comunicación oral muchas de las cosas que te dicen. Y te da pues mas interés porque sabes que al menos esos lo vas a poner en practica y que es exactamente lo mismo que se esta haciendo afuera, entonces... (Claudia estudiante primer semestre con experiencia de trabajo).*

**Se percibe entre el alumnado un comportamiento individualista en su proceso de aprendizaje. No se sabe trabajar en equipo.** *“...Es un problema recurrente, algunos se esfuerzan y otros no y todos tienen la misma nota, no es correcto. No pondré la misma nota, pero sigue el problema que el trabajo cooperativo no se da. Sigue siendo un trabajo individual disfrazado de trabajo en grupo.” (Diario del maestro 20 sep. 2002)*

**El avance de la tecnología ha cambiado la forma de producción haciéndolo más individualista, hay que aprender también el lenguaje de las computadoras** como requisito para entrar en el curso de otra manera. Algunos estudiantes no tienen desarrolladas las habilidades para utilizar la computadora en programas de software por ello se hace necesario cubrir esa carencia que resta tiempo al curso.

Ante esta situación descrita, se hizo necesario diseñar actividades que respondieran a las nuevas necesidades y formas de trabajo mencionadas en la propuesta institucional. Que las actividades fomentaran en el estudiante la realización de productos que atiendan a necesidades reales específicas de su comunidad, que el conocimiento que se adquirió fuera transferible a otras materias y a situaciones comunicativas diversas; que el estudiante comprendiera el sentido de tener referentes teóricos y metodológicos ante la búsqueda de soluciones, que se incorporaran en el estudiante el manejo de herramientas cognitivas y habilidades prácticas para facilitar la realización de sus ideas.

Interesa desarrollar en el estudiante desempeños “paraprofesionales” para lograr los objetivos planteados en el perfil del egresado, que los estudiantes tengan éxito tanto en el nivel de lo académico como en la aplicación e integración de los

conocimientos de otras materias y en la vida laboral. Es fundamental la creación de un pensamiento especializado que se define como hacer competente al estudiante en un ámbito específico. Desarrollar en los estudiantes las habilidades sobre diferentes aspectos: el saber decir, tener el conocimiento declarativo comprendido, el saber hacer, tener los conocimientos procedimentales automatizados y el saber conducirse en base a un esquema de valores actitudinales ante los otros de una manera flexible y creativa. ¿Cuál es la mejor manera de lograrlo? Se sugiere con la metodología de incluir actividades ligadas directamente con problemas de la vida real, acotadas al salón de clase.

### 1.3 Preguntas de investigación.

---

Pregunta General:

¿Cómo es el diseño de un taller que utilice el APB para la enseñanza del lenguaje sonoro, en el marco de la revisión curricular del Iteso?

Preguntas específicas:

Este diseño ¿qué implica con respecto al docente y a las herramientas didácticas para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo el taller incide en la participación de los estudiantes?

## **2. MARCO CONCEPTUAL.**

### 2.1 El ABP

---

El Aprendizaje Basado en Problemas surgió como alternativa al modelo educativo tradicional en la formación de médicos y profesionales de la salud. Sin embargo la problemática del modelo tradicional de educación<sup>2</sup> sufrido por esta disciplina es compartida por un gran número de profesiones de otras áreas. El área de la formación de comunicadores no ha sido la excepción. La problemática radica principalmente en la expansión extraordinaria de los conocimientos y en la falta de una metodología para desarrollar la comprensión y aplicación del mismo. Esto tiene repercusiones en la enseñanza, pues generalmente se ofrece a los estudiantes una gran cantidad de información detallada, que frecuentemente y rápidamente se convierte en irrelevante y obsoleta para su práctica profesional.

Díaz Barriga (1999) retoma la opinión de Resnik (1987) para señalar que la manera en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma como se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, mientras que el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos.

El ABP exige a los estudiantes resolver en colaboración, un problema de la "vida real", con su propia investigación y su reflexión. Los docentes facilitan este proceso cuestionando y desafiando creativamente a sus alumnos hasta alcanzar niveles más elevados de comprensión. Es una forma de involucrar a los estudiantes en aprendizajes en situación, significativos y transferibles, esto implica una serie de cambios en la práctica educativa, convertir aulas pasivas en aulas activas.

---

<sup>2</sup> Se le denomina modelo educativo tradicional al plan de estudios y programas con aulas pasivas donde los estudiantes son depositarios y /o consumidores de información. Está basada en clases exposición por parte del profesor. Todo este discurso dirigido a los estudiantes crea observadores pasivos.

Desde la perspectiva de Carl Rogers (1996) las aulas activas tienen las cualidades de los entornos de aprendizaje activos que permiten a los estudiantes convertirse en los accionistas de su propio aprendizaje.

En el ABP el centro de las actividades educativas es el estudiante, es él quien selecciona organiza y transforma la información recibida y la relaciona e incorpora a sus esquemas de conocimiento previo modificándolos, ampliándolos o ajustándolos para introducir los nuevos elementos y dotarlos de significado. Es evidente que para el desarrollo del ABP se ha adoptado el enfoque constructivista.

El problema de qué es el conocimiento y cómo el hombre conoce su realidad ha sido una preocupación de los filósofos de todas las épocas. Hernández Rojas (1998) menciona que hasta antes del constructivismo se estudió al conocimiento como un hecho. Poco a poco los estudiosos y filósofos neokantianos se dieron cuenta de las limitaciones del enfoque y sentaron las bases para estudiar al aprendizaje como un proceso donde hay que centrarse en observar las transformaciones y el desarrollo del conocimiento desde una perspectiva histórica.

Díaz Barriga (1999) destaca que el constructivismo pide la existencia de un sujeto con un papel activo en el proceso y construcción de conocimiento, que es más bien un proceso de elaboración en cuanto a que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

Diferentes corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognitiva como la Teoría del Procesamiento de la Información, el Paradigma Psicogenético Piagetiano y la Teoría Sociocultural de Vigotsky, así como la propuesta de las Dimensiones del Aprendizaje, la Enseñanza para la Comprensión, el Currículo Basado en Metas, entre otras tienen sus fundamentos en el enfoque constructivista.



## 2.2 La Teoría Sociocultural de Vigotsky y sus implicaciones en el modelo educativo del Aprendizaje Basado en Problemas.

---

El ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes son de suma importancia. En el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne con la facilitación del profesor o de un tutor, para analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente que responda a ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra además cubrir los contenidos propios de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, y que desarrollen habilidades de análisis y síntesis.

Para la teoría sociocultural, la solución de problemas como estrategia de aprendizaje es una forma de alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes porque allí se conjugan los constructos fundamentales de la Mediación Social, las Funciones Psicológicas Superiores, la Zona de Desarrollo Próximo y la Evaluación Dinámica que en gran medida ha orientado una gran variedad de propuestas educativas innovadoras centradas en el estudiante.

Vygotsky explica que la actividad mediada del sujeto se refiere a que en el acto de conocer existe una relación ente el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento ambos influenciados por el contexto social que forma parte del sujeto y que lo determina (Hernández Rojas, 1998). El aprendizaje desde la perspectiva sociocultural es un proceso esencialmente interactivo, es decir se sitúa en una práctica social y en un contexto particular.

El ABP privilegia el diseño de experiencias centradas en el estudiante activo y responsable de su propio proceso, requiere que frente situaciones problemáticas, reales y auténticas los estudiantes operen semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana. En las palabras de Sagastegui (2003), allí los sujetos se encuentran inmersos en el marco de una cultura, interactuando con otras personas, con lenguajes, esquemas y herramientas culturales.

El ABP requiere de estudiantes activos, protagonistas de su propio aprendizaje en lugar de los tradicionales receptores pasivos de información. Esta posición del ABP esta en consonancia con la concepción sociocultural del sujeto, que concibe al alumno como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Desde esta perspectiva, el educando reconstruye los saberes en procesos de construcción personal y en procesos de coconstrucción en colaboración con otros. En el paradigma sociocultural, Hernández Rojas (1988) menciona que las interacciones sociales no sólo se limitan a las relaciones de díadas de experto –novato sino también a la colaboración que pueden brindar los compañeros o pares “más capacitados” en actividades colaborativas. El intercambio de información y de ayudas ofrecidas entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento, provoca una modificación de los esquemas del individuo permitiendo el proceso de socialización y de individualización, es decir el estudiante construye su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Desde la concepción sociocultural el maestro deja su postura de autoridad para convertirse en un mediador entre el saber y los procesos de apropiación de los alumnos. El profesor es un promotor de zonas de construcción o situaciones de estructuración de andamiaje; crea una serie de ayudas y un sistema de apoyos necesarios para el traspaso del control del experto hacia el novato sobre el manejo de contenidos. Esta estructura de ayudas se debe ajustar a las necesidades de aprendizaje del alumno debe ser temporal pues a medida que el estudiante ya no requiera los apoyos deben ser retirados progresivamente. El andamiaje debe ser explícito de manera que el alumno identifique que en la mejora de su aprendizaje hubo una participación en colaboración con alguien que sabe más.

En el enfoque del ABP, el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, por lo tanto sus funciones principales son crear las condiciones óptimas para que el educando realice una actividad física y mental constructiva y orientar esta actividad con el fin de que se acerque de forma progresiva a lo que significa y representan los contenidos.

El profesor puede acudir a lo que Tharp y Gallimore (1993) llaman medios de desempeño con ayuda. Algunas de las herramientas que pueden utilizarse para ayudar al desempeño de los estudiantes en la zona de construcción son: el modelamiento, hacer distintos tipos de preguntas, generar la interacción y el debate entre los pares, la retroalimentación continua, la instrucción y estructuración cognitiva.

Las situaciones educativas o problemas deben estar en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo del estudiante, es necesario apoyar la experiencia a través de un proceso de andamiaje.

El concepto de Zona de desarrollo próximo (ZDP) muestra un enfoque integral del aprendizaje y explica la mediación entre los desempeños interindividuales y los intraindividuales, permite el análisis de los procesos de transición y de cambio hacia el aprendizaje y el desarrollo.

Iniciar el trabajo con el ABP no es algo que puede hacerse con facilidad o rápidamente, alumnos y maestros deben cambiar su perspectiva de aprendizaje, deben asumir responsabilidades y realizar acciones que no son comunes en un ambiente de aprendizaje convencional.

Para quienes comienzan a trabajar con el ABP uno de los aspectos básicos de este modelo educativo es la investigación con el fin de encontrar la solución o soluciones al problema planteado. La manera más fácil para que los docentes involucren a sus alumnos es empezar con la investigación dirigida por él. Es una buena manera de iniciar el curso porque acostumbra a los estudiantes a la idea de ser desafiados y abre la puerta para que más adelante se pueda dar a los alumnos mayor participación.

En la investigación dirigida por el docente, los estudiantes aprenden a leer y analizar el escenario en que se presenta el problema, a identificar cuáles son los objetivos de aprendizaje que se pretenden cubrir, a identificar la información con la que se cuenta, elaborar una descripción del problema, a discutir en grupo los puntos necesarios para establecer un consenso sobre cómo actuar.

La investigación compartida por el maestro y los alumnos inicia cuando se reconoce que los alumnos poseen algunas de las destrezas sociales para trabajar por su cuenta. Sin embargo el docente continúa trazando el mapa de las

prioridades curriculares y las estrategias propias de las investigaciones compartidas como la SQCAAP. Las letras SQCAAP representan desafíos: Los estudiantes identifican lo que **S**aben y lo que **Q**uisieran conocer sobre el tema, deciden **C**omo descubrirlo, evalúan lo que han **A**prendido y lo **A**plican creando en el proceso nuevas **P**reguntas. Cuando los docentes permiten a los alumnos participar en la toma de decisiones sobre qué y cómo estudiar los están ayudando a aprender habilidades par identificar analizar y resolver sus propios problemas

La investigación dirigida por los estudiantes implica que trabajen más por cuenta propia que bajo la dirección del docente. Los alumnos toman conciencia de sus propios pensamientos y se dan cuenta que trabajan para llegar a un mayor control de sus procesos de pensamiento y de trabajo. Siguen bajo la supervisión del docente y los ayudan para que reflexionen sobre sus propios avances y procesos en la planificación, monitoreo y evaluación de su investigación.

En el ABP investigar va más allá de la búsqueda de información, implica también todo un proceso de asimilación de conocimientos, requiere y favorece el desarrollo de una serie de estrategias y habilidades del pensamiento. Es como transitar en la ZDP y el progreso a través de esta zona se centra en la relación entre el control social y el autocontrol.

Para el ABP es fundamental generar un ambiente de aprendizaje adecuado, una atmósfera donde los alumnos se sientan cómodos al contribuir a la construcción del conocimiento con la aplicación de saberes y habilidades adquiridos en otros cursos en la búsqueda de la solución del problema.

La creación de “foros culturales” siguiendo la idea de Bruner (1988) de entender los procesos educativos como espacios en que los enseñantes y aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a construir los saberes. En este contexto de interacción social se construye el conocimiento y se desarrollan las funciones psicológicas superiores.

Mejía Arauz (1996) explica que desde el momento que se dan las interacciones entre personas en una acción comunicativa, se realizan intercambios de significaciones, valores e intenciones y está ocurriendo un intercambio social en el plano psicológico. La interacción social en los “foros culturales” proporciona el terreno y los elementos para inducir una mayor internalización de las herramientas

cognoscitivas compartidas y propiciar mayor desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

La evaluación en modelos educativos constructivistas tiene una especial importancia porque debe dar cuenta no sólo de la integración de los saberes y contenidos sino que deben dar cuenta de procesos de desarrollo de habilidades y capacidades; tiene que ver con procedimientos evolutivos de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica continua o evaluación formativa se realiza durante el proceso de aprendizaje de modo tal que permita al estudiante mejorar sus próximos desempeños. Hernández Rojas (1998) menciona que esta evaluación se aplica en contexto y prácticas donde verdaderamente ocurren, a través de ésta se determinan los niveles de desarrollo en proceso y en contexto, se evalúan los productos pero especialmente los procesos en desarrollo. Se consideran la cantidad y la calidad de las ayudas ofrecidas.

En el ABP, el propósito de la evaluación es proveer al alumno de retroalimentación específica de sus fortalezas y debilidades, así el estudiante puede aprovechar posibilidades y rectificar deficiencias identificadas. La evaluación continua sirve para determinar las líneas de acción que deberían seguir las prácticas educativas que promuevan el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Las características clave para una evaluación continua es establecer criterios de evaluación de forma clara y explícita al principio de cada actividad. Estos criterios deben estar estrechamente vinculados a los objetivos y deben ser conocidos y comprendidos por toda la clase.

Los propósitos de ABP traen como consecuencia la necesidad de una variedad de técnicas de evaluación formal e informal. Las evaluaciones informales son la que generalmente ofrecemos en un continuo seguimiento de las actividades de los estudiantes y se desprenden de la observación directa. La exploración de la comprensión de los estudiantes puede ser evaluada a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase. Los ejercicios y las prácticas que los alumnos realizan son también formas semi formales de ir monitoreando el desempeño de los estudiantes. Los mapas conceptuales, las pruebas prácticas o de ejecución y las rubricas son técnicas formales congruentes con los planteamientos constructivistas del ABP.

Estos procesos de evaluación son muy importantes para el ABP porque cualquier situación problemática esta llena de puntos de vista, de enfoques y de desempeños y comprensiones diversas.

### 2.3 El paradigma Psicogenético de Piaget y sus implicaciones educativas en el modelo educativo del ABP.

---

El ABP como metodología pedagógica constructivista fundamenta sus principios en la postura epistemológica de Piaget; en los preceptos teóricos que aluden a la construcción del conocimiento por medio de la acción.

El aprendizaje basado en la acción es una parte central de los procesos del ABP, puesto que exige la realización de una actividad que se resuelve mediante procesos que ayudan al abordaje y comprensión de la situación problemática, a su definición y exploración a la búsqueda de información, la planeación, toma de decisiones, elaboración y ejecución del plan hacia la solución y la evaluación del proceso transitado con la respectiva comunicación de los resultados.

Estas acciones tienen un efecto motivador y al mismo tiempo contribuyen a la posibilidad de un aprendizaje más significativo porque se establecen en un contexto cultural real y determinado. El significado de la acción para los estudiantes se construye a partir de los sentidos que son parte fundamental de la cultura en que se está inmerso. La acción y su escenario en actividad situada son una combinación de lo objetivo y lo subjetivo, es decir, es en parte una construcción social subjetiva del estudiante y en parte pone en acción conceptos, ideas y teorías objetivas

El ABP parte de la idea de que la responsabilidad por el aprendizaje recae en el estudiante, éste se compromete con el mismo y trabaja activamente en el proceso. Una implicación educativa de esta concepción se centra en el rol del estudiante a quien se le concibe como constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos curriculares.

La enseñanza centrada en métodos activos permite hacer operativos los recursos y técnicas de aprendizaje. Investigaciones documentales, mapas

conceptuales, la identificación de ciertos pasos en un proceso toman valor y significado cuando están dentro de una actividad situada.

En el enfoque Piagetiano se reconoce que el individuo construye nuevos conocimientos a partir de los que ya ha adquirido. En los esquemas y estructuras cognitivas del estudiante se organizan los conocimientos adquiridos en el transcurso de las experiencias previas y son utilizados para determinar la forma en que selecciona y organiza la nueva información. La presentación de una situación problemática trae consigo implícitamente la oportunidad para que los alumnos tomen como punto de partida sus propias experiencias o intereses. El hecho de vincular las situaciones problemáticas al contexto de la experiencia de los estudiantes incrementa la motivación ya que está relacionada con la opinión que se ha formado anteriormente sobre el tema.

De acuerdo con la perspectiva de piagetana los rasgos esenciales de la enseñanza radican en

Plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos y proveer las ayudas necesarias para que el estudiante pueda avanzar en la reconstrucción de esos contenidos... es promover la discusión sobre problemas planeados, coordinar diferentes puntos de vista, orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. (Lerner, 1996, p. 98)

El planteamiento de los problemas corre a cargo del profesor, quien ha de dominar los contenidos de la asignatura y los procedimientos a partir de los cuales desarrollará diferentes dinámicas grupales que permitan su acceso a los estudiantes. Es el profesor quien debe conocer la disciplina que se ofrece como objeto de enseñanza así como las etapas y estadios del desarrollo cognitivo de sus estudiantes, de esta manera es posible plantear situaciones problemáticas que demanden y favorezcan un trabajo reconstructivo de los contenidos a través de problemas o situaciones desafiantes para promover el uso y la movilización de las competencias cognitivas.

Flexibilidad y adaptabilidad son características que junto con la capacidad permiten asumir un cambio de rol; de ser el centro de la interacción alumno-saberes curriculares a ser el falcilitador de la experiencia de aprendizaje que se consideren necesarias para guiar las actividades centradas en el ABP. Los procesos

de reflexión y aplicación práctica desarrollados de forma cíclica y dialéctica posibilitan una construcción constante, cada vez más profunda del conocimiento, un proceso en el que están implicados tanto los estudiantes como el profesor.

La estrategia piagetiana retomada en el ABP, es ofrecer situaciones problemáticas que presenten a los alumnos un desajuste óptimo en los mecanismos de equilibración. Las problemáticas planteadas deben ofrecer nuevos conocimientos. La noción de falta de ellos y la necesidad de una acomodación y asimilación de los mismos. Para Piaget buscar una equilibración superior es el motor del desarrollo cognitivo que permite una adaptación del sujeto con el medio.

Durante el proceso de solución de la situación problemática deben promoverse situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista. La confrontación de ideas distintas y a veces contradictorias entre los estudiantes y el docente es esencial para la creación del conflicto cognitivo. Los encuentros de diferentes interpretaciones son estructurantes, pues los participantes toman conciencia de otras posibles respuestas alternas a las que ellos proponen.

El conflicto cognitivo puede inducirse a condición que el docente no actúe de forma impositiva, pudiendo recurrir a variadas estrategias, como presentar respuestas diferentes a la de los alumnos y continuos cuestionamientos.

En estos foros de discusión el profesor debe propiciar un clima de respeto en el que se pueda opinar con libertad, en donde los estudiantes desarrollen sus propias ideas, pensamientos y actitudes.

El ABP reconoce la importancia del ambiente de trabajo y su afectación al logro del proyecto. Es difícil conducir un proceso de construcción de conocimiento sin establecer en el aula el medio donde prevalezcan la confianza, la comunicación abierta, los espacios adecuados para un proceso de aprendizaje significativo.

#### 2.4 Dimensiones del Aprendizaje y el ABP.

---

Marzano (1998) explica especialmente que la instrucción efectiva debe poner especial atención a cinco aspectos del aprendizaje que se refieren al establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje, a la



adquisición de integración del conocimiento, la extensión y refinamiento del conocimiento, uso significativo del conocimiento y los hábitos mentales productivos.

Para el ABP fueron de especial utilidad la inclusión de las dimensiones referidas a percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje y el aspecto dedicado al uso significativo del conocimiento.

El proceso de organización para trabajar en el ABP requiere de la generación de un ambiente adecuado para que el grupo de participantes pueda establecer en el aula un medio donde prevalezcan la confianza y la comunicación abierta. Se trata de un medio acogedor que los invite a participar, hacer preguntas, investigar para encontrar respuestas, discutir, crear relaciones significativas y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje vividas.

Una de las primeras cosas que nota el estudiante en el salón de clase, es si éste es un lugar seguro, cómodo, ordenado con espacios amplios, que permitan el contacto visual con todos los participantes y la libertad de movimiento. Otra de las percepciones que afecta al aprendizaje tiene que ver con desarrollar actitudes adecuadas acerca de ellos mismos y de los demás. La aceptación por parte de los integrantes del grupo influye grandemente en la habilidad para aprender. El profesor puede actuar como modelo de conductas positivas al establecer una relación abierta e informada con respecto a cada alumno, mostrar un comportamiento positivo e igualitario con todos. Algunas de las actitudes que ayudan a mantener un contacto ocular con cada integrante del grupo son el acercamiento físico, la respuesta positiva a la falta de respuestas o las respuestas incorrectas de los alumnos.

También es importante desarrollar un sentimiento de aceptación por parte de los compañeros al incrementar el conocimiento que tienen unos de otros. Entre más sepan de sí mismos y del grupo encontrarán más cosas en común que los harán apreciarse más.

El aprendizaje cooperativo ayuda al establecimiento de actitudes de aceptación por parte de los integrantes del grupo. La responsabilidad compartida, la interdependencia positiva son algunos de los modos de establecer buenas relaciones interpersonales y motivación en el grupo.

Uno de los efectos más evidentes del uso de la metodología de ABP es el aumento del nivel de motivación de los estudiantes. Por una parte observamos que les resulta estimulante asumir el rol de un profesional para buscar soluciones o alternativas a la situación problemática planteada por el caso.

El aprendizaje de los estudiantes a nivel de conocimientos conceptuales, se realiza con mayor profundidad y significatividad como consecuencia del contacto con la realidad, aunque en algunos casos sea simulado. Esto contribuye a poner de manifiesto la relevancia de ciertos contenidos y asignaturas de los diferentes planes de formación; lo cual les provee de posibles recursos para usar en la realidad. Por ejemplo, ocurre que para comprender la situación problemática planteada para el taller de audio es necesario recurrir a otros temas o ámbitos de conocimiento que se incluyen en la formación integral del comunicador. Estos ámbitos de conocimiento ayudan a la definición y exploración del problema (en este caso, la asignaturas como comunicación oral y escrita, manejo de información y datos numéricos, significación y sociedad, etc.). Pero también el contacto con la situación problemática impulsa procesos en construcción al situarnos ante situaciones reales que demandan nuestra actuación y respecto a las que no hemos tenido ocasión de formarnos todavía, por ejemplo, exponer de manera argumentada, trabajar cooperativamente en la producción de piezas comunicativas y proyectos de comunicación.

La metodología del ABP permite trabajar en paralelo contenidos conceptuales y procedimentales, por ejemplo, las habilidades comunicativas - exponer de manera argumentada la propia opinión y defenderla, buscar acuerdos, etc-. El ABP contribuye a capacitar al estudiante para su posterior ejercicio de la disciplina ya que aborda el problema o caso desde una perspectiva multidimensional además de que permite fundamentar sus propias decisiones, facilitar el desarrollo de competencias profesionales tales como la sensibilidad ante los conflictos, la toma de decisiones, la empatía, el diálogo y la comprensión crítica.

El en marco de trabajo del ABP, el programa del Dimensiones del Aprendizaje de Robert Marzano propone en su dimensión IV un conjunto de estrategias específicas para hacer un uso significativo del conocimiento. La

resolución de problemas como una de las tareas que ayudan a los estudiantes a hacer un uso significativo del conocimiento reúne las tres características esenciales: tareas a largo plazo, multidimensionales y dirigidas por los estudiantes.

El ABP propone actividades que son tareas a largo plazo. Los profesores planifican el diseño de los problemas que comprometan el interés de los alumnos por periodos prolongados. Proyectos o situaciones problema que necesitan de tres o cuatro semanas para poder transitar por los diferentes procesos y examinar de manera profunda los conceptos y objetivos que se quieren aprender.

La resolución de problemas es una tarea intrínsecamente multidimensional, interdisciplinaria y compleja pues incluye diferentes tipos de operaciones de pensamiento como analizar, clasificar, comparar, inducir, deducir, abstraer además estimula la aplicación de conocimientos adquiridos en otros cursos.

Finalmente el ABP en su etapa más avanzada promueve las tareas coordinadas por el alumno. Esto significa que ya una vez transitado por los proyectos dirigidos por el maestro y los compartidos, el estudiante está en posibilidades de trabajar más por cuenta propia que bajo la dirección del docente. Los problemas dirigidos por ellos mismos los ayudan a tomar decisiones, hacer juicios, obtener información lógica y fundamentada. Los estudiantes justifican sus decisiones y razonamientos además de que pueden trabajar dentro de una estructura creada por ellos y que con ayuda del docente pueden monitorear su propio progreso.

## 2.5 El ABP y la Enseñanza para la Comprensión.

---

El ABP busca que el alumno comprenda y profundice en los contenidos y en las habilidades necesarias propias de la disciplina que se ofrecen a través de la búsqueda de la respuesta a las situaciones planteadas que se usan para aprender. La solución de problemas permite conocer y comprender al abordar diferentes aspectos, prácticos, teóricos, sociales, e históricos. La estructura y el proceso están

siempre abiertos, es decir, es factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas.

Las situaciones problemáticas que promueven la comprensión si se diseñan al alcance real de los alumnos despiertan un interés reflexivo hacia lo que está aprendiendo.

La planificación del currículo y de las clases es una actividad muy personal. Cada profesor aborda el proceso a su manera, según su estilo docente, el tiempo y los recursos de que dispone. La naturaleza de la materia (y su conocimiento profundo o superficial) que imparte y el grupo de alumnos son otros de los elementos que definen las características de esta planificación. Definitivamente no hay un modo de planificar que se adapte a todos los estilos docentes y a todas las materias que se imparten.

La propuesta del ABP como un modelo de enseñanza promueve la construcción y comprensión del conocimiento con niveles de profundidad que en la educación tradicional no se alcanzan. El Marco Conceptual para la Enseñanza para la Comprensión aporta valiosas directrices en dos puntos neurálgicos del ABP: la planificación y diseño de situaciones problemáticas y en los criterios para evaluar y analizar procesos y productos.

Martha Stone Wiske (1999) define que el Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión está fundado en la definición de comprensión como desempeño creativo. Así, la comprensión siempre involucra acción e invención personal, es decir, la comprensión no puede ser “transmitida” sino que debe ser construida a partir de la experiencia y del trabajo intelectual del alumno. Este modelo de enseñanza orienta y ayuda al profesor a definir los tópicos: qué vale la pena comprender; las metas a clarificar: qué aspectos son fundamentales; los desempeños: cuáles son las actividades que promueven la comprensión y la forma de evaluar el avance de los estudiantes. Estas ideas se concretizan en cuatro elementos principales en el proceso del currículum.

Los tópicos generativos determinan el contenido del currículum; éste está compuesto por los conceptos, ideas, principios, destrezas y formas de conocer y que son importantes para que el estudiante desarrolle y que sean centrales de la disciplina. Tener esto claro ayuda a los docentes a organizar su planeación

alrededor de cosas que son fundamentales. Sin embargo para que estos temas promuevan la comprensión es necesario que se vinculen con preocupaciones y experiencias de los alumnos y que se puedan abordar desde diferentes perspectivas. Que tome en cuenta también los intereses del docente, porque la pasión y el asombro por el tema sirven como modelo de compromiso intelectual a los estudiantes. Que sea rico en conexiones porque si se vinculan con facilidad tanto a las experiencias previas de los estudiantes dentro y fuera de la escuela como con ideas y conceptos centrales de otras disciplinas ofrecen la oportunidad de establecer múltiples conexiones.

En el ABP se invierte el proceso de aprendizaje convencional, mientras que tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de algún problema, en el ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y se regresa al problema. En este proceso es fácil perder de vista las ideas y conceptos centrales, por ello tener claro cual es el tópico generativo y las metas de comprensión permite que se mantenga el rumbo de las indagaciones.

Las metas de comprensión ayudan a clarificar y guiar la práctica educativa en el aula ayudando a definir ideas, procesos, relaciones para afirmar explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender, analizar, desarrollar o aplicar. El contenido de los objetivos del curso debe ser incorporado en el diseño de los problemas, lo importante de las metas de comprensión u objetivos es que lleven a los docentes y a los estudiantes hacia el centro de un trabajo significativo y profundo más que a destinos periféricos de la disciplina. Estas metas de comprensión se pueden identificar como los objetivos generales y particulares del curso. Se debe tener en mente que lo que los estudiantes hacen es lo que importa en el aprendizaje, no lo que hace el docente (Barell 1999).

Los desempeños son las actividades que desarrollan y a la vez demuestran la comprensión de los alumnos, están directamente relacionadas con las metas y exigen el uso del conocimiento de nuevas maneras. Se fundamentan en la idea de que la comprensión es una forma de actuar y no sólo un estado mental. El desempeño es la capacidad de usar lo que uno sabe cuando actúa en el mundo.

El uso y el diseño de problemas como actividades de comprensión, tiene su fundamento en el planteamiento del mismo. El problema debe estar en relación directa con los objetivos del curso y con situaciones de la vida diaria para que los alumnos encuentren mayor sentido en el trabajo que realizan. De alguna forma, la situación problemática debe invitar a ir más allá de la información dada -extender, sintetizar o ampliar lo que uno sabe-.

Los problemas deben de llevar a los alumnos a explicar, interpretar, analizar información, tomar decisiones, hacer juicios basados en hechos. Los problemas o las situaciones deben requerir que los estudiantes definan que suposiciones son necesarias y por qué, qué información es relevante y qué pasos o procedimientos son necesarios con el propósito de resolver el problema.

Puede ser que en los momentos iniciales del ABP los alumnos no estén familiarizados con el tipo de trabajo, entran con cierta desconfianza y tienen dificultad para entender y asumir el rol que ahora les toca jugar, se presenta entre el grupo cierto nivel de resistencia y tienden con facilidad a regresar a situaciones que son más familiares. Esperan que el tutor exponga la clase, estudian de manera individual y sin articular sus acciones con el resto del grupo.

La forma más adecuada para comenzar a involucrar a los alumnos en el ABP es a través de la investigación dirigida por el docente, en este trabajo el profesor propone actividades que ayuden a los alumnos a ver las conexiones entre el tema y sus propios intereses y experiencias previas. Esto además ofrece información acerca de lo que los estudiantes ya saben y aquello que están interesados en aprender.

Posteriormente es posible y deseable transitar a los problemas cuyo planteamiento sea compartido, aquí los alumnos participan en algunos de los procesos de decisión, guiados por el maestro que se comporta ahora como un facilitador. En este trabajo compartido se desarrolla el pensamiento crítico, habilidades para la solución de problemas, mientras leen y analizan el escenario en que se presenta el problema, identifican la información con que se cuenta, formulan hipótesis, conducen la búsqueda de la información, es decir los alumnos ponen más de sí en juego en su educación y obtienen un mayor sentido de ser dueños de lo que sucede.

Una tercera etapa es la que se llama proyectos de síntesis, estos desempeños demuestran con claridad el dominio que tienen los alumnos de las metas de comprensión establecidas. Estas actividades pueden concretarse en una investigación guiada por los estudiantes en donde se invita a trabajar de forma mas independiente. Ellos definen sus intereses y plantean su propio plan de investigación; siguen bajo la supervisión del docente pero el resto de la clase puede estar involucrada en otras experiencias de aprendizaje, en otras situaciones problemáticas.

En resumen, para que la solución de problemas como actividad de aprendizaje impulse verdaderos desempeños de comprensión debe vincularse directamente con los objetivos o metas de la unidad; debe invitar a los alumnos a desarrollar y aplicar sus habilidades y conocimientos por medio de la práctica, a utilizar diferentes sentidos e inteligencias en el aprendizaje. El diseño y planteamiento de la situación problemática debe promover un compromiso con las tareas que implican un desafío a los estudiantes que los lleve a ampliar sus mentes pero que a la vez sean acciones posibles de realizar. Y finalmente que esas acciones demuestren la comprensión, es decir que ofrezcan pruebas como producciones o actividades que puedan ser percibidos por otros, así los desempeños se convierten en un medio para conocer los niveles de comprensión adquiridos.

Trabajar con la técnica del ABP fomenta la comprensión. Es tomar la responsabilidad de mejorar las formas de evaluación que se utilizan tradicionalmente. La evaluación en el contexto de comprensión es también un instrumento de diagnóstico y de mejora de los desempeños. El aprendizaje avanza por medio de la valoración del desempeño propio y de los otros en relación con criterios claros. Constantemente se compara el desempeño actual con el anterior y con aquél al que se quiere llegar. La evaluación diagnóstica continua, pretende además conocer los avances en los procesos de desarrollo de la comprensión. Se realiza en cada uno de los desempeños realizados para planificar la forma de mejorarlos.

Los desempeños de comprensión claramente definidos junto con ejemplos de esfuerzos más o menos exitosos de los estudiantes se consideran el punto de partida necesario para una práctica seria de evaluación diagnóstica.

La valoración no es una actividad en solitario realizada sólo por el docente, la participación de los estudiantes es indispensable. Cuando se los involucra en analizar desempeños modelo y a participar en el proceso de definir los criterios de evaluación, comparten con el maestro la responsabilidad permanente de analizar cómo avanzan hacia desempeños de alto nivel. Los estudiantes aprenden más y mejor analizando el trabajo de sus pares y aprenden a mejorar al propio desempeño gracias a la retroalimentación recibida por sus compañeros. Para ello es necesario conocer y establecer cuáles son las dimensiones y los niveles de comprensión por los que se transita hacia comprensiones modelo de alto nivel.

Es en este punto donde las rúbricas como herramientas de evaluación continua toman sentido e importancia al evaluar niveles y dimensiones de la comprensión. Existen una serie de dispositivos que también son útiles y necesarios como la auto evaluación, la evaluación de los pares, la evaluación del tutor o facilitador y la evaluación de proceso de trabajo del grupo y sus resultados. Tales procesos de evaluación son muy importantes para el ABP porque cualquier situación problemática esta llena de muchas ideas, puntos de vista, e interpretaciones diferentes. Si solamente se usara las evaluaciones de retención de información, los estudiantes no enfrentarían el desafío de revelar la profundidad y al calidad de su comprensión en el aprendizaje.

La evaluación continua no tiene un sentido positivo o negativo, más bien debe tener un propósito descriptivo, identificando y aprovechando todas las áreas de mejora posibles.



### **3. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO.**

#### **3.1 Investigación cualitativa.**

---

En el proceso de una investigación, la teoría y la metodología están indisolublemente unidas y entrelazadas. La teoría proporciona un marco conceptual que sirve de referencia directa al modo de leer y entender la realidad; es una guía que enfoca las distintas decisiones metodológicas a través de las cuales se interactúa con el fenómeno que se desea comprender y transformar.

Los modelos generales de investigación agrupan las distintas perspectivas teóricas en los enfoques; cuantitativos y cualitativos; cada uno con una perspectiva particular de acercamiento con el mundo empírico. A veces se consideran como excluyentes, sin embargo la finalidad de ambos se centra en describir y explicar la realidad. La naturaleza del objeto de estudio, natural o social -aquello que se quiere describir o explicar- es lo que define el enfoque más apropiado para el estudio.

Pérez Serrano (1998) señala que el método cuantitativo es considerado el método científico por excelencia, de hecho el prestigio de una determinada Ciencia se asocia con los méritos de “cientificidad” que pueda mostrar en la adquisición de sus saberes.

Sus antecedentes históricos nos llevan a las ciencias positivas, las ciencias naturales, que se desarrollan de forma importante durante los siglos XVII, XVIII, XIX. El saber científico, se define como aquel que se puede medir, cuantificar, predecir y se valora sobre cualquier otra forma de conocimiento. Se le considera fiable, objetivo e independiente de las creencias de las personas que lo buscan y sostienen. Se sirve de números y métodos estadísticos, las raíces filosóficas que subyacen son el positivismo y el empirismo; su objetivo es la predicción, el control y la comprobación de hipótesis. Por ello, el método científico, aun en la actualidad es considerado como el único modo para conocer los secretos de la naturaleza, y con ellos resolver cualquier problema que se le plantea al hombre.

Desde esta perspectiva positivista, quedaban fuera de toda validación “científica” los aspectos sociales del hombre que no podían ser estudiados bajo los parámetros del método cuantitativo. Durkheim y otros antropólogos y sociólogos preocupados por darle a su objeto de estudio -los problemas sociales del hombre- una “cientificidad” inician la construcción de un método que, al igual que en las ciencias naturales les diera cierta objetividad y fiabilidad en la generación de conocimiento.

El método cualitativo, abarca una gran gama de enfoques tales como el enfoque etnográfico, el método de estudio de casos y la investigación acción, pero ninguno sustenta su estatus en medidas numéricas. El enfoque se centra generalmente en un solo caso. Usa técnicas de recolección de datos como la observación, las entrevistas a profundidad, análisis detallado de datos históricos entre otros: trata de estudiar de forma exhaustiva un acontecimiento o unidad para comprenderlos de forma holística.

En el siguiente cuadro se presenta la comparación que retoma Pérez Serrano de Merriam (1990) para mostrar las características que distinguen a la investigación cualitativa de la cuantitativa.

*Cuadro 1*  
*Características de la investigación cuantitativa y cualitativa.*

Punto de comparación	Investigación Cuantitativa	Investigación cualitativa
Foco de la investigación	Cantidad (cuanto, cuantos).	Calidad (naturaleza, esencia)
Raíces filosóficas	Positivismo, el empirismo lógico.	La fenomenología, la interacción simbólica.
Conceptos asociados	Experimental, empírica, estadística.	Trabajo de campo, etnografía, naturalista.
Objetivo de la investigación	Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis.	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis
Características del diseño	Predeterminado, estructurado.	Flexible, envolvente, emergente.
Marco o escenario	Desconocido, artificial.	Natural, familiar.
Muestra	Grande, aleatoria, representativa.	Pequeña, no aleatoria, teórica.
Recogida de datos	Instrumentos( escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores).	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones.
Modalidad de análisis	Deductivo ( por métodos estadísticos).	Inductivo ( por el investigador).
Hallazgos	Precisos, limitados, reduccionistas.	Comprehensivos, holísticos, expansivos.

Por las características del cualitativo se pueden abordar problemas sociales; en el proceso de construcción de conocimiento se incluye la perspectiva integral, proceso por el que se vuelve a reunir lo que en los estudios cuantitativos fue seccionado: el contexto del fenómeno estudiado, los atributos de los actores y sus relaciones. Por la naturaleza de este enfoque su incorporación al ámbito de la educación se ha incrementado por la gran ayuda en el estudio de los problemas educativos, además de que ofrece panoramas completos y complejos de escenarios, actores, relaciones, y culturas que forman parte del intercambio educativo.

Los problemas educativos como actividades mediadas, son de carácter eminentemente social; mediado tanto por el contexto sociocultural en donde se desarrollan como por las herramientas que el sujeto utiliza (Vigotsky 1979).

Para dar cuenta de estas actividades mediadas se requieren descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas interacciones y comportamientos que son observables. Pérez Serrano (1998) retoma el pensamiento de Watson y Gegeo para señalar que este enfoque incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.

En la actualidad autores como Peter Woods (1989), Pérez Serrano (1998) Miles y Huberman (1994) hacen notar que las mejores investigaciones suelen combinar el análisis cuantitativo y cualitativo en el tratamiento de los datos.

Para mostrar las características generales del presente ejercicio de investigación se destacaran algunos de los rasgos distintivos del enfoque cualitativo que proponen Taylor y Bogdan (1986).

En paralelo a estas características teóricas se incluirán aspectos puntuales relacionados con este estudio en particular.

1. La investigación cualitativa es inductiva. Tiene un diseño de investigación flexible que comienza con interrogantes vagamente formuladas.

*“Todos los maestros hemos experimentado alguna vez la sensación de que la forma de trabajo en el aula puede mejorarse... de que el rendimiento y los logros de los estudiantes puede ser mayor...la intenciones de intervención no se presentaron muy claras al principio, se presentaban como muy variadas, y cambiantes según la lección planeada...” ( Zepeda 2003. Ensayo final. Diseño de escenarios educativos II)*

La investigación se centra en lo concreto y en lo particular de la situación educativa planteada.

*“Me preocupa las preguntas que hago para que los estudiantes construyan su conocimiento, las instrucciones que sean claras y paso a paso, que las actividades utilicen la teoría o que la teoría se vea materializada en las actividades, que las actividades se conectaran con sus propias experiencias o en sus intereses...” (Zepeda 2003. Ensayo final. Diseño de escenarios educativos II).*

## 2. Es empírica, naturalista y holista.

Los métodos usados en la investigación así como sus técnicas e instrumentos: los diarios, entrevistas y observaciones externas, transcripciones de audio y videgrabaciones nos acercan al mundo empírico, se trabaja con datos y viñetas que se mantienen en continuo ajuste entre los datos y lo que las personas realmente dicen y hacen. En el caso particular los datos obtenidos documentados, permitieron la reconstrucción de las situaciones vividas en el taller impartido en otoño de 2002 y primavera del 2003.

El investigador-profesor interactúa con los informantes que a la vez son los estudiantes y colegas de un modo natural y no intrusivo. La observación participante permite la introducción en el grupo para observar como ocurren las cosas en su estado natural y a la vez mantener una actitud reflexiva para lograr llegado el momento un distanciamiento respecto del papel del maestro para explicar e interpretar en una descripción rigurosa las relaciones entre todos los elementos característicos del grupo que se estudia. Esta función doble del docente- investigador comporta un grado de implicación personal que tiene inconvenientes pues no es fácil mimetizar las acciones de investigación, la visión crítica necesaria para dar cuenta de forma objetiva lo que pasa en el aula sin afectar su curso natural del acontecer .

Las personas, los escenarios, los contenidos y el tiempo son considerados como un todo y no como variables atomizadas. En este caso el diseño del taller integró estos aspectos en una unidad. Este punto se profundiza en el capítulo dedicado al taller.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ver capítulo 4 p.50

3. Busca la comprensión de la conducta del ser humano, pero desde su propia perspectiva. El investigador experimenta la realidad de la situación (el problema educativo y su intervención) como otros la experimentan y vive la transformación con las personas objeto de estudio (los estudiantes y colegas). En este caso no sólo se experimentó a los otros sino que desde el rol de investigador de la práctica docente se vivenció la dualidad como sujeto de la transformación y como objeto de estudio.

En esta dualidad, una actitud importante del profesor-investigador es que se “aleja” un momento de sus creencias, supuestos para “ver las cosas por primera vez” y desvanecer en la medida de lo posible las *cortinas de humo* (Pérez Serrano 1998), es decir las implicaciones que se dan al ser investigador- profesor y el objeto investigado, para dar sentido a los datos y el análisis de los mismos.

El objeto de análisis y de estudio de este proceso de indagación se centró en la dimensión del yo- personal, y en el yo de los alumnos, en el primer caso era frecuente caer en justificaciones y explicaciones de los propios actos reportados, no en las acciones de los estudiantes. Por eso “tomar distancia” es un ejercicio necesario en el estudio del si mismo.

4. Toma en cuenta el punto de vista de los actores de forma humanista.

Para lograr una comprensión detallada del yo personal y del yo- alumnos, se recolectaron datos a través de los diarios de alumnos, observaciones externas, y trabajos de los estudiantes. En este tipo de estudios no es suficiente contar con el punto de vista del profesor, es necesario conocer la opinión y las experiencias de los otros participantes en el proceso de la indagación.

Las características del enfoque cualitativo influyen necesariamente en el modo en que vemos a las personas, se llega a conocerlas en los distintos roles que asumen y a experimentar lo que ellos sienten piensan y creen.

5. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio en cuanto a que son fuente de problematización y de información. Este estudio en particular se llevo a cabo durante dos semestres, en el escenario denominado “aula-clase”.

6. El enfoque cualitativo es mas bien un arte y no pretende generalizar a otras situaciones en tanto que los métodos no han sido tan refinados y

estandarizados, el científico social puede crear su propio método, ya que este depende de las experiencias de que se trate (Pérez Serrano 1998).

En el enfoque cualitativo tienen cabida gran variedad de métodos y de corrientes como la etnografía, el estudio de caso, el análisis de contenido, la investigación acción, las historias de vida entre otras. La mejor manera de ligar la parte conceptual de corte sociocultural principalmente con los aspectos empíricos parece ser la Investigación Acción, porque aquí se conjuga la necesidad de investigar para mejorar la práctica docente, en la dimensión de la enseñanza-aprendizaje a través de la concepción de educación como un proceso de desarrollo socialmente compartido. La enseñanza entendida como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva para mejorar la práctica (Latorre, 2003).

Tal y como se anunció al principio de este apartado, los marcos teóricos y metodológicos van indisolublemente unidos en todas las fases del proceso de indagación. Una investigación se puede ver frustrada, o forzada a cambiar su enfoque inicial por una incongruencia entre estos dos marcos. La explicitación de estos marcos facilita la evaluación de la investigación y ayuda a determinar su alcance o ámbito de aplicación.

### 3.2. Investigación acción.

---

Dentro de la investigación cualitativa encontramos que la Investigación Acción es una forma novedosa de abordar la realidad educativa y social que vivimos cotidianamente.

Pérez Serrano (1998) menciona que la investigación-acción contrasta con otros enfoques porque su interés se centra en los problemas prácticos de la educación, su proceso parte desde abajo, desde la práctica misma de los docentes en el salón de clases y los vincula a través de la reflexión a la teoría en un diálogo constante. De esa manera, la teoría a diferencia de otras metodologías de investigación, no delimita la práctica sino que ilumina y orienta la investigación para clarificar y definir hacia dónde se camina.

La Investigación Acción apunta hacia una idea más clara y detallada de la práctica del grupo para conocerla mejor y actuar con precisión en esa realidad. Su objetivo principal es la reflexión sobre la práctica que por lo regular surge de una necesidad por investigar sobre el propio trabajo con el fin de modificarlo. Este tipo de enfoque busca una transformación; el cambio reflexivo va directamente a los beneficiados de la investigación -el profesor y los alumnos- del cual nace el análisis de la situación, la recolección de los datos, planes de acción, la reflexión sobre la acción y el análisis de la nueva situación.

La Investigación Acción se ha desarrollado en diferentes corrientes que enfatizan ciertos puntos específicos según necesidades:

- La francesa en la educación no formal, educación de adultos, educación popular, al análisis psico sociológico y el compromiso político.
- La anglosajona o la investigación acción “práctica”, con Elliot (1993) y Stenhouse (1987) se enfoca con una orientación de diagnóstico exploratorio, para ampliar la comprensión del problema. El profesor es quien selecciona los problemas de investigación y lleva el control del propio proyecto.
- La australiana o investigación acción “crítica”, “emancipatoria”. Muestra su utilidad en la formación del profesorado, en el desarrollo de programas de mejora escolar; el objeto de esta propuesta son las acciones del profesor dentro de la clase y su significación. Incorpora las ideas de la teoría crítica e intenta profundizar en la emancipación del profesorado.
- Los norteamericanos o la investigación acción “técnica”, tiene la finalidad de hacer más eficaces las prácticas sociales. Ha transitado por diferentes estadios según la historia de este país. La primera generación con Dewey sirve de base a la teoría de intervención, con la idea de democracia aplicada en al enseñanza y el pragmatismo como fundamento de conocimiento. La segunda generación con Lewin de la corriente psicosocial y la concepción de investigación-

intervención que posteriormente se confunde con el de investigación-operativa. La tercera generación regresa la investigación-acción en donde se concede importancia a las prácticas que se engloban bajo este concepto.

- En España se ha utilizado en numerosos campos en especial en el ámbito social y el educativo.

En el campo de la participación de los actores en la Investigación Acción se encuentran dos modalidades:

- La investigación participativa tiende a la transformación social e involucra a una determinada comunidad donde se trata de solucionar los problemas involucrando a la totalidad de la comunidad misma. Es un proceso colectivo, con una motivación colectiva, en donde se genera conocimiento colectivo que no es un producto académico sino un beneficio directo para la comunidad.
- La investigación colaborativa pone énfasis en el trabajo entre investigadores y educadores en la práctica escolar e intenta modificar paulatinamente la mentalidad de los profesores y como consecuencia modificar innovadoramente su práctica educativa. Se comparte la responsabilidad de la toma de decisiones e implica un trabajo en equipo en constante comunicación.

De entre todas estas corrientes y enfoques el caso particular de este trabajo se encuadra dentro de la corriente anglosajona.

Los rasgos más importantes de la investigación acción en general son:

- Busca la unión de la teoría y la praxis por medio de una reflexión en donde la teoría ilumine y clarifique la dinámica de la práctica.
- Tiende a mejorar la acción, influir sobre la práctica educativa para mejorarla, por esto, inicia desde problemas prácticos que tocan la cotidianeidad de las aulas.
- El profesor se convierte en el protagonista de la investigación porque es él quien mejor conoce la problemática que se aborda.



### 3.3 Papel de los docentes-investigadores.

---

En la Investigación-Acción se muestra un nuevo tipo de investigador que no es el experto científico, sino el profesor que también puede asumir ese rol pues es quien vive el problema. El profesor debe manifestar ciertas cualidades para desempeñarse como investigador y controlar su propio proyecto entre éstas se destacan:

- Curiosidad, capacidad de indagación sistemática y capacidad de autocrítica de su realidad concreta.
- El profesor regresa a los datos cuantas veces sea necesario para reinterpretarlos o contrastarlos con nuevas fuentes y desarrollar una investigación amplia y flexible.
- Debe realizar una descripción detallada de lo que se hace en las aulas, las estructuras que la ordenan, las competencias desarrolladas por los profesores y alumnos, de las definiciones, de los contenidos y de los recursos en general de la ecología del grupo.
- Con esto se espera que salgan a la luz la serie de valores y creencias que actúan de motor en la acción docente, a través de un proceso auto reflexivo y crítico sin perder de vista el rigor metodológico de la investigación en donde la noción de control es más amplia pues toma en cuenta también la relevancia y significado de los conocimientos.

Los docentes tienen un protagonismo en la Investigación- Acción puesto que son a la vez prácticos e investigadores del problema educativo. Sin embargo, además de su trato directo con los estudiantes es necesaria la actuación de personas capacitadas para orientar y asesorar el trabajo.

- a) El docente tiene un trato directo con los estudiantes en cuanto a que vive con ellos la transformación del taller, supera los imprevistos de las circunstancias, además de que es, al mismo tiempo, un observador.
- b) En la investigación acción aparece la figura del “crítico-amigo” quien tiene la misión de ayudar, asesorar y cooperar en el proceso. En este caso Ma.

Guadalupe Valdés “Pitina”, Rosa Martha Romo, Vicenta Ramírez, y Gabriela Ibáñez han asesorado de forma certera y cercana el desarrollo de este trabajo, y abierto caminos e iluminado procesos.

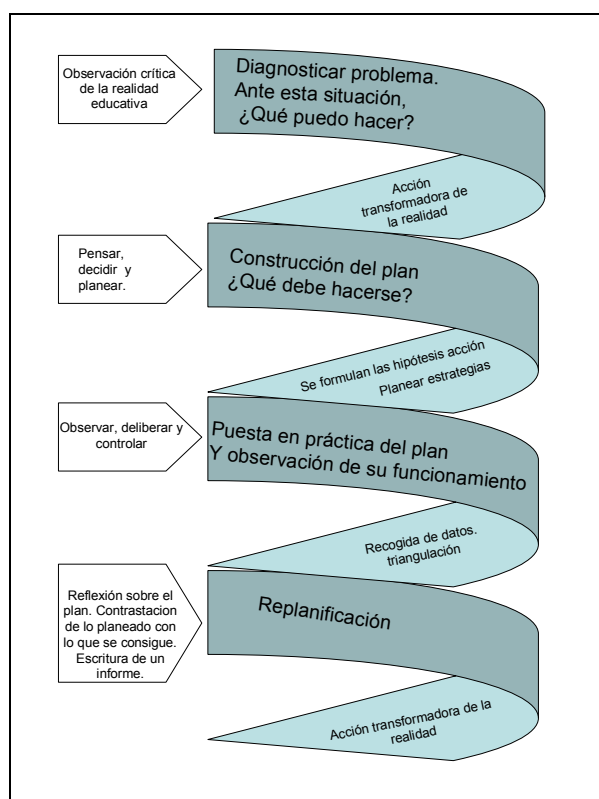
En estos dos tipos de relaciones que establece el maestro durante la investigación puede deducirse que la investigación acción es una actividad colaborativa, la cual no podría llevarse a cabo sin la presencia de alguno de los actores involucrados.

### 3.4 El proceso de la Investigación- Acción.

El proceso de Investigación- Acción se desarrolla como una espiral y se detectan varios pasos. El primer paso: Diagnosticar y descubrir el problema, segundo: la construcción del plan, tercero la puesta en práctica del plan y observación, cuarto analizar e interpretar los datos registrados y quinto la reformulación del plan original.

El siguiente cuadro describe la espiral cíclica y dialéctica que sigue el proceso de la investigación acción.

*Proceso de la investigación acción.*



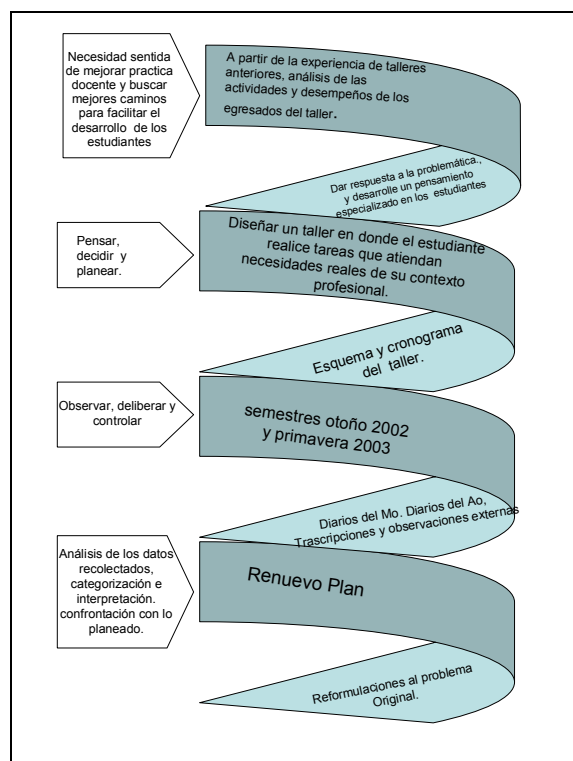
En el primer paso, fueron de gran utilidad las preguntas para la identificación del problema; desde su definición como una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que me gustaría mejorar. Las preguntas tales como ¿qué pasa en ese momento en el aula? ¿en qué sentido esta situación es un problema? ¿es conveniente, necesario y urgente un cambio?

ayudaron a la identificación de la preocupación temática. Sin embargo la investigación acción nos llama a no perder de vista también que el problema debe estar relacionado con las necesidades sentidas por el grupo, que sea relevante para ellos, que se aplique su solución a corto plazo y que los resultados conduzcan al cambio y a la mejora.

La Investigación-Acción resultó muy apropiada para resolver los problemas que se ubican a nivel micro, que tienen que ver con intereses y actitudes en el salón de clases, la práctica docente se vio impulsada por un gran deseo de mejorar la situación.

El proceso que se siguió para realizar la recuperación de la práctica y cuya base se enraizó en la estructura que proporciona la Investigación-Acción se presenta a continuación de forma gráfica.

*Bucle de la investigación.*



- A) Primer paso: diagnosticar y descubrir una preocupación temática. La problematización se dio de forma intuitiva a partir de la experiencia de semestres pasados, la necesidad se sintió como una idea de que algo debía ser cambiado y mejorado. Se descubrieron incoherencias entre lo que sucedía y lo que debería suceder, es decir, entre el desempeño alcanzado por los estudiantes y el desempeño ideal perfilado en los programas escolares. Este primer paso está desarrollado en el capítulo dedicado al problema de investigación en el que también se incluye la pregunta de investigación que responde a la formulación de la hipótesis de acción.
- B) Segundo paso: construcción del plan. En este momento la atención se orientó hacia la acción de pensar, decidir y planear estrategias para el diseño de un taller con actividades que respondieran a la problemática detectada específicamente. Se desarrolló el diseño tomando en cuenta los actores, los espacios, los contenidos y el tiempo dedicado. En este segundo paso se incluye el marco conceptual y la metodología que rige el diseño del taller.
- C) Tercer paso: Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento. El taller fue desarrollado y documentado durante los semestres de otoño de 2002 y primavera del 2003. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron el diario del maestro, diario del alumno, observaciones externas, transcripciones de video grabaciones y audio grabaciones. Las técnicas de recolección de datos concretizaron aspectos relacionados con los objetivos del estudio.

Entre los instrumentos utilizados para la recolección de datos están:

Diarios del maestro: 14 documentos que se fueron produciendo conforme avanzaba el taller, por lo regular su escritura se hacía al final de la sesión o al día siguiente; en estos escritos se refleja el punto de vista del maestro, de cómo se fue dando la clase, da cuenta de aspectos personales, de organización y emocionales y

de participación de los estudiantes. Escribir los diarios ayudo a desarrollar el hábito de la reflexión de pensar acerca de nuestras experiencias. En el anexo p.133 se incluye un ejemplo donde en palabras de Costa y Kallick (2000) es ver hacia atrás y hacia adentro más que hacia delante y hacia fuera. Los diarios del docente descubren las realidades personales con el afán de conocer cuáles son las tendencias y motivaciones de la propia práctica.

Diarios de los alumnos. Nueve documentos elaborados durante la clase, a cada estudiante se le pidió escribir lo que sucedía en el aula, estos escritos dan cuenta mayormente de la organización de las actividades y algunas participaciones de sus compañeros. Aunque no hubo restricciones al la hora de escribir los diarios, y se aseguro la confidencialidad de los escrito, los estudiantes solo dieron cuenta a modo de listado solo de las actividades realizadas. En el anexo p.136 se muestra uno de ellos.

Trascripción de video y audio grabaciones son otras de las fuentes del material empírico en siete ocasiones se procedió a transcribir con detalle los diálogos y reconstruir en la medida de lo posible las acciones de los actores. (ver anexo p.148

Observaciones externas. Se contó con la presencia de un observador no participante que registró en siete sesiones lo sucedido en el aula, incluyó aspectos relacionados con la organización de los espacios y los materiales producidos durante la sesión Se categorizó y se reflexionó sobre los datos obtenidos contrastándolos con lo planeado. Un reporte se anexa en la p.137. Se interpretaron a la luz del marco teórico y de la didáctica planeada.

- D) Cuarto paso: la Replanificación. La interpretación de los datos obtenidos en el tercer paso nutre la retroalimentación y quedan como resultados de la implementación del taller, la reformulación del mismo aparece en este documento en forma de nuevas preguntas, las respuestas para incidir nuevamente en la práctica trasformándola escapan al alcance de esta investigación. Es un proceso espiral de construcción del propio conocimiento y práctica que no termina.

### 3.5 Procedimiento de recolección y análisis de datos.

---

Para generar un discurso inteligible en una investigación cualitativa, se sigue el proceso del trabajo de campo y el análisis de los datos obtenidos. Es decir los hechos deben ser descritos, traducidos, explicados e interpretados. Todos estos procesos están íntimamente relacionados, porque cada uno de ellos contiene en sí en alguna medida a los otros. Según Velasco/ De la Rada (1999) el proceso que se sigue en la investigación cualitativa es el siguiente:

a) La *descripción* como el primer proceso realizado es llamado trabajo de campo, da cuenta de los detalles, es donde los acontecimientos se convierten en relatos. Hay textos que describen variadas técnicas de recolección de datos entre ellos se mencionan a la entrevista, la observación no participante, los diarios, las transcripciones de video y audio grabaciones. Estas técnicas para ser efectivas deben al mismo tiempo describir los hechos y focalizar el objetivo del estudio. En los diarios del maestro y del alumno del semestre otoño 2002, la descripción de los hechos esta hecha por el docente y los estudiantes quienes reflejan sus pensamientos y emociones al tratar de comprender las acciones realizadas en el aula. Ya desde allí, la descripción va más allá de los hechos en sí. Las conductas de los protagonistas, los espacios, los contenidos son expuestos en relación con las intenciones sociales puestas en juego.

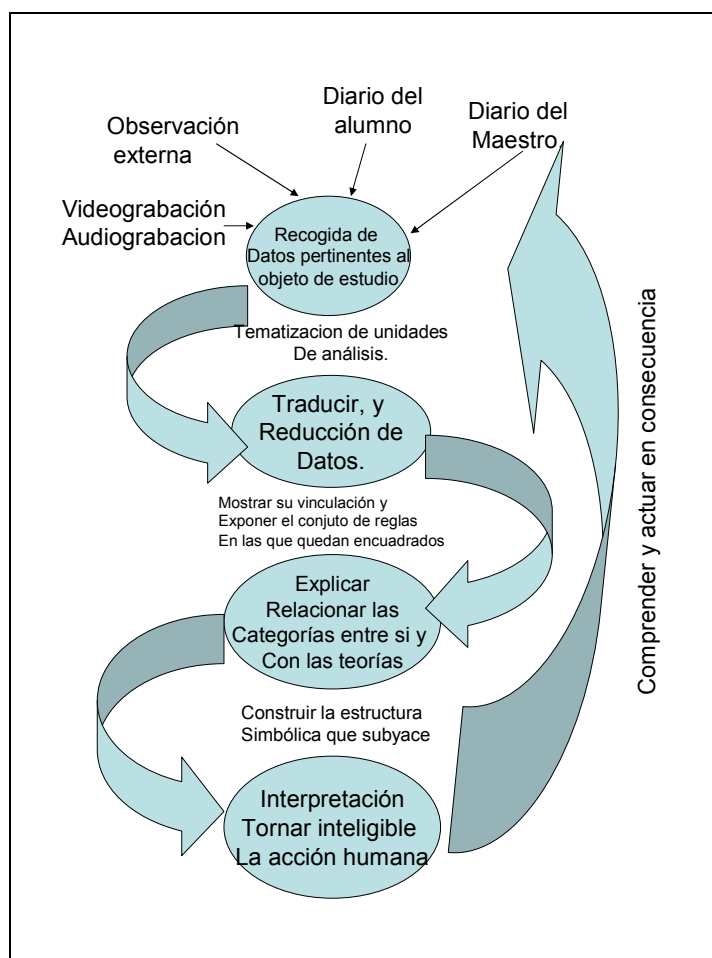
b) Posterior a la recolección de los datos, a la descripción de los hechos, se revisaron repetidamente los relatos escritos, con la finalidad de primero dividir los contenidos en porciones temáticas, identificar los hechos con propiedades o atributos, es decir categorizarlos de forma descriptiva y en segundo momento “ordenarlos”. Al comparar continuamente las categorías, se van refinando estos conceptos, se exploran las relaciones de unos con otros y se van integrando en una teoría coherente. (Martínez, M. 1999 p 74) la categorización *traduce* los hechos en conceptos, lo concreto hacia lo abstracto, es traducir una cultura *en términos* de otra.

c) Una vez hecha la categorización y la reducción de esas categorías en términos más generales se trata de relacionar las con el sistema teórico que puede *explicar* las relaciones las causas o los atributos de los hechos en el trabajo de campo. Se elaboran microensayos de relación teoría-datos.

d) *Interpretar*, es volver a los datos para descubrir el orden estructural de la sociedad de modo que sea comprensible no solo en el nivel de la conciencia y de la acción,... sino también en el análisis sociológico

El cuadro que se muestra continuación intenta reflejar el proceso de análisis de los datos.

*Proceso de recolección y análisis de datos.  
Cuadro 4*





Velasco/ Díaz de la Rada (1999) resume que las tareas implicadas en el proceso como describir, identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, construir la estructura simbólica subyacente, son el programa para elaborar una interpretación. La recompensa esta en el procedimiento mismo: comprender, tornar inteligible la acción humana.

## 4. EL TALLER.

### 4.1 Descripción.

---

El taller que se propone está inserto en los lineamientos institucionales del Iteso. Según el plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, la asignatura de audio forma parte del área mayor dentro de la línea medios y lenguajes, comparte conceptos básicos con otras asignaturas de la misma línea como comunicación escrita, comunicación visual, fotografía, audiovisuales, video y televisión. Es parte de los créditos obligatorios de la licenciatura y tiene el 40% la mayor carga porcentual. La estructuración del taller también intenta responder a algunas de las propuestas para los escenarios deseables del Iteso 2006 en sus programas educativos de las licenciaturas.

La materia de audio se imparte a través de un taller que está estructurado por temas los cuales se abordan durante tres sesiones semanales de ochenta minutos cada una.

Cada sesión se dirige a dar atención a diferentes áreas de la producción sonora y aunque se presenten separadas en realidad se transita entre ellas continuamente:

- El área teórica son sesiones de ochenta minutos que se llevan a cabo en aulas normales, es el espacio de planeación, de aclaración, de fundamentación de los proyectos. Incluye la participación de los estudiantes en presentación de temas a la clase por equipos y su participación en las reuniones de especialistas del proyecto final. La propuesta de las actividades, la organización y el buen aprovechamiento del tiempo esta principalmente a cargo del docente.
- El área técnica y de ejecución. Se elaboran en cabina de 6 a 8 producciones sonoras con un trabajo final, de acuerdo a criterios establecidos con anterioridad. El trabajo es de forma cooperativa en grupos de cinco o seis

integrantes, cada uno de ellos desempeña un rol dentro de la cabina que cambia en cada producción, el maestro es solo un apoyo y es itinerante entre las tres cabinas; los estudiantes tienen la completa responsabilidad y control de lo que se realiza en la sesión de cabinas.

Los roles corresponden a diferentes actividades que se realizan en una producción sonora y se asignan antes de empezar la práctica. Cada rol debe ser aceptado por el equipo, dando la oportunidad a todos los integrantes para que en cada práctica experimenten un rol diferente.

- 1) Hay un operador de consola que se encarga de la manipulación de los aparatos, es el responsable de que todo el proceso de la grabación, la edición y la mezcla tengan calidad y limpieza. Debe cuidar la parte técnica de la realización del proyecto aportando ideas, opciones o preguntas sobre el plan de grabación en la búsqueda de la optimización de los recursos tecnológicos.
- 2) El director y/o productor: es la persona que conoce el proyecto de manera profunda, conoce para quién y en dónde será escuchado el producto; da la línea por la cual el proyecto se debe desarrollar, dirige la actuación de los locutores y del operador; es la persona que en caso de una falta de consenso toma la decisión final. Está al tanto del tiempo y de su buen aprovechamiento, entrega al docente un reporte del proceso seguido en la sesión con los logros y los problemas a los que se enfrentaron. Debe tener habilidad de manejo de grupo y de consenso.
- 3) Los locutores son las personas que conocen el proyecto en general y en especial desde la perspectiva de los diálogos y de actuaciones vocales, deben interesarse por conocer a fondo al personaje, conocer su voz y las inflexiones necesarias para dar la caracterización y actuación de la voz. Deben de opinar, aportar ideas para la mejor construcción del ambiente del proyecto, así como de las tonalidades necesarias para conseguir el estilo solicitado por el director.
- 4) El guionista elabora el documento escrito que materializa la idea o el concepto que se quiere trabajar en el proyecto, debe tener ciertas características de escritor, además de conocer y aplicar de forma correcta

las convenciones de estructura y estilo para la elaboración de guiones radiofónicos. Conoce la obra original a profundidad para poder hacer una adaptación que no traicione ni el texto original ni al medio radiofónico. Identifica cuales son los recursos humanos y materiales con los que el grupo cuenta para proponer un guión realizable.

\* El área de análisis. Son sesiones de ochenta minutos que se llevan a cabo en el estudio de la cabina cuatro, es un espacio cerrado, no hay butacas sino cojines y es el lugar asignado para las sesiones de apreciación y de análisis. Aquí se escuchan las grabaciones de los alumnos y producciones profesionales. Para analizarlas en grupo se abren espacios de discusión durante la evaluación. Es el espacio ideal para algunas actividades de sensibilización sonora. La organización y el buen aprovechamiento del tiempo esta repartido al 50% entre el docente y 50% el grupo.

La idea es construir una visión integral de lo que significa trabajar en una producción sonora real, sin embargo cada actividad busca el logro de objetivos específicos.

Es importante señalar que para el diseño del curso también se tomaron en cuenta los elementos del paradigma de la Pedagogía Ignaciana. Se pretendía ofrecer una experiencia o vivencia en donde el estudiante quedara “afectado” y pudiera experimentar el proceso de reflexión, acción y evaluación.

Durante el taller, el maestro sirve de puente para que el estudiante logre situarse en cuanto a la materia y los objetivos, sus afectos y motivaciones, las expectativas sociales y personales, la realidad social y la relación humana, es decir, que el estudiante se sitúe en contexto.

En las sesiones se ofrecía la oportunidad de ver, escuchar, leer participar en dinámicas, que permitieran a los alumnos estar en contacto con el problema, desglosar el tema y así procurar que el intelecto, los sentidos, los sentimientos e intuiciones afloraran, es decir, que a través de la experiencia sensorial, corporal a la simbolización y abstracción con el análisis.

En las reuniones de análisis, principalmente se ofrecía la oportunidad de reflexionar sobre el significado de la experiencia, del valor de lo que se estudiaba.

La reflexión pretendía que el estudiante entendiera, juzgara y decidiera. Se trataba que pudiera relacionar un problema con otros y su solución con otras, encontrar semejanzas y diferencias, expresar lo que se piensa, comparar una idea con otras, establecer un diálogo con “sí mismo”, con los autores leídos, con el maestro, con los compañeros.

La acción en las sesiones de cabina, procuraba ejercitar la voluntad del estudiante al actuar, a desarrollar una postura o actitud, a invitarlo hacia el “hacer” con lo internalizado durante el proceso de aprendizaje. Pretendía llevarlo a responder de forma creativa a las necesidades específicas de la comunicación humana.

El diseño del taller permitió al estudiante realizar su propia evaluación. Aprender el progreso, el dominio de los conocimientos y las capacidades adquiridas. Se pretendía que la evaluación continua diera al alumno un retorno sobre el propio método de estudio empleado, sobre cuánto y cómo trabajó y sobre la propia postura y disposición para trabajar y compartir con otros.

#### 4.2 Propósitos del taller

---

El propósito del taller formulado como afirmación dice:

Se busca que el estudiante desarrolle un pensamiento especializado en la elaboración y análisis de discursos sonoros a través de la resolución de problemas reales de forma cooperativa y multidisciplinaria.

Con este propósito se espera que al concluir el taller los estudiantes alcancen metas abarcadoras, es decir sean capaces de planear, organizar y desarrollar proyectos de producción de pistas de audio, programas y campañas de radio, sonorización de imágenes, doblajes, utilizando para esto los elementos del lenguaje sonoro. Que conozcan y apliquen elementos metodológicos, técnicos, y de expresión a producciones con valor técnico y creativo que respondan a necesidades específicas reales de su entorno. Que el conocimiento que se adquiere con la actividad sea transferible a otras materias y a situaciones comunicativas diversas; que el estudiante comprenda el sentido de tener referentes teóricos y metodológicos ante la búsqueda de soluciones. Que se incorpore en él, el manejo

analógico y digital del sonido como herramientas para facilitar la realización de sus ideas.

### 4.3 Definición conceptual.

---

Vale la pena detenernos un momento para clarificar y compartir los conceptos e ideas que se involucran los propósitos del taller, para señalar por donde va el desarrollo del diseño e investigación que nos ocupa.

- Pensamiento especializado: se busca que el estudiante comprenda el sentido de tener referentes teóricos y metodológicos del lenguaje sonoro, para hacerlo competente en una ámbito específico. El saber decir; tener conocimiento declarativo comprendido en relación a la naturaleza y comportamiento del sonido, por ejemplo. El saber hacer; tener los conocimientos procedimentales automatizados como traducir textos y contenidos del lenguaje escrito y de las imágenes al lenguaje sonoro en guiones de radio para la creación de ambientes y atmósferas sonoras, entre otros procesos. El saber conducirse con base en un esquema de valores actitudes ante los otros de una manera flexible y creativa.
- A través de la resolución de problemas reales; que el estudiante atienda a necesidades reales específicas de su comunidad como el proyecto de Radio Jacaranda para el día del Iteso, proyectos con promoción cultural en la sonorización de ciertas partes de su página web y otras instancias de la universidad o en apoyo a la elaboración de material sonoro para apoyar proyectos de integración de compañeros o de las ONGs. Que el estudiante haga un uso significativo del conocimiento y de las técnicas aprendidas. Y que los alumnos aprendan mejor y con profundidad determinados contenidos del programa.

- De forma cooperativa: el trabajo cooperativo no es el que tradicionalmente entendemos como “trabajo en equipo”. En la producción de proyectos de radio, que difícilmente es llevado a cabo por una sola persona, el verdadero trabajo en cooperación y la participación de grupos de personas en la realización de un programa se hace necesario. Es fundamental aprender a trabajar en grupo cooperativo para establecer una interdependencia positiva, coordinar la participación de todos los integrantes, ayudar, asistir e inclusive influir en los razonamientos de los otros con interacciones cara a cara.
- Multidisciplinaria. Se pretende con esto que el estudiante ponga dentro del campo de juego los saberes y las habilidades aprendidas de otras materias, como comunicación oral y escrita, comunicación visual y fotografía que integre y aplique una variedad de competencias al servicio de la búsqueda de la solución del problema.

#### 4.4 Metas

---

Las metas del taller están materializadas en los objetivos específicos

- Que conozcas y comprendas los principios sobre la naturaleza y comportamiento del sonido.
- Conozcas los símbolos, medidas de longitud y frecuencia de onda.
- Conozcas y utilices de forma efectiva las diferentes formas de producción sonora: analógica y digital.
- Identifiques los elementos del código y comprendas su función en lenguaje sonoro.
- Expliques las características esenciales del lenguaje de la radio como medio de comunicación masiva.
- Ejercites las posibilidades expresivas de tu voz.
- Conozcas el panorama radiofónico comercial y cultural de Guadalajara.

- Conozcas los diferentes aspectos que componen una empresa radiofónica.
- Utilices de forma correcta las diferentes áreas y equipos que forman el estudio de grabación de audio, procesos y habilidades.
- Distingas los elementos que dan identidad a un género sonoro.
- Utilices de acuerdo al tema, objetivos y audiencia; los elementos tanto sonoros como técnicos, de ejecución o expresivos.
- Logres traducir textos y contenidos del lenguaje escrito y de las imágenes al lenguaje sonoro en guiones de audio para la creación de ambientes y atmósferas sonoras.
- Identifique las diferencias en los campos de desarrollo profesional en la producción sonora; radio, televisión, cine, multimedia, video, audiovisuales.
- Conozcas los elementos necesarios para realizar una cotización de producción de audio.
- Sociabilices con tus compañeros intercambiando impresiones, sensaciones, comentarios, señalamientos, dudas, ideas en las sesiones de apreciación sonora.
- Superes las dificultades que se presenten en el trabajo en equipo, trascendiéndolas al acuerdo y orientándolas al logro de los objetivos comunes.

Los objetivos generales y particulares mencionados en el programa son los conceptos, procesos y habilidades que se desea que se comprendan y que contribuyen a establecer metas de comprensión determinadas que esperamos que el estudiante logre al finalizar el curso. Los objetivos resultan de la concreción de las intenciones educativas y deben expresar aprendizajes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Sirven al profesor como criterios de evaluación de los resultados del aprendizaje.



Promoveremos especialmente las siguientes actitudes y valores:

- La honestidad
- El compromiso
- La cultura del trabajo
- El respeto
- La responsabilidad

Y desarrollaremos las siguientes habilidades a través de actividades específicas:

- La capacidad de aprender por cuenta propia.
- La capacidad de trabajar en equipo.
- La capacidad de análisis, síntesis y evaluación.
- La capacidad de vincular el aprendizaje con la experiencia cotidiana y con otras materias.

Se espera que con la participación del estudiante en las actividades propuestas durante el taller logre adquirir, comprender y usar el conocimiento ofrecido en el contenido del programa.

#### 4.5 Contenidos de aprendizaje del taller y cronograma.

---

Los contenidos están organizados en seis grandes temas:

- 1) Instalación del curso e introducción al uso de la tecnología.
- 2) Fundamentos de la tecnología análoga y digital y principios de los elementos del código sonoro.
- 3) El lenguaje sonoro
- 4) La radio informativa y publicitaria.
- 5) Sonido e imagen
- 6) Proyecto final, o bomberazo.

El desarrollo de los temas está basado en una variedad de textos que se pueden consultar con la bibliografía que se adjunta al final de este apartado.

- 1) En la primera semana se dedica a la presentación del curso, donde se hace una dinámica que pretende favorecer la cohesión del grupo, y conocer los espacios en donde se desarrollarán las clases. Las cabinas, el estudio 4 y el salón de clases son los espacios asignados para el desarrollo del taller. Durante la primera semana se diagnostica el conocimiento previo del grupo hacia la materia, las expectativas personales con respecto al taller, se entregan los programas y se revisan en grupo, se hacen consensos en cuanto a la normatividad del taller.

<b>SESION DE TEORIA M-102</b>	<b>SESION DE CABINA L1,L2, L3.</b>	<b>SESION DE APRECIACIÓN ESTUDIO 4</b>
11 Ago. Instalación del curso. Productor de Audio. Diagnóstico de conocimiento previo y expectativas del taller metas e intereses. Estrategia: qué sé y qué quiero saber.	13Ago. Introducción al uso de las cabinas y reglamento del CENSA Estrategia: Modelamiento en el uso de los aparatos, instrucción.	12 Ago. cohesión del grupo, espacios de trabajo, consensos en la normatividad del taller. Estrategia: dinámica de círculos concéntricos, discusión grupal.

- 2) Para los fundamentos de la tecnología análoga y digital y principios de los elementos del código sonoro son necesarias cuatro semanas, es este período se pretende apoyar en el dominio del *Sound Forge* como herramienta digital de edición y mezcla de audio, conocer la grabación análoga y la voz, música y efectos como elementos esenciales en el código sonoro. Cada uno de los elementos sonoros tiene su propio desarrollo en la parte de teoría, ejecución

y evaluación. Cada práctica que se propone es presentada como un problema a resolver.

<b>LUNES DE TEORIA M-102</b>	<b>MARTES DE CABINA L1,L2, L3.</b>	<b>MIÉRCOLES DE APRECIACIÓN ESTUDIO</b>
18Ago. Sound forge. Principios Sala H- MM2 <b>Estregia:</b> modelamiento	19Ago. Grabación de voz. Lectura, o improvisación individual. Fichas del Manual. <b>Estrategia:</b> resolución de problema y para la ficha del manual :investigación definidora	20 Ago. Fundamentos del sonido. Principios de audiología. <b>Estrategia:</b> Creación de significado a la exposición a través de experiencias previas
25 Ago. Sound forge. Procesos. <b>Sala H- MM2</b> <b>Estregia :</b> Modelamiento y experimentacion	26 Ago. Caracterizaciones de la voz, interpretación .de un cuento infantil <b>Estrategia:</b> invención.	27 Ago. La voz <b>Estrategia:</b> sensibilización a través de dinámicas. Lectura de tarea con organizador grafico
1 Sep. Sound forge. Efectos. <b>Sala H- MM1</b> <b>Estrategia:</b> Modelamiento y experimentacion	2 sep..Edición de efectos especiales. Sonorización del cuento infantil <b>Estrategia:</b> toma de decisión	3 sep. El micrófono Los efectos sonoros. <b>Estrategia:</b> Experimentación, invención, reflexión. Lectura de tarea con organizador grafico.
8 Sep. Sound forge exámen práctico. Sala H- MM2 <b>Estrategia:</b> Resolución de problema	9 sep. Historia sin palabras <b>Estrategia:</b> resolución de problema	10 sep. El ritmo. <b>Estrategia:</b> sensibilización a través de dinámicas
15 Sep. FESTIVO	16 sep FESTIVO	17 Sep. Evaluación de cuentos individuales en sound forge Musica elemento sonoro. <b>Estrategias:</b> Análisis, evaluación y síntesis. Para la música , sensibilización a través de dinámicas

- 3) El lenguaje sonoro, es en dónde se organizan voz, música, efectos y silencios en un código específico el de la radio.

<b>LUNES DE TEORIA M-102</b>	<b>MARTES DE CABINA L1,L2, L3.</b>	<b>MIÉRCOLES DE APRECIACIÓN ESTUDIO</b>
22 sep. El guión radiofónico <b>Estrategia:</b> el rompecabezas	23 sep. Composición rítmica. <b>Estrategia:</b> invención	24 sep. Evaluación de historia sin palabras. La adaptación. introducción
29 sep. La adaptación II, matriz de acontecimientos, el montaje, elaboración del guión completo. <b>Estrategia:</b> trabajo en grupos, deducción. Resolución del problema PROYECTO RADIO JACARANDA.	30 sep. Dramatización de un cuento. I <b>Estrategia:</b> Resolución de problemas	1 oct. Evaluación composición rítmica. Radio Jacaranda <b>Estrategia:</b> Discusion grupal.

- 4) Bomberazo!! Es la participación inmediata en una situación emergente, contiene una gran cantidad de adrenalina, pues es un trabajo que se debe realizar en un limitado periodo de tiempo con características de una producción real con duración exacta, con la más alta calidad posible en el tratamiento del contenido y forma y con una fecha limite de entrega. El tiempo de las sesiones se dedica únicamente a este proyecto, desaparecen los lineamientos de cada sesión y se abren nuevos espacios si es necesario. Mayor número de horas en cabinas, reuniones extra clase... En este semestre de sept-dic del 2003 se presentó el proyecto de Radio Jacaranda.

<b>LUNES DE TEORIA M-102</b>	<b>MARTES DE CABINA L1,L2, L3.</b>	<b>MIÉRCOLES DE APRECIACIÓN ESTUDIO</b>
6 oct. Programas para Radio Jacaranda. <b>Estrategia:</b> <b>Estrategia:</b>	7 oct. Grabación de preproducción de programas Radio	8 oct. Evaluación y corrección de preproducciones.

Asesoría Solución de problema.	Jacaranda. <b>Estrategia:</b> Solución de problema.	<b>Estrategia:</b> discusión grupal.
--------------------------------	--	--------------------------------------

Los estudiantes irán a mezclar y post producir a los salones del edificio de LTH en las salas H-MM2, se prevé la apertura de las instalaciones de Radio UdeG y la calendarización de citas para revisión de guiones y material a demás de las fechas estipuladas en el calendario del programa.

- 5) La radio informativa y publicitaria. Con la experiencia de radio Jacaranda, se presenta el escenario para abordar el tema de la radio informativa en el ambiente universitario, se palpa con mayor cercanía posibilidad de establecer una radiodifusión de y para el Iteso. Se aborda de forma más intencionada a la radiodifusión como medio de comunicación masivo, se tocan temas en exposiciones de equipo a la clase como la ley federal de radio y televisión, de la radio permitida y concesionada y de los noticieros radiofónicos en Guadalajara.

<b>LUNES DE TEORIA M-102</b>	<b>MARTES DE CABINA L1,L2, L3.</b>	<b>MIÉRCOLES DE APRECIACIÓN ESTUDIO</b>
13 oct. Géneros periodísticos. La noticia para radio. <b>Estrategia:</b> En el marco de la experiencia de Radio Jacaranda establecer la necesidad de informar a la comunidad del Iteso	14 oct. Cuento II. Musicalización y mezcla.	15 oct Trasmisión radio Jacaranda Día del iteso. Reportear. Grabación de Insumos para el noticiero universitario.
20 oct. Recapitulación. Noción de vestimenta. <b>Estrategia:</b> rompecabezas	21 oct. Noticiero I. Calificación de material y grabación de vestimenta noticiero	22 oct. Visita a PROMOMEDIOS
27 oct. Tema por equipos: los noticieros.	28 oct. Noticiero II Realización noticiero universitario	29 oct. Tema por equipos: radio cultural. Publicidad Radiofónica.
3 nov. Escucha de la radio comercial, análisis de estructura de programación y cortes comerciales	4 nov. Spot comerciales.	5 nov. Evaluación de noticieros y producciones para Radio Jacaranda

10 nov. Tema por equipos: la ley federal de radio y TV. Campañas radiofónicas	11 nov. Spot promocionales.	12 nov. Evaluación spots comerciales y promocionales.
---	-----------------------------	---

6) Sonido e imagen. En este último segmento del taller se establecen las primeras relaciones entre el lenguaje sonoro y el de las imágenes en un contrato audiovisual. Se rescata la importancia del sonido en la elaboración de productos audiovisuales.

<b>LUNES DE TEORIA M-102</b>	<b>MARTES DE CABINA L1,L2, L3.</b>	<b>MIÉRCOLES DE APRECIACIÓN ESTUDIO</b>
17 nov. Sonido e imagen. La sincronía. El sonido diegético y no diegético.	18 nov. Doblaje I	19 nov. Evaluación de spots promocionales y comerciales.
24 nov. Cotización de producción.	25 nov. Doblaje II	26 nov. Evaluación doblaje.
01 dic. Semana de exámenes	02 dic. Semana de exámenes	03 dic. Semana de exámenes

#### 4.6 Metodología del taller.

---

La metodología del taller refleja las características de un aprendizaje activo, inspirado en el modelo del Aprendizaje Basado en Problemas y del enfoque de los desempeños de comprensión dentro del modelo de la enseñanza para la comprensión.

El ABP se puede considerar como un análisis de tareas: una vez señalada se estudia como lograrla con la idea de que los estudiantes obtengan mejores resultados al conocer la meta desde el principio. La enseñanza para la comprensión pretende que el alumno pueda usar el conocimiento para dar explicaciones, encontrar pruebas, ejemplos, generalizar, aplicar, comparar y representar el tópico de una forma novedosa. Con el planteamiento de ABP y de la enseñanza para la comprensión se tiene muy claro cuáles son los resultados deseados, cuál es la meta

de comprensión, cuál es el objetivo general: que al finalizar el taller, los estudiantes sean capaces de analizar críticamente las necesidades de comunicación de la sociedad, puedan planificar, realizar y evaluar con rigor metodológico proyectos de comunicación y producir con eficiencia mensajes, utilizando adecuadamente los códigos y medios de comunicación, que respondan con capacidad, creatividad y responsabilidad a las necesidades sociales de comunicación.

El taller se organiza en tres sesiones semanales: la sesión teórica, la sesión práctica y la sesión de análisis y apreciación en las que la participación y la responsabilidad de llevarla a buen término esta repartida entre el docente y el grupo.

Durante las primeras cinco semanas el taller esta estructurado por temas que constituyen los principios del lenguaje sonoro como acústica, física sonora, la tecnología analógica y digital, la voz, los efectos, y la música. Durante este periodo se proponen actividades de sensibilización, se pretende exponer al estudiante a la experiencia sonora, que se nutre con el análisis de la misma a la luz de referentes teóricos que se ofrecen al estudiante en la elaboración individual de reportes de lectura, mapas conceptuales o pequeños ensayos que evidencien la comprensión de los textos. Se establecen rutinas en procesos y habilidades en el manejo de la tecnología y en actitudes para formar hábitos como la puntualidad, la organización, la responsabilidad y la limpieza en prácticas con valor para establecer habilidades y actitudes básicas.

A partir de la sexta semana, el desarrollo de estas sesiones responde a una lógica de dos ejes: el eje de la problematización, en donde el estudiante se enfrenta a problemas de comunicación reales que necesitan de la producción de cierto material sonoro. Durante el semestre surgen situaciones reales, en las que se solicita la participación de los alumnos, que los lleva a determinar ciertas variables a través de un análisis del problema social en un primer acercamiento a la realidad. La investigación del tema, del auditorio al que va dirigido, una autoexploración de los propios conocimientos y capacidades de manejar el medio, la organización del material y la planeación del proyecto es todo un proceso que se conoce como preproducción.

La producción, es decir la grabación del guión, se elabora en cabina en horas clase establecidas y por equipos. La postproducción, edición y mezcla, se elabora fuera de horas clase; los estudiantes son los responsables de encontrar lugar y tiempo para esta actividad. Cada una de las grabaciones apela directamente a diferentes aspectos de la producción sonora, se piden productos cada vez más complejos en donde se recurran a nuevas y más integrales formas de integrar el discurso sonoro.

El otro eje sobre el que se desarrolla el taller es del contenido formativo e informativo, de la materia. Este eje corre perpendicular a la problematización, da sustento y nutre las actitudes y las acciones que los estudiantes planean y ejecutan en la búsqueda de una solución. Así mientras desarrollan su proyecto de producción sonora hay un continuo intercambio de experiencias y de información entre el mundo real y el salón de clase. La investigación por equipos de temas asignados como La ley federal de radio y televisión, la radio cultural y/o universitaria, la labor informativa de la radio es otra actividad que pone en relación el estado actual del medio y su deber ser conforme los estatutos y normatividades. Se pide a los estudiantes investigar sobre el tema, planear una exposición coherente y completa e implementar una actividad como evidencia de que el tópico fue comprendido.

La reflexión y el análisis es también un aspecto muy importante en el taller. Este aspecto se aborda en diferentes momentos del proceso de producción, las sesiones de análisis son el espacio ideal, pero no el único para discutir, comentar, cuestionar sobre los propios trabajos y los profesionales.

A continuación se presenta el esquema organizativo del taller con la participación graduada de forma que se retira gradualmente la dirección y las ayudas del docente para ser tomadas por los estudiantes.



#### 4. El taller.

### Esquema organizativo: relación

## Tiempo - Contenido - Actores - Espacio



Tiempo		Inicio	5 semanas	7 semanas	4 semanas	final
Espacios	Aula	Contenido programado. El maestro ofrece asistencia estrecha	El contenido es programado y planeado por el maestro.	El contenido apoya las prácticas propuestas y puede ser ajustado a las necesidades de producción de los estudiantes.	Los contenidos son propuestos por los estudiantes atendiendo a sus necesidades del proyecto, las clases se convierten en reuniones de especialistas, el maestro flota entre los grupos	El Alumno muestra autonomía. Contenido no programado.
	Estudio		Las reflexiones y los criterios de evaluación son propuestos por el maestro quien guía también la sesión	Los criterios de evaluación y análisis se estipulan conjuntamente, maestro y alumno.	Los estudiantes establecen criterios de evaluación, se evalúa y se defienden posiciones, en la reflexión el maestro actúa solo como moderador.	
	Cabinas		Las actividades son guiadas y modeladas por el maestro	Los estudiantes se reparten responsabilidades en el proceso de grabación, el maestro flota en las tres cabinas.	Los estudiantes planean su producción en varias sesiones, es posible solicitar una masterización digital cuya organización corre por cuenta de los estudiantes	
<b>Contenido:</b>		Principios, fundamentos Desempeños preliminares	Experimentación. Desempeños de investigación guiada.	Aplicación.	Proyectos finales de síntesis	

#### 4.7 La evaluación en el taller.

---

El modelo del diseño invertido ayudó a optimizar las metas en términos de una evidencia evaluatoria desde el momento de empezar a planear el taller. Este acercamiento obligó a empezar con la pregunta ¿Cuál es la evidencia que aceptaría para saber que los alumnos han adquirido las herramientas de comprensión y aprovechamiento deseadas?

La evidencia deseable sería el desempeño de un experto. Una forma de evaluar el conocimiento de los estudiantes ante la solución de problemas de un dominio específico - comunicación sonora- fue el desempeño en donde se podía evidenciar el nivel de un experto o un novato y que el producto sonoro responda a las necesidades manifiestas del emisor y del receptor.

Según Pozo (1998) es posible verificar la calidad y la cantidad de conocimiento factual y procedimental pues la eficiencia en la solución de problemas por los expertos no se debe solo a una mayor capacidad cognitiva sino al dominio de conocimientos específicos (el contenido del programa), el experto sabe cuándo cómo y porqué utilizar sus conocimientos, procedimientos y estrategias.

En este proyecto busca que los estudiantes adquieran una pericia específica en diferentes áreas del currículo para así poder resolver con eficiencia los problemas que se plantean en el programa. En esta etapa en donde se determina la evidencia aceptable se debe considerar una variedad de métodos de búsqueda de evidencia como la observación directa en el desempeño dentro de cabinas, las discusiones grupales entre equipos y entre los miembros del equipo en las sesiones de análisis, notas de campo, entrevistas personales, diálogos informales además de los productos individuales y colectivos estipulados que cumplen con las características de los “desempeños de comprensión”. Estos procesos de evaluación tienden a poner en juego una gran variedad de procesos intelectuales para compartir lo que han llegado a comprender (o no) de manera profunda.

Las tres áreas que se consideran indicadores del logro o no de los objetivos del curso son las siguientes:

\* En el área técnica y de ejecución se evaluaron seis producciones de audio y un trabajo final, de acuerdo a criterios establecidos con anterioridad.

\* En el área de apreciación se tomo en cuenta la participación en las actividades durante cada sesión, así como la evaluación personal de las producciones del grupo.

\* En el área teórica se considera los documentos escritos como la evidencia de los desempeños entre ellos están los individuales como:

- Reportes de lectura sobre el documentos.
- Una recapitulación por escrito de algunos contenidos del programa.

Y tareas por equipo como:

- Una investigación de campo sobre la situación radiofónica en Guadalajara.
- Presentación de temas a la clase por equipos.
- Un manual de instrucciones para operar la cabina de audio, que incluya los siguientes apartados; normatividad básica, organización de los espacios, equipos y sus funciones generales
- Realización de una cotización de un proyecto de producción de radio.

Se trata de obtener información durante el proceso y establecer una evaluación dinámica, continua y diagnóstica.

Para Tina Blythe (2002) las dos características importantes de la evaluación diagnostica continua son: establecer un conjunto de criterios para evaluar los desempeños que deben reflejar las metas de comprensión de la unidad, es decir, las cosas que se desea que los alumnos comprendan, pasarán a ser los criterios básicos que usarán para calificar los desempeños. Los criterios deben ser enunciados clara y explícitamente al principio de cada desempeño, deben estar estrechamente relacionados con las metas, y deben ser conocidos y comprendidos por todos.

La segunda característica tiene que ver con la retroalimentación, la información que se le proporciona al estudiante respecto a su propio desempeño que debe proporcionarse con frecuencia y durante todo el proceso del desempeño desde el inicio hasta la conclusión. Puede ser en un principio una retroalimentación informal, en una sesión de discusión por ejemplo, o bien puede darse de una forma más formal -planificada a medio semestre al entregar

los documentos de tareas o en sesiones de análisis- de forma escrita. La retroalimentación incluye información sobre el resultado de los desempeños previos así como la forma de mejorar los siguientes. En una retroalimentación completa no debe faltar la información sobre la planificación de las clases y las actividades siguientes, y no se circunscribe al docente porque también debe surgir de otras perspectivas como las reflexiones de los compañeros sobre los trabajos de otros y el propio autoanálisis.

#### 4.8 Los participantes en el taller

---

El grupo lo conformaron 17 estudiantes. 10 mujeres y 7 varones. Todos ellos alumnos de segundo semestre, cuyas edades oscilaron los 17 y 20 años. Las preparatorias de procedencia son en su mayoría privadas. Sin poder establecer una categorización en los atributos de los estudiantes, se puede decir que son diferentes en sus habilidades académicas, en su medio, en sus expectativas y motivaciones. En el diseño del taller se consideró a los estudiantes como investigadores activos de su medio. Las estrategias procuraban que los alumnos examinaran la información estudiada, que encontraran relaciones significativas en su aprendizaje y en su comprensión.

#### 4.9 Bibliografía para el taller.

---

\* Estudios cinematográficos. “El sonido cinematográfico. Revista de actualización técnica y académica del CUEC. Difusión cultural UNAM.

\* Mario Alberto Pérez Hernández. Prácticas radiofónicas. Manual del productor. Editorial Porrúa.

\* Pilar Vitoria. Producción Radiofónica. Técnicas básicas. Editorial Trillas.

\* Romeo Figueroa. Qué onda con la radio. Ed. Alambra Mexicana.

\* Fernando Curiel. La escritura Radiofónica. Manual para guionistas. Programa del libro de texto universitario. Facultad de ciencias políticas y sociales . UNAM.

- \* Marco Julio Linares. El Guión. Elementos, formatos, estructuras.  
Pearson educación.
- \* Cristina Romo. Introducción al conocimiento y practica de la Radio.  
Publicación Ciencias de la Comunicación ITESO. Numero 7.
- \*Cristina Romo. La otra Radio. Voces débiles, voces de esperanza.  
Imer. Fundación Manuel Buendía.
- \* Crsitina Romo. Ondas Canales y mensajes. Un perfil de la Radio en México.  
ITESO.
- \* Rolando O. Benenzon. Manual de musico terapia.  
Paidós Educador.
- \* Eileen McEntee de Madero. Comunicación Oral. El arte y la ciencia de hablar en público.  
Alhambra Mexicana.
- \* Evaristo Carrillo Mateo, Javier González Darder, Tomas Motos Teruel y Francisco Tejedo Torrent. Dinamizar la lectura.  
Ed Alambra Mexicana .
- \* Ignasi Garcia-Caeiro, Monserrat Vilá, Dolores Badia, Montserrat Liobet. Expresión Oral.  
Alambra Mexicana..
- \* Michel Chion. El sonido. Musica, cine, literatura...  
Paidós comunicación
- \* Michel Chion. La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido.  
Paidós comunicación.
- \* Lidia Camacho. La imagen radiofónica.  
Mc Graw Hill
- \* Lynne S. Gross y David E. Reese. Manual de producción Radiofónica. Estudio y equipo.  
Alambra Mexicana.
- \* Angel Rodríguez. La dimension sonora del lenguaje audiovisual.  
Paidós Comunicación.
- \* Daniel Prieto Castillo. Pasión por el discurso. Carta a los estudiantes de comunicación.  
Ed. Coyoacan.
- \* Alten Stanley R. El manual del audio en los medios de comunicación. Escuela de Cine y video. I.T.P

#### 4.10 Ejemplo de planeación de una unidad:

---

Para una unidad de una clase de Audio con la meta de comprensión “los alumnos comprenderán la estructura del periodismo radiofónico tomando en cuenta las características de la nota radiofónica, las fuentes de información, los criterios de valoración de las notas, las secciones que componen un departamento de noticias, su función y como se organiza un noticiero”.

Desempeño de comprensión: Grabar junto con otros estudiantes, un programa noticioso de 15 minutos.

Criterios para la evaluación diagnóstica continua: Con el fin de orientarlos, en las sesiones de cabina se entregó una hoja con la explicación de cómo se debe llevar a cabo la práctica estableciendo allí ciertos criterios que se pretende alcanzar. (Ver anexo p. 162)

Durante la grabación, el maestro visita las tres cabinas para monitorear el trabajo, sugerir, organizar o resolver dudas sobre el desarrollo del proyecto. Durante la grabación se asignó a un integrante del equipo- generalmente es el que funge como director- la tarea de escribir un reporte de lo que sucedió en la sesión, de qué y cómo trabajaron, de los problemas que enfrentaron y de cómo los resolvieron, si consiguieron los objetivos o no, como utilizaron el tiempo. El reporte se entrega al maestro a la salida de la clase junto con los guiones y demás documentos solicitados. (Ver anexo p. 164)

A la siguiente sesión de análisis el docente y los alumnos estipulan -ayudados por la guía escrita- los criterios para la evaluación los cuales se organizan en hojas de apreciación que pretenden recoger de forma organizada las evaluaciones de cada alumno con respecto al trabajo en equipo de sus compañeros. (Ver anexo p. 166) Después de una primera escucha de apreciación y una segunda escucha de análisis, los estudiantes expresan sus evaluaciones, apoyándolas y fundamentándolas con los conocimientos sobre la materia para explicar el porqué de esa calificación. Al final en el apartado de los comentarios y preguntas se pretende que el alumno capitalice el aprendizaje de sus compañeros cuestionándolos sobre el proceso o el desarrollo de la idea del

proyecto evaluado, propiciando un intercambio de información con vistas a “experimentar en cabeza ajena”.

Hay un momento para que el docente haga sus aportaciones dando la oportunidad a los integrantes del proyecto evaluado para que expliquen su propio proceso y evalúen sus propios resultados.

La evaluación diagnóstica continua no solo se lleva en cada una de las prácticas, en los trabajos escritos individuales existía la posibilidad de una réplica, es decir, después de una primera evaluación y comentario el estudiante puede corregir su documento y entregarlo nuevamente, en un esfuerzo por mejorar la evaluación. Además el docente lleva un registro en donde el estudiante puede verificar su desempeño y solicitar retroalimentaciones específicas. (Ver anexo p.165)

### **Planeación de una unidad didáctica.**

**Nombre de la unidad didáctica:** La radio informativa y publicitaria.

**Consideraciones previas al trabajo con los estudiantes:**

¿La experiencia de Radio Jacaranda y la idea de un programa de radio o de difusión sonora para abrir espacios de expresión para y de la comunidad universitaria del Iteso, permite cubrir las metas de aprendizaje de esta unidad y responde a las intenciones educativas?

¿La idea de “fundar” una radio o espacio de expresión sonora para y del iteso reúne las características de un buen escenario en ABP? ¿Qué tanto llama la atención de los estudiantes o es de su interés? ¿Conecta el proceso de aprendizaje de los alumnos con experiencias del mundo real?

**Metas de aprendizaje de la unidad:**

“los alumnos comprenderán la estructura del periodismo radiofónico tomando en cuenta las características de la nota radiofónica, las fuentes de información, criterios de valoración de las notas, cuales son las secciones que componen un departamento de noticias y cual es su función, y como se organiza un noticiero”.

**Contenidos de la unidad de aprendizaje:**

Los géneros periodísticos.

La crónica, la entrevista.

Las características de las notas para radio.

La empresa radiofónica y sus áreas: de producción, de información y de ventas.

Breve historia de la radiodifusión.

Los noticieros.

**Duración de la unidad:** Aproximadamente cinco semanas.

**Descripción de la estrategia global:** En seguida se describen como se desarrolla la unidad que se describen con detalle en los formatos de planeación que se adjuntan a este documento.

Sesión 1. Lunes 13 de octubre. La clase se lleva a cabo en el aula m102, Se presenta el problema del diseño de un noticiero de la universidad para la universidad, se identificaran los puntos clave del problema, los contenidos o temas de los que se hablara, el formato, la duración, los géneros periodísticos la difusión. Se identifican las preconcepciones sobre los géneros periodísticos. Se identifican la información necesaria para echar a andar el proyecto radio informativa iteso, se genera una lista de temas a estudiar y de las actividades de preproducción. Se identifican y se delegan funciones y tareas abordadas por todo el grupo y cuales de manera individual para la siguiente sesión.

Sesión 2. Se continúa con la grabación de la producción para Radio Jacaranda (perteneciente a la unidad anterior) en sus procesos de musicalización y mezcla final.

Sesión 3.15 octubre. Día del iteso se pide a los estudiantes realizar las tareas encomendadas de levantamiento de información grabada como dos crónicas de los festejos del día del iteso, la grabación de testimonios, mini entrevistas y grabación de los ambientes que se vivieron ese día. La elaboración de cuatro notas con las características de las notas radiofónicas. Trabajo de reportear en campo por equipos. No hay clases.

Sesión 4. Lunes 20 octubre. Recapitulación. Un breve momento de reflexión sobre lo aprendido hasta ahora. La técnica es la del rompecabezas en donde cada grupo de tres o cuatro personas desarrolla a profundidad un tema. Se introduce la noción de vestidura del noticiero, a través de la ejemplificación con otras grabaciones, la caracterización de este producto sonoro y la propuesta de invención de la propia vestidura.

Sesión 5. Martes 21 octubre. Las cabinas. Los estudiantes proceden a grabar y calificar el material recolectado el día del iteso para su noticiero, se escucha el material y se selecciona. Se entrega la guía de trabajo sugerido. Para la descripción del trabajo de cada equipo se cuenta con el reporte de cada equipo, pues el maestro es itinerante entre las tres cabinas.

Sesión 6. Miércoles 22 de octubre. Visita a las instalaciones de Promomedios Radio Guadalajara, para esta visita los estudiantes llevan una guía de preguntas, se les pidió que elaboraran individualmente un reporte de la visita incluyendo información requerida en las preguntas. (Anexo x)

Sesión 7. Lunes 27 de octubre. Presentación del tema de los noticieros por parte de los equipos. Información que deberá servir para la planificación y grabación del noticiero universitario.

Sesión 8. Martes 28 octubre Día de cabina. Segunda parte del noticiero. Montaje y mezcla final del noticiero, incluyendo entrada, intercortes, y salida. La guía de trabajo corresponde a la segunda parte del proceso.



Sesión 9. Miércoles 29 octubre. Tema por equipos la radio cultural y la Publicidad Radiofónica. Tarea para el lunes escuchar 2 hrs de radio comercial

Sesión 10. Lunes 3 nov. Se escucha los reportes de la escucha de la radio comercial dejada de tarea, se establecen la estructura de la radio comercial y se analizan los cortes comerciales. Tipos de spots comerciales. Guión de spot comercial.

Sesión 11. Martes 4 nov. Grabación de dos spot comerciales sugerencias en la guía de trabajo. Los productos deben corresponder la realidad de la vida universitaria promocionando productos y servicios dentro del campus.

Sesión 12. Miércoles 5 Nov. Escucha y evaluación de noticiero y producciones para Radio Jacaranda. Sesión de evaluación conjunta alumnos maestro del noticiero, se tomaran en cuenta los criterios vistos para una nota radiofónica, los géneros utilizados y la organización de la información en el noticiero. Además de otros criterios propuestos por los estudiantes. Se pretende que a través de sus observaciones y el producto terminado se evidencie el dominio del contenido de la unidad.

Sesión 13. Lunes 10 nov. Desarrollo del tema por equipos sobre las campañas sociales y la legislación radiofónica.

Sesión 14. Martes 11 nov. Grabación de spots campaña social, uso del slogan o lema para firmar la campaña en sus diferentes versiones una campaña que responde a alguna problemática detectada dentro de la vida universitaria, desordenes alimenticios, la falta del hábito de la lectura, la ecología en el reciclado etc.

Sesión 15 Miércoles 12 nov. Evaluación spot comerciales y campaña social.

**Evaluación de toda a unidad didáctica:** se verificaran logros en cada una de las propuestas de producción con la lectura del diario del maestro correspondiente a estas sesiones. Y con los logros obtenidos por los estudiantes en la planeación y elaboración de sus productos, así como la calidad de sus observaciones y discusiones en la clase de análisis.

## 5. LOS RESULTADOS.

La recuperación de la experiencia educativa, la sistematización y el análisis de los datos fueron acciones que ahora posibilitan dar cuenta de los resultados obtenidos a través de la implementación del denominado taller de Audio Básico.

En la primera parte de la presentación se alude a las acciones del docente con respecto a la organización del taller, en especial se da cuenta de aspectos importantes: el uso de los espacios, el ambiente y clima escolar, su ambientación y el manejo del tiempo en el aula. Posteriormente se incluyen los resultados correspondientes a las situaciones educativas utilizadas para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la última sección del apartado se describe la participación de los estudiantes, tanto en trabajos en grupos cooperativos, como las realizadas en forma individual.

### 5.1 La estructura organizacional.

---

En sí mismo el proceso de enseñanza aprendizaje genera una idea de organización real y observable, de espacios, contenidos y tiempos que funcionan racionalmente de acuerdo con los propósitos y metas de un determinado curso. La organización, desde un punto de vista personal permite que alumnos y docentes hagan más eficiente su actuación y puedan privilegiar las tareas académicas que implica el propio proceso de enseñanza- aprendizaje.

De los datos recolectados en y desde la propia práctica docente se han podido identificar dos aspectos que aluden a la estructura organizacional: el uso de espacios, su ambientación y el manejo del tiempo en el aula. (Cuadro anexo p. 167)

#### 5.1.1 Uso de espacios y su ambientación.

Los espacios físicos jugaron un papel importante en la organización de la actividad educativa. Desde mi perspectiva docente, el espacio fue una variable a considerar en la toma de decisiones en cuanto a las acciones de aprendizaje que se les propusieron a los alumnos; así mismo tuvo una influencia directa en su participación en la tarea. El espacio, su organización y ambientación determinó el modo en que los estudiantes actuaron e interactuaron, no fue lo mismo contar con un espacio cuyo mobiliario se encontraba

agrupado por filas, a otro en donde ni siquiera existían muebles, tal es el caso del estudio en las cabinas de grabación que fungió como sala de escucha en las sesiones de apreciación.

A continuación y a manera de ejemplo muestro un fragmento de texto que describe el espacio físico utilizado en el desarrollo del taller a fin de que el lector comprenda desde esta dimensión la disposición y posición de los alumnos en el escenario de actividad.

*“Llego al salón y dejo mis cosas en la mesa que esta al frente. Los estudiantes van llegando y se tumban en los cojines que hay para sentarse. Hay que hacer notar que ésta no es un aula común. En realidad es la cabina de grabación del estudio digital, en donde no hay ventanas, solamente una puerta que comunica al pasillo del área de audio. Las paredes están recubiertas de tapiz de tela y el área esta alfombrada y contamos con aire acondicionado.” (T1octo2V1)*

En la cabina de audio, que hace las veces de aula, los estudiantes pudieron sentarse en el piso, recostarse en los cojines, estar de bruces; la posición la seleccionaron ellos mismos. Este “comfort” por así decirlo no sucedía en el aula de clase donde la presencia de los mesabancos condicionaban la distribución y el uso del espacio al igual que los movimientos que pudieran realizarse.

Con el ejemplo siguiente se pretende mostrar la influencia del espacio y la creación del clima del salón en la posición que asumieron los alumnos ante determinada tarea.

*“Antes que los estudiantes llegaran puse un disco con música instrumental de relajación. Los muchachos entraron ya con el ambiente musical en el salón... Puse de nuevo otra melodía, pero esta vez les pedí que se dejaran llevar por ella, que dejaran que la música entrara en sus cuerpos y permitieran que el cuerpo respondiera a ese estímulo sonoro. Les dije que se podían recostar en la alfombra y utilizar los cojines. Se pusieron más cómodos Nico, Laura, Neto se acostaron. Baje las luces hasta quedar en penumbras. Al terminar pregunte de nuevo. ¿Qué sintieron? Alguien dijo que sintió frío, alguien mas se sintió ligero, otra dijo que se sintió feliz. Invite a descubrir en la música los elementos o los sonidos que los hicieron sentir así”. (D17sep02p1)*

La presencia o ausencia de artefactos y mobiliario condicionó las propias posturas y la actitud ante la tarea. Una silla invita a usarse, y si a ésta se le condiciona su acomodo por la existencia de muchas más en un espacio limitado es fácil suponer que el alumno no tiene mayores opciones en su propio acomodo y postura física que ha de asumir.

Según Marzano (1998, p. 21) cuando un estudiante entra al salón de clases, el espacio y el ambiente que lo rodea influye de manera importante en su aprendizaje. Para que éste ocurra el alumno debe tener una actitud y una percepción positiva hacia el curso y el proceso educativo. El aprendizaje se da en medio de múltiples estímulos que desencadenan una serie de actitudes y percepciones personales y grupales. Estos estímulos pueden ayudar o entorpecer el aprendizaje.

La atención auditiva esta expuesta a muchas distracciones y fácilmente puede desviarse, por ello, las condiciones del espacio y la creación de un ambiente adecuado fueron importantes. En mi práctica docente promover el clima del espacio educativo fue una forma de intentar ayudar a los estudiantes a percibir su salón como un lugar especial que además de ser atractivo, seguro y cómodo es también un espacio de experimentación; características que a su vez actuaron como un marco propicio que los invitó al aprendizaje. Personalmente considero que el lugar opera como sensibilizador e inhibidor de la disposición para el trabajo. Tradicionalmente la “inmovilidad” de los estudiantes se valoraba como sinónimo de atención y por ende como una característica que mostraba “buena actitud” para el aprendizaje.

La organización física del mobiliario que es inamovible condiciona a todos los estudiantes a un solo lugar, esta disposición puede limitar la ejecución de algunas actividades en las que la participación física de los estudiantes es fundamental y no permite hacer movimientos que ayuden en la construcción del clima idóneo.

La sesión dentro del estudio intentó “desescolarizar” el espacio pedagógico, ofreciendo un lugar en donde libres de las formalidades de la “cátedra”, se estableciera una atmósfera adecuada para la actividad sensibilizadora, creativa y crítica en la resolución del problema.

En las siguientes viñetas se muestra la influencia que se percibe del espacio y el ambiente en la práctica docente.

*“Bueno, hoy estuvimos en el estudio 4, este espacio hace las veces de salón. Aquí estamos más aislados y podemos escuchar con mayor detalle las producciones que se hacen en cabina.” (D2oago02p1.)*

*“El grupo estuvo atento, seguramente por la novedad del salón.” (D2oago02p1).*

*“En este momento se bajan las luces quedando el estudio en una penumbra: Esta es una práctica común a todas las sesiones de evaluación, la penumbra, al invitar a cerrar los ojos y dificultar la visibilidad permite una mayor concentración en la escucha: Se escucha la grabación del cuento”. (T01octo2p2)*

Aún en las sesiones dentro del aula convencional se promovió que los alumnos hicieran movimientos al mobiliario porque esto les ayudó a que conservaran una actitud positiva ante su aprendizaje. Cuando la atención y la energía bajaron, el cambio de postura los ayudó a mantener el interés por la tarea. Además la reorganización del espacio intentó comunicarles libertad de movimiento de manera que el estudiante sintiera el espacio áulico como propio dentro de un ambiente flexible de trabajo.

Un ejemplo que ilustra lo anterior se puede percibir en las siguientes viñetas.

*“Los estudiantes empiezan a moverse para cambiar de lugar, hay ruido de sillas y mesas que se mueven y los comentarios de los estudiantes son en mayor volumen. Es necesario que incremente el volumen de mi voz para hacerme escuchar”. (T04oct02p4)*

*“Dejo que se organicen, hay rumor de alto volumen en el salón.” (T4oct02p5)*

El espacio no es solo la descripción del lugar donde ocurre el aprendizaje, es también factor influyente al interior de las interacciones entre los actores del proceso enseñanza aprendizaje. La distribución del mobiliario en el salón definió muchas veces el tipo de relaciones que se establecieron entre los estudiantes y el maestro. La mesa del docente al frente y de frente a las filas de los mesabancos de los alumnos puede condicionar a una relación distante. Por ello en esta práctica en particular se procuró modificar el espacio del aula para propiciar un acercamiento más personal con los estudiantes.

*“Acercó la silla a ellos que están sentados en un semicírculo. Pienso que acercándome de esta manera se hace la evaluación mas en forma de plática, más cercana y no de reglas que seguir como cuando uno esta alejado y escribiendo en el pizarrón” (D24sep02p2).*

*“Llego al salón y saludo a los estudiantes. Muevo la mesa al centro del salón para estar más cerca de ellos durante la proyección del cortometraje” (T11oct 02p1).*

La mayoría de los registros analizados sugieren que no existió una distancia entre los alumnos y mi persona, porque normalmente acerqué mi silla junto a la de ellos o deambulé entre los grupos de trabajo para monitorear el desarrollo y ofrecer las ayudas que requieran. Procuré al recorrer el salón romper con la rigidez impuesta por las distancias y los lugares marcados para cada actor que comúnmente existen en el aula convencional.

Los siguientes fragmentos de texto muestran la forma en que se monitoreó el trabajo de los alumnos.

*“En silencio recorro el salón para asomarme a los listados de los estudiantes... paseo y desde el centro veo los trabajos de los estudiantes que están sentados en una media luna con el pizarrón al frente” (T4oct02p3.)*

*“Los equipos se reunieron en pequeños grupos, sacaron su material y empezaron a discutir ideas y a organizar el trabajo... Recorrí cada uno de los equipos para monitorear el trabajo en cada uno de ellos” (D5nov02p2.)*

También puedo decir que existen otros medios para lograr un acercamiento con los estudiantes: el humor que incluí en la práctica, mi actitud activa, accesible y el diálogo. Robert Marzano (1998, p.19) afirma en su programa “Dimensiones del aprendizaje” que

para que el aprendizaje ocurra el estudiante debe tener actitudes y percepciones efectivas. En la creación del clima del salón de clases la actitud del docente es importante. Desde el punto de vista del ya mencionado autor, se hace necesario mantener un nivel de energía alto; la posición corporal, los gestos y el humor fueron formas muy poderosas para crear un clima afectivo adecuado para el aprendizaje.

*“La clase se desarrolló con actividades y con bromas de los muchachos,” (13sep02p2).*

*Y dije “si ustedes pueden dar sentido a las ideas estableciendo relaciones significativas nunca estudiarán más.” Y muy seria dije, “muchachos ya que tener relaciones”. El grupo festejó mi ocurrencia (13sep02p3).*

La percepción que los estudiantes se formaron del proceso de aprendizaje y del conocimiento se vio muy afectada no solo por las cualidades didácticas, habilidades pedagógicas del docente sino también por su disposición de ánimo. Un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el docente y los alumnos. El entusiasmo, la alegría que manifesté por la clase, se reflejó en una actitud de confianza en ellos por desarrollar su curiosidad y su deseo natural de aprender.

### 5.1.2 Manejo del tiempo.

Un supuesto importante que ha prevalecido en el ámbito de la educación muestra que la eficiencia de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje depende además del espacio y su ambientación del aprovechamiento del tiempo designado a la actividad educativa. La planificación del curriculum y de las clases refleja el estilo de cada profesor, de los recursos de que dispone, de la materia, el grupo específico y del tiempo.

Aunque el proceso de aprendizaje trasciende aulas y horarios curriculares, las clases del taller estuvieron programadas en días y horarios determinados, en este sentido el tiempo fue limitado. La puntualidad, la asistencia y el orden fueron valores importantes en el aprovechamiento del tiempo y en los procesos de formación de los estudiantes; desde esta creencia personal se les invitó con acciones puntuales al respeto de estos acuerdos institucionales.

Al parecer la preocupación por respetar y optimizar los tiempos de clase fue una necesidad e inquietud personal porque la puntualidad para los estudiantes fue un valor que no se

compartió en la misma escala; desde sus propias acciones se pudo entender que para ellos llegar tarde es normal y aceptable.

En las siguientes viñetas se puede apreciar la dimensión temporal en la perspectiva de los alumnos.

*“Llega el grupo en bola, no parece importarles la hora a la que llegan, yo de broma dije “Hay, cuando quieran muchachos” No tuve respuesta ni reacción alguna, se sentaron ruidosamente” (D24sep02v15).*

*“Empecé la clase nombrando lista, los estudiantes fueron llegando con algunos minutos de retraso” (D8nov02p1).*

*“Llegó la hora de empezar y todavía faltaban la mayoría de los muchachos, le pedí a Chelín que por favor llamara a los que estuvieran afuera” (D19nov01p1).*

*“Empezamos tarde como a la hora y veinte, los estudiantes llegaron con todas sus calmas, yo acostumbrada a ser puntual me empecé a poner nerviosa”. (D5nov02v7).*

El contenido de las viñetas anteriores muestra a manera de ejemplo la preocupación personal por el cumplimiento de los tiempos. Los muchachos, aunque están en el nivel universitario requirieron de un control externo para cumplir con la disposición.

Cuando percibía que habría retardos para iniciar una actividad, me ponía nerviosa por dos razones: la primera tiene que ver con mis propias características personales; una de las cuales es la puntualidad, la otra razón se relacionó con el cumplimiento del programa; a fin de cuentas el maestro tiene la responsabilidad del buen aprovechamiento del tiempo y la eficiencia, entendida como valor formativo para el logro de los objetivos del curso, por eso normalmente escribí en el pizarrón en todas mis clases una agenda que contenía el orden del día.

El inicio de la sesión se caracterizó por dar una organización y distribución del tiempo en función de las actividades; administrar el tiempo redunda en programar y realizar las acciones en el momento adecuado para alcanzar los propósitos de la clase. Los retardos influyeron en el tiempo disponible y programado para cumplir con lo estipulado.

*“Empezamos la clase puntuales, todos estuvimos a la hora, ojalá así sea durante todo el semestre. Estuvimos esperando unos diez minutos a que se hiciera la hora y veinte mientras puse el proyector de acetatos” (D20ago02v4).*

*“Se escuchan voces de los alumnos que están en el salón, aun no han llegado todos y ya empecé a escribir en el pizarrón la orden del día. Poco a poco van llegando los estudiantes, llega Ana con clama y saluda.*

*C.- Son las once y vamos a hacer cuatro cosas.... entran a salón Ana, Paulina, Analia y Fernando.*

*Ana.- Ah! perdóname creíamos que era muy temprano...*

*c.- No, ya es hora de empezar... voy a empezar a nombrar lista” (T4oct02p1).*

Durante el desarrollo de la actividad propuesta el tiempo se convirtió en una “presión”; en un fantasma que amenazó la eficiencia de los estudiantes o del docente en el logro de los objetivos del curso y en la falta de formación personal con respecto a esta virtud. El uso del tiempo apareció como factor que estructuró y obligó a monitorear y regular la conducta de los estudiantes.

En los siguientes fragmentos de texto se puede apreciar la importancia que desde la docencia se le da al factor tiempo.

*“c.-...bueno entonces ya les puse en el pizarrón los puntos en los cuales vamos a trabajar, espero que no nos llevemos las dos horas de clase sino menos  
Fdo.- una hora sería fabuloso... sería fabuloso...  
c.- Sería fabuloso si lo podemos terminar en una hora... esta previsto veinte minutos para cada uno de los momentos no?  
C.- OK, once diez y siete, bueno once veinte, de las once veinte mas veinte vamos a terminar a las once cuarenta el punto numero uno.  
Escribo en el pizarrón los tiempos” (T4octo2p2).*

*“En este punto son ya cerca de treinta y cinco minutos de actividad veinte de la lista individual y quince del agrupamiento en un esquema, los estudiantes empiezan a platicar de otras actividades que no tienen nada que ver con la clase” ( T4octo2p9).*

César Coll (1999) afirma que a menudo el tiempo parece ser un factor intocable, ya que los periodos de una hora determinan qué es lo que se tiene que hacer y no a la inversa. A pesar de que no existe ningún estudio científico que concluya que la hora es el mejor tiempo para aprender, la distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula. Muchas de las buenas intenciones pueden desbaratarse si el tiempo no se considera como una auténtica variable en manos del profesorado para utilizarlas según necesidades educativas que en cada momento se presenten.

Hacer coincidir la realización de las actividades con la distribución del tiempo y procurar cubrir los objetivos del curso fue un esfuerzo personal en pro de la eficiencia. Este esfuerzo incluyó hasta reestructurar el programa de estudio cuando hubo un desfase importante en el tiempo programado para cada unidad de enseñanza.

*“Escribo las fechas de producción y reproducción en el pizarrón, cada equipo toma nota y comenta sobre su organización interna para cumplir con las fechas y el trabajo” (T11oct02p10).*

*“Fernanda.- entonces la última práctica va a ser lo de la foto y ya.  
C.- la foto nomás.  
Santiago.- pero la foto nos va a acortar el tiempo...*



*c.- inclusive si ustedes lo ven ni la foto hacemos... porque a mi me interesa sacar este proyecto con diez. Se abre la discusión si deberíamos o no hacer también la fotografía. La discusión liderada por Santiago que argumenta el poco tiempo para el proyecto final” (11oct02p11).*

El uso de tiempo en esta práctica en particular estuvo presente en diferentes niveles: la puntualidad para empezar y terminar las sesiones, la organización del tiempo en las unidades de enseñanza, en la duración interna de las actividades individuales y grupales que respondió siempre a la capacidad de atención de los estudiantes, a la construcción del concepto de tiempo como contenido y como parte del proceso de producción y finalmente como elemento de formación.

Hargreaves considera que los profesores se toman el tiempo con seriedad, lo viven como una limitación que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en las escuelas.

El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan sus trabajos los propios profesores, sus colegas y quienes los supervisan. (Hargreaves, 1999, p. 119).

Se utiliza la cita de éste sociólogo de la educación para mostrar como el tiempo curricular estructura el trabajo del aula pero a su vez el tiempo se estructura por él.

## 5.2 Para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.

---

Cuando se elabora un programa de estudio, el docente se enfrenta con la tarea de definir no solo qué enseñar, sino cómo debe enseñarse. Promover los aprendizajes curriculares<sup>4</sup> corre de forma paralela al diseño de situaciones en las que el contenido se enseña. De hecho considero que el programa de estudios fue un punto de partida por lo que fue necesario adaptar cada situación de aprendizaje a la dinámica y las posibilidades de un grupo específico.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999 p.3) para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe considerar la naturaleza y características de la materia que ha de enseñarse así como los procesos implicados en la apropiación y asimilación del conocimiento.

---

<sup>4</sup> Se utiliza la expresión de aprendizajes curriculares en la acepción de Ángel Díaz Barriga (2003) como “el conjunto de conocimientos que de manera explícita intenta fomentar un sistema educativo, bien sea derivados de una práctica profesional determinada, o bien para el establecimiento de metas generales de un sistema de formación particular, como la enseñanza media superior”.

Las herramientas para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje del curso de audio intentaron atender a estas dos variables importantes: la naturaleza de la materia de curso y los procesos para entenderla. El análisis de los registros de observación dan cuenta de dos tipos de situaciones educativas que sobresalen entre otras: la exposición -conversación y el aprender haciendo. (Cuadros anexos p. 168, 169)

### 5.2.1 La exposición conversación.

La exposición-conversación de contenidos apareció en mayor medida, al inicio del curso se pretendía ayudar a los alumnos a conocer y organizar la información sobre la estructura del lenguaje sonoro. La asignatura fue ofrecida a los estudiantes estructurada y organizada en “paquetes”. Esta forma de presentar el contenido al iniciar el taller respondió a que el maestro se constituye en organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

La exposición fue un recurso generalmente utilizado para introducir un tema nuevo o para complementar una información importante o pertinente. Desde esta acción existió una preocupación porque la exposición no fuera unilateral sino que también incluyera aportaciones de los estudiantes, se trató de incorporar su conocimiento previo de la materia así como sus puntos de vista, experiencias y dudas en relación al tema abordado.

Las interacciones se dieron tanto de los estudiantes con el maestro como entre estudiantes con mayor experiencia y conocimiento del tema. La exposición como recurso didáctico no se tipifica como un monólogo interminable, en donde el turno sea propiedad del docente; exponer-conversar es un medio que se utiliza para promover la comprensión de los alumnos.

Aguilar (2004) menciona que el filósofo alemán de reciente desaparición Hans Georg Gadamer, padre de la hermenéutica contemporánea<sup>5</sup>, en sus últimos años de vida hizo aportaciones en el ámbito de la educación, intentó sustentar la teoría de que sólo es posible aprender por medio de la conversación. Para este filósofo, la conversación es la virtud hermenéutica de comprender al otro. Uno se educa a sí mismo porque el aprendizaje es personal y depende de cada uno, pero también se educa con otros gracias a la enseñanza que ocurre en la conversación.

---

<sup>5</sup> Arte de la interpretación y del entendimiento.

Aunque se llevó un guión que estructuró la exposición del contenido, en general el taller se desarrolló desde el ritmo y los intereses que los estudiantes manifestaron a lo largo de la exposición.

En los ejemplos siguientes se puede apreciar la dinámica que se establece entre la voz del maestro y la de los alumnos que aportan ideas para complementar.

*“Mientras explico, procuro hacerlo involucrando a los estudiantes, a modo de plática, escribo en el pintarrón los conceptos importantes... Pero luego Neto dijo que también otros instrumentos podían establecer el ritmo, empezamos con el tema de los diferentes instrumentos musicales, platicamos sobre el tema y entre todos con sus aportaciones se respondió a la pregunta ¿saben cómo se clasifican los instrumentos?” (17sept02p2).*

*“La exposición se desvió por un rato en una plática sobre las nuevas palabras que usamos ahora con la computación, los verbos tan extraños como chatiar, clicar etc. Retome el rumbo de la exposición tomando de la plática el concepto de que el avance de la tecnología en la historia de la radio ha influido también en las formas como nos relacionamos” (20sept02p1y2).*

*“Hoy fue un día donde se comentaron muchas cosas, no hubo tema específico pues conforme salieron los problemas de producción se hablo al respecto” (24sept02p1).*

En las interacciones del aula se pueden identificar algunos de los aspectos del ciclo del aprendizaje que propone Robert Marzano, en especial aquello que se relaciona con la “construcción de significado”.

Fue común que en los registros de observación se identificaran núcleos de información que aludieron a la relación que se establece de un tema con otro, ya sea por deducción, relaciones dependientes, causa –efecto.

El contenido de las viñetas siguientes muestra cómo a partir de un tema nuevo se intentó hacer una relación con los saberes que los alumnos habían adquirido, el docente involucró a los estudiantes con preguntas para indagar saberes previos, y para proveer de ejemplos obtenidos de la propia experiencia.

*“Apelé a la experiencia de los alumnos en situaciones anteriores de tener que hablar en público. Y con ellos establecimos un orden en los ejercicios que respondían a los diferentes momentos que hay que atender cuando se habla a un micrófono. Y también tratar de establecer y explicar vínculos de dos conceptos aparentemente sin relación” (d13sept02p2).*

*“Cuando hago exposición con acetatos procuro involucrar a los estudiantes por medio de preguntas como ¿Qué sabes de...? ¿Te ha pasado alguna vez que...? Para propiciar comentarios que sirvan de ilustración a lo que estamos tratando” (d20sept02p1).*

*“c. Pide a un ao. que retome lo que hicieron. C. Habla sobre el problema de dar sonido a lo que esta en la mente, para abrir el siguiente tema “herramientas para pasar de la idea al papel” Le llama guión y*

*recupera, pregunta: ¿qué entienden por guión?, lo que le dicen lo va escribiendo en el pizarrón al tiempo que parafrasea lo que el ao. dice” ( obs ext. 10 sept).*

Según Marzano, (1998, p.47) la construcción de significado es el primero de los pasos en el proceso de adquisición del conocimiento el cual incluye operaciones cognoscitivas tales como unir el conocimiento nuevo con el viejo, hacer predicciones, verificarlas y proveer información que no está explícita. En las interacciones con los estudiantes, traté de hacer explícitas las intenciones de los ejercicios propuestos con el fin de ayudarlos a construir significado y promover en ellos modelos organizativos de la información.

*“Este ejercicio quise que fuera una ilustración de cómo se espera que se encuentre sentido dentro de los contenidos, de los procesos de la asignatura. Y en general. Es importante hacer ver a los muchachos que en esto de la radio y del medio sonoro todo tiene que ver con todo y si se establecen relaciones significativas no sea necesario estudiar, pues todo cobraría sentido y saldría a la conciencia automáticamente” (13sep02p3).*

*“Conecté el tema de la naturaleza del sonido con el siguiente tema y empezamos a hablar sobre el primer aparato con el cual tenemos contacto a la hora de grabar cualquier sonido. El micrófono” (d20ago02p1 y 2).*

La organización de los contenidos fue una parte importante de la adquisición del conocimiento porque permitió hacer distinciones más detalladas entre los diferentes tipos de contenido. Solía resumir las ideas principales durante el desarrollo del tema, la elaboración de esquemas en el pizarrón fue una de las formas más recurrentes para organizar la exposición-conversación.

*“Bueno mientras Ana explicaba yo escribía en el pizarrón las ideas generales de su exposición, escribía también los pasos a seguir para realizar tal o cual ejercicio, de vez en cuando ilustre la exposición de Ana con ejemplos que nos suceden en cabina, o con aportaciones más dirigidas al trabajo de locución.... Después de la exposición de Ana, yo traté de hacer con la ayuda de los muchachos y de los conceptos escritos en el pizarrón un mapa conceptual que resumiera la clase y que estableciera relaciones entre las ideas expuestas” (13sep02p2).*

*“Hablamos sobre la naturaleza física, electrónica y digital del sonido, hice un cuadro comparativo de los tres, introduciendo conceptos nuevos de sonidos digital” (20 ago02p1).*

*“Mientras explico que procuro hacerlo involucrando a los estudiantes, a modo de plática, escribo en el pintarrón los conceptos importantes para construir poco a poco un mapa conceptual del tema” (17sept02p2).*

La participación de los estudiantes fue fundamental en la elaboración de estos esquemas y mapas porque fue una forma de verificar que la exposición era significativa para ellos y cómo el nuevo contenido iba tomando lugar en su lógica de producción sonora.

En la mayoría de los registros de clase apareció el momento de resumir ideas principales, de recapitular lo dicho, de elaborar un mapa conceptual.

La organización de la información se fomentó de forma explícita durante el curso, sin embargo a medio semestre se dedicó una sesión completa para que el grupo recuperara y organizara el contenido trabajado en esa primera mitad del semestre.

Organizar información fue un trabajo que se elaboró en diferentes momentos de la sesión dedicada a la recapitulación de medio semestre. El primer momento correspondió al trabajo individual en donde el estudiante trata de recordar y escribir en un listado de sesenta palabras o frases cortas la mayor cantidad de información que ya conoce. En un segundo momento el trabajo fue en pequeño grupo, ahí los estudiantes compartieron sus conceptos y a través de la discusión encontraron una organización que respondió a la comprensión que cada miembro del grupo tenía del contenido. Estas producciones se compartieron ante todos, lo que ayudó a conocer el sentido que ha tenido el contenido y las actividades del curso para cada grupo en particular.

A continuación se muestra una viñeta en donde se puede apreciar las actividades y su distribución:

*“c.- Sería fabuloso si lo podemos terminar en una hora... esta previsto veinte minutos para cada uno de los momentos no? El primer momento es elaborar individualmente un listado de conceptos, como sesenta o setenta y les va a salir hasta más y muy fácilmente del contenido del curso.¿ Cómo quiero los conceptos?, una sola palabra, vas a hacer un listado de una sola palabra por ejemplo, amplitud, frecuencia, sonidos, efectos sonoros, voz, relajación, o sea todas aquellas palabras que se acuerden” (04oct02p1).*

*C.- Con su hojita se reúnen en equipos, y van a comparar sus listas... si? los conceptos que estén repetidos pues obviamente no los van a repetir pero los que no estén van a complementarse. Toda la información y van a organizar los conceptos en un esquema si?(04oct02p4).*

*C.-Entonces lo interesante aquí es que pudiéramos de los tres diferentes organizadores entender que nos aporta cada uno de ellos, en diferencias para poder elaborar una guía mas completa y mas equilibrada de lo que es el curso de audio.¿Si?*

*Nico.- es entonces construir una guía básica, un concepto. (04oct02p13).*

Con estas actividades, el grupo expuso la forma como han ido construyendo el contenido a lo largo del taller, a la vez de que se enriqueció la experiencia de cada estudiante.

### 5.2.2 El aprender haciendo.

La experiencia fue un elemento fundamental en la planeación de escenarios de aprendizaje, actualmente las formas y maneras en que se lleva a cabo la gestión curricular requiere del trabajo práctico en grupos. Desde una perspectiva personal, aprender implica interactuar, vincular el conocimiento teórico con diferentes experiencias prácticas para que

los alumnos encuentren nuevas respuestas en el proceso de construcción del conocimiento. En el curso de audio “aprender haciendo” se pudo reconocer en dos modalidades principales: El aprender haciendo guiado y el aprender haciendo autónomo.

El aprender haciendo guiado, correspondió al concepto de zona de desarrollo proximal usado por Vigotsky, en cuanto que las situaciones de enseñanza aprendizaje se dan en un proceso de participación guiada con la intervención del profesor, o de una persona más experta. Es decir, se les proporcionó a los alumnos un puente entre la información disponible y el nuevo conocimiento. La construcción de este puente se basó en el acompañamiento gradual por la zona de desarrollo proximal. Después de ofrecer una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad se le traspasó de forma gradual el control y la responsabilidad. Las interacciones entre docente y estudiante se caracterizaron por un continuo acompañamiento en donde la acción del estudiante marcó el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes.

En el siguiente texto se muestra un ejemplo de cómo se distribuyó el trabajo en el cual los alumnos aprenden haciendo.

*“c. divide el trabajo en roles y asigna, les dice qué tienen que hacer cada quien con el rol que le tocó. Les indica que se pongan a trabajar, los miembros de los equipos se ponen de acuerdo a repartir roles. C. se detiene en cada equipo para escuchar y ver como trabajan... 12:45 con este equipo c. también se sienta en el piso con ellos, los escucha con atención y van armando el proyecto de qué van a hacer. Les dice: “Haz un cuadrículado (matriz) ¿qué pones primero? (orden) les indica que deben atenerse a los límites del lugar” (obs10sepp3).*

Durante el aprendizaje guiado la mediación docente se centró en modelar y dar instrucciones para la realización de las prácticas y actividades dentro del salón para la ejecución de las tareas. También se ofreció asistencia en la toma de responsabilidad, descubriendo juntos la causa de un problema práctico, compartiendo experiencias y fuentes de información aún fuera del horario de clase.

El aprendizaje autónomo se verifica cuando el estudiante toma la guía y el desarrollo de su hacer. Al respecto Freiberg (1996, p.184) comenta que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advierten que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático.

Parte del proceso de buscar el conocimiento fue el contacto y la experiencia de la realidad y el trabajo colectivo en el cual la directividad del docente se democratizó y generó una repartición de responsabilidades al interior del grupo.

En la siguiente viñeta se puede apreciar la forma en que los alumnos se organizaron en el grupo colaborativo.

*“Los equipos se reunieron en pequeños grupos y sacaron su material, empezaron a discutir ideas y a organizar el trabajo...expongo las expectativas para la producción del día siguiente, y establezco objetivos a lograr, como la elaboración de pruebas de mezclas para que sirvan de material a analizar la próxima semana y ayudar a establecer un avance obligatorio” (d5nov02p2y3).*

A este respecto Lonergan comparte:

“La experiencia estimula la indagación, y la indagación no es más que la inteligencia que se pone a sí misma en acto: el conocimiento humano parte de la experiencia sensible; pasa por la imaginación; se convierte en el chispazo de la intelección; de la intelección prosigue a la formación de conceptos que convierten en objetos individuales tanto lo que ha sido captado por la intelección como lo que de significativo para la intelección contienen la experiencia sensible y la imaginación; los conceptos a su vez estimulan la reflexión, y la reflexión, es la exigencia consciente de la racionalidad: la reflexión disciplina la evidencia y la pondera para emitir su veredicto o para reforzar la sospecha y, de esta manera, renovar la necesidad de continuar inquiriendo” (Lonergan, 1964, p. 230-242).

La experiencia fue fundamental en el aprender haciendo, por lo general las actividades propuestas en el salón de clase tuvieron como objetivo provocar vivencias personales a través de actividades de sensibilización, principalmente al propiciar un acercamiento al fenómeno sonoro para dar paso a la teorización. En estas actividades se hizo uso de material como mediación: grabaciones, juegos, textos e inclusive la invitación de expertos para que reforzaran con actividades el tema del día. La escucha de material grabado fue muy importante en el taller de audio, fue una manera de desarrollar los criterios de análisis, y la escucha crítica. Entender algo acerca del sonido como en el proceso de adquisición de cualquier conocimiento implica muchas actividades distintas: ver, oír, tocar, oler, gustar, inquirir, imaginar, entender, reflexionar, comparar, juzgar.

En las siguientes viñetas se puede apreciar como la propia experiencia puede ser punto de partida para una indagación cognitiva en el terreno de lo teórico.

*“Pedí que escucháramos nuevamente los cuentos y que con la nueva información que teníamos sobre ellos hiciéramos una nueva apreciación” (1octp1).*

La experiencia de los expertos fue también una fuente de estímulos para desarrollar el aprender haciendo autónomo. El acercamiento de los estudiantes con especialistas contribuyó a que aprobaran la validez de sus conocimientos en situaciones reales o al menos concretas al conocer los modos de actuar de los expertos.

*“Cada semestre tengo invitados apara apoyar el curso en diferentes aspectos. Hoy viene conmigo Ana Rosa Navarro, ella es cantante del coro del Estado y tiene una especialidad en música terapia. Ya había estado con nosotros en la clase de ritmo. Hoy la invite para que refuerce con actividades y ejercicios el tema del uso de la voz” (13sept02p1).*

*“...también les dije que la semana siguiente tendríamos la visita del productor Oscar de Aguinaga. Él completaría con datos más actuales en cuestión de costos el tema que hoy estamos viendo... Yo le pedí que guardara sus preguntas para cuando estuviera el productor, e invite al grupo a que prepara preguntas para ese día. Preguntas que les ayudaran a realizar su trabajo escrito y que tendrán que incluir en la bitácora del proyecto final” (08novo2p2).*

### 5.3 La participación de los estudiantes.

---

La participación de los estudiantes en programas centrados en el aprendizaje es fundamental, Carl Rogers (1996, p 39) considera que cuando los profesores respetan a los estudiantes como productores de ideas y fuentes de conocimiento más que como consumidores del mismo acaban enganchados al proceso de aprendizaje. La idea que expresa este autor señala con claridad a los docentes la necesidad de tomar en cuenta a quien aprende como participante fundamental del proceso de aprendizaje, enfatizando su función constructiva.

Con esta convicción en mente, en la propuesta de trabajo del taller de Audio<sup>6</sup> se diseñaron situaciones considerando que el aprendizaje es fundamentalmente activo; que quien aprende se inmiscuye, participa, “construye” el objeto y no solamente lo reproduce, copia, o toma del exterior. Desde este presupuesto como marco para la acción se alentó al estudiante a experimentar, analizar, deconstruir y reconstruir el objeto de estudio (lenguaje sonoro), para que pudiera resignificarlo e incorporarlo a sus modos de pensar y de hacer. El principio fundamental de la acción del estudiante fue un factor clave, por ello se intencionó el aprender haciendo recuperando el valor de la experiencia y la práctica, desarrollando la capacidad de evaluar lo realizado.

---

<sup>6</sup> Asignatura del área mayor de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del ITESO que aborda los asuntos de lectura, análisis y producción del lenguaje sonoro utilizando en discursos radiales, y audiovisuales.



El trabajo que prevaleció en el taller se caracterizó por la interacción colectiva en diferentes escenarios de actividad. La estructura de participación que se privilegió en el ámbito del trabajo pedagógico se centró en tres formatos diferentes: grupos informales, grupos formales y el trabajo en plenario.

Se denominó “grupos informales” a aquellos conformados sólo para la realización de actividades de sensibilización anterior a la exposición-conversación de un tema específico y que tenían como objetivo preparar el terreno provocando y recuperando experiencias en torno a un tópico concreto. Los grupos formales correspondían a los equipos de trabajo que permanecieron a lo largo del semestre, con responsabilidades compartidas en tareas a largo plazo, el trabajo en plenario se destinó a la participación en la construcción de conocimiento a través del diálogo maestro-alumno, alumno- alumno, donde los reportes de lecturas facilitaban esa interacción.

A continuación se presenta a manera de fotografía simbólica los hechos, sucesos, que caracterizaron a cada una de las formas de organización y participación de los alumnos. (Cuadro anexo p.170)

### 5.3.1 El trabajo en grupos

En las primeras semanas del taller los estudiantes manifestaron poca participación en los trabajos de equipo, era común visualizarlos reunidos o congregados en un punto específico del salón, sin embargo esa disposición sólo atendía al aspecto físico, puesto que el resultado era que cada quien trabajaba individualmente, inclusive algunos no realizaban ninguna actividad sólo se mostraban expectantes, como esperando que algo pasara.

A continuación muestro un fragmento del registro del diario del maestro que ilustra es situación.

*“Algunos estudiantes escribían, otros platicaban y escribían y otros mas estaban recostados solamente mirando”... (d17 sept02p3).*

*“En el grupo hubo poca participación con comentarios acerca de estos ejemplos y situaciones” (1oct02p2).*

*“Los estudiantes que estaban en el salón se mostraron pasivos” (d5novp1).*

Bastan estos ejemplos para visualizar que desde el rol de alumno individual había una limitada participación en la construcción conjunta del conocimiento. Las razones por las cuales se explica esta situación son dos: Por un lado los alumnos en sus trayectos de formación han aprendido a trabajar de forma individual prioritariamente y cuando lo hacían en equipo, la tendencia era repartirse el trabajo o a que uno de ellos asumiera el liderazgo mientras que los otros fungían como espectadores, la otra razón se asocia con que

el estudiante al entrar al salón de clase espera que el profesor imparta su lección, de alguna manera el docente estaba allí para enseñar.

Los patrones de comportamiento de las escuelas tradicionales en donde el docente es el trasmisor del conocimiento y el alumno escucha y en algunos casos pide alguna explicación más amplia para encontrar individualmente sentido al discurso recibido, (en donde la inmovilidad y el silencio son sinónimo de atención y adecuado ambiente de trabajo), en donde el conocimiento se adquiere y se comprende de forma personal, han reducido la forma de participación pro-activa del estudiante a su mínima expresión.

En el enfoque sociocultural, en el cual está fundamentado el diseño de este taller, refleja que el aprendizaje no sólo es un proceso individual puesto que éste siempre se produce en un contexto social, por lo tanto es un proceso colectivo a la vez que individual. El individuo es el resultado de interacciones sociales.

Ante las situaciones ya ilustradas y que constituyen un antecedente importante en el diagnóstico del grupo que participó en el taller ya referido, se puede decir que de una tendencia a esperar la enseñanza expositiva y directiva, de una actitud individualista en su proceso de aprendizaje transitó a una atención activa y a una participación protagónica en actividades comunitarias.

El trabajo práctico, las actividades organizadas en torno al taller estuvieron diseñadas para incitar en los estudiantes de una manera agradable no sólo el aprendizaje individual sino también al conocimiento generado de forma grupal. Robert Marzano (1998 p.19) señala que la creación de condiciones idóneas es fundamental para asegurar un involucramiento activo de los alumnos. En el caso del taller uno de los objetivos del diseño de las actividades y de la propuesta de trabajo en grupos fue precisamente despertar el interés del estudiante para poner en movimiento sus recursos cognitivos y afectivos hacia la tarea, pues la motivación intrínseca que alberga la tarea diseñada debe hacer crecer y despertar nuevamente el interés y la curiosidad por conocer, por saber.

Los datos empíricos analizados dan cuenta de la participación de los estudiantes en el aula, a través de actividades dirigidas al trabajo en grupos y a través de la participación individual en plenaria. Tal y como se había mencionado en páginas anteriores, el trabajo en grupo se dio en dos formas diferentes: el grupo informal o efímero cuya duración sólo abarcó la sesión del día, y el grupo formal que correspondió a las “casas productoras”<sup>7</sup> donde el equipo co-existió durante todo el semestre. Las intervenciones individuales

---

<sup>7</sup> Casas productoras son equipos de cinco personas a las cuales se les asignan roles complementarios necesarios para el diseño y realización de proyectos y discursos sonoros: guionista, operador técnico, locutores, productor/director.

reflejaron la participación principalmente en las sesiones del análisis de las producciones y durante la exposición -conversación.

A continuación se explica las características del trabajo grupal o en equipo, en cada una de las modalidades de trabajo.

a) El grupo informal o efímero.

Ante la apatía inicial demostrada por los estudiantes en la participación en equipos de trabajo, la actividad grupal representó una opción que permitió un alto grado de implicación e interacción entre los alumnos.

La conformación de los equipos de trabajo tuvo como característica primordial el criterio de la amistad; el supuesto que avaló esta decisión se relaciona con el sentido de pertenencia que se logra a partir de la comunicación entre pares que los une la cercanía, la empatía y la confianza. Sin embargo la creencia de lograr una interdependencia positiva para el logro de la tarea se desvaneció al constatar que los alumnos utilizaban el tiempo de trabajo para jugar e intercambiar asuntos ajenos a clase.

La desorganización, la falta de atención y seguimiento a las indicaciones resultó evidente. La actitud mostrada hacia el trabajo reveló la gran dificultad para autorregular la conducta por lo que se hizo necesario llamarles la atención, solicitándoles orden y respeto por la tarea y por los otros compañeros. Si trabajar en grupo es complejo porque exige reglas y requisitos, trabajar en grupos de amigos representa mayor dificultad en términos de las tareas y por ende del aprendizaje. En reiteradas ocasiones la actividad pedagógica y los objetivos de la práctica fueron desviados por acciones que trasgredieron las normas del trabajo formal.

En el fragmento de texto siguiente se muestra esta situación.

*“Dentro de los equipos hay varios leyendo otra cosa o platicando, varios distraídos” (d10sep p 3).*

*“Las discusiones que se hicieron en particular a los equipos resultan cosas importantes pero persiste la dispersión del resto del grupo cuando no se habla de su equipo. Es decir ponen atención sólo cuando se evalúa su producto, el resto sigue inquieto” (24sep p3).*

Aun cuando los alumnos conocían de antemano lo que debían hacer, no hubo una regulación que proviniera de ellos mismos para dirigir la atención hacia la tarea. Antes de iniciar la sesión, los jóvenes se mostraban con una actitud alegre, activa, relajada; actitud que permanecía en las propias sesiones del taller por lo que en reiteradas ocasiones esa posición se convertía en distractores y elementos que entorpecieron la comprensión y el seguimiento de la actividad.

*“Los estudiantes se mostraron cada vez más participativos hasta llegar a sentirse tan a gusto que empezaron a jugar con unos globos que les repartió Ana para ilustrar el apoyo de la expulsión del aire... tuve que llamar la atención porque ya interferían en el desarrollo de la actividad” (d13sep02p2).*

En la viñeta anterior se puede ejemplificar lo fácil que resulta perder el objetivo de la actividad cuando la informalidad de las relaciones entre los integrantes del grupo deriva en acciones que irrumpen en el proceso de aprendizaje. Sobre todo en actividades llamadas de sensibilización<sup>8</sup> que aunque parecen actividades “poco formalizadas” si exigen normas explícitas que van dirigidas hacia un objetivo específico. Para conseguir y alcanzar las metas señaladas en cada sesión se hizo necesario establecer ciertas reglas de comportamiento con la finalidad de ir más allá de la mera actividad agradable, y pasar de lo lúdico a lo analítico y crítico, de lo sensorial a lo conceptual.

La participación de los estudiantes no sólo se limitó a las actividades de sensibilización propuestas en la sesión como dinámicas, sino que también se extendió hacia el desarrollo de otras habilidades como la organización al interior de los propios equipos para la realización de las prácticas en cabina y tareas grupales en donde se tenían que asumir responsabilidades a largo plazo; tal es el caso de los grupos de trabajo llamados “casas productoras”.

### 5.3.2 Casas productoras.

El trabajo en casas productoras se realizó por equipos, cuya conformación resultó inalterable durante todo el semestre; en este sentido los alumnos asumieron que no podían moverse de un grupo a otro, su permanencia era una condición relacionada con el proceso y producto que se esperaba al terminar el semestre escolar.

En la configuración de grupos se les otorgó libertad para decidir con quienes trabajar; las únicas condiciones que debían cumplir para agruparse fueron dos: el número de integrantes (cinco o seis) y la integración del equipo de hombres y mujeres.

Es importante señalar que desde el inicio del taller a los integrantes del grupo no se les asignó roles específicos, puesto que las tareas por sí mismas estuvieron diseñadas para que todos asumieran responsabilidades y actitudes positivas hacia el trabajo. Estos equipos

---

<sup>8</sup> Actividades diseñadas para producir una experiencia personal sensible ante el fenómeno del sonido, principalmente son actividades en donde la escucha atenta y crítica es necesaria para la resolución del problema o la realización de la tarea.

tomaron mayor relevancia en la segunda mitad del taller pues fue en este momento cuando se tomó a la realización radiofónica como experiencia nodal de aprendizaje.

La realización radiofónica requiere de un trabajo cooperativo; el guionista, el productor, el operador técnico y los locutores trabajan sobre un mismo proyecto, sobre una misma idea desde su perspectiva especializada. Bajo la idea de realizadores radiofónicos los estudiantes se enfrentaron a desafíos y requerimientos del aprendizaje cooperativo. Aunque en un principio la asignación de roles no fue explícita, las tareas encomendadas los orillaron a tomar responsabilidades y actitudes de trabajo en equipo pues parte del éxito en su desempeño se basó en la capacidad de continuar con el trabajo aun fuera del horario y del lugar de clases.

*“Doy por terminada la clase. Los estudiantes se quedan por algunos minutos organizándose para su primera producción en cabina” (d2oagop3).*

*“Los Aos. Del equipo quedan en juntarse a las 7”.  
12:50 los equipos que les falta ponerse de acuerdo ya se organizan para juntarse en la noche” (obs10sepp4).*

*“Faltaban quince minutos para finalizar la clase cuando terminé mi exposición y dije quien ha terminado puede salir; salieron el equipo de Éxodo I y Octavio, los equipos de Sweater 69 y de 4M y 2G se quedaron hasta el final de la clase continuando en su organización de trabajo”. (d5nov02p3).*

El aprendizaje cooperativo es más complejo que el individualista y competitivo porque entre otras cosas se deben desarrollar destrezas para poder colaborar unos con otros. El trabajo en equipo supone una interdependencia positiva y conductas deseables tales como la capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales. David W. Jonson y colaboradores (1994 p.81) mencionan puntualmente que para alcanzar objetivos comunes los integrantes del equipo deben llegar a conocerse y a confiar unos en otros, comunicarse con precisión y claridad, aceptarse, apoyarse mutuamente y resolver los conflictos en forma constructiva.

Las actividades propias de las “casas productoras” se desarrollaron no sin dificultades. Uno de los problemas más serios fue la incapacidad de los integrantes del grupo para establecer buenas relaciones interpersonales, los alumnos no supieron como interactuar correctamente con los demás para contribuir al buen desarrollo del trabajo grupal. Las experiencias anteriores de trabajos en equipo no exitosas fueron un antecedente importante del por qué los estudiantes se negaban a participar en un grupo cooperativo, o que ante el menor de los motivos tuvieran una predisposición negativa hacia la tarea. La falta de confianza entre los integrantes del grupo por un lado y la falta de

comunicación precisa y clara entre ellos por otro, fueron factores que no se manejaron adecuadamente para resolver de forma constructiva la situación que se experimentó en los grupos de trabajo.

*“Hubo un equipo que no se presentó que fue Éxodo II estuvo presente sólo uno de sus integrantes Octavio, Santiago y Fernando no asistieron. Me extraño porque normalmente estos estudiantes asisten y participan en clase, pero últimamente ha habido problemas en su equipo, de hecho se dividió” (d5nov p2).*

*“Santiago ha manifestado con su conducta y con sus comentarios cierta actitud defensiva. Ahora recuerdo que en la primera semana en que hacíamos los equipos que permanecerían durante todo el semestre, me pidió que no lo pusiera con Santiago y ni con Neto, porque ya había tenido problemas con ellos en foto, problemas que no habían olvidado” (d19novp3).*

En un grupo en particular la predisposición negativa de uno de los integrantes llevó a que el grupo se dividiera y el trabajo se viera seriamente comprometido. En este caso no se logró el sentido de pertenencia y de compromiso con el proyecto a desarrollar. El rendimiento bajó y el objetivo que era el de la realización de unas cápsulas no se alcanzó. El nivel de participación de los integrantes no fue parejo, esto repercutió en la calidad y en la puntualidad de entrega de las producciones. En los grupos formales repitieron patrones de “división del trabajo” y de ausencia de interdependencia positiva entre los miembros del grupo.

A continuación se muestran dos fragmentos de texto que ilustran esas dificultades al interior de los subgrupos.

*“La exposición tuvo un desarrollo disparate, se notó que el tema fue seccionado en partes, que se repartieron entre los integrantes del grupo y de forma individual lo prepararon, lo enumeraron y lo presentaron en orden numérico” (20sep p2).*

*“En el baño me encontré a Paulina y a Claudia, comentaban los problemas que han tenido para terminar sus producciones, de la falta de responsabilidad de algunos compañeros en los trabajos que se realizan por equipos” (d5novp1).*

Durante el taller se pudieron verificar la asignación de roles en cuanto a la casa productora, es decir, se identificaron quienes fungirían como productores, operadores, guionistas y locutores, con esta asignación de roles se supuso que el equipo podría funcionar con el modelo de aprendizaje cooperativo.

Se realizaron varias sesiones en donde los grupos formales o casas productoras, momentáneamente se desintegraron para construir equipos de “especialistas”<sup>9</sup> que

---

<sup>9</sup> Estrategia de aprendizaje cooperativo con la técnica del rompecabezas que según Frida Díaz Barriga (1999 p 64) consiste en trabajar con un material- en este caso la producción de una pieza sonora. El trabajo se divide en roles o especialidades. Después los especialistas, es decir lo que han trabajado en lo

discutieron sus proyectos bajo el mismo enfoque de sus especialidades, se compartieron contenidos y problemas con el propósito de encontrar opciones y soluciones para mejorar y enriquecer sus producciones.

*“Hoy trabajamos en equipos de especialista, se reunieron en equipos de productores, de operadores y de guionistas, una integrante de cada grupo productor tenía que tomar parte en los grupos de especialistas. Cada grupo de especialistas debía comentar y poner al tanto a sus colegas sobre el proyecto y analizarlo a la luz de su especialidad, los operadores discutieron sobre el plan de trabajo en el momento de la producción. Se pasaron sugerencias e información... Los productores y directores discutieron el enfoque que se le quiere dar al guión sobre la creación y la pertinencia de ciertos matices emotivos, los guionistas e investigadores discutieron y se informaron sobre fuentes de información para sus temas”... (d8nov02p2y3)*

Aunque las agrupaciones de especialistas funcionaron porque discutieron y argumentaron en torno al tema, los estudiantes al integrarse nuevamente a su equipo de origen no comunicaban a los demás lo discutido en esos grupos. En el ejemplo que sigue, es evidente la necesidad de que alguien resumiera las ideas y respuestas principales generadas por el grupo.

*“Los resultados pudieron ser mejores, los estudiantes no escribieron lo que yo escuche cuando monitoreaba los grupos, muchas ideas e intervenciones quedaron en el aire, no se documentaron”. (d8nov02p3).*

También se hizo evidente la falta de un orientador, que revisara las instrucciones, reafirmara el propósito de la tarea asignada, marcara los límites de tiempo y sugiriera procedimientos para realizar la tarea con mayor eficacia posible. Durante el trabajo de equipos efímeros, el profesor ejecuto el rol de orientador, pero este rol no fue asignado a ninguno de los integrantes del equipo para ejercerlo durante sus reuniones extra clase y de producción lo que redundó en una pérdida de tiempo, descontrol en los equipos y hasta la posible desintegración del grupo. La regulación que el maestro dió a la actividad de los estudiantes en grupos informales o efímeros durante la dinámicas en grupo debió ser retomada paulatinamente por alguno de los integrantes del equipo al interior de las casas productoras; de una regulación externa evolucionar a una regulación interna a través de la asignación de roles. Los roles que se repartieron fueron con fines académicos, es decir referentes a los aprendizajes esperados en relación al contenido curricular y a la producción radiofónica, pero no respecto al funcionamiento del grupo.

---

mismo se reúnen en grupos de “expertos” para discutir sus secciones y después regresan a sus grupos originales para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros. La única manera que tienen de aprender las otras secciones es aprendiendo de los demás y debe afianzarse la responsabilidad individual y grupal.

Nico.- *te diste cuenta volvimos a grabar desde el principio, otra vez.*

c.- *ajá*

Nico.- *porque a Poncho no le gustaron las voces*

c.- *aja*

Nico.- *y este... ni al cliente según eso ni al cliente, nosotros no hemos tenido contacto con el cliente, porque no. Sinceramente Poncho es el que ha manejado eso, Poncho va a traer la carta de que el cliente sabe que le estamos haciendo el trabajo...*

c.- *si*

nico.- *y el martes...no el miércoles, así nos enteramos que casi casi va a ser guión nuevo y todo y nosotros estamos así como que... y luego Poncho quería ir a grabar a un estudio y todo eso...*

NETO DESDE EL FONDO DEL SALON ESTA ESCUCHANDO

Neto.- *¡¡Sepárense...!!*

Nico.- *¡ino!! (T15nov02p4).*

Asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y de forma productiva, logrando la interdependencia positiva que vincule a los estudiantes de manera que ninguno de ellos pueda cumplir con la tarea a menos que todos lo hagan. Cada miembro es importante para que el grupo logre sus objetivos, es decir que nadie puede aprovecharse de los demás. Sin embargo la interdependencia respecto de los objetivos académicos no es suficiente para garantizar la cooperación entre ellos. La responsabilidad individual y la asignación de roles con objetivos dirigidos al funcionamiento del equipo es la clave para que todos los miembros del grupo contribuyan en justa medida y se fortalezcan en aprender cooperativamente.

### 5.3.3 La participación individual.

Dentro del marco de trabajo del taller de Audio también hubo la oportunidad para que los estudiantes participaran con aportaciones individuales hacia la construcción del conocimiento. Esta participación fue variada según el tipo de sesiones, de exposición – conversación y de análisis y evaluación, pues dependiendo de las estrategias y de las técnicas docentes implementadas se alentó cierta forma de participación.

En las sesiones de exposición –conversación, el contenido se construyó a partir del diálogo entre los participantes de la experiencia ofrecida, es decir, previo a la exposición conversación se ofreció una *actividad de sensibilización* para proporcionar el contexto necesario y así pudieran entablar una conversación sobre una experiencia común.

La idea del diálogo como participación individual responde solamente a la forma de conocer la postura personal del alumno con respecto a la actividad y a su construcción de conocimiento. Es la forma como se exteriorizan las intuiciones, porque la esencia del



fenómeno humano del diálogo no se da en el vacío. Todos somos influidos por nuestra historia personal y por las fuerzas del medio social, es así como el diálogo no se suscribe a dos personas sino que se produce entre cualquier número de personas.

Durante y después de esta actividad el estudiante escuchó, formuló preguntas, escribió, comparó, socializó y reflexionó su experiencia. El alumno se involucró y realizó las acciones propuestas sobre las cuales se fueron rescatando las experiencias que se dialogaron y posteriormente fueron teorizadas. Las sesiones se diseñaron con la intención de construir saber a través de la valoración de la experiencia subjetiva.

*“Empezaremos a conocer nuestra voz, a definir características y cualidades, detectar vicios y errores en la lectura” (D20agop3).*

*“Ana empezó con su clase preguntando a los muchachos si detectaban que algo no había bien con su voz, si no les gustaba, si al escucharse grabados se reconocían, si se cansaban cuando hablaban mucho o muy fuerte... los muchachos empezaron a exponer sus dudas y sus preguntas, ana tomo una de ellas para comenzar a explicar el tema” (D13sepp1).*

La formulación de preguntas fue la manera como el estudiante demostró principalmente su participación en estas sesiones, las cuales estuvieron dirigidas tanto al profesor como a sus pares. El diálogo que se estableció a partir de la pregunta permitió una interacción entre el profesor y el alumno y entre los mismos alumnos que construyeron y definieron sus propios procedimientos y conceptos “y el saber llega a través de la comunicación. Y lo que está implícito en la comunicación es el sentido que la otra persona puede entender y dar a lo que esté diciendo. Cuando falta este sentido, es difícil que se asimile lo que ostensiblemente se ofrece”. (Salmon, 1990, p 14).

*Claudia.- pero a la hora que haces la mezcla se baja también el sonido de la música, el fondo...*

*Rodrigo.- eso lo puedes arreglar...*

*Neto.- lo puedes subir y bajar.*

*Claudia.- si ¿cómo?*

*C.- te abre una ventana en donde están los volúmenes*

*Neto.- y le das preview*

*Claudia.- una que tiene cuadritos?*

*Santiago.- una de dos, como con dos flechitas*

*Neto.- le das preview...*

*Fernanda.- oye Carolina... y en ese programa cómo haces para que no te salga hasta el tope, ¿cómo se llama laura, cuando estábamos diciendo que se pone en verde... hasta acá...?*

*Claudia.- ¿calibrar?*

*Fernanda.- si ¿cómo se calibra? (t10ctp6).*

Las preguntas dirigidas al docente fueron principalmente de intelección es decir para pedir mayor información sobre cómo realizar la práctica y clarificar y ampliar la exposición.

*“me preguntan si pueden grabar algunos sonidos en sus casas como regaderas o el motor del coche,” (D20 ago p3).*

*“me preguntó sobre como cobran los locutores y que pasa sobre el uso de la música grabada en los jingles y spots comerciales”.*

Las preguntas que se formularon entre sí estuvieron dirigidas principalmente a recuperar procedimientos respecto a la realización de sus prácticas: “Cómo le hiciste para...” y pedir explicaciones del por qué lo hiciste así y no de otra forma. De esta manera y a través del diálogo los estudiantes deconstruyeron y reconstruyeron sus propios procesos cognitivos y procesos de producción. Con la ayuda entre pares clarificaron términos y se ofrecieron sugerencias sobre sus propias producciones.

*“Santiago ayuda a los del equipo 4m y 2g con sugerencias que salen de su experiencia durante la grabación de su práctica y les pasa información de cómo en su equipo lo hicieron. Después de él, Claudia no dirigió sus preguntas a mí sino a sus compañeros, a Rodrigo. Analía también intervino con precisiones” (D24 sep p2).*

*“Algunos confirmaron las fallas que se hicieron mas evidentes, otros entendieron mejor el cuento de Sweater, después de saber como se desarrolla el cuento original, y dieron algunas sugerencias para hacerlos mas claros” (D1oct. Pag1).*

No hay restricciones para el ofrecimiento de opiniones y la participación de los estudiantes, todas las aportaciones fueron tomadas en cuenta, se esperaba con esto fomentar la seguridad de los estudiantes en sí mismos y reconocerse como fuente de conocimiento. El ambiente fue relajado y continuamente se invitó a los estudiantes a que tomaran responsabilidad en el desarrollo de la sesión y en la construcción del conocimiento.

*“Aos. Opinan libremente y ella escribe.*

*Maestra.- cuando le dan opinión ella asiente mhj... aquí escribe sus aportaciones, Claudia, con base a lo que dijeron construye una definición. Maestra.- Parafrasea mientras escribe... les pregunta si están conformes con lo que se escribió” (obs10sep02p2).*

*“Y con ellos establecimos un orden en los ejercicios que respondían a los diferentes momentos que hay que atender cuando se habla a un micrófono. Y también tratar de establecer y explicar vínculos de dos conceptos aparentemente sin relación” (d13sep02p2).*

La presencia de los estudiantes también se manifiesta en la toma de control de parte del desarrollo de la sesión, preparan los aparatos y organizan el tiempo. En estas sesiones los estudiantes tuvieron que presentar sus producciones al resto del grupo y para ello buscaron la atención de sus compañeros.

C.- *¿Estamos listos?*  
Rodrigo.- *no!*  
Sandra.- *¿qué equipo sigue?*  
Pau.- *éxodo.*  
C.- *éxodo auditivo...*  
Santiago.- *¿ya? Santiago esta de pie frente al amplificador listo para reproducir en el deck su trabajo y sea escuchado por todo el salón.*  
Claudia.- *no, espérame*  
Rodrigo.- *ya casi... Se dan unos segundos más.*  
Pau.- *ya. En este momento se bajan las luces quedando el estudio en penumbra.(t 01oct02p2).*

Después de la presentación los estudiantes tienen el control de la sesión en su mayoría del tiempo, es decir, solamente se les moderaba en el uso de la palabra y en algunas ocasiones se les pedía clarificación de su discurso, pues lo que a continuación sucedía tenía relación directa con el análisis de la producción escuchada,

Durante el análisis de producciones los estudiantes evaluaban y discutían sobre temas pertinentes a la realización técnica y creativa de sus propias piezas. En estas discusiones se explicaban y se ponderaban los aprendizajes y los contenidos ofrecidos hasta el momento y las dificultades experimentadas durante el proceso de realización.

*Se abrió un momento de discusión sobre los alcances del programa sound forge para la mezclas (d1ºoct02p1).*

*Poncho.- si como que confundía...*  
*Santiago.- es que queríamos que a la hora de oír al chavo te imaginaras la vecindad....*  
*Poncho.- pero fíjate a mi la vecindad del chavo es una vecindad ligh así como que todo bonito y todo eso, y aparte pasa cosas como ligh , la vecindad del chavo es una vecindad en donde pasa sólo cosas cómicas una vecindad a la que voy a divertirme...*  
*Fernanda.- no, pero yo pensaría en una música mas ranchera mas así mas...*  
*Poncho.- o sea guapachosona, pero...*  
*Fernanda.- ¡aja! (t 01oct02p2).*

*Fue también interesante la discusión que salió a partir de la creación de los ambientes sonoros; de cómo un ambiente sonoro con muchos elementos distrae la atención sobre los diálogos.(d1ºoct02p1).*

Además se muestra el avance individual en sus conocimientos y habilidades a través del diálogo. El uso de lenguaje especializado, o jerga del medio, las preguntas que se formulan, dan cuenta de dónde está centrado el interés de los alumnos, sus necesidades, la profundidad y trascendencia de las respuestas que esperan conseguir.

*Hacen preguntas tales como ¿quién hizo el ruido de las maracas? ¿Qué instrumento era ese de al principio? Me doy cuenta que las preguntas formuladas no piden información sobre la lógica de producción o sobre dificultades y soluciones en la misma, son preguntas intrascendentes, las respuestas que generan no son útiles para otros proyectos, para la construcción de lógicas de trabajo. Insisto que las preguntas deben estar dirigidas al proceso de producción, o al de*

*organización, o a la generación de la idea y de cómo se fue transformando conforme la ponían en práctica. (d24sep02p2)*

*Poncho todavía hace preguntas muy elementales, y su uso de la jerga del medio muestra que no tiene muy claro el significado de palabras como saturar, o enmascaramiento. (d1ºocto2p1)*

La participación en plenarias es fundamental para el diagnóstico continuo del proceso de aprendizaje, tanto para el maestro como también para el autodiagnóstico de los estudiantes. A menudo en estos momentos los alumnos buscan una confirmación de sus conocimientos.

*“Santiago pregunto también, en sus preguntas ya esta contenida la respuesta. Lo que más bien busca es la confirmación de sus nociones o conocimientos sobre el programa” (d1ºocto2p1).*

Pero se distraen mucho, no duran en su atención y no guardan silencio. La atención es un recurso limitado, y se distribuye a voluntad según los intereses personales. La percepción auditiva permite la ejecución simultánea de otras actividades, escribir, comentar, moverse. Esta característica de la atención auditiva ha sido un aspecto que en el salón debe ser regulada sobre todo porque esta facilidad de realizar otras acciones llega en momentos a tomar también la atención auditiva. Pero parece que a ellos no les incomoda, trabajar con un nivel alto de movimiento y /o ruido, se distraen pero luego cuando se habla de sus grabaciones, vuelven a la actividad, sobre todo en la cuestión de la evaluación y apreciaciones de sus compañeros respecto de su propio proyecto.

*“Escucho la evaluación de Paulina Ríos y de Lupita. Digo escucho porque el resto del grupo incluyendo el equipo que esta siendo evaluado platica y se pasan cuadernos. Están en otra cosa. Tampoco parece importarles a Paulina y a Lupita que siguen su evaluación en medio de ruido de voces, tengo que pedir silencio porque yo no escucho a sus compañeras”. (24sep02p1).*

*“Las discusiones que se hicieron en particular a los equipos resultan cosas importantes pero persiste la dispersión del resto del grupo cuando no se habla de su equipo. Es decir ponen atención solo cuando se evalúa su producto, el resto siguen inquietos” (d24sep02p3).*

Es especialmente evidente esta falta de atención cuando se dan las instrucciones sobre lo que se debe hacer en clase, pero en la medida en que leí los reportes y transcripciones me encuentro que doy las instrucciones muy detalladas y claras, sin embargo los estudiantes parecen no escuchar, al momento que se interpeló a cualquiera de los alumnos me pidieron que repitiera lo recién dicho. Una de las hipótesis que explica esta actitud, es que la atención es directamente proporcional al nivel de “individualidad” de la tarea.

## **6. EL ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.**

### **Los resultados de la intervención en diálogo con la teoría; un recuento de logros y dificultades.**

#### 6.1 Aportes desde el paradigma Sociocultural

---

La situación educativa que se propuso en el taller se diseñó en la línea del paradigma sociocultural de Vigotsky el cual establece que no aprendemos en aislamiento, por el contrario la actividad auto estructurante del sujeto esta mediada por la influencia de los otros. *“El sujeto a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socio culturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive, al mismo tiempo tiene lugar su propio desarrollo en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia”* (Hernández Rojas, G.1998, p.222).

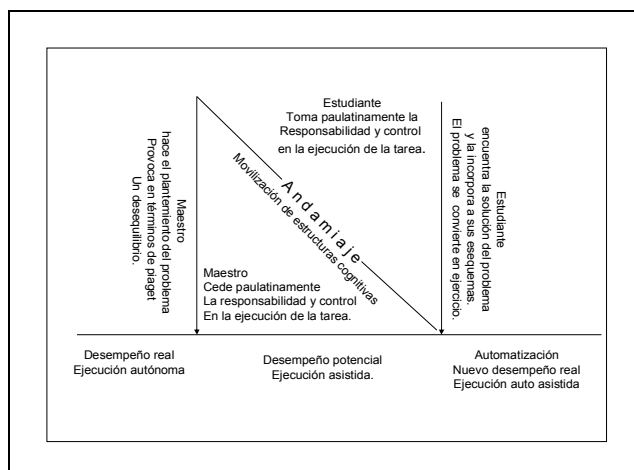
Las actividades diseñadas ubicaron al estudiante en situaciones reales de su contexto, exigiéndole una acción que no podía ser ejecutada sino mediante el trabajo en colaboración con sus pares; se tomó en cuenta el contexto en que vivimos como fuente de situaciones de comunicación en las cuales se pudiera incidir. La planeación y realización de productos sonoros requiere por su naturaleza de la participación de un grupo de especialistas, que en el caso de los estudiantes, están en proceso de formación y desarrollo en el dominio del lenguaje sonoro.

El concepto de ZDP entendido como *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero mas capaz, (Vigotsky, 1979, p133)*, se tomó en consideración a lo largo del desarrollo del taller. Este concepto que fue una referencia clave en la participación del maestro y del estudiante ante la resolución de problemas

como estrategia de aprendizaje, en donde el alumno fue tomando control de los conocimientos de forma gradual y guiada.

El curso se caracterizó por una serie de actividades-problema que fungieron como situaciones de aprendizaje; se ofrecieron una serie de actividades en preparación que hicieron al estudiante capaz de enfrentarse a un problema real. Estas actividades preparatorias al inicio del taller representaron para todos ellos un desafío. Se buscó que en un corto plazo y con base a su regularidad el desafío se convirtiera en ejercicio habitual y familiar. Es casi seguro suponer que en un primer acercamiento, el conocimiento adquirido fuera incompleto, poco profundo pero en la medida que el estudiante se exponía a situaciones similares elaboró conocimiento más complejo y una comprensión más profunda de los contenidos. Al principio en cuanto a los procedimientos el estudiante mostró una ejecución insegura, lenta inexperta y hasta que a través de la práctica se convirtió en una ejecución rápida y experta.

En la gráfica siguiente se esquematiza la zona de desarrollo próximo con el fin de mostrar la habilidad adquirida por los estudiantes en los ejercicios para enfrentarse con éxito en la resolución de problemas con la ayuda del maestro, quien dejó paulatinamente la responsabilidad en la consecución de la solución.



1.-. Gráfica de ZDP con ejercicios y con problema.

Los ejercicios fueron importantes porque permitieron consolidar habilidades y conocimientos básicos. De alguna forma se convirtieron en los

contextos de actividad que ayudaron a internalizar procedimientos, conocimientos declarativos, y las formas de trabajo o modos de conducirse.

Las clases magisteriales y expositivas a cargo del docente que se diseñaron para el inicio del taller evolucionaron en el tiempo hacia las “reuniones de especialistas” compuestas por los estudiantes. Se retomó la idea de Bruner (1998) de entender los procesos educativos en general como “foros culturales”, como espacios en los que los docentes y los estudiantes negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares, habilidades, valores y actitudes.

En este proyecto el punto de unión entre la teoría y la práctica fueron las actividades propuestas en el programa de estudios en donde la resolución de problemas permitió al estudiante sentir y actuar “como si” fuera parte de una productora, “como si” fuera un productor, un guionista, un realizador, un locutor, trabajando en equipo para la consecución de un objetivo común, la elaboración de productos sonoros. A este respecto Sonia Reynaga (2001) considera que “...Además el conocimiento debe probar su validez al resolver problemas reales, o al menos situaciones concretas, y el estudiante deja de ver el contenido por el contenido mismo y empieza a ver la complejidad de la realidad y la necesidad de poder tener referentes teóricos y metodológicos.”

El docente, orientado por la teoría sociocultural, permitió ceder a los estudiantes el papel protagónico en la medida en que constataba la mejora de su ejecución.

Durante el taller, se contribuyó para que el estudiante lograra situarse en cuanto a la materia, los objetivos, los afectos y las motivaciones, las expectativas sociales y personales, la realidad social y la relación humana es decir que el estudiante se situara en contexto.

## 6.2 Aportes desde el paradigma Psicogenético.

---

Los aportes de la teoría piagetiana a la práctica docente han sido variados y muy útiles, en especial han contribuido en la clarificación y utilización de métodos de enseñanza acordes a los procesos de pensamiento.

La teoría menciona que el papel de la acción en el aprendizaje es importante ya que el desarrollo cognoscitivo inicia a partir de la experiencia con el medio físico. Esto explica la importancia de la vinculación de la asignatura con el mundo real en este caso la vinculación con otras instancias del Iteso. Pero esta teoría no sólo hace referencia a la acción hacia fuera, sino también apela al desarrollo cognoscitivo a través de la acción interna. El pensamiento también es una forma de acción, una acción orientada a la construcción de conocimiento.

Las sesiones de análisis de los propios productos, la discusión de textos propuestos y otras actividades del taller se fundan en la idea del pensamiento como acción interna, por ello la decisión de utilizar estrategias que permitieran al estudiante formular interrogantes sobre un tema para despertar un interés sin el cual la acción externa podía convertirse en una actuar sin sentido.

La construcción de una noción supone la existencia de subestructuras anteriores. Al hacer diagnósticos sobre los conocimientos previos de los estudiantes, fue interesante observar cómo se pasa de un estado menor a uno mayor de conocimiento. El principio piagetiano referente a que un sujeto construye la información a partir de sucesivas aproximaciones, sirvió para aplicarla en el sentido de no enseñar un elemento nuevo hasta asegurarme que el anterior fuese comprendido. Es decir que el alumno pudiera descomponer un tema en partes o etapas de manera que aprendiera punto por punto. Esto se fundamenta en el principio de la equilibración, en donde se propone material nuevo a partir de los momentos de asimilación y acomodación.

La teoría piagetiana respecto al descubrimiento de los diversos estadios del pensamiento puede ser comparado con el proceso de desarrollo de un pensamiento especializado y para la explicación de fenómenos de desarrollo cognitivo en adultos jóvenes porque puede dar cuenta de la construcción y desarrollo de una inteligencia o pensamiento especializado. El aprendizaje basado en problemas tiene como supuesto el interaccionismo que se refiere a la acción personal, física y mental del individuo sobre el objeto de estudio, en nuestro caso situaciones comunicativas. Pero a su vez las situaciones comunicativas ejercen sobre el individuo promoviendo cambios en las estructuras cognitivas, modificándolas hecho fundamental para la construcción del pensamiento especializado. El interaccionismo está presente en la solución



de problemas como actividad de aprendizaje porque tiene un doble objetivo: es objeto de aprendizaje en si mismo, ya que pretende que los estudiantes incorporen y asimilen a sus esquemas y estructuras mas completas y complejas para después transformar la realidad.

Un objetivo primordial de la propuesta de aprendizaje (el taller) se centro en ayudar al alumno a desarrollar un pensamiento especializado; se pretendía hacerlo competente en un ámbito específico al desarrollar las habilidades sobre diferentes aspectos: el saber decir, saber-saber y el saber hacer en el sentido de tener los conocimientos procedimentales automatizados y saber conducirse con base a un esquema de valores actitudinales ante “los otros” de una manera flexible y creativa.

Desde este propósito el interés estaba puesto en que los estudiantes tuvieran éxito tanto en el nivel de lo académico como en la aplicación de los conocimientos en otras materias. En el aula, el éxito se preparó, al introducir actividades que estuvieran diseñadas en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. De esta forma la actividad se presentó como un reto y no como una amenaza al estar fuera del alcance real del estudiante. Estas actividades preparatorias se tomaron en cuenta al proceso de la asimilación reproductora, que con el estímulo ambiental (la situación real) se ejercitaban regularmente en el salón de clase. Durante el curso se plantearon situaciones que en un primer momento eran novedosas para los alumnos como “la visualización sonora de un texto” pero una vez cuando estas actividades se presentaban con cierta regularidad ya no supusieron extrañeza, es decir no existió algún estímulo diferente porque las resolvían con conocimiento a mano o habitual. Por ejemplo, la visualización sonora del texto, gracias a la ejercitación y su confirmación en cualquier objeto (texto) adecuado, se convirtió en una acción interiorizada. La asimilación generalizadora y su consecuente asimilación reconocedora permitieron al estudiante aplicar el esquema de visualización sonora del texto a una diversidad de textos, de diferentes estilos y géneros pudiendo identificar las diferencias sustanciales entre los mismos en el momento de aplicar su esquema.

Así mismo en el curso de audio en un nivel más general y más abarcativo se plantearon situaciones para que el alumno organizara sus ideas en esquemas

procedimentales y actitudinales. Esta representación conceptual y procedimental les facilitaba planificar mejor, descubrir más fácilmente sus errores y la información ausente en el problema, conocer de una manera más clara las reglas de aplicación. Este tipo de estructuras les permitía ser más rápidos en la solución de problemas, porque sus conocimientos previos ayudaban a que identificaran la situación como una situación conocida.

Los constructos de la teoría Piagetinana aducen que la resolución de problemas reales en salón de clase ayudan precisamente a conceptualizar la enseñanza desde los métodos activos. La gran aportación de la Psicología Genética a la educación está precisamente en su propuesta por plantear problemas que permitan la reelaboración de los contenidos escolares pues demandan y favorecen el trabajo reconstructivo de los objetos de conocimiento. La resolución de problemas representó para el estudiante una situación rica de oportunidades pues la no tener toda la información disponible se despertó en ellos una necesidad intelectual, experimentó un desequilibrio temporal que lo llevó a movilizar sus mecanismos reguladores o estructuras cognitivas con el fin de establecer el equilibrio perdido, o lograr un equilibrio superior. Es decir el estudiante movilizó sus estructuras cognitivas para resolver, el problema y volver al equilibrio.

La presentación de situaciones problema en el salón de clase implicó que el profesor programara las actividades del curso de acuerdo a las características del alumno para ir regulando la complejidad. Plantear adecuadamente la llamada “distancia cognitiva” entre el problema y la capacidad cognitiva del estudiante, fue una característica que se tomó en cuenta porque una tarea demasiado cercana o fácil a sus capacidades cognitivas podía no provocar ningún desequilibrio cognitivo y por consiguiente no movilizar los procesos de reequilibración. Una actividad demasiado alejada, o difícil puede no producir ningún desajuste cognitivo porque está fuera de su alcance o provocar uno demasiado fuerte que deje al estudiante en una situación de total incompreensión.

La teoría psicogenética concibe al estudiante como un constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta, sin que ello demerite que las actividades se programen sin tomar en cuenta la madurez en el desarrollo intelectual del estudiante.

Para Piaget, en el desarrollo intelectual del niño intervienen dos aspectos: el desarrollo psicosocial, que lo menciona como todo lo que recibe del exterior, ya sea que sea por transmisión familiar, o escolar y el desarrollo espontáneo que tiene que ver con la madurez interior que le permite aprender y descubrir por sí mismo. De hecho Piaget ubica al desarrollo espontáneo como condición previa evidente y necesaria para el desarrollo escolar, porque es aquí en el desarrollo psicológico donde se construyen lentamente las subestructuras y las nociones que son la base para la construcción de conocimientos escolares; construcciones que en apariencia son sencillas pero que tienen sus fundamentos en operaciones complejas. La construcción de las nociones y de las operaciones es lo que toma tiempo.

La construcción de las nociones como “la relatividad de la significación de un mismo impulso sonoro” tuvo su sustento en el conocimiento previo relativo a los conceptos de acusatización y de montaje; es decir que tuvieron que considerar al impulso sonoro como un “objeto” disociado de la fuente de producción y de cómo se estructuró la secuencia y la relación que se estableció entre estos diferentes impulsos acústicos dependiendo de su organización dentro del mensaje sonoro. El tiempo es necesario en el desarrollo de las nociones anteriores, se requiere de la suficiente experiencia del estudiante para que pueda construir ciertos instrumentos intelectuales que poco a poco se irán complejizando a través de su reformulación. La construcción de una noción supone siempre subestructuras anteriores y experiencias concretas con el objeto de estudio.

Piaget establece una relación entre aprendizaje y desarrollo, el desarrollo tiene que ver con experiencias generales, el estudiante debe mantenerse activo en un medio humano adecuado, la inteligencia se ocupa de conceptos generales por ello se conceptualiza como un instrumento del conocimiento. El desarrollo de la inteligencia es un proceso que crece desde dentro y se desarrolla porque funciona, es decir la principal motivación del desarrollo intelectual proviene desde el interior de la estructura operativa. La propuesta del taller se enfocó en ofrecer oportunidades adecuadas al alumno para que construyera su conocimiento, no se trataba de *enseñarlo* explícitamente. Lo que había que hacer o hay que saber, lo construye el estudiante, para ello hubo que darle

oportunidades que le permitieran reacomodar y reformular sus estructuras de pensamiento.

La práctica constante de producción, de evaluación y de reformulación de mensajes sonoros propició la construcción de esquemas de pensamiento, como instrumentos lógicos, los cuales determinaron el modo como se asimiló un conocimiento.

Las actividades de aprendizaje estuvieron diseñadas de tal modo que los alumnos se ocuparon de experiencias especiales, específicamente de conocimientos más bien generales que permitieran la incorporación de nuevas informaciones. Los conocimientos particulares en el lenguaje sonoro generalmente dependen de circunstancias, y pueden estar sujetos de error, ya que dependen del avance de la tecnología y del estudio de la materia. Cuando un estudiante aprende un programa específico de software en edición de audio, no tiene la garantía de que sea el único que siempre le resuelva sus problemas de producción, es decir, los programas cambian, la tecnología se complejiza, lo que queda son las lógicas generales de producción y de montaje de los estímulos sonoros. Los contenidos específicos tales como conocer el proceso de edición digital en un programa de software cambia con el pasar del tiempo pero las lógicas o estructuras del pensamiento especializado permanecen.

El desarrollo tiene que ver con entender, con darle un sentido a lo real, comprender o establecer la razón de las cosas. Comprender un conocimiento rebasa su aplicación exitosa, ya que el aplicarlo con éxito antecede al comprender. (Tina Blythe y cols, 1998) La comprensión incluye una gran gama de funciones cognitivas superiores, que en el caso de la mente infantil están todavía sin una madurez, lo que explica que la aplicación de conocimiento es anterior a su comprensión, pero en el caso de la mente de los estudiantes universitarios, jóvenes adultos, que ya han construido esquemas de pensamiento complejos en donde se trabaja con operaciones formales y la realidad puede ser sustituida por proposiciones, la aplicación exitosa se garantiza precisamente por esta comprensión previa. La idea de que el logro antecede a la comprensión es vigente sólo en el pensamiento en formación en el niño, donde las operaciones concretas, es decir el manipular los objetos es

previo a las operaciones formales donde la acción se debe practicar y luego interiorizar. De hecho el pensamiento formal, es un economizador de esfuerzos. La explicación formal economiza acciones, y recorta el camino hacia el logro.

La madurez de los estudiantes también se pudo verificar a través de sus verbalizaciones sobre el objeto de estudio: En un principio su actitud frente a un conocimiento nuevo fue comparable al actuar de los niños pequeños que menciona Piaget, quienes toman solamente lo que les conviene deformando y ajustándolo según su estructura intelectual o aún, ignorando lo que sobrepasa a su nivel de conocimiento porque todavía no hay una estructura que albergue esta nueva información especializada. Los estudiantes mostraron un pensamiento intuitivo que asimilaba la realidad desde su propio punto de vista. Es decir cuando se les pidió que expresaran sus juicios y apreciaciones de productos sonoros terminados lo hicieron desde su perspectiva y desde sus estándares de coherencia y belleza, enunciaron sus percepciones y sus juicios en función de sí mismos. En términos de Piaget, en este momento hubo un desequilibrio entre asimilación y acomodación características del pensamiento intuitivo. Existía una centración del pensamiento en función de la actividad del sujeto y estuvo a merced de la fenomenología que sólo toma de lo real la parte perceptiva. Las argumentaciones de los estudiantes que operaron con pensamiento intuitivo dedujeron la perspectiva de la situación a su único punto de vista, a su experiencia personal. En forma similar a la de los pequeños de cinco años, el estudiante universitario presentaba dificultad para distinguir los diferentes puntos de vista o enfoques en los que se podía abordar un problema.

Con la socialización de los puntos de vista, en un intercambio social durante la apreciación de los productos sonoros, o en la puesta a discusión de las situaciones de producción específicas se establecieron relaciones de diferenciación y reciprocidad que ayudaron a coordinar diferentes puntos de vista. Entonces y sólo entonces las intuiciones de los estudiantes se organizaron durante una discusión, es decir en una reflexión, y se agruparon de forma operativa, desde la socialización se comenzó un razonamiento lógico entorno al problema a resolver y se comenzó a trabajar cooperativamente. El trabajo que se desprende son las discusiones grupales que son trabajos cooperativos en cuanto a que la construcción de esquemas de pensamiento y de nociones pues se

fundamenta en el compartir sus ideas, sus recursos en donde se proporcionaban ayuda mutua. Y así, como dice Piaget, el intercambio constante de pensamientos con los otros es lo que nos permite descentrarnos, y asegurar la posibilidad de coordinar interiormente o reflexionar las relaciones que nacen de puntos de vista distintos.

Esta posibilidad de agrupación es lo que dio paso a un equilibrio en la asimilación y acomodación pues realizaron una reelaboración de esquemas y estructuras y ya no fueron necesarias las coacciones por parte del maestro, o de los compañeros sino que se le impulsó a seguir construyendo agrupaciones y pensar de forma operativa y cooperativa.

La descentralización del pensamiento también se manifestó en sus producciones, se esperaba que éstas estuvieran hechas no sólo para satisfacer las necesidades del estudiante, que le gusten solo a él y que tuvieran sentido solo para él sino que se realizaran productos objetivos.

La cooperación lleva al individuo a la objetividad<sup>10</sup>, pues se libera al pensamiento de su tendencia de satisfacer al yo productor, también abre la posibilidad de combinar sus intereses personales con los de la realidad común formando el hábito de ubicarse en el punto de vista de los otros: el del receptor, del destinatario de sus producciones. Esta descentralización favorece la transición hacia la inteligencia especializada, al pensamiento científico. Que el estudiante pueda valorar una producción por su eficacia y su coherencia sin dejar que las preferencias personales nublen su apreciación.

El lenguaje como medio de conocimiento en la teoría de Piaget no es suficiente para la adquisición de nuevas estructuras de pensamiento, es necesario una experiencia directa con el objeto, manipular el sonido para sentirlo. Piaget dice que lo que queda en términos de conocimientos adquiridos, es el conjunto del saber basado en una actividad real, en la iniciativa personal, en la participación de la personal total en el trabajo realizado.

En el desarrollo intelectual según Piaget el lenguaje es condición necesaria pero no suficiente para la formación de esquemas y operaciones lógico matemáticas. Lo interesante del caso es que la teoría de Piaget apoya la

---

<sup>10</sup> La objetividad como dice Piaget, supone la coordinación de las perspectivas, y ésta última implica la cooperación.

tesis de que la práctica explica y hace accesible la teoría. La gran mayoría de los maestros de educación superior, damos por hecho que con el lenguaje y a través de una lectura o de una sesión magisterial, se pueden formar, construir o reformular en los alumnos esquemas y operaciones con contenidos nuevos.

Pero para que los estudiantes aún en el nivel superior construyan operaciones proposicionales a menudo se hace necesario que pasaran por las operaciones concretas. Es decir la unión entre la teoría y la práctica es fundamental. Y no digo sólo a la práctica de procedimiento, en la que el estudiante adquiere pericia en el manejo de la tecnología sino también la relación que se puede establecer con la ejemplificación, la ilustración, la comparación, de situaciones.

*“Una adecuada transmisión verbal de informaciones relativas a estructuras operatorias sólo se asimilan cuando se elaboran en el terreno de las propias acciones, y el lenguaje aunque favorece esa interiorización no crea ni trasmite esas estructuras ya terminadas por vía exclusivamente lingüística” (Piaget 1964 Pp 137)*

Una evidencia es que los estudiantes no distinguieron el trabajo que estaba detrás de la detallada organización de los elementos sonoros en un producto terminado con sólo escucharlo, para ello, fue necesario que se aventuraran a escribir un guión; entrar en la acción, para darse cuenta de la compleja organización de los elementos y del trabajo en equipo que esto comporta.

En cuanto a la representación simbólica, el lenguaje definitivamente ayuda a describir características de los impulsos sonoros pero no fue suficiente para crear un nuevo significante, es decir, para los estudiantes no les dijo nada la frase una “voz brillante”, o una “voz opaca”, hasta que escucharon la diferencia en frecuencias y resonancia del estímulo sonoro, entonces a esas características especiales que se identificaron sensorialmente se le pudo llamar brillantez u opacidad.

El lenguaje es el vehículo de las operaciones formales, también puede dar cuenta de las construcciones en proceso de terminación y orientar esa construcción. Durante las discusiones grupales en las sesiones de análisis los estudiantes mostraron los efectos del aprendizaje adquirido, mediante la verbalización, o la formulación verbal de operaciones, el uso de conceptos en la

exposición de temas, en las interpretaciones y explicaciones ofrecidas. También a través de ensayos y de tejeduras semánticas, se trató de dar cuenta de una equilibración superior que permitió una adaptación óptima y compleja con el medio.

La adaptación se entiende como la equilibración entre la acomodación y la asimilación (Piaget, 1964). En la asimilación el estudiante ya incorpora a sus estructuras nuevos marcos para interpretar y organizar la nueva información entrante. Las estructuras previas entonces se reacomodan de acuerdo a la nuevo conocimiento asimilado. De esta forma los estudiantes pudieron abordar con mayor facilidad situaciones problemáticas y desempeñarse como expertos.

La transformación de un verdadero problema a un ejercicio ejemplificó la teoría de la equilibración. Un problema deja de ser tal cuando no ofrece información o situaciones nuevas. Desde el punto de vista de Piaget la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa organizada en esquemas y estructuras. Cuando esta información no produce cambios en los esquemas del sujeto se dice que hay equilibrio entre las estructuras del sujeto y el medio. En este proceso se emplean mecanismos que llevan al sujeto a la solución sin siquiera invertir un gran trabajo cognitivo, se da de forma automática y mecanizada. Es decir, a menudo los estudiantes se limitan a ejercitar la técnica cuando se enfrentan a tareas ya conocidas.

Los expertos cuentan con una inteligencia especializada: el saber decir, saber hacer y saber conducirse son unidades de organización de quien conoce, son formas de organizar datos declarativos, pasos en un procedimiento, y actitudes de frente a situaciones. A estas unidades Piaget les llama esquemas, pues intervienen directamente en la regulación de las interacciones del sujeto con la realidad y además sirven como marcos asimiladores de nueva información.

### 6.3 La solución de problemas como actividad educativa.

---

La propuesta para incluir la resolución de problemas reales al salón de clases como objeto de intercambio en el diseño de una situación de aprendizaje requirió de acotación. Fueron dos razones que avalaron esta decisión: la



naturaleza abarcadora de la realidad y las limitantes de la educación escolarizada.

No es posible abarcar en su totalidad el panorama del acontecer. “ningún vigilante- persona o institución- puede obtener un conocimiento completo de lo que acontece. La realidad es un objeto de estudio inabarcable así en su totalidad” (M. Martín Serrano 1985)

La naturaleza escolarizada y formal del aprendizaje universitario fue otra razón más cercana y tangible. El curso de Audio esta inserto en una institución con estructuras organizativas y administrativas establecidas. Hay que ajustarse a ciertas características y limitaciones propias del ambiente de la educación formal: a un cierto número de horas clase, a espacios asignados y al uso restringido en tiempo y forma de la tecnología. Además se debe tener en consideración las capacidades que el propio estudiante puede ofrecer en términos de tiempo y dedicación: el número de horas extra clase que se pueden dedicar a la materia, en competencia y en el mejor de los casos en coordinación con otras asignaturas de la carrera; todo lo anterior implica decidir qué fragmentos de la realidad laboral se quiere que entren en contacto con los estudiantes, qué aspectos son los que se quiere que aprendan con base en la funcionalidad que van a tener esos saberes en el contexto sociocultural en que los estudiantes viven.

La resolución de problemas reales, acotados como escenarios de aprendizaje, desalienta actividades que resultan artificiosas porque sólo tienen sentido en si mismas, y lleva a diseños de situaciones educativas complejas y contextualizadas. (L.Molina 1997). Al permitir la entrada de la vida real a la escuela, observándola, explorándola, reflexionando sobre ella, comparando hechos o propiedades, se ofrecieron a los estudiantes mayor número de oportunidades y mas pertinentes a su ámbito de formación a diferencia que cuando se limitaban a repetir, y copiar aspectos mas o menos contextualizados. Con este cambio de estrategia el estudiante pasó de ser un espectador pasivo a uno más activo en la construcción del conocimiento, relacionando lo que se aprende con lo que se vive.

La inclusión de la realidad en el salón de clases elevó el potencial educativo de las actividades porque estableció una relación de reciprocidad de la escuela con otros contextos y con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las bondades de esta relación se manifestaron en un trasvase de información de la escuela hacia el contexto laboral o sociocultural y viceversa. Además con la participación de la escuela como institución y de los estudiantes como miembros de la vida de la comunidad social de la cual forman parte ayudan a la apertura de la escuela para ir mas allá de lo que sucede dentro de la institución y se establezcan relaciones de influencia recíprocas con la comunidad, ( Molina, 1997).

En lo que toca específicamente a los estudiantes la inclusión de la realidad como una actividad de aprendizaje, insertó sus quehaceres escolares en un contexto donde éstos adquieren un sentido. La presencia de la solución de problemas dentro del curso fue un objeto de aprendizaje en sí mismo, ya que se pretendió que los estudiantes incorporaran a su bagaje estrategias de aprendizaje que son procedimientos de carácter heurístico y flexible que se detallan en técnicas o habilidades de búsqueda de información, habilidades analíticas, habilidades de toma de decisiones, habilidades organizativas, habilidades sociales. (Díaz Barriga 1999). Se alentó que el estudiante hiciera un uso significativo del conocimiento y de las técnicas aprendidas. Por otra parte, la solución de problemas como medio de adquisición, pretendió que los alumnos aprendieran mejor y con profundidad determinados contenidos del programa. Estas dos posturas no son excluyentes, de hecho una conlleva a la otra.

En la solución de problemas se aplicaron los procedimientos, fueron destrezas, habilidades o técnicas a unos contenidos factuales y conceptuales con una cierta actitud y disposición determinadas. En otras palabras en la solución de problemas se puso en juego el saber decir, conocimiento declarativo, (como los principios sobre la naturaleza y comportamiento del sonido), el saber hacer, conocimiento procedimental, (grabación en plataforma digital o saber los pasos a seguir para realizar una adaptación de un obra literaria a una obra radiofónica), y el saber conducirse, conocimiento actitudinal o valoral, (capacidad de trascender las dificultades del trabajo en equipo, hacia el acuerdo y hacia el logro de los objetivos comunes) (Coll y Vals, 1991).

La solución de problemas se basó en el planteamiento de situaciones abiertas y sugerentes que exigieron de los estudiantes una actitud activa y un esfuerzo por buscar sus propias respuestas, su propio conocimiento. La enseñanza basada en la solución de problemas supone fomentar en los alumnos

el dominio de procedimientos, así como la utilización de los conocimientos disponibles para dar respuesta a situaciones cambiantes y distintas (Pozo 1999). Desde la perspectiva del estudiante, los problemas de tipo social lo conducen a tratar con soluciones alternativas para el mismo problema, a la integración diferentes puntos de vista, a la comprensión de la perspectiva de los demás, a la empatía. Son habilidades que se requieren para resolver problemas sociales (Pozo y Carretero, 1989)

#### 6.4 El aprendizaje cooperativo.

---

Entonces debemos tener en cuenta hasta aquí que, en cuanto se plantea la solución de problemas como una actividad de aprendizaje, naturalmente se cumple con los componentes básicos del aprendizaje cooperativo: Existe una interdependencia positiva entre los integrantes del equipo, es decir, la solución del problema no se pudo dar sin la participación de todos y cada uno de los integrantes, se debieron coordinar en sus esfuerzos para completar la tarea. Se provocó la interacción directa, las explicaciones y las puestas a discusión de la información, la expresión de ideas sobre posibles soluciones. Ayudar y asistir inclusive influir en los razonamientos de los otros se dieron a través de interacciones cara a cara.

La responsabilidad y valoración personal tuvo que ver mas bien con el trabajo que debe hacer el maestro en la evaluación del rendimiento personal a favor del grupo, de manera que los integrantes supieran quién necesita mas ayuda para completar las actividades. La solución de problemas también ayudó al desarrollo de habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños en la actividad cooperativa. La situación problemática empujó a los estudiantes a conocerse y confiar unos en otros, en la medida que la interacción cara a cara se desarrollaba, los impulsaba a comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades, a resolver conflictos constructivamente en consecución del logro del objetivo.(Díaz Barriga, 1999.)

El trabajo cooperativo a nivel de educación superior fue también uno más de los conceptos en donde la teoría psicogenética pudo hacer su aporte. La teoría dice que sólo a través de las agrupaciones de puntos de vista es como se

llega a la toma de conciencia del propio pensamiento; es decir, mientras el estudiante este en continuo intercambio de ideas con otros estudiantes su egocentrismo inconsciente que caracterizaba su pensamiento intuitivo inicial, se ira descubriendo en la medida en que aprende a conocer los puntos de vista, los modos de hacer, las formas de organizar, de otras personas.

El trabajo personal de construcción del conocimiento se vió alentado por la cooperación, mientras que la simple relación entre el egocentrismo del estudiante y la autoridad del maestro no fueron suficientes para llevar al estudiante a ése trabajo personal. El trabajo en equipo complementó las clases magisteriales porque repetir ideas justas no es lo mismo que razonar a través de la cooperación. Muchas veces los alumnos solian pedir al maestro “las netas”, las verdades del conocimiento en vez de recorrer el camino, hay también muchos maestros que son muy felices “tirando las netas” adornándose por tener la posesión del conocimiento.

El trabajo educativo consiste en apropiarse del conocimiento a través de la deconstrucción y reconstrucción de la realidad en el individuo. Las ideas de Piaget con respecto al trabajo en equipo ilustraron de manera muy clara lo que se buscaba con este modo de trabajo en la educación superior. En propias palabras de Piaget... “la cooperación no obra solo sobre la toma de conciencia del individuo y sus sentido de objetividad, sino que termina constituyendo toda una estructura normativa que remata sin duda el funcionamiento de la inteligencia individual, pero completándola en el sentido de la reciprocidad, norma fundamental, la única que lleva al pensamiento racional” (Piaget, 1999. p. 148).

La técnica usada en el taller fue muy parecida a la de rompecabezas, en donde se conformó una empresa productora con los expertos en diferentes áreas de la producción. Las actividades problema que se resolvieron durante el curso, (los ejercicios) ofrecieron el momento adecuado para la rotación de roles, y para búsqueda de la solución del problema real. Los roles que se propusieron al interior de la productora tuvieron que ver con los pasos para la solución del problema sugeridos por Poyla(1945):

- A) La comprensión del problema que incluyó la recolección ordenamiento y análisis de la información pertinente a la situación, la relación que el estudiante estableció con el

destinatario de su producto, su cliente, y el público a quién fue dirigido. (El o los investigadores, recolectaron toda la información necesaria para el proyecto, desde el cliente, el auditorio a que va dirigido, información documental o de campo).

- B) La concepción de un plan que los ayude a resolver el problema: la generación de un guión literario y técnico claro completo y organizado, con una limpia narrativa sonora para encontrar alternativas de soluciones posibles.(Guionista, el creativo organizó y seleccionó información pertinente al objetivo y auditorio )
- C) La ejecución del plan, la claridad en los roles a desempeñar por los integrantes del equipo, debieron tener el material completo pertinente y necesario, debieron organizar el tiempo de producción de manera efectiva. (trabajo en cabina y en sala de montaje y mezcla, el locutor, el operador, tuvieron la idea clara de las dificultades y posibilidades técnicas y de producción del proyecto)
- D) La visión retrospectiva, que se refiere a la verificación del resultado, a evaluación del producto y su impacto. (actividad que realizó el grupo en su totalidad desde su propia perspectiva).

El aprendizaje cooperativo en el aula mostró la organización del trabajo en el aula con grupos reducidos con el fin de que los estudiantes trabajen juntos para sacar mayor provecho de su propio aprendizaje y el de los demás. La base del aprendizaje cooperativo fue organizar a los estudiantes en grupos formales, e informales con una interdependencia positiva entre ellos de modo que reconocieran que se hundan o navegan juntos.

A fin de aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula se planificó y ejecutó cuidadosamente cuatro acciones concretas. Primero se tomó varias decisiones previas a la enseñanza como definir sus objetivos conceptuales y actitudinales, el tamaño y los integrantes de los equipos, el tiempo del trabajo grupal, la

disposición del ambiente en el aula, se decidió cuáles y cómo se utilizan los materiales didácticos y qué roles se asignarían a los miembros del grupo.

Después se explicó a los estudiantes lo que harían durante la clase cooperativa, se les asignó tareas claras y se les explicó la interdependencia positiva dentro del grupo, se aclaró qué es la responsabilidad individual y qué actitudes y conductas son propias del trabajo cooperativo. Además el docente coordinó y supervisó a los grupos, intervino cuando fue necesario para mejorar la ejecución de las tareas. Finalmente el docente organizó actividades posteriores para propiciar la metacognición, es decir los alumnos tuvieron que reflexionar sobre cómo funcionaron sus grupos para poder mejorar su rendimiento.

El aprendizaje cooperativo se implementó en el curso de audio a diferentes niveles, como grupos informales que permanecieron sólo durante el periodo de la lección y en grupos formales que funcionaron durante el semestre. En los grupos informales las actividades que se propusieron para el desarrollo de la clase, fue la preparación y exposición de temas hacia el resto del salón, la recapitulación y organización de conocimiento declarativo trabajado en forma individual, y la apreciación de textos para ser adaptados a la radio. Estas fueron las actividades en las que los grupos regresaron al trabajo individual en donde sólo interactuaron para aclarar como debían llevarse a cabo las tareas, pero que se ocuparon en verificar cuál era el rendimiento del compañero ni se propició la participación de todos en un verdadero trabajo cooperativo.

El grupo formal de aprendizaje, correspondió a las “casas productoras”, aquí el equipo mantuvo una interdependencia positiva bajo diferentes aspectos: En las metas para que se lograra un resultado de calidad el integrante más hábil debió ayudar a sus compañeros a desarrollar el aspecto en el que se mostrara con mayor dificultad. La rotación de roles para cada práctica hizo que los estudiantes que son hábiles en la locución ayuden a sus compañeros que no lo hicieron muy bien.

En cuanto a la interdependencia de los recursos, los integrantes debieron buscar la información y el material necesario para que su equipo realizara la producción de su proyecto.

En la interdependencia de los roles, cada uno de los miembros del equipo desempeñó roles interconectados y complementarios en donde una buena producción es el resultado de la interpretación de un buen locutor, la escritura de un buen guión y la práctica de una operación técnica de calidad.

Para conseguir una interdependencia de identidades se pidió a los grupos de trabajo que escogieran un nombre y produjeran una “identidad sonora” para presentarse ante la clase y firmaran sus prácticas; esto fue lo que creó una cohesión al interior del grupo. Los estudiantes se identificaron y se apropiaron del reto y canalizaron sus esfuerzos hacia el objetivo común. Además el acercamiento físico proporcionado por el trabajo en cabinas hizo que el lugar reducido y separado de los demás vinculara más a los miembros del mismo grupo.

El trabajo cooperativo incrementó en los alumnos la participación individual, porque se compartió la responsabilidad por el resultado global y fue necesario hacer y cumplir con lo que a cada uno le correspondía.

La actividad cooperativa principal, una producción dirigida totalmente por los estudiantes, se propuso hasta el último mes del semestre en el cual cada grupo planeó, investigó y realizó la preproducción, la producción y la postproducción de un producto sonoro que respondiera a las necesidades específicas de un caso real.

El material y la información necesaria para el proyecto fueron recolectados e investigados por los mismos integrantes del equipo. La relación con el maestro en este último mes de actividades cambió radicalmente, el trabajo se organizó según las necesidades de cada proyecto y los avances se mostraron según la propia calendarización. El docente coordinó los trabajos de los grupos y de los subgrupos de especialistas para propiciar las conductas deseables.

El trabajo en equipo necesitó de ciertas ayudas para lograr la cooperación como expresar las propias ideas y opiniones, orientar el trabajo del grupo y alentar a que todos participaran, promover el conflicto cognitivo, la búsqueda de más información; como criticar las ideas y no las personas, no cambiar de opinión a menos que sea lógicamente persuadido a hacerlo, pues el hecho de acatar la opinión de la mayoría no promueve el aprendizaje.

Los grupos o casas productoras se organizaron con base al número de cabinas disponibles para la grabación, en general los grupos son de 15 estudiantes y se cuenta con tres cabinas por lo que los grupos se conformaron de cinco miembros, no es un número ideal lo reconozco, lo ideal es que fueran de tres personas, porque el trabajo ante los micrófonos exige la colaboración de no más de tres o cuatro personas y si tenemos integrantes que no están realizando alguna actividad, se cansan y se distraen entorpeciendo el trabajo de grabación.

Los grupos se formaron espontáneamente entre amigos y conocidos. Esta forma de trabajo, entre amigos, facilita la cohesión al interior del grupo, pero también puede obstaculizar el trabajo cuando la diversión y la informalidad se sobrepone al trabajo. El trabajo cooperativo en el aula exigió disciplina y esfuerzo de los estudiantes y del docente para desarrollar un trabajo de verdadero aprendizaje cooperativo.

#### 6.5 Las dimensiones del aprendizaje.

---

Las Dimensiones del Aprendizaje de Marzano (1998) fueron fundamentales para el docente en la preparación y diseño de situaciones de aprendizaje porque ofrecieron un marco de trabajo que apoyó y ayudó de forma importante en especial en su dimensión de Adquisición e Integración del conocimiento y El Uso Significativo del conocimiento.

En cuanto a la Dimensión II de Adquisición e Integración del conocimiento Marzano considera necesario reconocer y distinguir entre conocimiento declarativo y de tipo procesal.

El conocimiento declarativo exige conocer, describir atributos, características de un objeto de conocimiento, la señal sonora por ejemplo, describir las características físicas de la onda sonora y conocer los efectos psicológicos de una variedad de tonalidades y de volúmenes. Por otro lado el conocimiento procesal incluye acciones por parte del aprendiz y es necesario que el estudiante ejecute una serie de pasos, algunas acciones son mentales como la realización de una transposición radiofónica, algunas otras pueden ser físicas como utilizar una mezcladora de audio.



Hacer la distinción entre el conocimiento declarativo y procesal es muy importante porque los dos tipos de información se aprenden de forma diferente.

Es interesante la propuesta de Marzano respecto a qué se debe considerar en cuanto a la adquisición e integración del conocimiento. En los cuadros anexos en p. 171 a 173 se explica el cómo se aprende, las estrategias y /o actividades para construir significado, organizar y almacenar tanto conocimiento declarativo como procesal en vinculación con contenidos reales del taller.

La Dimensión IV explica cómo este conocimiento puede ser usado significativamente. Para desarrollar un alto nivel en el conocimiento, los estudiantes deben utilizar el conocimiento de una manera significativa. Las tareas que ayudan a los estudiantes a usar el conocimiento de forma significativa tienen tres características:

\*Son a largo plazo, los alumnos deben participar en actividades que no pueden terminarse en un solo periodo de clase, tareas que requieran un esfuerzo mayor durante muchas sesiones. El diseño producción de mensajes sonoros son actividades que demandan de los estudiantes tiempo de preparación, de realización, de post producción y de evaluación que se realizo a lo largo de varias semanas.

\* Multidimensionales, que involucre una variedad de tipos de pensamiento. Para la realización de una grabación fue necesario hacer investigación para la recopilación de información documental y de campo escrita y grabada, seleccionar y organizar esa información en un guión, dirigir la locución y la mezcla de los elementos del lenguaje sonoro como la música los efectos especiales y la voz, y evaluar a la luz de los criterios de una buena producción los resultados obtenidos.

\* Dirigidas por ellos mismos. El taller propone actividades que en las primeras semanas están dirigidas por el maestro hacia proyectos compartidos por el docente y los alumnos se culmina en investigaciones y proyectos en donde los estudiantes deben decidir que tarea desean realizar teniendo el control de su desarrollo. En los cuadros anexos pp.174 a 178 se pueden conocer cómo se vinculó la propuesta de Marzano con las actividades del taller.

En concreto, sobre la tarea de solución de problemas, se ejemplifica además de especificar que se entiende por resolución de problemas desde esta perspectiva, se indican las características de la tarea, el proceso para la búsqueda de la solución al problema, además se incluye una columna de ejemplos de aplicación en donde se vincula el método de Marzano con propuestas de tareas en el taller y proyectos finales de síntesis.

## **7. CONCLUSIONES.**

### 7.1. Teórico-metodológicas.-

---

Hacer realidad el perfil de alumno que se proyecta desde las voces teóricas del constructivismo y en especial desde las perspectivas de autores como Vigotsky, Piaget, Bruner, etc. requiere un cambio importante en las concepciones y creencias del docente con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

Hay una diferencia marcada entre el alumno que se describe en la teoría y el que esta en un salón de clase. Para eliminar la separación que hay entre un estudiante ideal y el real la práctica de la enseñanza constituye un núcleo importante puesto que desde las acciones docentes las distancias se pueden acortar. En este sentido se puede afirmar que un cambio en la forma y estilo de hacer docencia repercute en un cambio en el alumno y en su aprendizaje.

El ABP constituye una plataforma eficaz para trasmutar la función del docente. Cambiar el acento de la enseñanza al aprendizaje conduce a que el alumno transite de un polo enmarcado por la pasividad a otro caracterizado por la actividad y la participación. Los cambios de una postura pasiva de recepción de información a una activa, independiente y autodirigida, de una propuesta de trabajo individualista a una cooperativa se relacionan con el cambio del propio docente. Un curso centrado sólo en la exposición del contenido conduce a pasividad, el control a dependencia y la exposición a silencios.

Las transiciones son difíciles, pero se vuelven accesibles con la plataforma que brinda el modelo ABP aunque éste exige cambios en las perspectivas de aprendizaje, responsabilidades y retos ante acciones que no son comunes en los ambientes del aula.

#### 7.1.1 Dificultades encontradas para poner en práctica el ABP

El tiempo social y el tiempo fenomenológico constituyen un elemento crucial en todo cambio educativo. Modificar un estilo, una forma de entender el

hecho educativo implica un proceso en que el tiempo ayuda a reconfigurar aquello que a través del análisis y la reflexión se deconstruyó. Así como el docente requiere tiempo para implementar un andamiaje y acompañamiento a través de estrategias docentes que ayuden al alumno en su proceso de transformación y para interpretar, imaginar, proyectar y modificar su quehacer docente, el alumno no puede escapar a esta dimensión de la realidad en su transitar del control externo a la autorregulación. El tiempo puede representar una variable importante para planear y ejecutar el cambio, sin este elemento resultará palabra muerta toda pretensión de transformación y mejora.

El ámbito de aplicación del ABP es amplio y multidimensional puesto que puede usarse como una estrategia general a lo largo del plan de estudio de una carrera, o como una estrategia de trabajo en un curso específico e incluso como una técnica aplicada para ciertos objetivos de aprendizaje. Esta versatilidad obliga al profesor a ser muy analítico y asertivo en cuanto al uso, diseño y presentación de los problemas. Es por eso que el profesor que no cuente con una preparación hacia el modelo y sus implicaciones difícilmente conseguirá un cambio. La intencionalidad educativa es la directriz que ayuda a que el docente elija la dimensión de uso del ABP.

El proceso de aprendizaje que se impulsa desde ABP trasciende horarios, aulas y disciplinas, en este sentido se convierte en una estructura abierta y flexible. La infraestructura del ABP no tiene un carácter disciplinar puesto que trasciende y vincula a otras estrategias de la enseñanza.

#### 7.1.2 Logros al poner en práctica el ABP:

El ABP ofrece a estudiantes y docentes respuestas a preguntas tales como ¿para qué sirve aprender cierta información? o ¿cómo se relaciona lo que se hace y se aprende en la escuela con lo que pasa en la realidad? Vincular los aprendizajes escolares con el cotidiano es una de las funciones del ABP. El diseño de escenarios en el ABP promueve las características de un aprendizaje significativo, situado y transferible, además de que permite ir más allá de la mera aplicabilidad del conocimiento, del desarrollo de actitudes y habilidades cognitivas de estudiantes y docentes puesto que implica una construcción del conocimiento de manera dinámica y flexible pues genera un ambiente adecuado para que se incorporen conocimientos adquiridos en otros cursos y en la vida

misma. Y en este sentido una innovación del lenguaje muerto puesto que promueve un diálogo y constituye un puente entre los supuestos teóricos y la práctica.

La vinculación del ámbito escolar con lo cotidiano exige no sólo al docente y los estudiantes un cambio de enfoque y una cierta flexibilidad sino que los cursos con el modelo de trabajo del ABP ayudan a lograr una congruencia entre los objetivos educativos y la estrategia curricular de la institución, de tal forma que se comprende a fondo que es una experiencia colaborativa de aprendizaje.

### 7.1.3 Consideraciones metodológicas acerca de la investigación.-

La Investigación Acción constituye la estructura que sostiene el cambio del docente. Sus fases se convierten en andamios que permiten ver fotografías simbólicas, dificultades y proyectos de cambio que se implementan y se reflexionan sistemáticamente.

El docente experimenta a través de ser profesor-investigador una dimensión formativa que trasciende su desempeño profesional y cruza su desarrollo personal.

El cambio de estilo docente a través de la Investigación Acción es en sí un trabajo colaborativo que involucra actores en todos los niveles del proceso educativo: El docente, estudiantes, colegas y directivos se ven implicados en la tarea del cambio de la realidad concreta en la que se vive. Por lo tanto el contexto institucional juega una clave determinante en la aplicación de modelos innovadores.

Aunque la necesidad de transformación parta de una situación concreta e individual como el primer y más importante problema que se vive en lo cotidiano de las aulas, la acción de transformación puede trascender el ámbito donde se generó el conocimiento.

La investigación acción atiende las urgencias de carácter cotidiano de una forma sistematizada partiendo desde la dimensión práctica además de que permite al mismo tiempo ofrecer conocimiento al estudio de la educación abonando a las teorías que tratan de explicar el fenómeno educativo.

Aunque el docente en la Investigación-Acción sea la persona idónea para generar la transformación en el acto educativo, distanciarse de las propias acciones para estudiarlas como si fueran ajenas es una de las dificultades a las que se enfrenta cuando hace la recolección y análisis de los datos. Ante la posibilidad de perder el foco de la investigación, se vuelve necesaria la participación del colega amigo y volver a los datos recolectados una y otra vez para verificar si proporcionan la información suficiente necesaria para describir el problema.

La Investigación-Acción no termina con la transformación de la práctica docente, sino que abre en cada espiral de profundización nuevos campos de investigación y de cambio. La realidad es dinámica y cambiante implica en la Investigación Educativa tener nuevas hipótesis y supuestos que llevan a reiniciar el estudio de los fenómenos de aprendizaje.

## 7.2. De formación docente como profesor e investigador.

---

A través de la respuesta a las preguntas planteadas en este proyecto ha sido posible dar cuenta de las herramientas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende de las transformaciones en la docencia. Entre las competencias logradas durante el proceso de investigación se destaca el hábito de la reflexión en la acción, en especial en la planeación se desarrollo una nueva habilidad: la capacidad de responder con flexibilidad y creatividad para ajustar la planeación a las situaciones particulares. La planeación da orientación y dirección mas no constriñe la realidad por eso esta en constante dialogo y reflexiones atendiendo a las necesidades particulares del grupo. La reflexión como instrumento de mejora continua ha permitido tener una visión más clara sobre la práctica en relación con los aprendizajes. Así como la posibilidad de juzgar objetivamente las propias acciones para decidir y actuar.

El cambio de trasmisor de información y observador pasivo en el aula hacia una tutoría activa orientando el proceso de aprendizaje de los alumnos es

una de las principales evidencias de transformación en el docente. Concebir al estudiante como principal responsable de su propia educación no refiere a una pasividad por parte del profesor ante este fenómeno sino que exige a un docente-tutor preparado en su área que domine estrategias y técnicas de trabajo grupal. Complementario a la implementación de estrategias que favorecen una mayor participación de los alumnos, que propician la generación de preguntas y de conocimientos que los estimulan de forma apropiada y los motivan a la búsqueda de información y a la mejora personal, es necesario la presencia de un tutor con la habilidad para apoyar a los alumnos y estimular el funcionamiento del grupo de manera eficiente.

En el proceso de implementación del APB fue necesario un monitoreo y seguimiento estrecho durante los primeros trabajos en grupo. A menudo nos encontramos con estudiantes que tienen dificultades para autorregularse y que desconocen cuáles son los requisitos para el funcionamiento del grupo en un trabajo cooperativo eficaz. Este desconocimiento deriva en acciones que irrumpen y entorpecen el aprendizaje.

Las estrategias utilizadas en este taller no pueden ser tomadas como formas invariables de trabajo, ni como maneras de dinamizar la clase, sino que fueron seleccionadas como parte de un andamiaje para construir el conocimiento, por lo tanto dependerá de cada situación educativa, de las condiciones y características de cada grupo y del estilo de cada profesor lo que definirá el tipo de ayudas seleccionadas. Para atender a este punto es fundamental clarificar y explicitar la intencionalidad educativa que es la que orienta las acciones y buscar una coherencia entre intencionalidad y metodología entre la intención y la acción.

Las situaciones educativas centradas en la exposición conversación y del aprender haciendo favorecieron la introducción de estrategias de aprendizaje en el ABP. Las que se usaron con mayor frecuencia propiciaron el trabajo en pequeño grupo, la cooperación y el retiro gradual de la participación del maestro, es decir, pasar de actor principal a actor secundario.

Desde la perspectiva de la propuesta del taller y su ejecución fue necesario un mayor análisis concerniente a la evaluación crítica. Intencionar más y mejor el seguimiento de procesos metacognitivos que dieran cuenta de avances y retrocesos. A nivel de la educación superior la participación puede y

debe propiciarse hacia el análisis crítico de la materia, de los contenidos y de los procesos por los cuales se ha transitado. Apoyar a los estudiantes a enfocar los temas de discusión hacia los tópicos centrales y recordarles de forma periódica con intervenciones específicas y con ejemplos lo que se está aprendiendo son algunas formas que ayudan a lograr una metacognición y un análisis crítico.

### 7.3. De la participación de los estudiantes.

---

En general con respecto a la participación de los estudiantes se han podido recuperar algunos logros como el incremento de la motivación y participación en las actividades propuestas. El trabajo en grupos informales y en grupos formales (casas productoras) favoreció al cambio de las actitudes de los alumnos se transitó de una pobre participación hacia una actitud más proactiva.

Las conversaciones que se establecieron al interior del grupo durante las sesiones de organización, producción y análisis de grabaciones trascendieron de la conversación didáctica<sup>11</sup> hacia un nivel más profundo en que se pudo construir conocimiento y producir cambios de supuestos sobre el sí mismo y sobre el mundo que nos rodea además de una relación más íntima compartiendo experiencias de vida, gustos, proyectos y anhelos de los participantes.

En el trabajo con ABP los estudiantes se involucran a fondo en sus proyectos y problemas por lo que su atención hacia el discurso en el aula fue intermitente. En una clase activa, el nivel de ruido es alto y la actividad que se realiza al interior del equipo es absorbente. Los estudiantes participan en un nivel de discurso general sólo cuando lo que se comenta tiene que ver con sus desempeños o su proyecto.

---

<sup>11</sup> La conversación diacática como una interacción guiada entre el profesor y alumno que presenta una estructura y lenguaje orientado hacia el contenido de aprendizaje.



Por su propia dinámica el trabajo del ABP tiende a la desescolarización de muy diversos procesos y de aprendizajes. Este hecho puede desviar el trabajo y favorecer la pérdida de rigor académico, y con ello seriedad ante la propuesta de taller. La integración en mayor o menor medida de los aprendizajes propios del curso con los diversos conocimientos y habilidades está determinada por la capacidad de tutoría del profesor y por la disposición del alumno a participar en esta forma de trabajo. El acompañamiento educativo se transforma en la medida que el maestro migra de una posición más directiva hacia la de facilitador del conocimiento.

En el curso- taller se logró proponer una metodología atractiva e integradora que requiere de una gran capacidad del docente para conocer y ejecutar las actividades y técnicas para considerar aspectos importantes que dificulten los procesos.

En cuanto a los estudiantes fue una forma de trabajo que demandó nuevas actitudes y el desarrollo de habilidades que no se habían trabajado. Los estudiantes aunque participaron en las actividades propuestas mostraron poca tolerancia para enfrentarse a situaciones ambiguas, si embargo hubo apertura por establecer una favorable actitud en la interacción personal intelectual y emocional. Los avances fueron evidentes en cuanto a que se estableció una mayor disposición para aprender de los demás y no sólo del profesor y un compromiso por compartir el conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- AGUILAR SAHAGUN, LUIS A. (2004) *La hermenéutica filosófica de Gadamer* en Sinéctica, No 24. Febrero Julio 2004, ITESO, Tlaquepaque.
- BAQUERO, R. (1997) Ideas centrales de la teoría sociohistórica. *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. AIQUE. Buenos Aires.
- BARELL, JOHN. (1999) *El aprendizaje basado en problemas*. Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- BARNETT, RONALD. (2001) *Los limites de la competencia*. Gedisa. Barcelona, España.
- BROCKBANK, ANNE. MC GILL, IAN. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Traducción de Pablo Manzano. Morata. Madrid, España.
- BRUNER, JEROME. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ed. Morata. Madrid, España.
- BLYTHE, TINA y colaboradores (2002) *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós. México.
- CASTORINA, JOSE ANTONIO. BAQUERO, RICARDO (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vygostky*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- CASTORINA, JOSE ANTONIO., FERREIRO E.KOHL DE OLIVEIRA M. y LERNER D.. (1996) *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidos. Mexico
- CAINE, G. CAINE, R.N. (1997) *Education on the edge of possibility*. Virginia: A.S.C.D. (Traducción ITESO)
- COLL, CESAR. (1999) *El constructivismo en el aula*. Ed. Grao. Barcelona España.
- COSTA, ARTHUR. KALLICK, BENA. Desarrollando el hábito de la reflexión en *Educational Leadrship* (vol57,No.7 abril 2000) Association for supervision and currículo developmet, Virginia, EUA. Traducido por Anita Nielsen.
- DIAZ BARRIGA, FRIDA. HERNANDEZ ROJAS, GERARDO. (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill. México.
- ELLIOT, JOHN. (2000) *La investigación acción en educación*. Morata. Madrid, España.
- GARDNER, HOWARD (1995) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998) Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. Descripción del paradigma psicogenético y sus aplicaciones e implicaciones educativas. *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidos. México.
- JOHNSON, DAVID. JOHNSON, ROGER. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidos Educador. México.
- LATORRE, ANTONIO (2003) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. Barcelona, España.

- LERNER, RICHARD. (1996) MARTINEZ M., MIGUEL (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Ed Trillas. México.
- LONERGAN, BERNARD. (1964) *La estructura del conocimiento*. en Revista trimestral Continuum Vol 2. p 530 a 542.
- MARZANO, ROBERT. (1998) *Dimensiones del aprendizaje*. Traducción Luis Felipe Gómez. ITESO. Guadalajara México.
- MILES, M. HUBERMAN, A. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded source book*. Ed. Thousand oaks. EUA
- MEJIA ARAUZ, REBECA. SANDOVAL, SERGIO. (1996) *Interacción Social y activación del pensamiento*. ITESO. Guadalajara, México.
- MOLINA, L. (1997) Algunas implicaciones para el diseño y puesta en práctica de situaciones educativas. *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Paidós. Barcelona.
- PEREZ SERRANO, GLORIA. (1998) *Investigación Cualitativa*. Retos e interrogantes: Métodos. Ed. La Muralla. Madrid.
- PERKINS, DAVID N. NICKERSON, RAYMOND S. SIMTH, EDWARD E. (1998) *Enseñar a pensar*. Paidós. México.
- PERKINS. DAVID. (1999) *La enseñanza para la comprensión*. Paidós. México.
- PIAGET, J. (1964) *Seis estudios de psicología*. Seix Barral,S.A. Barcelona.
- PIAGET, J. (1999) *De la pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- POZO MUNICIO, JUAN IGNACIO coordinador. (1998) *La solución de problemas*. Santillana Aula XXI, México.
- REYNAGA, SONIA. (2001) *La educación para el trabajo, la educación para la vida*. Entrevista concedida a Carolina Zepeda, ITESO
- ROGERS, CARL. FREIBERG, H. JEROME, (1996) *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Educador, México.
- SAGASTEGUI RODRIGUEZ, D. (2003) *La actividad en contexto: posibilidad del aprendizaje situado*.
- SERRANO, MAUEL MARTIN. (1985) *La producción de comunicación social*. Textos Escogidos No 5 ITESO. Guadalajara México.
- SCHANK, R. (1995) Escenarios basados en metas y el currículo abierto. *Engines for education*. Traducción Luis Felipe Gómez. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- SCHÓN, DONALD A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona, España.
- SOLA AYAPE, CARLOS. (2005), *Aprendizaje basado en problemas*. Trillas. México.
- STENHOUSE, LAWRENCE. (1987) *La investigación como base de la educación*. Ed Morata. Madrid España.
- STONE WISKE, MARTHA compiladora (1999) *La Enseñanza para la comprensión*. Paidós. México.
- STONE WISKE, MARTHA (2006) *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- TAYLOR, S.J. BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación; la búsqueda de significados*. Ed Paidós. Barcelona, España
- THARP, R. / GALLIMORE, R. En Moll,L. Comp. (1993) concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. *Vygostky y la educación*. AIQUE. Buenos Aires.

- THARP, R. GALLIMORE, R (1988) *Los medios para ayudar en la ejecución.*  
Rousing Minds to life Enseñanza aprendizaje, y escuela en un  
contexto social. Cambriaadge Universiti Press. Traducción Luis Felipe  
Gómez.
- VELASCO MAILLO, HONORIO./ DE LA RADA, ANGEL.(1999) *La lógica de la  
investigación etnográfica; un modelo de trabajo para etnógrafos de  
la escuela.* Trotta. Madrid, España.
- VYGOTSKY, L. (1979) Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *El desarrollo  
de los procesos psicológicos superiores.* Grijalbo. Barcelona.
- WOODS, PETER (1989) *La escuela por dentro: la etnografía en la  
investigación educativa.* Traducción Marco Aurelio Galmarini.  
Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós. Barcelona, España.

Diario del maestro  
Miércoles 8 octubre 2003

9:00 Es un miércoles especial, hay una cierta inquietud entre los estudiantes hoy deben presentar reproducciones de sus proyectos para radio Jacaranda algunos no han terminado./ Rosita me aborda antes de entrar al salón, dice que non han terminado sus programas que si se puede ir al edificio LTD en las salas multimedia para la edición final de su trabajo, al escucharla Sadao y Susana piden lo mismo./

“vamos a entrar unos minutos para saber como van, y luego se van a editar” dije. Aceptaron no muy convencidos./

9:10 entramos al salón. “vamos a escuchar lo que traen grabado aunque no haya terminado la idea es conocer mas de cerca el desarrollo de sus programas y aportarles ideas o aclarar dudas que surgen sobre su producción./ Y agregué- “¿quien pasa primero?” “nosotros ya terminamos” dijo Elena. “bien, escuchemos la leyenda de los gatos”respondí. Manuel puso su grabación en el aparato y todos guardamos silencio. La grabación ofreció una buena producción, se noto el trabajo de recolección de testimonios y el coherente desarrollo de la idea del investigador misterioso./ Al terminar me dirigí al grupo para saber su apreciación del trabajo escuchado, sus dudas y comentarios al respecto. /“estuvo chido- dijo Ernesto- es original la idea y muestra varias escenas con claridad.” “a mi me gusto la parte de la supuesta traducción como en los programas del 911. Dijo Alejandra” “bien- comente- que les podríamos decir para mejorar esta producción?” “bueno, no mucho a lo mejor solo unos detalles... dijo moisés” “como ¿cuales?” pregunte. “en la traducción seria mejor bajarle los niveles a la voz de fondo, aun compite con la voz traductora y se presta a confusión”. “quedarían bien más testimonios de gente verdadera que diera la idea de que esto es real, y que hay diferentes versiones al respecto” dice Antonia. “hay unos silencios entre escena y escena que se oyen como unos baches...” subraya Rosita “Si. Coincido con ustedes...” yo trataba de argumentar cuando Manuel se defiende “eso de los silencios no me parece que causen interferencia, es mas, están allí como para actuar de puntuación, como un punto y aparte, saltar de la escena del iteso, al relato del investigador.” “Puede ser, pero

parecen mas bien errores...” sigue Rosita. “los silencios son también elementos sonoros que aportan su información al programa. En este caso el silencio que se uso puede ser mas breve, dejando que la música que identifica al investigador empiece con un fade in gradual y un poco mas lento, hacemos la puntuación y al mismo tiempo ligamos con la escena siguiente. Que opinan?” dije. Los estudiantes asienten con la cabeza, Moisés levanta la mano y dice la suya “ yo creo que es mas bien cuestión de estilo. En general todos entendimos bien la historia.” “ Tienes razón, Moisés, -dije- pero tengamos en cuenta que para crear un estilo estos recursos deben ser consistentes, es decir, que se usen frecuentemente y con la misma intención, de manera de crear un habito en quien nos escucha”. Hay algunas voces y murmullos. “si tienes algo que decirles a tus compañeros Denisse...” Ella es la que estaba platicando y riéndose con Elena. “ Es que nos estábamos acordando cuando grabamos a Jocelyn, y de la risa que nos dio al actuar las voces tan acartonadas de las traducciones del 911” Manuel agrega “ y lo que nos tardamos al editar y mezclar esa parte...nos echamos cuatro horas en cabina el día de ayer” “bien por favor escriban en una hoja una descripción del programa y los integrantes del equipo que lo produjo... ahora escuchamos el proyecto del collage de voces?” Moisés le pregunto a Ernesto si el traía el disco, dijo “si pero solo son las voces en frío”. “no importa, escuchemos cual es el material que traen y platíquenos como lo trabajarán” pedi. Escuchamos la serie de intervenciones de diferentes personas al definir al iteso en una frase o en pocas palabras. Se identificaron ciertas afirmaciones poco usuales como “lugar viejas buenas” “muchos árboles” “donde estudia Neto” Discutimos sobre la pertinencia de tales frases, quedamos en que podrían ser como un punto de respiro entre tantas afirmaciones serias. Inclusive el incluir en árabe, francés, alemán e ingles los comentarios de los estudiantes extranjeros. “se me hace muy cansado -dijo Antonia- como que le falta algo” Moisés:”claro, le faltan la repetición de la pregunta un par de veces a lo largo del programa y una música activa y dinámica de fondo.” “porque no le ponen algo como conclusión?” – sugiere Ana. Moisés mirándome dice: “es que no queremos oírnos como un comercial, a lo mejor le pondremos como final la definición mas completa, que la dijo por allí una chava de leyes” Se escuchan ya un poco nerviosos, percibo la ansiedad por salirse y terminar sus ediciones. Escuchamos los avances de los proyectos de los sonidos del iteso y la numeralia. Hubo poco que decir porque estaban solo las voces en frío y no era posible apreciar la idea en su conjunto. Nos limitamos a preguntar por como resolverían la mezcla, que otros elementos sonoros intervendrían. Como a las 10:00 dije “veo que están nerviosos, la entrega de los

proyectos terminados es el viernes 10 a las 9 a.m. en este salón. Si no esta desocupado nos vemos aquí afuera y veremos donde nos vamos para escucharlos. El tiempo que queda quiero creer que lo invertirán en la mezcla y edición en el edificio LTD. Será hasta el viernes a las 9. Los estudiantes salen y preparo mis cosas para salir.

### **Primer acercamiento y análisis de una sesión de clase:**

**Los estudiantes se interesaron (preguntaron, trabajaron, discutieron, profundizaron...) cuando:**

Se hablaba de su propio proyecto.

Expresaron juicios sobre el trabajo de otros.

Los alumnos se distrajeron (protestaron, desobedecieron, desordenados) cuando:

**En esta sesión en general estuvieron inquietos, se lo atribuyo a la ansiedad que provoca entregar un trabajo en una fecha limite impostergable, sabiendo que tendrá que ser con la mejor claridad posible pues es un trabajo que puede ser considerado como proyecto final.**

**¿Cuál era la idea que más te interesaba que comprendieran los estudiantes?** La importancia de hacer análisis previos a la mezcla final, de tomar decisiones que redundaran en una mejor planeación y producción, el someter a juicio las propias propuestas.

**¿En qué te das cuenta que los alumnos lograron comprender la idea?**

En las intervenciones, criticas ay sugerencias de los estudiantes con respecto a los análisis que se hicieron de las producciones.

### **Conclusión del análisis anterior:**

Un desempeño que resulta más que un reto una amenaza incapacita para desarrollar nuevas habilidades y conocimientos. La adrenalina ayuda a algunos a trabajar mejor a otros, los entorpece. La sesión de clases no necesariamente debe consumirse dentro del aula, mucho del trabajo que se realiza en la producción de audio se da fuera de los salones. Y fuera de los horarios establecidos.

## Diario del Alumno

Recapitulación de medio semestre. Octubre 4 2002

- Elaborar un listado de conceptos que mas recordemos de la clase.  
La actividad fue individual, se realizó en silencio y todos parecieron estar muy concentrados.  
Algunos confiaban en su mente, otros revisaban notas pasadas.  
El tiempo dado fue de aproximadamente 40 minutos el cual realmente no se cumplió y fue menos el tiempo dado.
  
- Se formaron equipos al azar.  
Se pidió que se compararan las listas y formaran un solo esquema.  
Se dio el tiempo aproximadamente 20 min.  
Los términos los organizaron en subdivisiones  
Los equipos discutían los términos y la ubicación de ellos en las subdivisiones.  
La maestra auxiliaba y atendía a cada equipo  
El equipo de analia, pau, fernando y poncho se veían muy serios.  
El equipo de fernanda, staff, laura, lupita se veía muy divertido.  
El equipo de ana santiago, laura y nicolas se distraía con la observadora  
Los equipos aprovecharon todo el tiempo, no les sobro.
  
- Presentación de lista en esquema.  
Se pretende saber el porqué de la organización.  
El punto era saber como tenemos el curso de audio en nuestras mentes.  
El mayor enfoque es el técnico.  
La agrupación del segundo equipo fue más compleja y con más características y más amplia.  
A la primera le faltaron términos.  
En el segundo equipo casi no lhubo coasa técnicas  
EL tercer equipo se enfoco más en conceptos a la producción de efectos sonoros y otra clasificación que tomaron en cuenta que ninguno fue el trabajo en equipo.  
La mayor preocupación fue centrada en lo tecnológico.  
Al final el grupo se distrajo.  
La maestra cerró la primera parte del curso e hizo énfasis con que se enfocara en el diseño  
Se hablo del proyecto final y se dejaron inconformes los alumnos.  
La maestra brindó soluciones.  
Las soluciones ayudaron a los alumnos.  
Se llego al acuerdo de hacer un solo producto de loes eventos que se realizaron en el iteso.

Sandra Ruiz Carrasco.



### Observaciones externas.

Lugar: ITESO Salón CENSA, estudio4. Fecha: 04/Marzo/2003. Duración de la observación:9:00 a 11:00 hrs. Materia: Audio	Ma: Carolina Zepeda Observador: Flor de María Barrios Méndez. Nº Aos: 14
--	--

Simbología:

Cris: Chirtofer

Ire: Ileri

Mir: Mirta

Alv: Alvaro

Lup: Guadalupe

Me: Merry

Ta: Tamy

Cha: Salvador

Ma: Marcela

Cas: Casandra

JP: Juan Pablo

Pe: Perla

Ar: Areri

Chu: Jesús

M: Maestra

Obs: Observadora

... Cuando algo fue inaudible.

y la frase no se pudo tener completa.

... Pausa.


// acción no verbal

() para aclarar alguna acción,  
algo que se dijo o se escribió.

“ ” Frase textual.

Salón -ver anexo 1


Pizarrón – ver anexo 2

Puerta 

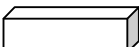
Pizarrón 

Proyector 

Alumnos

Maestra 

Observadora

Reproductor 

Los alumnos leyeron un cuento por escrito de Juan Rulfo.

9:15

M: “...cuáles son las características necesarias que nosotros vamos a poner atención al elaborar un guión, entonces los invito, espero que sea suficientemente grande la letra y clara para que lo podamos seguir, sino lo puedes seguir en el acetato, cierra tus ojos y escucha la producción con atención ¿de acuerdo?”

Los aos se acomodan, algunos se sientan en la alfombra, otros toman una posición cómoda.

M: “Queremos bajarle un poquito más a las luces de acá por favor JP, son unos ... que están ahí abajo”

JP trata de encontrarlos.

M: “Si quieres, esos ...”

JP le regula las luces.

Se abre la puerta del estudio.

Cris: “¿Puedo pasar?” /entra y cierra la puerta/

M: “Pásate... acabamos de hacer la lectura de un cuento y vamos a escuchar la producción ponemos ... atención”

En el proyector de acetatos está proyectado el guión del cuento que van a escuchar. Comienza a escucharse, la producción es sobre una obra de Juan Rulfo, en la madrugada.

Llega Me al estudio.

La M pone otro acetato

Cris come una paleta.

Los aos siguen la lectura del acetato conforme la grabación.

En un diálogo del cuento cuando el locutor dice que más me vale ponerse a ordeñar, en la líneas 51, Ire se ríe.

Cuando en la producción se escucha que dicen recién nacidito y se escuchan risas, en las líneas 57 y 58, los aos se ríen.

La M pone otro acetato...la M sube el acetato.

9:25

Los aos siguen el acetato.

Casa llena una ficha

M: “Ok, ¿qué les pareció?”

Cha: “Bien”

JP: “Bien”

Aos: “Bien”

M: “De lo que leíste a lo que escuchaste ¿sí?, ¿qué diferencias hay?”

Cha: “Se asemeja”

M: “Se asemeja, aja”

Cha: “Pero como al principio así como que no le agarré el hilo, porque la historia de que leímos”

Ire: “Es lineal y aquí empieza circular”

M: “Aja, se asemeja, con esto podemos decir que contiene como que la esencia del relato ¿ha eso te referías Chava?...pero no se asemeja dice Ileri, ¿por qué no se asemeja?”

Ire: “No yo”

M: “O bueno más bien tiene algunas diferencias aja, ¿por?”

Ire: “La del libro la relación es lineal y en la en el audio es circular”

M: “¿Por qué dice que es circular?”

Ire: “Porque empieza en el final y regresa al ... y regresa otra vez al final”

M: “mmjj, entonces hay una relación de los hechos, circular en la radio o en la producción que acabamos de hacer y en la literatura en este caso en específico, la relación es lineal, ¿qué más podemos decir entre lo que leímos y lo que acabamos de escuchar Lupita?”

Lup: “Pues, que ha mi se me hizo interesante escuchado porque te lo imaginas más, puedes cerrar los ojos, te imaginas más, como que puedes vivirlo, es más vivido, y el cuento lo lees, bueno a mí me enfadó así como que hay ya, ... palabra y así como es continuo, como no es por personajes si no es continuo, continuo, continuo”

M: “Aja” /M escribe en el pizarrón/

Lup: “Te enfada más así”

M: “Puedo decir entonces, que para ti te pareció que ¿la lectura era más bien una actividad pasiva? “

Lup: “Sí”

M: “Sí, en donde más bien la sentiste larga” /escribe en el pizarrón/

Lup: “Pesada”

M: “Aja, pesada y al haberlo escuchado, osea la escucha te pareció más dinámico”

Lup: “Interesante

M: “E interesante ... ¿qué creen que ustedes que pasó en medio de estas dos producciones? ¿sí? es decir, en la lectura que hicieron ¿sí?, de un material escrito a la escucha que hicieron de un material producido para ser escuchado o un material para radio, ¿qué creen ustedes que los productores no ustedes, qué los productores hicieron en medio”

Ao: “¿Cómo?”

M: “mmjj, tenemos un documento terminado, un producto terminado que es la literatura ¿sí?, como el inicio, tenemos otro producto terminado que es nuestra producción de radio, voy a dibujar un cassette, /dibuja en e pizarrón/ en medio ¿qué creen ustedes que pasaría, qué proceso ...”

Alv: “Adaptación”

Ire: “Aja”

M: “... aja, tuvo que haber entre la literatura escrita y el producto que escuchamos?”

JP: “Darle vida a los, a los”

Cas: “Como extraer lo más importante ¿no?”

M: “Da haber, darle vida a los”

JP: “Personajes”

M: “Darle vida a los personajes”

Cha: “Ya no hablar en terceras personas”

M: “Casandra ¿decías?”

Cas: “Extraer lo más importante, lo que llame más la atención”

M: “Extraer lo más importante”

Ar: “La esencia ...”

M: “Aja, la esencia”

Ire “Conseguir los efectos”

M: “Conseguir los efectos”

Cha: “Ya no hablar en terceras personas como se hace el cuento”

M: “Aja sino”

Cha: “Si no ya interpretar el personaje”

M: “Interpretar, osea darle vida al personaje en voz activa ¿no?, ya no es voz pasiva”

Cha: “Exacto”

Ta sale del salón.

M: “Álvaro algo estabas diciendo que se me pasó”

Alv: “Es una adaptación ¿no?”

9:31

M: “Es una adaptación ... precisamente lo que acaba de mencionar Alvaro, es lo que, es el proceso o es el nombre que se le da a ese proceso que hubo de este primer producto, que nosotros leímos de cuento a este último de producción y se le llama adaptación, adaptación entonces, ¿sí?”

Alv: “Por ejemplo, algo que yo noté aquí, según yo no leí, que el granjero no supiera lo de la margarita y ... parte de la adaptación ¿no? y ahí ya como que le incluye y lo pone, pero aquí no lo decía ...”

M: “Exactamente, exactamente y tienes toda la razón, la adaptación es un proceso en el cual nosotros debemos de conservar la esencia del relato, pero con una cierta libertad, para que la traducción, porque adaptaciones igual a traducción, de un medio a otro del medio escrito, al medio radiofónico para decir lo mismo o parecido a lo mismo ¿sí?/escribe en el pizarrón/ en formas diferentes, y en este proceso de adaptación y traducción, sucede como hacemos una traducción de diferentes lenguajes, ¿saben hablar inglés?”

JP: “Mmjj”.

Lup escribe

M: “Y si no saben más o menos lo mastican, ustedes saben que hacer una traducción del inglés al español o del español al inglés literalmente no se puede, necesitamos tener ciertas modificaciones, porque la dramática no es la misma, la sintaxis no es la misma, lo mismo sucede con estos dos lenguajes, la sintaxis de los productos escritos, no es la misma que la sintaxis de los productos audiovisuales, en este caso el producto radiofónico, entonces no vamos a poder decir lo mismo literalmente tenemos ciertos recursos, que ya estamos empezando a conocer para hacer esa traducción ¿sí?, para por ejemplo los ambientes, no hay ningún narrador que nos diga que ambientes haría ¿sí?, hay ciertos recursos que tenemos que utilizar para nosotros sin decir que tipo de ambiente priva podamos percibirlo igual o muy parecido ¿de acuerdo?, entonces con la adaptación, vamos a ver que tenemos tres tipos de adaptación, de los cuales nosotros vamos a trabajar el día de hoy en una ¿sí?, la adaptación puede ser una adaptación literal /escribe en el pizarrón/ o puede ser una adaptación libre /escribe/ o puede ser una adaptación, que se llama transposición radiofónica ... ¿cuál creen ustedes que de estas tres tipos de adaptaciones, es este producto que acabamos de escuchar?”

Entra Ta al estudio.

Cas: “Literal”

Aa: “Libre”

M: “Por que literal Casandra?”

Cas: Porque es sacada de un cuento y es en sí un producto literal, de un autor”

M: “Mmjj, mmjj, ese, ese producto que escuchaste ¿venía reproduciendo exactamente las mismas palabras que leíste?”

Cas: “Algunas, algunas ... de la cosecha del autor”

M: “Haber más fuerte porque creo que acá JP no te escucho”

JP: “No te oí”

Cas. “Que en algunos sí son, osea casi en la mayoría se presta al cuento y otras cosas menos importantes son de la cosecha de los actores que están representando el cuento”

M: “Ok, ok alguien por aquí dijo libre ¿no? tu Me, dijiste ¿por qué crees que es libre?”

Me: “Bueno ya cambié, pero yo creía que era libre porque no se estaba haciendo así como exactamente, osea se estaba metiendo, por ejemplo lo que comentó Chava o Álvaro quién sabe quién, de lo de Margarita y todo eso no estaba exactamente”

Alv: “Pero literal no sería que ...”

Me: Exactamente como está, eso era lo que entendí”

M: “Lo que escuchamos fue el tercer, la tercera esta forma de hacer una traducción, que es una transposición radiofónica, vamos a ver por qué, la adaptación literal, se apega muchísimo, al texto original ¿sí?, tanto que imita, ¿sí? sus posibilidades creativas dentro del medio, entonces es como ¿sí?”

Cha: “Es como cuando no se tienen los derechos de autor ... tal cual ...”

M: “Mmjj”

Cha: “Comentando con la maestra que me dio un taller ... estaban haciendo unos cuentos para niños, como no tenían los derechos de autor tenían que pasarlo, si decía hay, ellos tenían que decir hay, no podían, tenía que ser tal cual la obra pasarla”

M: “Aja, una reproducción fiel”

Cha: “Aja, fiel totalmente “

M: “Mmjj, mmjj, la adaptación literal entonces, va, ha como que ha reducir muchísimo la creatividad que tu le puedas poner en el momento de hacer la adaptación ¿sí?, es fielmente, en este sería como haberlo leído ¿sí?, como haberlo leído en voz alta y ponerle algunos sonidos de refuerzo tan tan ¿sí?, la libre ¿sí?, es una adaptación en la cual solamente utiliza al texto como guía ¿sí?, nada más como guía para obtener solamente la esencia y en la adaptación libre podríamos inclusive crear situaciones nuevas, crear un personaje que no existe ¿sí?, crear he otro final posiblemente”

Lup: “Es como la base, digamos el texto pero ... final”

M: “Aja, la adaptación libre es plásticamente una nueva creación que nace de una idea que te dio el texto ¿sí? y lo que nosotros acabamos de escuchar es algo de ambas tiene que tener la esencia ¿sí?, fuerte del texto que estamos trabajando, pero también nos da la libertad de usar los recursos radiofónicos de forma creativa ... nuestra traducción de un lenguaje escrito a un lenguaje radiofónico tenga esa, esa, sensación que nos dice Lupita eso dinámico e interesante, es decir, vamos a explotar lo que nos puede dar el medio par que nuestro producto sea atractivo ¿sí?, así como a la persona le gusta leer mucho no hay mejor versión que la original, que la que está escrita, así vea una película muy bien realizada, y decir no para mí es mejor el libro ¿sí?, porque para él la, la este atracción viene dada en ese lenguaje, el lenguaje escrito también tiene ciertos recursos en donde te hace que te enganches en un libro y no lo dejes ¿sí?, entonces nosotros vamos a trabajar sobre esta transposición /señala el pizarrón/ radiofónica, vamos a tener en mente en nuestros cuadernos, en nuestros cuadernos, en nuestros cuentos estas dos libertades, tenemos que conservar la esencia, y más que la esencia, tenemos que conservar ¿así se escribe esencia, sc?”

Algunos aos dicen que con s nada más.

M: “Entonces e\_sen\_cia sí /escribe en el pizarrón/ más que la esencia, pero también vamos a utilizar los recursos narrativos de la radio para aumentar nuestra creatividad... ¿sí?, de aquí en adelante quiero que nos formemos ahora sí, en grupos de producción, recuerden que este salón es suficientemente amplio como para células, no fastidiemos unos a otros en la lectura de nuestros cuentos”

Los aos se levantan y comienzan a reunirse por equipos

M:”¿Sí? Adelante, el equipo de Merry, está Casandra está Cristofer...está”

Algunos aos se untan crema, Lup dice que huele a chicle.

M. “Vamos, vamos, vamos a la de tres ...”

Se van acomodando por equipos.

M va con los equipos les pregunta que si ya tiene su cuento y si ya lo leyeron todo.

En el equipo de Sonicos

Cha explica de que trata su cuento, le dice a la M que se trata de unos melocotones sus compañeros lo corrigen, Cha sigue explicando, luego Mir explica que son cuatro hijos y

que a ellos se les reparten los melocotones y que ellos explican que hicieron con el melocotón que se les dio e Ire complementa diciendo sobre la explicación que les dieron a los niños por lo que hicieron con sus melocotones.

M: "Perfecto"

9:42

M va con el equipo de los Que buenos.

Me les dice que faltan algunos de sus compañeros porque fueron al baño.

M les pregunta sobre su cuento.

Me le dice que se llama "no oyes ladrar los perros de Juan Rulfo"

M: "¿La lo leyeron todos?"

Las aas le dicen que no todos.

M les dice que dos minutos para leerlo y enterarse de qué se trata.

M: "Bien, por favor, cada equipo quiero que tomen este, atención un momento esto, en este momento vamos a poner en común pues la lectura que nosotros tuvimos o que tuvimos que hacer de tarea, es conocer el cuento ¿sí?, leer el cuento, ya tenemos hecho eso, vamos a hacer un procedimiento, vamos a hacer paso por paso, una vez de leído el cuento, vamos a tratar de buscar la idea del cual partió la elaboración de ese cuento, la idea, es una frase en una o dos líneas máximo /escribe en el pizarrón/, que condense de qué trate el cuento ¿sí?"

Ao: "Ok"

M: "Por ejemplo, la idea podría ser, la historia de amor imposible entre un hombre y una mujer casada y de ahí se desarrolla todo el cuento, o la idea pudiera ser, el desmoronamiento de una familia por la muerte del hijo mayor ¿sí?, y ahí se desarrolla todo el cuento, ¿cuál es la idea principal de tu cuento? ¿sí?, y van a sacar una hoja en equipo y van a empezar a escribir esto ¿sí?, una vez que ya tiene la idea clara ¿sí?, una o dos líneas /escribe en el pizarrón/ vamos a tratar de sacar la esencia, lo importante que sería como la moraleja, la moraleja, bueno qué finalmente qué nos deja el cuento que leímos ¿sí?, ¿cuál es la importancia del cuento que acabamos de leer?, después de eso, de establecer la idea en dos líneas y sobre la idea sacar la moraleja, vamos a escribir una sinopsis, hablar de sinopsis, es hablar de un resumen /escribe en el pizarrón/ cuando nosotros tratamos de hacer un resumen de una lectura ¿sí?, ¿qué vamos a incluir aquí?, hechos situaciones básicas o fundamentales /escribe en el pizarrón/ y además, estos hechos y situaciones fundamentales, se dan gracias a unos personajes, en el resumen tiene que incluir los personajes y los van a caracterizar, es decir si yo en mi cuento tengo un niño de ocho años ¿sí?, yo voy a describir cómo es ese niño de ocho años ¿sí?, en dónde vivía, qué nivel socioeconómico tiene o representa, si es listo o nos es listo, si es afocado o es muy extrovertido, cuál era el ambiente familiar en que vivía, era huérfano o era el último de ocho hermanos o era el único ¿sí?, entonces vamos a tratar de establecer cuáles son las características que dan vida a los personajes principales, solo los principales ¿sí?, los secundarios los mencionamos con características así, leves, pero tenemos que construir a nuestros personajes principales, después de esto /escribe en el pizarrón/ después de esto vamos a hacer una nueva lectura en grupo /escribe/ y en esta nueva lectura vamos a hacer en el grupo se va a dividir en pequeños roles, no todo mundo va a leer el cuento desde la misma perspectiva ¿sí?, cada uno de ustedes va a seleccionar, leer el cuento poniendo atención a los diálogos que hay, leer el cuento poniendo atención a los ambientes"

Lup: "Al narrador"

M: "El narrador entra entre diálogos, lo que quiere decir voz"

Lup: "Ok, gracias"

M: “Al ambiente en donde se desarrolla, una noche tormentosa, en el campo, dentro de la casa, bajo de una mina, en el mar, bajo del mar ¿sí?, los ambientes que privan allí y otra persona se va a dar cuenta de las atmósferas?”

Lup: “¿Eso qué sería?”

M: “Las atmósferas en este caso, me refiero a aquellas atmósferas psicológicas /escribe en el pizarrón/ a lo mejor es una situación de tensión o es una situación de alegría o es una situación de incertidumbre o de tristeza o de cotidianidad, para qué nos vamos a fijar en las atmósferas psicológicas, no solamente del ambiente, si no también de lo que sufre el personaje, para que esta persona que está Mirta, para que esta persona que está dándose cuenta de los, de las atmósferas psicológicas, empiece a pensar qué tipo de música, que generalmente es el elemento sonoro que nos da mayor este, información psicológica ¿sí?, qué tipo de música es necesaria incluir para subrayar tal o cual escena ¿de acuerdo?”

Lup: “Y aparte es el ambiente, el ambiente es así como en una plaza o algo así”

M: “El ambiente es el lugar descriptivo en donde se ubica la situación, físico exactamente”

Lup: “Ah, ok”

M: “A lo mejor la persona que está pensando en el ambiente, está pensando en todos aquellos efectos necesarios para recrear el ambiente, por ejemplo del campo de este señor, las vacas, los mosquitos, el gallo ¿sí?”

Ire: “El búho”

M: “El búho, las gallinas, las puertas, los pasos ¿sí?, pero el que pensó el ambiente psicológico, perdón la atmósfera psicológica, pensó en la música, qué música le voy poner yo a ese ambiente para dar una sensación de desequilibrio ¿sí?, o para dar una sensación de, eh, muerte”

Cha: “Trastorno”

M: “Trastorno ¿sí? y aquella persona que se fijó en los diálogos, dijo bueno cuántos personajes hay que dicen, el narrador qué dice para que, esto es muy importante”

Lup: “Y cómo lo dice”

M: “Exactamente, cuando estemos trabajando en diálogos, Chuy”

Cha le canta las mañanitas a Chu

M: “Para que cuando estemos pensando en los diálogos ¿sí?, si tenemos algún narrador /escribe/ este personaje es importante en muchos cuentos, este personajes no debe de aparecer tan a menudo en una transposición radiofónica ¿sí?, el narrador tenemos que convertirlo en otra cosa, en qué podemos conver, normalmente qué hacer el narrador haber”

Aos partipan.

M: “Hubica, hubica”

Cha: “Hubica en el contexto”

Cas: “Nos cuenta el ambiente”

M: “Nos cuenta el ambiente, nos hubica en el lugar, entonces en vez de nosotros platicar el ambiente, hagamos el ambiente ¿sí?”

Cha: “Y se omite un narrador”

M: “Y te omites al narrador, entonces al narrador lo vas a convertir en ambiente o en situación psicológica”

Lup: “... como digamos y fue caminando de repente por el bosque, eso, eso”

M: “Pones pasos, pones rollo de bosque y pones el cantar de la niña lara lara lara la /simula el camimar y el cantar/ ese narrador lo vas a convertir en ambiente ¿sí?, y entonces de vcoz pasiva, como estabamos hablando acá con Chava, vamos hacerlo en

voz activa, vamos a hacer que las cosas sucedan, no me cuentes que suceden, hazlas que sucedan ¿de acuerdo?, ok, el narrador ¿qué más hace además de ubicarnos?”

Cha: “Les puedes dar ciertas características de los personajes”

M: “Mmmjj, el narrador nos describe”

Cha: “Describe exacto”

M: “Los personajes y en vez de que nos describa los personajes, la voz que vas a poner que va a tener otras características ¿sí?, y entonces algunas veces al narrador le vas a quitar sus palabras y se las vas a poner al personaje, por ejemplo decíamos oye en el cuento que nosotros escuchamos no dice que Esteban supiera que don Justo andaba con la sobrina, pero aquí sí lo dice , ¿qué pasó allí?, le quitaron la voz del narrador y se la pusieron a Esteban, Esteban en ese momento se dio cuenta, para darnos a nosotros la misma información ¿sí?, no era esencial para el cuento que Esteban supiera o no la relación de don Justo y Margarita, no cambiaba la esencia del cuento, sin embargo nos daba un recurso narrativo radiofónico importante, entonces se optó por quitarle la voz al narrador y ponérsela a Esteban ¿me explico, sí?”

Ao: “Sí”

M: “Ok, entonces cuando nosotros estemos haciendo nuestra nueva lectura vamos a trabajar sobre el narrador”

Lup: “Hay maestra le faltó algo más, bueno yo digo, que el narrador dice también la atmósfera ¿no?”

M: “La atmósfera también y entonces qué podremos hacer, buscar alguna música que nos subraye la atmósfera”

Lup: “En lugar del narrador”

M: “Exactamente, entonces /escribe en el pizarrón/ ambientes, personajes, música, ya en el último de los casos, en donde no podamos quitarle la voz al narrador para tras, traducirlas a personaje, ambiente o música, lo dejamos como narrador, pero tenemos que justificarlo, no se vale, que en una producción aparece una equis persona de la nada flotando frente a la escena, describiendo la escena ¿me explico?”

Ire y Cha juegan.

Ire: “Hola soy Chava”

M: “Entonces el narrador tiene que ser justificado de alguna forma y entonces ahí tendríamos que estar en el caso particular viendo como acomodamos los ... ¿de acuerdo?”

Ar: “Sí maestra”

M: “Ya para terminar y que se pongan a trabajar, porque el resto de la clase va a ser ese trabajo ¿sí?, ya para terminar necesitamos después de esta lectura nueva realizar una matriz lógica, /escribe en el pizarrón/ no se asusten”

Cha: “Que sofisticado”

M: “Hay, pues es que hay que aprender las, la jerga del, de la aquí del ambiente, una matriz lógica, no es más que una cuadrícula ya le quitamos todo el glamour ¿sí?, una cuadrícula en donde qué vamos a hacer, vamos a toda esta información que ya tenemos a vas a volcar aquí ¿sí?, y vamos a hacer una cuadrícula en donde nosotros podamos ubicar primero que nada aquí arriba, haber para que no se me pase, en estos uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, qué vamos a poner, en estas líneas de aquí /señala el pizarrón/ vamos a poner los hechos, escúchenme bien, las situaciones básicas, fundamentales o sea la sinopsis de la historia”

Cha le pregunta a la maestra.

M: “No, fíjense, solamente aquellas situaciones con las que si tú quitas esas situaciones, la historia ya no es la que era”

Cha: “Ah”



M: “¿Sí?, a lo mejor no importa tanto que cuántos melocotones dio, no importa tanto que dio siete o doce, lo que importa es que los dio”

Cha: “... que dio melocotón”

M: “Aja, y que dio a unos niños y no se los dio a unos ancianos ¿ me explico?”

Cha: “Ah”

M: “Entonces, la esencia pura en, ustedes van a saber cuántas escenas hay importantes ¿sí?, ya que tengan ustedes sus escenas importantes las van a poner aquí, escuchan, en estas escenas importantes, además en cada una de esas escenas vamos a poner dónde sucede, esta es una escena en donde, aquí voy a poner donde sucede, el espacio y el tiempo, por ejemplo en lo que nosotros acabamos de escuchar empezamos con una escena que dijo Ire que era un qué, un qué, un flash back porque decías que la producción era circular ¿no?”

Ire: “Ah, sí”

M: “Y por qué y yo te dije bueno y por qué circular porque tu dijiste que empezaba ¿cómo?”

Ire: “Desde el final un flash back y regresa al final”

M: “Aja, entonces la primera escena en la producción, no en la cuestión escrita, correspondía a un espacio interior a la cárcel, en un tiempo ... ¿ de acuerdo?, esa es una de las cosas que nosotros tenemos que poner en las ... en esta escena número uno que ya sabemos que fue en un interior, la casa, en un espacio pasado, en el cuadrito de abajo que corresponde a la primera escena vamos a poner qué actores están allí, quién estaba en la cárcel en tiempo pasado quién, en la primera escena ...”

M pregunta por problemas de la grabación.

M: “El estaba recordando”

Chu: “Que decía que no se, que se acordaba que cuando estaba con las vacas o algo así, que lo regañó don Justo, que lo regañó y ... ya no se acordaba si ...matado o algo así”

M: “Exactamente, ese recuerdo, la situación de recordar, señores si no hubiera recordar, no hubiera el presente porque ese fue el enlace para decir todo estaba re tranquilo y qué pasó cuando dijo todo estaba re tranquilo, empezamos con la situación presente ¿no es cierto?”

Aas: “Sí”

M: “¿Está claro, hay alguna pregunta hasta aquí?, es que no quiero quitarles más tiempo, veo que los veo muy inquietos ¿sí?, probablemente para mí esto es fundamental, y entonces por eso me estoy deteniendo más, pero sí para ustedes ya está claro, podemos pasar directamente a la actividad ¿sí?, entonces, este, finalmente vamos a terminar con una matriz lógica, no vamos a terminar todavía con el guión escrito, pero ya estamos con el guión, con una estructura básica, lo único que falta de aquí para lo que sigue, que va a ser ahora sí tarea, es la escritura del documento... ¿sí?”

Mir: “Osea el guión”

M: “Osea el guión, osea lo que les puse en el proyector”

Alv: “¿Para cuándo?”

M: “Para el día de mañana, entonces empezamos a trabajar ya, ese documento me lo van a mostrar antes de que se vayan”

Aa: “¿El guión?”

M: “No el documento que van hacer ustedes, escribir primero ... no voy a repetir, ... haber señores, necesitamos entregar antes de salir de esta clase, bueno no entregar, mostrarme porque lo van a necesitar ustedes, necesitan mostrarme una hoja escrita por equipo, que contenga la idea principal con su moraleja, que contenga la sinopsis es decir el resumen, hechos y situaciones básicas de mi cuento con personajes básicos de mi

cuento, hacer la lectura nueva dándonos estos roles... ¿sí?, y finalmente la construcción de una matriz con esos elementos que dije, espacio, tiempo, actores y conflicto, tres”

10:02

Lup: “Maestra entonces que va a llevar el cuadrado cuatro, digamos cuatro ... que es el espacio, el tiempo, actores y conflicto, uno, dos, tres, cuatro”

M: “Espacio y tiempo es en el mismo”

Lup: “Ok”

M: “En el mismo cuadrado me vas a poner, donde sucede y cuando sucede”

M le termina de explicar a Lup sobre la matriz, los equipos empiezan a trabajar.

M va con el equipo de los Que buenos y le pregunta cómo van, les pregunta si ya escogieron su cuento, Cris le dice cual escogieron.

M les hace referencia de la importancia de conocer al autor, que en este caso Juan Rulfo es escrito jalisciense, que al saber que tipo de cuento imagino el autor de cuerdo al contexto, ellos pueden imaginar que tipo de cuento es, que tipo de sonido le pueden meter, etc.

Los aos le platican de que se trata el cuento.

M les pregunta sobre la moraleja del cuento.

Cris: “El que no toma consejo, no llega a viejo”

M le dice que está bien, pero que también puede ser la recriminación al hijo.

El equipo y la M comentan sobre otras posibles moralejas, M les dice que no la escuchen, que ella solamente da ideas. M les explica sobre la matriz

Cha se levanta al ver el pizarrón.

M va con el equipo de Sonicos, les pregunta cómo van.

Mir le dice que se dividieron el trabajo, M les pregunta que si después se lo van a compartir,. Aos le dicen que sí.

M les da una recomendación, les dice que ella divide por colores, da un ejemplo, que con naranja pone todo lo que es diálogo, con verde lo que es ambiente, etc; les dice que hay cosas que se van a repetir.

Ar y Alv trabajan, Alv le dicta a Ar.

Mir le dice que se están apoyando en los paréntesis para la distinción de los diálogos.

M les dice que valoren bien lo que decidan quitar.

Ta se acerca a la obs y le pregunta qué está haciendo.

Obs le dice que le está ayudando a su maestra (Caro) ya que ella toma una maestría y necesita unas observaciones.

Pe entra al salón con unas hojas y un libro, le entrega a su equipo las hojas, los integrantes de su equipo las leen, JP, Chu, Ta, Luo y Pe, leen las hojas.

Lup les dice a su equipo que se tienen que apurar porque les queda poco tiempo.

M va con ese equipo de Gamborimbos, y les pregunta cómo van, les recuerda que al otro día harán la grabación.

Les pregunta cuál es su cuento, ellos le responden que se llama de color de cólera,.

M les pregunta sobre el autor, Lup le contesta que cree que es contemporáneo.

Ta saca el libro, busca el autor, le dice a la M que no tiene autor. Pe le da a la M el libro.

M les dice a los aos que le bajen a su voz.

M: “...es momento de trabajo, no me lo creen, pero bueno, ya veremos”

M sigue explicando sobre la adaptación de su cuento.

Les comenta la M que las voces son la columna vertebral.

Ar le dice a Alv que ya terminaron, Alv le dice que todavía les falta, Alv le sigue dictando a Ar.

Equipo de Que buenos, lee su cuento y platican entre sí.

M va con Sonicos y les pregunta cómo van.

Cha le pregunta sobre la cuadrícula, M le dice que se apoyen de la sinopsis, les dice que hagan tres apartados.

En el equipo de Que buenos, Cris le dicta a Cas y Cas escribe.

Después de un rato, Cris se acuesta sobre la alfombra y Cas ve la hoja que tiene en el piso y escribe.

Lup y Ta comen.

Pe escribe.

El equipo de los Que buenos, le dicen a la M que tiene problemas con la sinopsis.

Lup y Pe trabajan, leen el cuento, Pe escribe.

Mir le pregunta a la M sobre la matriz lógica, M le explica.

10:43

Chu le habla a Me, Me le dice que está trabajando.

JP lee.

Mir pregunta que quién hará el guión, Ire dice que ella no puede llegar temprano, Alv dice que pueden verse en la tarde.

JP deja de leer y se acuesta.

Pe escribe.

Mir le dice a la M que ya acabaron.

Ar se levanta y le explica a la M lo que hicieron, le enseña la libreta.

Ire le dice a la M sobre el ambiente del cuento.

Mir le explica sobre algunos efectos que le van a poner a su cuento.

M va con el equipo de los Que buenos, platica con el equipo sobre las características de los personajes de su cuento.

M le dice al equipo de Sonicos que recuerden ponerle al guión los datos.

M va con todos los equipo, les pide que le muestren o les pregunta sobre lo que hicieron.

Los aos salen del salón conforme la M pasa a sus equipos.

Termino de la clase.

## Trascripción de audio grabaciones

Recuperación de clases.

4 octubre 2002

LLEGO AL SALON Y ENCIENDO LA GRABADORA HABLO PARA DAR LA FECHA, EN EL SALON ESTA LAURA, SALGO PARA AVISAR A LOS QUE ESTAN EL PASILLO QUE ES HORA DE ENTRAR.

Carolina: \_ hoy es cuatro de octubre del 2002, clase de viernes, cierre del tema capitulo 11. SE ESCUCHAN VOCES DE LOS ALUMNOS QUE ESTÁN EN EL SALÓN, AUN NO HA LLEGADO TODOS Y YA EMPECÉ A ESCRIBIR EN EL PIZARRON LA ORDEN DEL DÍA. POCO A POCO VAN LLEGANDO LOS ESTUDIANTES, LLEGA ANA CON CALMA Y SALUDA.

c.- Son las once once y vamos a hacer cuatro cosas.... entran a salón ana, paulina, Analia y Fernando.

Ana.- Ha perdóname creíamos que era muy temprano...

c.- No, ya es hora de empezar... voy a empezar a nombrar lista.

Stef.- ana esto es tuyo?

Ana.- Hay...

stef.- es de niños. Para un fiesta infantil?

Cota.- organizando cosas?

c.- pasen señores, buenos días...

SIGUE LAS VOCES Y PLATICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES, ALGUNOS SE ACOMODAN EN SUS SILLAS OTROS COMO ANA SIGUEN COMENTANDO TEMAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE ALGO... LLEGA PAULINA Y SALUDA Pau.- hola caro...

C.- hola que tal? Sigue el barullo de los estudiantes por varios segundo mas...

c.- Muy bien! Entonces para empezar el día de hoy vamos a empezar el día de hoy, haciendo una especie de cierre de medio semestre, si? Vamos a trabajar en grupos vamos a trabajar en forma individual el día de hoy. Muy sencillo, le voy a pedir a Sandra si me puede hacer le diario del día? Como sabes Sandra es escribir lo que esta sucediendo en la clase y aparte que es lo que estamos viendo y como esta llevada la clase... bueno entonces ya les puse en el pizarron los puntos en los cuales vamos a trabajar espero que no nos llevemos las dos horas de clase sino menos

Fdo.- una hora seria fabuloso... seria fabufantastico

c.- seria fabuloso si lo podemos terminar en una hora... esta previsto veinte minutos para cada uno de los momentos no? El primer momento es elaborar individualmente un listado de conceptos, como sesenta o setenta y les va a salir hasta mas muy fácilmente, del contenido del curso. Como quiero los conceptos, una sola palabra vas a hacer un listados de una sola palabra por ejemplo, amplitud, frecuencia, sonidos, efectos sonoros, voz, relajación, o sea todas aquellas palabras que se acuerden

Fdo.- que hemos visto...

c.- que hemos visto y que te acuerdes del curso, para darles mayor pistas, vamos a incluir las clases magisteriales, las que yo he dado, con contenido. Pueden incluir lo que vimos con ana rosa, cosas de ritmo y de voz, debemos incluir las lecturas que hicieron de tarea, el manual que ustedes hicieron de tarea, y su experiencia propia, si? No se preocupen ahorita por el orden...

Fdo.- sesenta por grupo?

C.- sesenta por cada uno de ustedes, cada uno de ustedes van a hacer sesenta...

Laura.- sesenta palabras...

c.- palabras...

Santiago.- huy yo no voy a escribir mas que diez...

fdo.- hay que hacerlo por equipos no?

C.- no, lo va a hacer individual porque el segundo tiempo es trabajarlos por equipos, en organizar esa información...

fdo.- unificar criterios...

c.- aja! Utilizar esa información para elaborar un esquema. Si? Cada uno de estos tiempos se va a llevar 20 minutos.

EL GRUPO ESTA EMPEZANDO A SACAR HOJAS Y CUADERNOS SE COMENTAN ENTRE SI DE CUANTAS PALABRAS CONOCEN, Y EL AMBIENTE SE PRESENTA RELAJADO. FERNANDA QUE ESTA SENTADA CERCA DE LA PUERTA ESTA MIRANDO EL TELEFONO CELULAR. SANDRA NO SACA LA HOJA Y NO ESCRIBE NADA TODAVÍA. SANTIAGO Y FERNANDO SE QUEJAN DE LA ACTIVIDAD.

c.- Fdo tienes reloj?

Fdo.- si pero no tiene cronómetro...

Nico .- yo tengo cronometro...

c.- pero no necesito cronometro, pero si minuterero... que hora es?

Fdo.- son las once veint...

nico.- once diecisiete!

C.- ok, once diez y siete, bueno once veinte, de las once veinte mas veinte vamos a terminar a las once cuarenta el punto numero uno.

ESCRIBO EN LE PIZARRON LOS TIEMPOS.

C.- el punto numero dos vamos a darle otros veinticinco minutos... SIGO ESCRIBIENDO EN EL PIZARRON MIENTRAS LOS ESTUDIANTES SIGUEN CON DESORDEN Y PLATICANDO ENTRE SI.

c.- terminaremos a las doce con cinco, no es cierto? Y la presentación veinte minutos , la vamos a dejar a las doce treinta mas o menos... sacan un hoja en blanco y empiezan a hacer su lista de palabras así como se acuerden...

NICO PLATICA CON FERNANDO Y AMBOS RIEN.

C.- las mas que se acuerde mejor, si?

c.- bueno días..LLEGA PONCHO TARDE Y APRESURADO.

poncho .- hay que hacer esa lista?

C.- si..... SE OYE PLATICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES

laura.- hoy es... cuatro?

C.- si hoy es cuatro. ME SIENTO EY COMINEZO A NOMBRAR LISTA.

C.- laura Contreras?

Laura.- yo... MIENTRAS NOMBRE LISTA EL RUIDO SIGUE Y SOLAMENTE CUANDO ESCUCHAN SU NOMBRE ME MIRAN Y RESPONDEN PRESENTE, DESPUÉS CONTINUAN CON SU PLATICA. ASI TERMINO DE NOMBRAR LISTA....

C.- este trabajo se les pide por favor que lo hagan en silencio...

Fdo.- no podemos este ver nuestros apuntes?

C.- no. Lo que te acuerdes.

EL TRABAJO EMPIEZA Y LOS ESTUDIANTES EN SILENCIO COMIENZAN A ESCRIBIR SU LISTA DE PALABRAS ASI TRANSCURREN UN PAR DE MINUTOS. Santiago.- cuando va a venir la otra maestra otra vez?

C.-ya no.. ya no va a venir... SIGUE EL TRABAJO EN SILENCIO.

Nico.- como estuvo esa clase...

Santiago.- cual la de los tambores? ESTA PREGUNTA SE LA HACEN EN VOZ BAJA Y ENTRE ELLOS. SIGUE EL TRABAJO INDIVIDUAL EN SILENCIO PERO CON CIERTA ACTIVIDAD , LAURA, FERNADA ,ANA PONCHO ESTAN CONTINUAMENTE MOVIÉNDOSE EN SU LUGAR, SE CAMBIAN DE POSICIÓN VARIAS VECES, STEF SE RECUESTA SOBRE EL MESABANCO Y ANALIA SE PONE EN UNA POSICIÓN MAS COMODA.

LA GRABADORA ESTA SOBRE LA MESA LA FRENTE DEL SALON JUNTO A LOS LIBROS LY MOCHIILA DEL MAESTRO. ALGUIEN pregunta

fdo.- puede ser, o tiene que ser a guevo una sola palabra?

c.- pueden ser dos por ejemplo efectos sonoros mhm,mh..

analía.- también puede ser por ejemplo crear ambiente

c.-también. Dos palabras cuando mucho.

Nico.- pero se cale por ejemplo maracas...

fda.- si, maracas, ritmo

c.- cuales son las palabras conceptos que tre acuerdas hasta ahorita que llevamos del curso.... LA ACYTIVIDAD DE ESCRIBIR SIGUE FERNANDA SE RIE EN VOZ BAJA. SE COMENTAN ENTRE ELLOS. ESCRIBEN EN SUS HOJAS.

Poncho,. Cual es el formato de los files del... wav?

C.- mjn. Si. SE CONTINUA ESCRIBIENDO EN SUS PAPELES. EN SILENCIO RECORRO EL SALON PARA ASOMARME A LOS LISTADOS DE LOS ESTUDIANTES. SANTIAGO ESTORNUDA Y VARIOS ESTUDIANTES A CORO DICEN SALUD.

C.- trata de no consultar con tus papeles, ME DIRIJO A NICO QUIEN ESTA REVISANDO SUS NOTAS DE SU CUADERNO. con lo que te acuerdes., con lo que te acuerdes vas a poder hacer el trabajo.

Analia.- es en orden?

C.- como te vayan saliendo las palabras CONTINUAN ESCRIBIENDO SUS LISTAS ME ACERCO A LA PUERTA Y OBSERVO LOS JARDINES Y EL CAMINAR APRESURADO DE UNOS JÓVENES DEL ESTACIONAMIENTO HACIA EL EDIFICIO. REGRESO AL RECORRER AL SALON Y ADQVIERTO QUE STEF YA COMPLETO LA LISTA DE SETENTA PALABRAS Y ESTA RECOSTADA SOBRE EL MESABANCO SIN ESCRIBIR, LA ADVERTIR ESTO ME DIRIJO A TODA LA CLASE YDIGO

c.- si ya llegaste al tope, y recuerdas mas palabras, escríbelo entre mas mejor. STEF SE INCORPORA Y EMPIEZA A ESCRIBIR EN SU HOJA. DESPUÉS DE UNOS SEGUNDO

c.- faltan cinco minutos para terminar...LOS ESTUDIANTES SIGUEN ESCRIBIENDO LAURA TIENE EL LAPIZ EN LA BOCA COMO PENSANDO. TRANSCURREN ALGUNSO MINUTOS DE TRABAJO. ME DIRIJO A NICO

c.- se ajustaron los minutos o todavía no?

Nico.- no, faltan diez minutos...

c.- diez minutos? Tantos?

Nico.- pero ya son las once veinte, este esta adelantado..

c.- bueno me voy a guiar con tu reloj, faltan cuatro minutos, cuatro minutos mas.

Nico.- cuantas palabras son?

c.- setenta palabras mínimo máximo no hay.

C.- piensen en sus practicas en lo que es necesario, guiones, material, roles quien esta visualizando..

laura.- como?

C.- hagan de cuenta que van a tener una practica de audio... bueno...PASEO Y DESDE EL CENTRO VEO LOS TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES QUE ESTAN SENTADOS EN UNA MEDIA LUNA CON EL PIZARRON AL FRENTE. SANDRA NO ESCRIBE LA LISTA ESTA ESCRIBIENDO EL DIARIO DEL SALON. FERNANDA YA TERMINO Y EMPIEZA A PLATICAR CON STEF Y CON LUPITA. SANTIAGO Y NICO INTERCAMBIAN UN PAR DE FRASES. SE PERCIBE UNA ACTIVIDAD MAYOR CLAUDIA SACA UNAS HOJAS Y LAS LEE, PULINA Y SANDRA COMENTAN ALGO ENTRE ELLAS Y LA CALMA QUE SE SENTIA HACE UNOS MINUTOS SE SUTITUYE POR UNA ACTIVIDAD REFRENADA. ME DOY CUENTA DE ESTO Y

c.-entre mas escriban mejor, entre mas conceptos se acuerden mejor. DESPUÉS DE UNOS SEGUNDO ME ACERCO A LA MESA AL FRENTE DONDE ESTAN MISCOSAS Y LA GRABADORA Y

c.- ponen su nombre en las hojas por favor, porque me la voy a llevar a final de la clase.. y le voy a pedir a fernando que haga equipo con paulina, bueno con paulina, paulina rios no vino, que haga equipo con neto..

pulina.- Neto?

c.-hay digo con poncho, perdóname, con poncho.

poncho .- no te perdono.

C.- y que hagan equipo con analia. Si?

Fdo.- para que.

C.- Fdo, paulina poncho y analia un solo equipo. Nico va a hacer equipo con ana, con claudia y con Santiago. Sandra no hizo lista... ana.

Lupita vas a estar con laura con fernanda y stef. OK ¿ arranquen esa hoja y se reúnen en equipo por favor...

fdo.- por que Sandra no tiene equipo?

C.- porque ella esta haciendo la, el diario del salón..

fdo.- ha! Entonces que tenemos que hacer?

C.- con su hojita se reúnen en equipos, y lo que van a hacer van a comparar sus listas... si? los conceptos que estén repetidos pues obviamente no los van a repetir pero los que no estén van a complementarse. LOS ESTUDIANTES EMPIEZAN A MOVERSE PARA CAMBIAR DE LUGAR HAY RUIDO DE SILLAS Y MESAS QUE SE MUEVEN Y LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES SON EN MAYOR VOLUMEN, ES NECESARIO QUE INCREMENTE EL VOLUMEN DE MI VOZ PARA HACERME ESCUCHAR. Toda la información y van a organizar los conceptos en un esquema si? ana.-aparte?

C.- ustedes tienen conceptos amplios conceptos concretos , en los conceptos amplios ustedes van a meter los conceptos mas específicos y concretos

Paulina,- oye fernando, aquí.

Santiago.- vas a apuntar...

Ana.- yo? van a apuntar todos.

LOS EQUIPOS EMPIEZAN A DISCUTIR QUIEN VA A ESCRIBIR EL ESQUEMA Y COMO SE VAN A ORGANIZAR INTERMAENTE, QUIEN VA A LEER SU LISTA PRIMERO O COMO VAN A PONER EN COMUN LAS PALABRAS CY CONCEPTOS QUE ESCRIBIERON. DEJO QUE SE ORGANICEN HAY RUMOR DE ALTO VOLULMEN EN EL SALON. PASEO PARA VERIFICAR QUE REALMENTE ESTEN ORGANIZÁNDOSE PARA EL TRABAJO.

Santiago.- ese color que? Que indica?

Fdo.- como vamos a organizar sesenta,

fernanda se dirige a mi.- como?

C.- vas a establecer una relación entre las palabras agrupándolas de forma que se manifieste una relación.

Fernanda.- o sea pones off in , ritmo melodía y armonía,

c.- bueno si. Lo que pasa es que algunas de ellas son conceptos muy generales, y otras son mas concretos, de setos conceptos generales por ejemplo voz, que conceptos mas especificos entran allí, tienes conceptos generales y que conceptos mas específicos relativos a la voz entran allí.

MIENTRAS LOS DEMAS EQUIPOS SIGUEN DISCUTIENDO SUS CONCEPTOS Y LA FORMA COMO SERAN ORGANIZADOS EN EL ESQUEMA, MIENTRAS DOY LA EXPLICACIÓN A FERNANDA HAY COMENTRIOS Y PLATICAS SIMULTANEAS EN LOS EQUIPOS.

Santiago.- va a ser un desmadre... o sea agarramos un tema en especifico... digital y ya todos decimos lo que tenemos... o cabina y así ....

EL ARGUMENTO SE PIERDE PORQUE SE OYEN TODOS LOS ARGUMENTOS AL MISMO TIEMPO DE TODOS LOS INTEGRANTES DE LOS EQUIPOS. ME ACERCO AL GRUPO DE FDO

c.- como les decía hay que escoger los conceptos mas generales y luego los mas especificos.

Fdo.- sin explicaciones?

C.- sin explicaciones, las puras palabras las van a organizar en grupo,

fdo.- ok.

SIGO DE EQUIPO POR EQUIPO EXPLICANDO DE QUE SE TRATA LA AGRUPACIÓN

c.- la palabra que tu tienes allí la vas a agrupar con una logica , para darle una definición y ubicación.

ME DIOY CUENTA QUE SE PIERDEMUCHA INFORMACIÓN SI LA GRABADORA PERMANECE AL FRENTE, AASI QUE LA MUEVO Y LA ACERCO A LOS TRES GRUPOS, PRIMERO AL GRUPO DE SANTIAGO.-

santiago.- ...numero uno y todo lo que tenga que ver con cabina, un numero dos y todo lo que tenga que ver con... SE DA CUENTA QUE ACERQUE LA GRABADORA hay perdon me pone nervioso...todo lo que tenga que ver con..

nico.- entonces pongo cabina...

santiago .- no, pon uno así como uno como grupo numero uno y todo lo que tenga que ver con... a ver quien puso de cabina, yo puse consola...

claudia.- así como uno, numero uno cabina... y ya le ponemos,

santiago.- y ahí abajo pues ponle...

claudia.- andale he?

Santiago.- cabina, ponle consola, equalizador, open reel dat,...

claudia.- tengo la letra fea.

Nico.- fea fea....cabina...

Santiago.- consola, equalizador, open reel dat, dicta a su compañero las palabras.

Nico.- como se escribe open reel?

Santiago.- real?

Claudia.- r,e,e,

santiago.- no, si? Bueno open reel, este hee...dat, deck,

Nico.- perate...

santiago.- cd,

claudia.- patcheo.

Santiago.- patcheo...

claudia.- cables.



Santiago micrófono, sound forge y master.  
Caludia.- calibrar o calibración  
Santiago ha! Niveles y calibrar.  
Claudia.- paneos.  
Nico.- cortar pegar...  
santiago.- si pero es como ya que hacemos otra división para opción y todo lo que es de open reel. Ahorita es de  
claudia.- no,. Así que le ponga todo.  
Santiago.- bueno pon cabina uno. Cabina dos, cabina tres, RIEN ME ACRCO Y DIGO  
c.- todos los conceptos de todos tienen que aparecer aquí he? SEÑALO EL ACETATO DONDE HACEN SU ESQUEMA.  
Claudia.- todos ,todos, todos?  
C.- lo que es importante es hacer relaciones entre los conceptos ubicarlos en algún lugar... DEJO ESE EQUIPO Y MUEVO LA GRABADORA AL EQUIPO DE PAULINA, ANALIA, PONCHO Y FERNANDO.  
Paulina.- frecuencia, amplitud...  
analia.- frecuencia amplitud...  
fdo.- o volumen... timbre.-  
analia.- no eso es de la voz  
paulina.- no...  
fdo.- el sonido también tiene timbre y tono no SE DIRIJE HACIA MI QUE YA ESTOY ESCUCHANDO SU DISCUSIÓN.  
c.- lo que acaban de mencionar son las características del sonido tono y frecuencia y volumen y amplitud, timbre... que se aplica también a la voz...  
paulina.- ha ok... SIGUEN LEYENDO SU LISTA Y BUSCANDO PALABRAS  
analia.- pero eso ya es mucho no.  
Paulina.- si bueno pero ya tengo esto...  
fdo.- que? Valle y cresta?  
Paulina.- si pero  
fdo.- eso es mas especifico no?  
Poncho.- de la representación de la frecuencia, no del sonido  
paulina.- maestra ¿si tenemos si de.. si tenemos por ejemplo cresta o valle los incluimos o mejor los dejamos pues ya esta integrado en esto.?  
Poncho.- es una representación grafica del sonido..  
c.- lo que ustedes tiene que hacer es incluir los conceptos de todos que de alguna manera encajen en la organización, si por ejemplo.. si tienen cresta y valle tienen que encontrarle alguna relación con...  
paulina.- bueno, la representación grafica del sonido...  
poncho.- bueno en características del sonido ya es todo lo que tenemos?  
Paulina.- pues si no?  
Fdo.- como se llama, el lenguaje sonoro?  
C.- hablando de palabras he? No quiero que me lo expliquen.  
Fdo.- los medios por los que viaja.  
Paulina.- asi, canales?  
Fdo.- canales?  
Paulina.- medios?  
Poncho.- medios graves y agudos...  
fdo.- no yo digo que si es aire agua..  
paulina.- medios por los que viaja el sonido...  
c.- no pongan mas palabras de las que tienen allí.

Paulina.- si solo estoy leyendo lo que esta...

c.- ha muy bien.

Fdo.- siguiente tema... ya esta? Medios del sonido.. o que?

Paulina.- si si ya engloba todo no?

C.- y ese cuaderno?

Fdo.- yo quiero este nada mas para guiarnos en los temas.

Analia.- yo digo que digamos en los temas que es lo que tenemos cada uno.

Paulina.- y luego ya por ejemplo cabina y todo lo que va : producción, audífonos.

Poncho.- pero en lo cronológico ya pusimos la representación grafica del sonido?

Fdo.- no noes necesario porque nomás son conceptos no podemos dibujar y eso.

Poncho por decir,...

paulina.- pon entre paréntesis valle cresta y todo... poncho pero hay dentro de ahí va frecuencia...

paulina.- pero ...

analia.- frecuencia amplitud timbre, los medios por los que el sonido viaja...ahorita lo organizamos ya tenemos mas o menos los conceptos y ahorita los organizamos...

REGRESO AL GRUPO Y TOMO LA GRABADORA ME DIRIJO AL GRUPO TRES EL DE LUPITA STEF, LAURA Y FERNANDA. SE DANCuenta DE MI ACERCAMIENTO CON LA GRABADORA Y SE COMPONEN EN SUS POSTURAS Y HABLAN DE FORMA MAS CLARA MENCIONANDO CONCEPTOS:

fer.- trabajo en equipo,

stef.- trabajo en equipo, en todas las actividades

laura.- yo tengo noticiero comerciales, libreto, cuento, silencios

lupita.- silencios RIEN.

Laura.- efectos,

stef.- a ver en que esta?

Laura.- en todo RIEN.

Fernanda.- en musicoterapia...

EL CASSET SE ACABA Y HAY QUE DARLE VUELTA FERNANDA ME AVISA Y LO CAMBIO, AL ACTIVAR LA GRABACIÓN STEF TOMA EL APARATO Y ENTRE RISAS

stef.- a ver fer dijo que ya se había parado y ya cambiamos el caset. RISAS.

Fern.- si yo RISAS. EMPIEZAN A BROMEAR CON EL APARATO Y FERNANDA LO TOMA Y DICE

fre.- hola mi nombre es fernanda,

stef.- yo soy stefania, RISAS. Habla se tu siempre stef...arroba hot mail...dot com.

Lupita.- tenemos personajes, emociones organización, proyectos

fer,. Risas, nervios chistes silencios,

laura- ok trabajo en equipo..

.lupita.- organización, proyecto.

Stef.- aver aver a ver..

fernada.- personajes...

stef.- esa es la que sabe hacer...

lupita.- quien, a ver...RISAS

Fernanda.- patchear en cabina,

stef.- atención,...

lupita.- cabina donde lo ponemos?... que entiendes por patchear, entre la mujer...

stef.- no mira, deja que te cuente... RISAS  
 lupita.- historias,  
 Stef.- en trabajo en equipo, historias?  
 Lupita.- atención , adaptación, caracterización, locución,  
 Fernanda.- risas, nervios, chistes, silencios, globos.-  
 lupita.-dirección.  
 Laura.- en trabajo en equipo todo eso? Pero es mas bien en señora,  
 lupita.- en música laura en música  
 stef.- eso va en el apartado de musica,  
 lupita.- tambores maracas,  
 fernanda.- bueno eso es música  
 laura.- música  
 stef.- musicoterapia  
 lupita.- ruido...  
 stef.- trabajo en equipo exposiciones,  
 lupita .- ha y relajación.  
 Stef.- artículos...  
 lupita.- mezclas  
 MIENTRAS ELLAS DAN PLABRAS LAURA QUIEN ES LA ENCARGADA DE  
 APUNTAR TRATA DE ESCRIBIRLAS EN ALGUNA DE LAS CUATRO LISTAS  
 QUE ENCABEZAN LAS PALABRAS TRABAJO EN EQUIPO, CONSOLA,  
 COMPUTADORA Y MUSICA.  
 Lupita.- en trabajo en equipo, improvisación,  
 stef.- platicas.  
 ME ACERCO AL EQUIPO Y ME LLEVO LA GRABADORA AL EQUIPO DEL  
 INICIO AL DE SANTIAGO ANA, NICO Y CLAUDIA.  
 C.- que hora es nico?  
 Nico.-Once cincuenta y cinco mis.  
 Claudia.- sonido de cabina... sonido realizado en cabinas? Caja de sonidos,  
 santiago.- yo no entendí, cabina y que? producción? sonido realizado en cabina...  
 claudia.- y caja de sonido  
 NICO ES EL ENCARGADO DE HACER EL ESQUEMA EN EL ACETATO POR LO  
 QUE SUS COMPAÑEROS LE DICATAN LAS PALABRAS A ESCRIBIR...  
 claudia.- Ha entonces donde podemos poner el ritmo y todo eso?  
 Ana.- en musicalizacion,  
 claudia.- ha y biología y sicología del sonido?  
 MIENTRAS NICO ESCRIBE SE ESCUCHAN LAS INTERVENCIONES AL  
 INTERNO DE LOS OTROS GRUPOS  
 ana.- que mas tienen?  
 Nico.- si si voy a ir...  
 ana.- a su casa? Últimamente esta como no se que... SE DISTRAEN POR EL  
 COMENTARIO DE ANA HACIA LA ASISISTENCIA A ALGUN LUGAR.  
 Claudia.- ha yo ya acabe con lo de sonido... ana quería decir...  
 ana.- no ya... no importa.  
 Nico.- ya no, hasta aquí.  
 Claudia.- tono de voz.  
 Santiago.- con lo que el escribe...  
 ana.- me despertó el tono de voz...  
 claudia.- aguda grave,  
 santiago.-no voy a ir en la noche guey...

fdo. DESDE EL OTRO LADO DEL SALÓN no va a ir, porque?  
Santiago.- toy mal  
fdo.- entonces le voy a hablar a la viejas que no vayan, a esas dos  
Sandra.- a las dos que te tocaban Nico RIE.  
Santiago.- a quienes guey...  
fdo. A las niñas...  
nico.- a la colombiana...  
santiago .- y porque les vas a decir que no?  
Sandra.- porque eran para ti. Nótese el respeto de tu amigo... nótese...  
Nico .- la lealtad...  
ana.-hay para la próxima un guardadito para que acumulen las ganas...  
Santiago.- si no salgo en toda la semana un día mas... cuando sales el viernes el sábado es para descansar no para salir.  
Sandra.- pero que vas a hacer?  
Santiago.- como se llama a donde íbamos a ir Fernando?  
Fdo.- ahorita te lo digo, cashia.  
Santiago.- el acacia es tranquilo...  
fdo.- pero va a ser el aniversario y va a estar muy movido. RIEN  
Santiago.- yo voy al leviatán  
EN ESTE PUNTO SON YA CERCA DE TREINTE Y CINCO MINUTOS DE ACTIVIDAD VEINTE DE LA LISTE INDIVIDUAL Y QUIENCE DEL AGRUPAMIENTO EN UN ESQUEMA LOS ESTUDIANATE EMPIEZAN A PLATICAR DE OTRAS ACTIVIDADES QUE NO TIENE NADA QUE VER CON LA CLASE.  
Santiago,.. bueno olvídale.,  
Nico.- hay yo tengo tambores en donde lo ponemos eso?  
santiago.- en instrumentos, yo tengo ritmo,  
claudia.- yo también tengo  
nico.- pero como lo pongo?  
santiago.- yo tengo tambor maracas pentagrama tiempos, ritmo, notas blancas, notas negras corchetes y mas.  
Claudia.- notas blancas, corchetes RIE ,  
ana.- acorde  
LLEGO Y ME LLEVO LA GRABADORA HACEIA EL GRUPO DE FDO, PONCHO ANALIA Y PAULINA  
c,. Equipo dos,  
analia.- hay si por favor, no lo tengo verdad, aprovechar, la cabina micrófonos, micrófonos condensados oigan si aprendi!!! consola, conectores, dat, operador,  
MIENSTRAS ANALIA DICTA PAULINA ESCRIBE EL ACETATO luego los open reel, patcheo  
Poncho.- no, patch bay.  
Analia.- patchbay, y luego aparte sonido digital, efectos, aparte los efectos que pueden ser pregrabados, en directo o generados en electrónicamente. Has de cuenta que estamos en la preproducción, aquí lo efectos, y aquí en la producción entran lo de la música en los cd, no? Poncho.- al estar haciendo los efectos también hay algunos conceptos de producción, los conceptos de la música podemos poner el fade in y fade out,  
analia.- adonde eso? es en posproducción no? La ahora de editar y todo eso,, poncho producción es desde el guión?  
Analia.- sound forge...  
ME ENCEUTRO EN MEDIO DEL SALON Y CON VOZ MAS POTENTE

c.- nico por favor pon los nombres de los integrantes del equipo...  
 LA GRABADORA QUEDA EN EL LUGAR DEL EQUIPO DOS Y PONCHO  
 COMIENZA A BROMEAR.  
 Poncho.- por qui paso un caballo con las patas al revés...  
 SIGUE LA DISCUSIO AL INTERIOR DE LOS EQUIPOS PERO NO  
 NECESARIEMTNE TIENE QUE VER CO LA CLASE PONCHO TOMA LA  
 GRABADORA Y LE PREGUNTA A PULINA  
 Poncho.- oye pau que opinas del tratado de libre comercio,  
 Paulina.- ecualización,  
 fdo.- se acerca y dice: yo opino que es una mamada,  
 poncho.- porque  
 fdo.- porque nos están chingando...  
 poncho .- oye y la globalización? Tiene cosas buenas y cosas malas,  
 poncho.- porque dijo el maestro verdad?  
 fdo.- obviamente...  
 Poncho .- tu que opinas de las relaciones antes del matrimonio?  
 Analia.- nada.  
 Fdo.- como que nada...  
 poncho.- tienes relaciones antes del matrimonio?  
 Analia.- no  
 poncho.- de ningún tipo?  
 Analia.- no.  
 Poncho.- a bueno...  
 paulina.- oigan caracterización donde?  
 analia.- en producción  
 Poncho .- relaciones sexuales... porque siempre pegamos lo sexual a la palabra relación  
 fdo.- normalmente así se hace.. pregúntame cabron... es de la maestra? Poncho ya  
 dijimos groserías en la grabación RIEN .  
 ME PONGO AL CENTRO DEL SALON RECOJO LA GRABADORA  
 c.- vamos a empezar con la exposición. Asi como quedaron,  
 stef.- Hay nos quedan dos,  
 c.- dos que dos palabras?  
 Stef.- todo¡¡  
 C.- vamos a empezar ahora si analia te giras de este lado por favor, empezamos con el  
 equipo de santiago, Nicolás y ana va a exponer su acetato.  
 DOY TIEMPO PARA QUE TERMINEN CLAUDIA SALE DEL SALON  
 C.- todo lo que escribieron,... señores escuchen por favor... saber porque y como es que  
 hicieron ese tipo de agrupación y porque lo hicieron de la manera como lo hicieron...  
 MIENTRAS ME DOY CUENTA QUENO HAY EN EL SALON PROYCTO DE  
 ACETATOS PONCHO SE OFRECE A IR A OTRO SALON PARA VER SI  
 CONSIGUE EL PROYECTOR EN POCO TIEMPO VUELVE CON UNO. SIGUE EL  
 BARULLO EN EL SALON.  
 c.- ahora si escuchamos, adelante...  
 INCITO CON UN GESTO A QUE PASEN LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO,  
 ELLOS SE LEVANTAN DE SU SILLA MENOS ANA.  
 Santiago.- ana...  
 ana.- yo, pero no puedo salirme.  
 Santiago .- pues desde allí...  
 ana.- desde aquí.  
 C.- si, ana.-

Ana.-bueno nosotros organizamos los conceptos en cabina, sound forge, voz .. en cabina tenemos la consola,

ANA LEE EL ACETATO QUE ESTA PROYECTADO EXACTAMENTE COMO ESTA PROYECTADO SIN ALGUNA EXPLIACION ADICIONAL. LEE LOS APAORTADOS DE CABIN Y SOUND FORGE.

Nico.- no se entiende de plano mi letra...

ANA SIGUE LEYENDO EL ACETATO Y COMENTA QUE LES FALTO ESCRIBIR EL CONCEPTO DE SONIDO DIGITAL. MIENTRAS LEE LOS LAURA ESTA ESCRIBIENDO TODAVÍA SU ACETATO Y LE AYUDA LUPITA, FERNANDA Y STEF ESTAN ATENTAS A LA LECTURA DE ANA, ANALIA PAULINA Y FERNADO ESTAN ATENTOS PERO DE VES EN CUANDO COMENTA ENTRE ELLOS.

c.- este equipo construyo su curso, porque básicamente lo que estamos haciendo es reconstruir en base a lo que esta en tu cabeza el curso de audi en lo que va hasta ahorita. Este equipo construyo su curso en cinco conceptos grandes, en donde el mayor tiene que ver con cuestiones tecnológicas si? son nociones de aparatos, y sobre todo de utilización de esos aparatos si?

.santiago.- por ejemplo yo puse dos cosas, bueno habia muchas cosas que no...

c.- que no que...

claudia.- en cabina ...

santiago.- que no cabian... por ejemplo en cabina..

c.- que relacion pudiéramos hacer con los conceptos que hay en cabina con los conceptos que hay en voz con utilización de sonido, es decir falta una relacion entre los grandes conceptos, de alguna forma y una relacion de jerarquia tambien entre los conceptos que se agruparon dentro de cabina, sound forge, sonido voz y musicalizacion... comopodriamos hacerlo claudia...

claudia.- como juntar todos?

C.- aja claudia.- otra vez?

C.- alguna especie de red, que su tu, a lo que voy es que si tu hablas de calibrar pudiera seguir un camino de regreso, y que pudiera recorrer y conectar calibrar con ritmo por ejemplo si? y que no aparecieran asi aislados

claudia.- ha! ok, mmm...

DOY ALGUNOS SEGUNDO PARA QUE PIENSE AL NO RECIBIR RESPUESTA ANALIA INTENTA HACERLO

analía.- aver asi por ejemplo en cabina, es importante calibrar el sonido para la locución, así?

C.- si...

VEO QUE LOS ESTUDIANTES YA NO MIRAN EL ACETATO Y SE OCUPAN DE LOS PROPIOS SANTIAGO Y FERNADO HABLAN Y COMENTAN

c.- a ver alguno de ustedes tiene preguntas a este equipo por su agrupación, alguno de ustedes piensa que les hace falta algo importante que no debieron haber dejado a un lado. Analía.- los efectos

fdo.- locuciones. HABLAN AL MISMO TIEMPO

C.- analía dice que los efectos nico que dijiste?

Nico.- no ,nada.

Poncho.- preproducción producción y posproducción,

c.- ok bien, vamos a ver el proximo equipo...como nos presenta su agrupación. Pasa el equipo de paulina analía, poncho y fernando

poncho.- de paulina rubio?

SE LEVANTAN PARA ACERCARSE AL PROYECTOR. Y ESTAR AL FRENTE DE LA CLASE.

C.- muy bien aquí tenemos una agrupación diferente... nos lo puede explicar por favor...  
ana.- primero pusimos las características del sonido frecuencia amplitud timbre y los medios por los que viaja el sonido y luego preparamos los estadios de preproducción producción y postproducción, en la de producción pusimos el diseño de sonido y el guion. En el diseño de sonido esta la voz la música y los efectos en donde cada uno tiene sus características y para que sirve. en el guion, a todas las personas que intervienen en la adaptación. En la producción están la cabina los micrófonos, la consola conectores, dat, bueno todo eso... del sonido esta el sonido digital la producción también esta la voz. La locución, la caracterización del personaje la postura, distancia, respiración. También entran los efectos pregrabados, en directo, o generados electrónicamente. La música ya traída grabada y el a post producción esta la edición, sound forge, mezclas puentes, fades, consola, ecualización y efectos. Esta completo'

Paulina.- bueno si esta también lo de mix chorus, normalizar delays y eso...

c.- Ok. La agrupación de este equipo es diferente a la primera porque en este grupo lo que hicieron es tomar conceptos generales en el desarrollo temporal de un producto, se fueron por los tiempos de preproducción producción y postproducción como grandes conceptos y ellos incluso lo tienen organizado así, incluso a ellos les hace sentido ver he... en los diferentes puntos en que se tiene que trabajar mientras se esta elaborando un producto sonoro, si ¿y para ellos es lo lógico organizar los conceptos en esos tres momentos. Además que no deja de lado conceptos fundamentales como la caracterización del sonido como materia prima no? Entonces es otra forma de organización de conceptos ... me gustaría ver el tercer grupo...

Santiago.- me parece bastante eficiente,

c.- diferente... y si ustedes se dan cuenta en este segundo grupo casi no hubo nada de cuestiones tecnológicas, que si era importante para el primero.

Laura.- esta bien;

c.- muy bien si el tercer grupo puede explicar su organización...

LAURA SE PARA Y LLEVA EL ACETACO AL PROYECTOR LAS DEMAS INTEGRANTES PERMANECEN SENTADAS.

Laura.- bueno lo dividimos en grupos y todo lo que habia en la consola allí pusimos botones, frecuencia, calibrar, volumen y todo eso... en la computadora incluye al sound forge, files, efectos, mezclas, quemador, y el trabajo en equipo. Pues allí pensamos que va organización y decidir que es lo que vamos a hacer, pre y post guion historias...

ana.- yoshi!!! RIEN TODOS. YOSHI ES EL NOMBRE DEL MUCHACHO QUE ASISTE TÉCNICAMENTE EN LAS CABINAS.

Laura.- caracterización, locución, nervios, tareas exposiciones, personajes, monitoreas.

Nico- falta la maestra. RIEN TODOS.

Laura,- en la música pues ya lo que va con tambores ruido, relajación, mezclas, fondo musicoterapia, globos, sonidos, maracas, canciones, voz. Gutural, grave tono timbre nasal sonido...

c.- Ok que, le preguntaría a este equipo de que manera esta conceptualizado su curso? Así como yo he venido haciendo con los otros dos equipos, es decir ustedes, el curso de audio lo tienen armado en ese sentido, en cuatro grandes conceptos en donde los cuales, porque lo pusieron en primer lugar, también la tecnología es importante, al menos es aquello que les da mayor cantidad de conceptos o nombres y esto también quiere decir que es aquello que les causa mayor preocupación, en segundo termino tenemos el trabajo en equipo que también es un concepto importante en la producción de elementos sonoros y todo lo que conforma el trabajo en equipo... no? Y finalmente tenemos un

elemento sonoro importante para ustedes que fue la música, mas importante aun que dos de los elementos de sonido que también estaría en una jerarquía igual pero no aparecen. Entonces lo interesante aquí es que pudiéramos de los tres diferentes organizadores que el lo que nos aporta cada uno de ellos, en diferencias para poder elaborar como que una guía mas completa y mas equilibrada de lo que es el curso de audio. Si?

Nico.- es entonces construir una guía basica, un concepto,

c.- yo creo que a este punto es natural y era de esperarse que la mayor parte de su preocupación estuviera centrada en las cuestiones tecnológicas, porque precisamente en esta primera etapa del curso en donde nos hemos avocado mas porque en la segunda es la que viene, es la en la que vamos a poner en practica todas estas preocupaciones tecnológicas que ustedes manifiestan aquí y como puntos importantes a conocer y saber para poder desarrollar su proyecto final si? lo que falta del curso lo vamos a dedicar sobre todo a eso que es una reproducción importante y compleja para terminar en una post producción que de a su trabajo final categoría, y les de valor y no solamente que le de valor en el trabajo tecnológico, que se supone que de aquí en adelante no le vamos a dar tanto énfasis porque ya lo tienen las bases. Ahora en lo que yo me voy a preocupar de aquí en adelante es en las cuestiones del diseño, de una producción y post producción. En esos dos puntos es en lo que le voy a dar mas hincapié si? con esta actividad y con esta clase vamos a dar oficialmente cerrado la primera parte del curso ana.- UUUUUU!!

c.-Y oficialmente comienza la segunda parte donde ustedes deben tener ya contacto con la cuestion de difusión cultural con Sarai gomez

Santiago.- hay es un relajo...

c.- vamos a ver que problemas ha tenido hasta ahora...

santiago.- habla y habla y habla y nunca nada..

ana.- si..

c.- pues tu debes hacerle preguntas como cuales son las necesidades que tu tienes, que es lo que tu quisieras que nosotros produjéramos. cual es el material que tu tienes y donde podemos investigar mayormente

analia.- nos dijo que nos iba a dar impreso y luego nos dijo que nos iba a mandar un mail porque fuimos varios grupos...

HAY DISCUSIÓN SIMULTANEA QUE SE QUEJA DE QUE NO TIENE CLARO QUE ES LO QUE VAN A HACER.

Claudia.- casi casi nosotros escogíáramos, pon tu, que hay una actividad que hay una conferencia, esa no late? Decirle queremos esa y te vamos a traer lo que ...

analia.- y el formato como quieren ustedes.

C.- ok. Lo que si quiero es que haya una utilidad y creo que ese es el canal cómodo y apropiado para nosotros y tengamos un proyecto como producto final tenga un uso verdadero, si porque si no vamos a empezar a proponer proyectos nuestros,... a menos que los proyectos que ustedes propongan tengan un uso real. O tengan un cliente real, que tu papa que tu tío, que tu prima trabaja en una escuela preescolar y que necesita apoyo para equis, y que exista ese cliente entonces si podemos dejar a sarai por un lado... si? entonces yo lo que les propongo es que...

Lupita.- entonces si podemos un proyecto de afuera,? Yo tengo...

c.- pero que sea real...que exista esa persona, que exista esa necesidad, que existe la posibilidad de que se haga algo. Nos queda poco tiempo... señores TRATANDO DE LLAMAR LA ATENCIÓN PORQUE EMPEZO A SURGIR IDEAS Y DISCUSIONES SOBRE EL PROYECTO Y LOS PROBLEMAS CON DIFUSIÓN CULTURAL. Vean la posibilidad de tener un proyecto fuera del iteso, entonces es



probable siempre y cuando exista ese cliente, en el momento que ustedes me presenten eso yo puedo deslindar el compromiso adquirido con sarai si?  
analia.- que aconsejas?

C.- Lo mejor es seguirle con sarai.

EMPIEZO A RECOGER LAS COSAS Y ME DESPIDO DE LOS ESTUDIANTES  
CON UN HASTA EL MARTES. SALGO DEL SALON.

## Practica 5

### Grabar un programa noticioso de 10 minutos.

**Objetivo técnico:** Capacidad de incluir insertos de audio originales en una estructura planeada para noticiero. Incluir ráfagas musicales como puntuación del discurso y como elemento para establecer el ritmo del noticiero.

**Objetivo creativo:** Locución clara, sencilla, con ritmo. Planeación del noticiero, modo de presentar las noticias, contenido y tratamiento de la información.

#### Como realizar el proyecto 1ª sesión:

Antes de entrar en cabina:

- 1) Califiquen el material de campo que trajeron para incluirlo en el noticiero como crónica radiofónica.
- 2) Asegúrate de que las notas son claras actuales y locales.
- 1) Organicen la estructura del noticiero. Decidan rápidamente la función que desempeñara cada persona y **respeten el rol** de cada uno.
- 2) Decidan como planean manejar la locución y redacción de la notas... ¿cada persona escribirá y leerá sus propias notas? O habrá locutores o locutor designado para leer todas las notas?
- 3) Establezcan la duración de los segmentos que componen el noticiero de modo que el noticiero tenga una duración 10 minutos.

En cabina:

- 1) Graben primero las notas y los insertos en el orden establecido en el guion.

Asegúrate que los niveles de los locutores e insertos estén calibrados adecuadamente.

- 2) Asegúrense de redactar una introducción al material de campo que se utilizará como: que es lo que se escuchara a continuación y en voz de que reportero...
- 3) Guarda esta sesión en el dat para recuperarla posteriormente.

#### Objetivo 2ª sesión:

- 1) Producción de vestidura del noticiero: entrada salida y llamadas a corte comercial.
- 2) Montaje y mezcla final del noticiero.

#### Como realizar el proyecto 2ª sesión:

Antes de entrar en cabina:

- 1) Deben de traer seleccionada el tema musical que servirá de transición, entre nota y nota y el tema para la presentación y final de su programa.
- 2) Trabajen con la grabación de la presentación y final de su noticiero con tema musical y nombre del noticiero, recuerden que el noticiero se dedico a las actividades de la universidad, noticiero interno.
- 3) Graben el programa teniendo en cuenta el tiempo necesario para el transfer a caset o el quemado en disco ya que no habrá oportunidad de “solo un minuto mas” para terminar.

NOTA: ES BUENA IDEA ELEGIR A UNA PERSONA QUE INFORME SOBRE EL TIEMPO DE PRODUCCIÓN Y QUE CONSULTE EL RELOJ CON FRECUENCIA. ASEGÚRENSE QUE TODOS TENGAN UNA COPIA DEL GUIÓN DEL NOTICIERO.

## Practica 6

### Spot comercial y promocional.

**Objetivos técnicos:** Tratamiento novedoso del sonido, trucos, efectos, música. Ajuste estrecho al límite de tiempo 20". Limpieza y exactitud en la mezcla de elementos sonoros.

**Objetivos creativos:** Presentación del producto o idea de forma novedosa, claridad en el planteamiento e información completa sobre el producto o idea, uso de efectos de sonido.

Líneas generales del mensaje claras: idea, concepto, elementos del cuerpo del anuncio y cierre. Que tenga presente el público al que va dirigido.

#### Como realizar el proyecto:

- 1) se sugiere grabar dos comerciales y terminarlos en una sesión. Los promocionales serán con un mismo tema y se producirán en la **2ª sesión**.
- 2) Graba las voces conforme el guión establecido, puedes grabar más una toma, para que tengas material de edición en la mezcla final.
- 3) Mezcla con ambientes si es tu caso o con música: golpes musicales o efectos sonoros.

#### Producto:

- 1) Guiones completos de los spots.
- 3) Grabación de audio de dos spots de 20 segundos cada uno.

## Practica 6 bis

### Vestidura de la casa productora

**Objetivos técnicos:** Tratamiento novedoso del sonido, trucos, efectos, música. Ajuste estrecho al límite de tiempo 20". Limpieza y exactitud en la mezcla de elementos sonoros.

**Objetivos creativos:** Presentación grupo o idea de forma novedosa, claridad en el planteamiento definición del perfil, sobre el grupo o idea, uso de efectos de sonido. Líneas generales del mensaje claras: idea, concepto, elementos del cuerpo del promo. Que tenga presente el público al que va dirigido.

#### Como realizar el proyecto:

- 4) se sugiere grabar dos promos y terminarlos en una sesión. Los promocionales serán con un mismo tema. Pero dos versiones
- 5) Graba las voces conforme el guión establecido, puedes grabar más una toma, para que tengas material de edición en la mezcla final.
- 6) Mezcla con ambientes si es tu caso o con música: golpes musicales o efectos sonoros, no olvides procesar las voces.
- 7) Da el terminado insertar silencios, y la normalización final.

#### Producto:

- 1) Guiones completos de los promos, en limpio y a computadora.
- 4) Grabación de audio de dos promos de 20 segundos cada uno.

**REPORTE DE TRABAJO EN CABINAS  
DESTREZAS DE TRABAJO COLABORATIVAS  
ALUMNOS**

Fecha \_\_\_\_\_

Tema \_\_\_\_\_ Número de práctica \_\_\_\_\_

A continuación se detallan algunas preguntas importantes para poder evaluar el trabajo del director y/o productor en turno del equipo, no solo para las prácticas en cabina sino para otras actividades colaborativas que se realizaran durante el taller. Por favor toma el tiempo necesario para leerlas y que puedas evaluar tu propio trabajo de equipo.

**¿Quiénes participamos?**

**¿Como nos organizamos?**

**¿Que logramos hacer?**



**¿Que problemas hubo?**

**¿Como los resolvimos?**

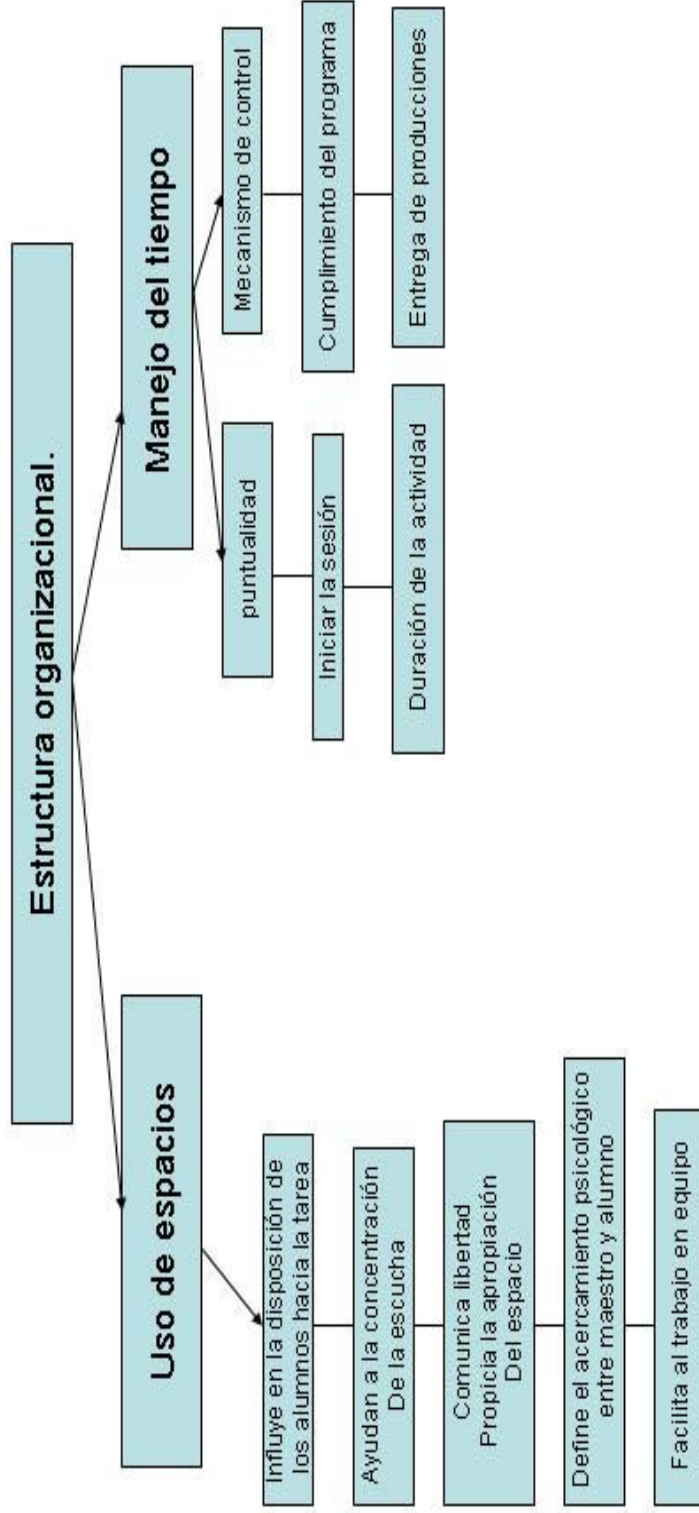
**¿Que quedo pendiente?**

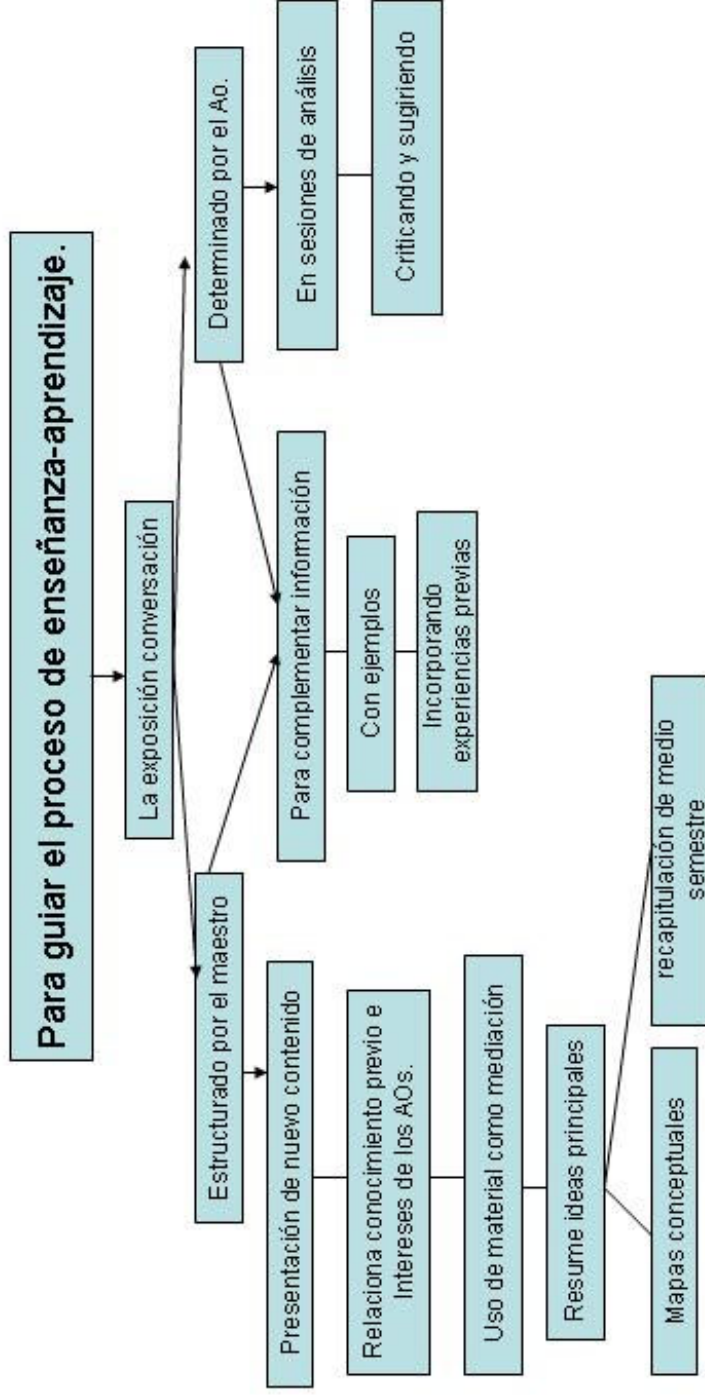
Calificación final	100%																		
Reporte de espectáculo/ película																			
Ficha estudio de grabación																			
Tareas individuales %																			
Presentación legislación / normatividad																			
Visita a Radiodifusora																			
Reportear Enlace C																			
Investigación programación radial																			
Manual de cabina																			
Tareas de equipo	%																		
E drama radiofónico																			
E lectura dinámica																			
E historia hecha con sonidos																			
E Spots publicitarios/ educativos																			
E Vestidura de programa/ noticiero																			
E Noticiero																			
I Musicalización de Poema																			
E Composición rítmica																			
Producciones	%																		
I Efectos especiales																			
E Proceso de escritura / información radiofónica																			
I Lo incosificable																			
I Poderes del sonido																			
Reseñas	%																		
<b>Discurso Sonoro</b>	Nombres																		

# AUDIO

Nombre _____ Fecha _____	
Tema de la práctica _____ Equipo evaluado _____	
 CRITERIOS DE ASPECTOS CREATIVOS	 CRITERIOS DE ASPECTOS TECNICOS
COMENTARIOS	

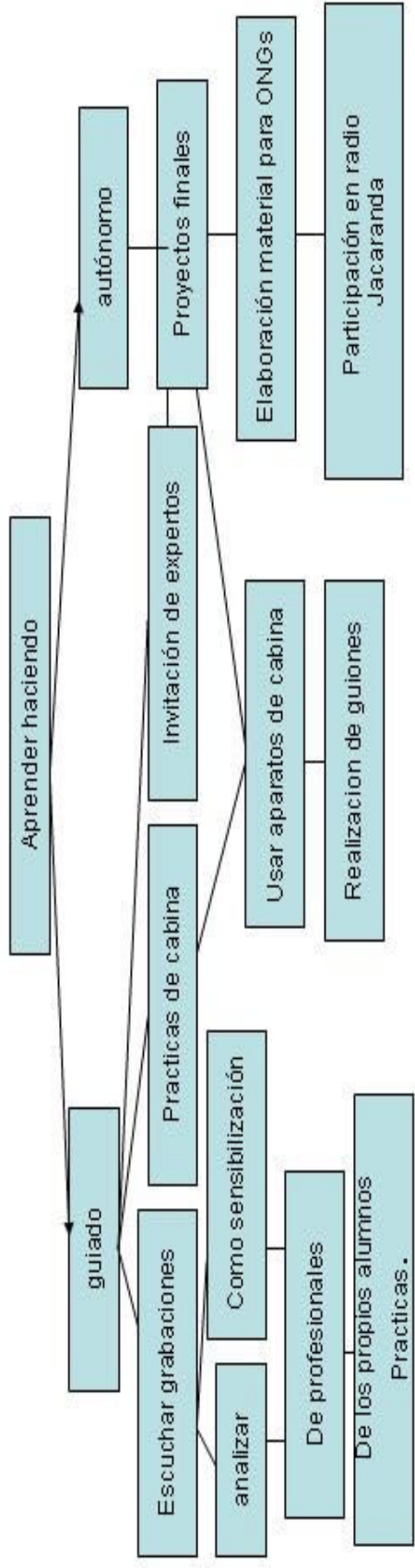
## Cuadros de concentración

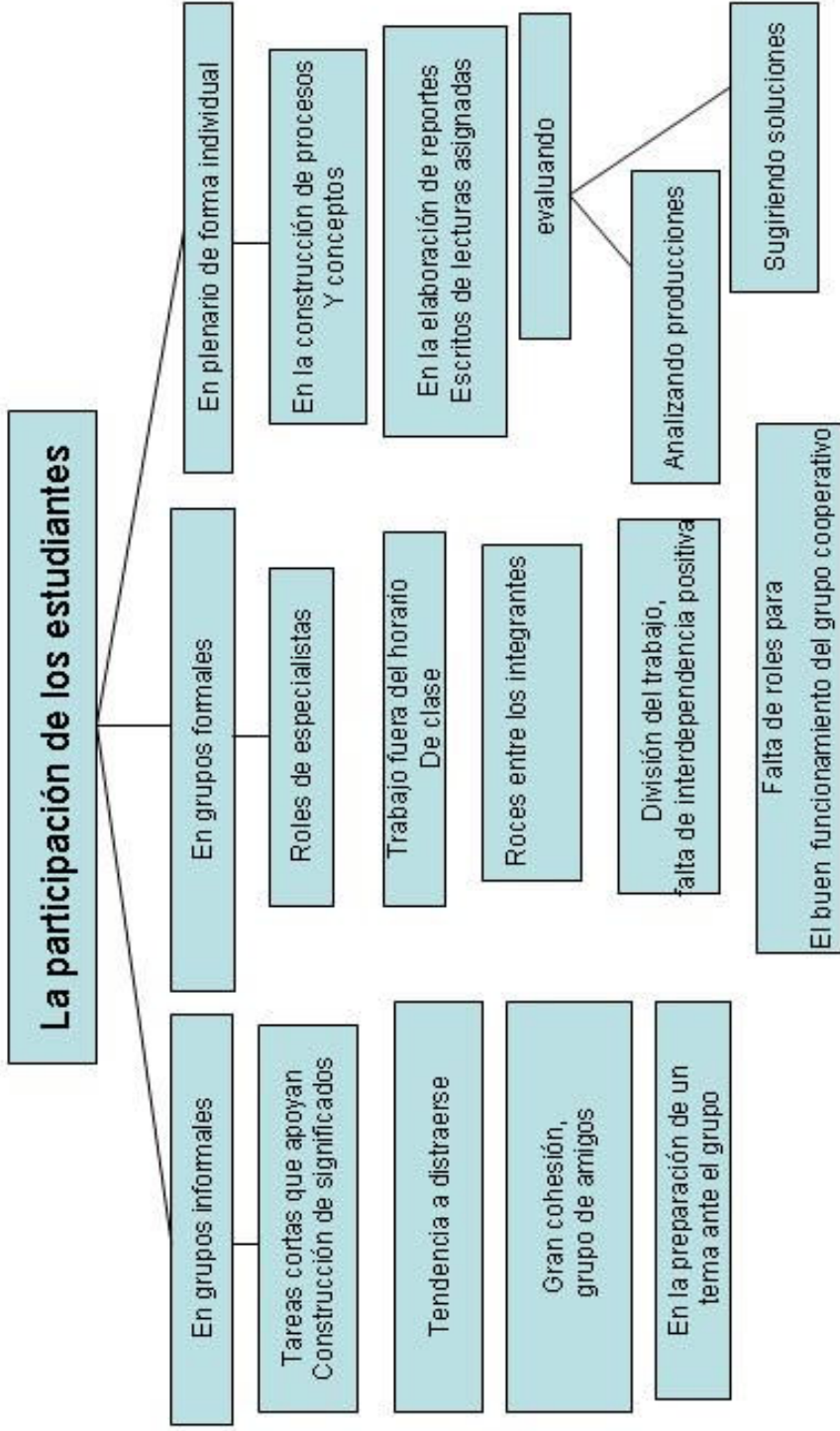






# Para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje





Adquisición e integración del conocimiento. Dimensión II

CONTENIDOS		
tipo	declarativo	procesal
definición	El Ao. Recuerda los atributos y características.	El Ao debe realizar o ejecutar una serie de pasos, o procedimientos
¿cómo se aprende?	<p>1.- el Ao debe construir significado agrega lo que ya sabe a lo que esta aprendiendo.</p> <p>2.-el ao debe organizar el contenido reformulando de tal manera que desde la perspectiva del aprendiz tenga orden.</p> <p>3.- el Ao guardar el contenido de manera que pueda recordarla en ocasiones posteriores.</p>	<p>1.- el ao construye el significado relacionando lo que esta tratando de aprender con lo que ya sabe.</p> <p>2.- organiza la información identificando los pasos involucrados en el proceso.</p> <p>3.- Practica hasta que la ejecución se vuelva automática.</p>
Estrategias actividades construir significado	<p><b>Finalidad:</b> unir el conocimiento nuevo con el viejo, hacer predicciones y verificarlas y proveer la información que no esta explicita.</p> <p>*Reconstruir a partir de lo que ya saben sobre un tema. Tormenta de ideas.</p> <p>*Enseñanza reciproca: resumir, preguntar, clarificar, y predecir.</p> <p>*Preguntas: obvias, piensa y busca y propias. PReRe</p> <p>*tejedura semántica. Organiza visualmente la información de un texto.</p> <p>*analogías y metáforas.</p> <p>*técnica SQA.</p>	<p><b>Finalidad:</b> ayudar al Ao a identificar alguna acción que han experimentado previamente y es similar al proceso que están tratando de aprender</p> <p><b>Proceso:</b> 1.- identificar los procesos que van a ser enseñados directamente y los que son solo demostrados.</p> <p>2.- que los alumnos identifiquen procedimientos que Conozcan y que sean similares los que van a aprender.</p> <p>3.- provee a los Aos. Con una estrategia general como:</p> <p>a) Identificar cosas que hiciste que pudieran ayudar con el nuevo proceso.</p> <p>b) Imagina como lo harías.</p> <p>c) Realiza y compara lo que imaginaste con lo que realmente hiciste.</p>

Adquisición e integración del conocimiento. Dimensión II

CONTENIDOS		
tipo	declarativo	procesal
<p>actividades de organización</p>	<p>Finalidad: ordenar los contenidos de manera que te permitan hacer distinciones finas entre los diferentes aspectos de la información.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Identifica los tipos de conocimiento declarativo</li> <li>Hechos, secuencias temporales, relaciones causales, Problema/solución, episodios, generalizaciones, principios y conceptos.</li> <li>2.- provee con organizadores gráficos</li> <li>3.- haz a los aos preguntas específicas según el tipo de Contenido.</li> <li>4.- pide que tomen nota utilizando representaciones Graficas.</li> </ol>	<p>Finalidad: identificar las habilidades o procesos que Tratas de dominar y estructurar los componentes específicos de una forma eficiente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Modela la h habilidad, “pensando en voz alta”, Describe e ilustra cada paso.</li> <li>2.- da las reglas y pasos explícitos de los nuevos procesos Como un orden específico</li> <li>3.- pide a los aos que escriban con sus propias palabras</li> <li>4.- Identifica situaciones en la que los procesos podrían Ser utilizados. Saber las condiciones en los que un Proceso es mas útil.</li> <li>5.- Ofrece al ao una estrategia general.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Pide que alguien te muestre el proceso lentamente.</li> <li>b) Mientras el modelamiento sigue identifica a Diferentes pasos o reglas que estan siguiendo.</li> <li>c) Escribe los pasos o reglas</li> <li>d) Repasa las reglas mentalmente antes de hacer el proceso.</li> </ol>
<p>actividades para almacenar</p>	<p><b>Finalidad:</b> aunque al construir significado y ordenar la información ya ayudan a almacenar la información, hay estrategias específicas que ayudan a retenerla.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- La repetición varias veces de los contenidos.</li> <li>2.- que los aos. Dibuje o con símbolos representen la Información que deseen recordar.</li> <li>3.- ofrece a los aos. Mnemotecnias.</li> <li>4.- Puedes ligar rozos de información y ponerlos a Manera de cuento.</li> <li>5.- el método de la rima</li> </ol>	<p>Finalidad: Los contenidos procesales deben ser practicados hasta al automatización.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- da tiempo para la practica masiva y distribuida. La practica masiva es inmediata y frecuente.</li> <li>2.- pide un reporte periódico sobre sus progresos y Sobre los cambios que hacen a los procedimientos</li> <li>3.- utiliza el ensayo mental..</li> </ol>

Tareas a largo plazo, multidimensionales y dirigidas por el alumno ayudan a utilizar el conocimiento de manera significativa			
Tipo de tarea	características de la tarea	Como se aprende la tarea	ejemplos de aplicación
<b>Investigación</b> Es el proceso de llenar lagunas o resolver controversias que existen en la información.	<b>Definidora:</b> Responde a preguntas como: ¿cuáles son las características que definen a? ¿cuáles son los rasgos de? Es el proceso que trata de determinar que elementos le dan a algo su identidad específica.	El M proporciona un modelo de los pasos a seguir basándose en las preguntas: <b>¿sobre que quiero averiguar?</b> Se trata de identificar con claridad el concepto, acontecimiento o evento hipotético <b>¿qué es lo que la gente ya sabe?</b> el investigador empieza a recolectar información de artículos, de entrevistas, de encuestas. Separa los hechos y las opiniones de las fuentes que se estén utilizando. <b>¿qué desacuerdos tiene la gente sobre esto o que confusiones hay?</b> Se enlistan la información que consideren importante que identifiquen confusiones, contradicciones y teorías opuestas. <b>¿cómo puedo clarificar estas cosas?</b> Como se haría para resolver las confusiones o apoyar una de las teorías. <b>¿cómo puedo apoyar mi respuesta?</b> Se debe de formular una solución y apoyarla con información verídica. Pída que los A. hagan un reporte y justifiquen sus soluciones.	¿qué pasaría si no se permitiera la publicidad en la radio? ¿qué hubiera pasado con la radio si no surge la televisión? Investigación proyectiva ¿cuáles son las características de una radio como medio de comunicación masivo? ¿cuales son los rasgos de la radio de entretenimiento, de información, de educación, o de publicidad? Investigación definidora ¿Porque Orson Welles tuvo tanto éxito con su obra la Guerra de los mundos? ¿cómo la radio se convirtió un poderoso medio de propaganda? Investigación Histórica
	<b>Histórica:</b> Responde a preguntas como ¿cómo ocurrió esto? ¿por qué ocurrió esto? Es el hecho de examinar los acontecimientos pasados para determinar que pasó y porque pasó.		

Tareas a largo plazo, multidimensionales y dirigidas por el alumno ayudan a utilizar el conocimiento de manera significativa			
Tipo de tarea	características de la tarea	Como se aprende la tarea	ejemplos de aplicación
<p><b>Toma de decisiones</b></p> <p>Elegir entre alternativas aparentemente iguales.</p>	<p>Cuando las decisiones son importantes se ejecuta un complejo proceso de análisis en donde se aprende mucho acerca de los contenidos sobre los cuales tomara una decisión.</p>	<p>El M ofrece una heurística para la toma de decisiones que puede ser:</p> <p>Identificar la decisión que se quiere tomar.</p> <p>Escribir la pregunta sobre la decisión que represente realmente aquello sobre lo cual se desea decidir.</p> <p>Identificar y escribir las alternativas que se están considerando.</p> <p>Identificar los criterios que se consideren importantes para una buena decisión.</p> <p>Para cada criterio asignar un puntaje de importancia muy importante 3, moderadamente importante 2...</p> <p>Determinar el grado que posee cada alternativa en el criterio 1 a 3</p> <p>Multiplicar los puntajes de los criterios por los puntajes de la alternativa.</p> <p>Determinar que alternativa tiene el puntaje mas alto.</p> <p>Basándose en la reacción de la alternativa elegida determinar si se quiere cambiar los puntajes de importancia o agregar nuevos criterios.</p> <p>Si se ha cambiado algo, repetir el proceso hasta que se obtenga una respuesta aceptable, una con la cual se siente bien y le parezca defendible.</p>	<p>¿Cual es el formato periodístico mas idóneo para mi proyecto informativo?</p> <p>Elabora un reporte sobre el proceso y el producto de sus esfuerzos.</p> <p>Del proceso: las razones para elegir sus alternativas, los criterios y sus pesos asignados, asignar los pesos a las alternativas.</p> <p>Del producto: reportar la alternativa elegida, el conocimiento base con el que iniciaron, incluyendo sus propias suposiciones. Como cambio su conocimiento base.</p>

<b>Tareas a largo plazo, multidimensionales y dirigidas por el alumno ayudan a utilizar el conocimiento de manera significativa</b>			
<b>Tipo de tarea</b>	<b>características de la tarea</b>	<b>Como se aprende la tarea</b>	<b>ejemplos de aplicación</b>
<p><b>Inventión</b></p> <p>Proceso de crear algo nuevo.</p>	<p>La invención esta relacionada con la solución de problemas pero tienen diferencias:</p> <p>La resolución de problemas incluye limitaciones y condiciones impuestas desde el exterior, mientras que la invención incluye criterios o estándares impuestos por el inventor.</p> <p>En la invención se incluye una fase de revisión y de detallado para afinar la invención hasta que llene los estándares que se ha fijado. Quien resuelve un problema solo quiere superar los impedimentos o limitaciones una vez hechos esto el problema esta resuelto.</p>	<p>El M proporciona la heurística de la invención que puchieran incluir las siguientes preguntas:</p> <p>¿qué quiero hacer o que quiero hacer mejor? Identifica una situación que desees mejorar</p> <p>¿ que quiero que haga mi invento? Formula tu propósito o meta.</p> <p>¿cómo sería un modelo bosquejo o esquema de mi invento? Identifica estándares específicos de tu invención</p> <p>¿cómo lo puedo hacer? Empieza a desarrollar tu producto mantente buscando alternativas y mejores maneras de crear tu producto. De ves en cuando deja de lado tu producto, parcialmente terminado para que se as mas objetivo cuando regreses a el.</p> <p>¿cómo lo puedo mejorar? Revisa tu invento prestando atención a los detalles.</p>	<p>Inventa y produce una vestidura que identifique tu equipo de trabajo como una casa productora.</p>

Tareas a largo plazo, multidimensionales y dirigidas por el alumno ayudan a utilizar el conocimiento de manera significativa				
Tipo de tarea	características de la tarea	Como se aprende la tarea	ejemplos de aplicación	
<p><b>Indagación experimental</b></p> <p>Proceso de generar hipótesis para explicar fenómenos físicos y para probar luego su validez.</p>	<p>Incluye preguntar y responder a cuatro tipos básicos de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿qué observo? Algún fenómeno físico o psicológico.</li> <li>¿cómo puedo explicar lo que observo? analizalo</li> <li>¿qué puedo predecir a partir de mi explicación? Argumenta posibles razones o causas que expliquen el fenómeno.</li> <li>¿cómo puedo probar mi predicción? Diseñando una actividad o experimento</li> </ul>	<p>El M proporciona a los alumnos un modelo de los pasos que se siguen en la indagación e xperimental. Los pasos pueden describirse pidiendo a los aos que realice en las siguientes actividades:</p> <p>Observa algo que te interese y describe lo que ocurre.</p> <p>Explica lo que has observado. ¿qué teorías o reglas conoces que puedan explicar lo que has observado?</p> <p>Haz una predicción a partir de tu explicación.</p> <p>Realiza una experimento o actividad para probar tu predicción.</p> <p>Explica los resultados de tu experimento a la luz de tu explicación. Si es necesario revisa tu explicación.</p>	<p>La música modifica la percepción y por tanto el significado de la producciones sonoras tanto audiovisuales como radiofónicas.</p>	7



Tareas a largo plazo, multidimensionales y dirigidas por el alumno ayudan a utilizar el conocimiento de manera significativa			
Tipo de tarea	características de la tarea a	Como se aprende la tarea	ejemplos de aplicación
<p><b>Resolución de problemas</b></p> <p>Proceso de lograr una meta a pesar de los obstáculos.</p>	<p>características de la tarea a</p> <p><b>No estructurados:</b> Las restricciones al principio no son claras, los recursos no son claros y algunas veces la meta tampoco lo es. Requieren una clarificación inicial de la meta y de los recursos disponibles así como una buena cantidad de toma de decisiones sobre las diferentes maneras alternativas de alcanzar la meta final.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p><b>B) Académicos:</b> ocurren cuando las tareas académicas incluyen restricciones específicas.</p> </div>	<p>Como se aprende la tarea</p> <p>El M provee a los A una heurística general.  Identificar las restricciones.  Determinar que se podría hacer sin las restricciones o que permiten hacer los elementos restringidos.  Identificar maneras alternativas de lograr lo que se podría hacer si no existieran las restricciones.  Elegir y probar la alternativa que parezca mejor.  Hacer un reporte sobre el proceso y el producto.  Sobre el proceso, que les permitiría hacer los elementos restrictivos o cual fu su función, una explicación como cada alternativa identificada podía sortear las restricciones. Y el razonamiento subyacente a la selección de una alternativa( porque eligieron esa alternativa y no otra)  Del Producto: el grado en que resolvieron exitosamente el problema y los criterios que utilizaron para evaluar su éxito, como el proceso de solución de problemas reforzó o cambió su conocimiento del tema del problema.</p>	<p>ejemplos de aplicación</p> <p>Contar una historia sin palabras.  De un texto, contar la historia sin recurrir al narrador.  Elaborar la presentación de un nuevo producto en 20 segundos.</p>
			3

