



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

**“La Metodología empleada por los Docentes del
Sistema de Universidad Abierta en el Proceso de
Enseñanza - Aprendizaje”**

TESINA

Que para obtener el grado de:
Licenciada en Pedagogía

Presentada por

Angélica Alpízar Guzmán

2008





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis papás: Félix Alpízar y Ma. Luiza Guzmán, por todo su apoyo, amor, comprensión, y por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios profesionales.

También quiero agradecer al amor de mi vida David Ledesma, por todo tú amor, tú comprensión que desde el día que decidimos compartir nuestras vidas has demostrado que Dios me brindo la gran dicha de tener a un ser maravilloso a mi lado, con él cual quiero seguir caminando juntos por el sendero de la vida, aunque hemos pasado momentos muy difíciles, se que nuestro amor es mucho más grande que cualquier obstáculo. Gracias mi amor, por compartir conmigo este gran sueño, que gracias a todo tú apoyo hoy se ha materializado.

A mis hermanos: Juanita, Blanca, Paty, Rodrigo, por todos los momentos que hemos vivido juntos, por todo su apoyo incondicional en todo momento, se que siempre podré contar con su cariño, los quiero mucho.

A mis sobrinas Alejandra, Merary, Maria José, Sofhia, por compartir conmigo gratos momentos de alegría, quiero que sepan que la vida esta llena de retos, y debemos esforzarnos por cumplirlos día a día .

A todos mis amig@s gracias, por brindarme su amistad incondicional, especialmente a Jazmín y Francisco, por todo su apoyo en la realización de este trabajo.

Agradezco a mis sinodales, la Dra. Concepción Barrón Tirado, Mtra. Leticia Moreno Osorio, Mtra. Claudia Bataller Sala, Lic. Susana Fernández Salazar, Lic. Cuauhtemoc Escobedo Santaolaya, por sus aportaciones, en la revisión de este trabajo.

Finalmente quiero agradecer a nuestra Máxima Casa de Estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente.

C O N T E N I D O

Introducción

Capítulo I	
MARCO DE REFERENCIA	7
1.1. El Sistema de Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México.....	7
1.2. El Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras: Colegio de Pedagogía	13
1.3. Antecedentes.....	15
1.4. Características.....	21
1.5. Plan de estudios, Sistema de Universidad Abierta, Pedagogía	23
Capítulo II	
MARCO TEÓRICO	26
2.1. Programas de estudio	26
2.1.2. Elementos del Programa de Estudios	32
2.1.3. Material didáctico.....	36
2.1.4. Dinámica de grupo.....	39
2.1.5. Tutorías.....	41
2.2. Evaluación	49

2.2.1. Tipos de evaluación.....	53
2.2.2. Evaluación diagnóstica o inicial.....	55
2.2.3. Evaluación formativa.....	58
2.2.4. Evaluación sumativa	60
2.2.5. Autoevaluación.....	64
2.3. Metodología	66
2.3.1. Descripción del instrumento.....	68
2.3.2. Población	72
Capítulo III	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	73
CONCLUSIONES	79
ANEXOS	83
BIBLIOGRAFIA	94

INTRODUCCIÓN

El Sistema de Universidad Abierta es una modalidad educativa parcialmente extraescolar, cuya finalidad es extender la educación superior a un mayor número de personas, mediante formas que aseguren un alto nivel en la calidad de la enseñanza, la aplicación de los avances tecnológicos a esta modalidad educativa no presencial, en la cual se busca la optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es por ello que la Educación Abierta es una alternativa educativa de libre opción para los estudiantes que no pueden asistir con regularidad al sistema escolarizado. Este tipo de modalidad educativa no presencial nos permite integrar el uso de los diversos medios educativos, lo cual brinda una mayor flexibilidad y adaptación al ritmo de aprendizaje de los alumnos que deciden cursar esta modalidad .

Por lo que el presente trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos: en el primer capítulo se abordará un panorama general de lo que es el Sistema de Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México, haciendo énfasis en la Facultad de Filosofía y Letras, en el Colegio de Pedagogía, así como los antecedentes, las características, y el plan de estudios de la Carrera de Pedagogía.

En el capítulo dos: se presentará el marco teórico en donde se planteará ¿qué son los programas de estudio?, los elementos que intervienen en el mismo, así como también se desarrollará la importancia del material didáctico, su definición, características, uso y aplicación.

Otro de los elementos a tratar es la dinámica de grupo, en donde se abordarán: las características, ¿qué son las tutorías? características, los tipos de tutorías, finalizando con la evaluación, donde se presentará el concepto de evaluación, y los tipos de evaluación.

En el capítulo tres: se analizarán los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes del Sistema de Universidad Abierta en el Colegio de Pedagogía. Dicho cuestionario esta dividido en seis apartados: la primera parte de la pregunta 1 – 4, corresponde a **programas de estudio**, la segunda parte de la **5 - 7 material didáctico**, la tercera parte de la **8 - 9 dinámica de grupo**, la cuarta parte de la **10 - 12 tutorías**, la quinta parte de la **13 - 18 enseñanza-aprendizaje**, la sexta parte de la **19 – 24 evaluación**.

Por último se presentan las conclusiones obtenidas en la investigación.

MARCO DE REFERENCIA

En este primer apartado se realizó un estudio teórico documental para conocer el marco histórico del Sistema de Universidad Abierta, en la Universidad Nacional Autónoma de México, haciendo énfasis en la Facultad de Filosofía y Letras, así como sus lineamientos.

1.1. El Sistema de Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México

A partir de 1940 México vivió un proceso acelerado de industrialización y desarrollo económico. Esta política económica permitió abrir un mercado ocupacional que absorbió a los sectores medios, lo cual provocó que se exigiera un papel diferente a la universidad, aumentó la demanda de la educación superior, tanto por el número de personas que la solicitaban como por los requisitos técnicos, científicos, culturales y ocupacionales.

En la década de los sesentas, la expansión universitaria se incrementa más no como producto de una decisión racional, sino como resultado de un complejo proceso social. El Estado empieza a dar mayor apoyo a la Universidad, pero su efecto legitimador estuvo detrás de muchas decisiones políticas. Se ve a la educación superior como un factor de progreso, una vía de igualación social, ideas que tenían como sustento el desarrollismo y las teorías del capital humano.

El modelo económico mexicano entra en crisis en los años sesenta. Los beneficios que el desarrollo traería a la economía y a la sociedad no se ven, el fin de este periodo se enmarca con el conflicto estudiantil del 68, el cual fue la

causa inmediata del proyecto de Reforma Educativa que se instaura en la década de los setentas, en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez. Con esta reforma se intentó restablecer los vínculos políticos entre la Universidad y el Estado, rotos en el sexenio anterior. José López Portillo continuó con esta última política de reconciliación.

La transformación de la educación superior puede verse a través de cuatro problemas generales: ¹

1.- La expansión institucional y el aumento de la cobertura de educación superior se destacan en las décadas de los cincuentas a los ochentas, pues no sólo se crearon otras instituciones, sino que las ya existentes crecieron, también se incremento el número de las universidades estatales en todas las entidades así como el de las universidades privadas. Se buscó la desconcentración estudiantil, especialmente en el IPN y en la UNAM se crearon unidades desconcentradas. Las opciones profesionales también aumentaron.

2.- Crecimiento de la matrícula estudiantil.

3.- La burocratización Universitaria. Se crearon condiciones para establecer nuevos mecanismos de administración en la Universidad, los cuales tomaron paulatinamente la conducción institucional como resultado de la burocratización, la organización de la Universidad fue mas compleja, las tareas de enseñanza, investigación y difusión se asociaron con nuevos tipos de administración, control y gobierno. Los procesos de burocratización modificaron las relaciones

¹ CASILLAS A. Miguel A. Y A. De GARAYS. *“El contexto de la constitución del cuerpo académico en educación superior”*. En GILANTON y otros, *Académicos. Un botón de muestra*.

sociales universitarias; surge el burócrata profesional y una nueva división del trabajo.

4.- Crecimiento del número de plazas para los académicos. Se generó un tipo nuevo de profesión, el que trabaja tiempo completo en la Universidad y se dio un incremento en el número de los profesores contratados por horas.

Este es contexto de los setentas, cuando surge el Sistema de Universidad Abierta. El 25 de febrero de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprueba la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Su propósito es extender la educación a grandes sectores de la población manteniendo un alto nivel académico, a través de la utilización de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios.

En esta época, se consideró que la Universidad estaba cerrada porque sólo se reconocía el medio tradicional de la cátedra impartida por un maestro. En un documento de 1971 la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, señala que se “cierran las oportunidades de estudios universitarios a quienes no disponen diariamente de varias horas fijas para estudiar, a quienes no tienen sus domicilios cerca de las instalaciones de la UNAM, a los que no han obtenido los certificados de enseñanza media, a los que no han aprobado el examen de admisión, a los que no satisfacen ciertos requisitos de salud”². Esta fue una época en la que se cuestionó fuertemente a la Universidad, pues en varios países se habían generado movimientos que buscaban la renovación del funcionamiento universitario. Ante esta situación, en México se implanta la universidad abierta y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

² GONZÁLEZ RUÍZ, J. Enrique. La universidad abierta (el caso de México). P. 7-8

El Sistema de Universidad Abierta fue concebido como un sistema completo de enseñanza universitaria que apoyaría la oferta de educación superior multiplicando la capacidad de atención a la demanda de aumentar proporcionalmente las inversiones e instalaciones. El sistema imparte los mismos estudios, otorga los mismos créditos, certificados, títulos y grados y asimismo exige los mismos requisitos existentes en la UNAM. Las facultades, escuelas o el CCH pueden optar por el sistema abierto, y sus Consejos Técnicos son los que determinan y deciden las carreras que se han de impartir y los grados que se ha de otorgar.

En la exposición de motivos se dice que el sistema permitirá a la Universidad ir a los centros de bienes y servicios; fomentar la creación de centros de estudio en las delegaciones, sindicatos, etc.; descentralizar sus tareas y establecer un sistema de cooperación con otras instituciones de educación superior en México y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación superior, de forma que la población que no pueda acudir a las aulas diariamente, realice sus estudios en los propios centros de trabajo, ya sea en la ciudad o en el campo, sin calendarios ni horarios rígidos.

Con estas bases se creía en la posibilidad de que colaboraran profesionales distintos de los que integran la planta del personal académico, y de que los alumnos pudieran fijar los plazos para formarse, ya que se hacía hincapié en las “autopruebas” que ellos mismos se harían antes de presentar sus exámenes.

El apoyo que recibió el SUA fue limitado, además de que la presión derivada de una fuerte demanda de educación superior; disminuyó con la creación de otros centros de enseñanza de ese nivel en el área metropolitana y

al descentralizarse los servicios de la UNAM y renovar su organización-académica. En junio de 1978, en la reunión del Colegio de Directores de la UNAM celebrado en Galindo, Querétaro, se planteó una orientación diferente para el sistema abierto, marcando como objetivo primordial proporcionar apoyo al mejoramiento del sistema escolarizado en lo referente a la asistencia irregular de los estudiantes, así como procurar la instrumentación adecuada de los medios educativos; atender las asignaturas con alto índice de reprobación, los alumnos del artículo 19 del reglamento escolar y los requerimientos y procedimientos de acreditación.

“Las condiciones en que surgió el sistema abierto en cada facultad o escuela fueron diferentes, existen diversas orientaciones y diversos recursos. Actualmente, hay nueve Divisiones con sistema abierto que tienen en conjunto 16 carreras de licenciatura, una carrera que se da en nivel técnico y en nivel licenciatura, un diplomado y tres especialidades”³.

En cada División se elaboran los materiales de estudio de acuerdo con la concepción de aprendizaje que se haya adoptado, en algunas se utiliza un texto hecho especialmente para el SUA, con los conocimientos de las materias y orientaciones pedagógicas; otras utilizan una guía que contiene la bibliografía necesaria para que los alumnos consulten las fuentes originales y orientaciones pedagógicas, casi todos los materiales incluyen introducción, objetivos, temario, actividades de aprendizaje, autoevaluaciones y bibliografía. En algunas Divisiones también se cuenta con prácticas de laboratorio o de campo-

³ VERA CARREÑO, Margarita. Formación docente de los tutores del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras. P.15

cuestionarios para la evaluación y materiales didácticos de apoyo (diapositivas, diaporamas, acetatos, cartas anatómicas, videocasets y películas).

Las asesorías para los alumnos pueden ser individuales y/o grupales, según las características de las materias y los requerimientos de cada División, sus funciones esenciales son proporcionar orientación a los estudiantes, establecer el diálogo entre el asesor o tutor y los alumnos y de esta manera favorecer la interrelación entre los estudiantes.

Es importante mencionar que el SUA estaba muy vinculado al sistema presencial, para poder ingresar primero había que ser aceptado en la UNAM; el alumno del SUA tenía el mismo límite para terminar sus estudios que los alumnos del sistema escolarizado; el SUA iniciaba y terminaba sus actividades con los semestres lectivos que establecía la UNAM, y en casi todas las Divisiones se exigía al estudiante asistir a las tutorías en lugares y momentos determinados. Esta situación ha cambiado un poco, ya que el Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, relativo al Ingreso, la Permanencia y los Exámenes publicado en Gaceta UNAM, el 8 de diciembre de 1997 se establecen algunas diferencias que en la realidad no se han logrado al mismo tiempo en todas las facultades o escuelas que tienen Sistema Abierto.

Los principales cambios son la emisión de dos convocatorias por año para ingresar al SUA en forma separada respecto al sistema escolarizado. Aún con estos cambios, son muchos los obstáculos para que el SUA pueda considerarse realmente un sistema abierto o a distancia.

El proyecto innovador con objetivos muy ambiciosos, no se ha llevado a cabo del todo, puesto que atiende a una población limitada dentro de las instalaciones de la UNAM. Algunos de los cuestionamientos que se han planteado al SUA, es que se ha convertido en un sistema semiescolarizado. Sin embargo el sistema ha subsistido y sigue siendo una opción para la población que no puede asistir diariamente a clases.

1.2. El Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras

La Universidad Nacional Autónoma de México en el Plan de Desarrollo Institucional 1997-2000, plantea el programa estratégico relativo a la renovación de los procesos educativos, en el cual la Universidad se compromete a mantener el liderazgo como institución educativa en los procesos de docencia, investigación y difusión de la cultura a través de nuevas formas de transmisión, construcción y recreación del conocimiento, que deberán responder a los retos que impone el nuevo siglo, asegurando una alta calidad en los servicios educativos.

La dirección de la Facultad de Filosofía y Letras asumió el compromiso generado por este proyecto, el cual se manifiesta en el Plan de Trabajo 1998-2002 que propicia el fortalecimiento de los procesos educativos en especial de la educación abierta y la consolidación de los vínculos entre ellas. Asimismo, incluye el establecimiento de las bases para la creación de un centro de tecnología que apoye la nueva modalidad y fortalezca los procesos de docencia, investigación y difusión en las humanidades.

El cumplimiento de las metas institucionales de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, implica la necesidad de desarrollar nuevos modelos educativos a través de educación abierta y educación a distancia y en línea.

Asimismo, exige el conocimiento, el desarrollo y el uso de nuevas tecnologías que permitan abrir espacios que rompan las barreras geográficas y temporales dando una apertura a los alumnos interesados en cursar estudios superiores en Humanidades que se ofrecen en esta Facultad, en las siguientes disciplinas: Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Lengua y Literatura Inglesas y Pedagogía.

El Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, propone desarrollar un modelo de educación a distancia y en línea que responda a las exigencia tecnológicas actuales, enmarcado en el proyecto denominado "SUAFyL 2000", en el que se plantea la transformación del sistema curricular por asignaturas al modelo curricular por módulos.

El proyecto tiende a la socialización de las nuevas tecnologías cuyo fin radica, por un lado, en el uso de espacios cibernéticos donde se tiene la oportunidad de acercarse a una vasta información a escala mundial sobre las diferentes áreas del conocimiento, y por otro lado, brinda la flexibilidad en tiempo y espacio para llevar a cabo el proceso educativo, eliminando los obstáculos que el sistema escolarizado presenta, es decir: la manera tradicional de transmitir el conocimiento, la dependencia entre los actores del proceso educativo, el tiempo de traslado del lugar de residencia del estudiante al campus universitario, y a los centros bibliotecarios.

Sin embargo, el modelo a desarrollar, por supuesto, apoyará a todos los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, estará al servicio de la comunidad universitaria.

Dicho proyecto pretende participar con calidad y compromiso en el mundo de las transformaciones y estar a la altura de la competencia internacional, esperando contribuir en la “nueva era del conocimiento”, con aportaciones que reflejen el sentido del ethos universitario que distingue a nuestra máxima casa de estudios.

Los sistemas abiertos, la educación a distancia y recientemente la educación en línea se presentan en estos momentos como la mejor respuesta a una serie de problemas de índole educativa que es necesario enfrentar, entre ellos, la explosión de conocimientos, la explosión demográfica y el ritmo de la vida moderna que nos exige respuestas nuevas y creativas al viejo problema de la enseñanza.

1.3. Antecedentes

El Sistema de Universidad Abierta se implanta en la Facultad de Filosofía y Letras durante la gestión del Dr. Ricardo Guerra, en marzo de 1972; en el período comprendido entre 1974 y 1976 se determinaron los lineamientos generales para la organización y funcionamiento del Sistema Abierto.

Por acuerdo del H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, a partir de noviembre de 1976, se inician como cursos piloto, las seis -

licenciaturas y en enero de 1977 funcionan las asesorías correspondientes al primer semestre escolar con las guías de estudio respectivas.

Las seis carreras que se ofrecieron fueron: Filosofía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Modernas (Inglesas) y Pedagogía con duración de ocho semestres, a diferencia de Geografía que se cursa en diez semestres. Tomando en cuenta que las asignaturas que cubrirían estos cursos pilotos correspondían casi con igual número de créditos a los estudios profesionales tradicionales.

“A partir de 1977, se diseñaron los Planes de Estudio para las seis licenciaturas adecuándose a las características del Sistema Abierto; dichos planes fueron aprobados por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras en su sesión del 24 de febrero de 1978 y posteriormente, por el Consejo Universitario en su sesión del 7 de septiembre de 1979”⁴. La justificación para abrir estas carreras, estuvo enmarcada por la demanda existente en cada una de ellas.

El Sistema de Universidad Abierta ha tenido como objetivos primordiales:

- Extender la educación Universitaria a grandes sectores de la población por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios. (Art. 1º. del Estatuto General del SUA-UNAM).
- Impulsar la investigación en las áreas correspondientes a sistemas abiertos de educación.
- Investigar y proceder a preparar los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades del sistema.

⁴ AGUIRRE y RIVERA, Susana del Sagrado Corazón. *Un diagnóstico del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras*. p.55

- Formar profesionales de disciplinas que incluyan contenidos técnicos.
- Evaluar, en forma permanente, las actividades, procedimientos y materiales que desarrolle o emplee el propio sistema.
- Reestructurar y actualizar constantemente los programas, materiales y elementos de apoyo al sistema.
- Establecer una relación coordinada de información y asesoría dentro del área humanística a las carreras universitarias que lo soliciten.
- Responder a la demanda creciente de servicios educativos a nivel superior, así como evitar los problemas de deserción escolar, además de considerar a los alumnos afectados por el “Artículo 19 del Reglamento General de Inscripciones de la UNAM”.⁵

Con la implantación del SUAFYL se realizaron cambios en los Planes y Programas de Estudio de las seis licenciaturas, tomando en cuenta las necesidades propias del Sistema Abierto y los criterios innovadores (*) que proporcionarán herramientas significativas en la formación de los alumnos. En este sentido, hubo libertad para ejecutar por parte de cada una de las Comisiones Académicas las modificaciones correspondientes.

⁵ UNAM. LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA, Reglamento General de Inscripciones, Artículo 19. Los límites de tiempo para estar inscrito en la Universidad serán:

- a) Cuatro años para cada uno de los ciclos del bachillerato.
- b) En el ciclo de licenciatura 50 % adicional a la duración señalada en el Plan de Estudios respectivo.

Estos términos se contarán a partir del ingreso al ciclo correspondiente, aunque se interrumpan los estudios. Los alumnos que no terminen sus estudios en los plazos señalados no serán reinscritos y sólo podrán acreditar las materias faltantes por medio de exámenes extraordinarios, en los términos del capítulo III del Reglamento General de Exámenes. En el caso de estudios superiores lo que determine el Reglamento General de Estudios Superiores. 1979, pp.197-198.

(*) “criterios innovadores”, se entiende la elaboración de los materiales educativos, mismos que fueron preparados cuidadosamente por los asesores para que el alumno realizara su estudio individual”

También se había planteado la necesidad de que los contenidos fueran “tanto teóricos como prácticos; dominando asignaturas teóricas, teórico-prácticas y puramente prácticas y llevándose a cabo en los semestres asignaturas con prácticas en las licenciaturas en Pedagogía, Geografía, Historia, Letras y Bibliotecología”⁶

La organización académica del SUAFYL estaba formada por “un Consejo Asesor Interno, Secretaria Académica, una Unidad de Evaluación, una Unidad de Asesoría Pedagógica, un Cuerpo de Asesores y otro de Elaboradores de materiales, Asesor bibliográfico, Delegado Administrativo, Equipos Técnicos-Académicos y de Traductores para servicio interno. Cada carrera contaba con una Comisión formada por un asesor, un responsable y varios miembros”⁷

Para 1977, la planta del personal académico del SUAFYL era de 16 profesores de carrera; 14 asesores y 16 ayudantes de profesor.

Dentro de los proyectos de trabajo se tenían la ampliación de los horarios de asesorías; cursos para asesores y miembros de comisiones (capacitación, métodos de trabajo SUAFYL); adquisición progresiva de la bibliografía para las licenciaturas con el fin de integrar una biblioteca SUAFYL, con material de apoyo audiovisual y la posibilidad de ofrecer becas al alumnado.

Bajo la responsabilidad del Dr. Oscar Zorrilla se concluyeron los planes de estudio de las seis licenciaturas que se impartían, además de llevarse a cabo una organización tanto académica como administrativa en las que se manifiestan las responsabilidades y funciones del personal y otro con la

⁶ JIMÉNEZ, Blanca. *Documento Técnico No. 1, “Algunos puntos de vista sobre la elaboración del Plan de estudios en relación con el SUA”*. Junio de 1976, pp.2-3.

⁷ JIMÉNEZ Blanca y QEHLER Ana María. *El Sistema de Universidad Abierta.*, Coordinación Sistema Universidad Abierta, México, UNAM, 1983, PP. 80-81.

metodología con que opera el SUAFYL en el que se establecen las bases teóricas del Sistema.

“En 1978 la Coordinación de la Administración Escolar, implanta en toda la UNAM el Kardex electrónico y la captura de información por computadora a través del proceso de lectura óptica, de esta manera se inicia el reporte de calificaciones anuales, así como la historia académica que contienen las asignaturas acreditadas, no acreditadas, número de exámenes ordinarios-extraordinarios, porcentaje de asignaturas aprobadas conforme al Plan de Estudios de la carrera, promedio y los datos generales del alumno”⁸.

En 1979 se propone una evaluación del Sistema Abierto, la cual estaba enfocada a:

- “Resolver las dificultades en la elaboración del material educativo por parte de las seis licenciaturas. Requiriendo asesoría especializada de profesores con experiencia en distintas áreas del conocimiento, los que, por ser en su mayoría de tiempo completo o tener a su cargo funciones académicas- administrativas, no recibieron remuneración alguna.
- Verificar el adecuado funcionamiento de la relación asesor-alumno-material educativo.
- Se buscan sistemas de acreditación más objetivos y flexibles, sin afectar niveles académicos”⁹.

⁸ UNAM. *Informe del Rector Guillermo Soberón Acevedo 1973-1980*, México, diciembre de 1980, p.68-69.

⁹ *Informe de Actividades del Sistema de Universidad Abierta: Facultad de Filosofía y Letras 1978-1979*, p.2-3.

En 1980, el personal académico del SUAFYL que es contratado para la elaboración del material educativo pasa a impartir asesorías y en algunos casos en específico participan en la corrección del material, después de ser evaluado. En junio de este mismo año entra en operación el último año de estudios de seis licenciaturas, con seminarios de tesis, requisitos de pago de idiomas, servicio social, exámenes profesionales, incluso a programas de formación de profesores, expedición de títulos de licenciatura y acceso al posgrado.

“En 1981,1982 y 1984 el SUAFYL impartió cursos de actualización para los asesores de las coordinaciones de Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánica, Lengua y Literatura Moderna y Pedagogía”¹⁰.

En 1990 los planteamientos que se tuvieron en la creación del SUAFYL fueron los siguientes:

- “El no concebir lo que realmente era el Sistema de Universidad Abierta en su presente y futuro.
- Los obstáculos del espacio físico.
- Los problemas de organización del interior del propio sistema.
- Destacar el papel del asesor.
- Crear materiales educativos acordes para el sistema.
- Capacitación para el asesor y del asesor para otras instituciones para regularizar la planta docente.
- Reconocer la propuesta metodológica ex profesa para el sistema.
- Consolidar y legislar debidamente al sistema para que se perciba como un Sistema propio y no como apoyo al escolarizado”¹¹.

¹⁰ *Informe de Actividades de la Doctora Graciela Hierro*. S.U.A., UNAM

¹¹ *GACETA UNAM, Ciudad Universitaria, no. 2,457, marzo de 1990, p. 7-8*

1.4. Características

Entre las principales características del Sistema de Universidad Abierta se destacan las siguientes:

1.- **Ser libre de opción.** Los alumnos que ingresen a esta modalidad lo hacen por voluntad propia.

2.- **Uso de materiales didácticos**, donde se vierten los contenidos educativos, tales como impresos, audiocasetes, videos, aplicaciones informáticas, teléfono, radio, televisión, telefax, videotexto, entre otras.

3.- **Tutorías**, donde el alumno tiene la oportunidad de aclarar sus dudas o expresar sus inquietudes sobre el aprendizaje adquirido a través de los materiales.

4.- **Fomento del aprendizaje independiente**, este aprendizaje es aquel que le permitirá al alumno adquirir el conocimiento a su propio ritmo, tiempo y capacidades, por lo cual implica la flexibilidad del proceso de aprendizaje.

5.- **Propiciar la autoevaluación**, de manera continua el alumno no puede cerciorarse por sí mismo del aprendizaje adquirido.

6.- **Promotor de la obtención de fuentes de aprendizaje**, el SUA prepara actividades que lleven al alumno a generar sus propias formas de adquirir el conocimiento y aplicar diversos métodos y técnicas de estudio.

7.- **Dirigido a personas adultas**, que por diversas razones no tienen el tiempo para atender un sistema presencial, pero que sí cuentan con la capacidad suficiente para responder a la dinámica del estudio independiente.

1.5. PLAN DE ESTUDIOS, SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA, PEDAGOGÍA

El Sistema de Universidad Abierta, en la carrera de pedagogía, tiene como objetivo lograr que el alumno “comprenda, analice e investigue la realidad educativa desde diferentes alternativas teóricas y metodológicas, mediante el aporte de diferentes disciplinas como la filosofía, la historia, la sociología, la psicología y la didáctica.”¹²

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del SUA está basado en el plan vigente del sistema regular de la Facultad de Filosofía y Letras sin embargo, las materias son diferentes al sistema escolarizado.

¹² www.suafyl.filos.unam.mx

Plan de Estudios SUA Licenciatura en Pedagogía (8 Semestres)

1°	Psicología de la Educación I Psicología Evolutiva I 4 créditos c/u	Sociología de la Educación I Introducción a la Pedagogía I 4 créditos c/u	Introducción a la Filosofía de la Educación I 4 créditos	Fundamentos de la Investigación Pedagógica I 4 créditos	Técnicas Bibliográficas, Hemerográficas y Documentales I 4 créditos	
2°	Psicología de la Educación II Psicología Evolutiva II 4 créditos c/u	Sociología de la Educación II Introducción a la Pedagogía II 4 créditos c/u	Introducción a la Filosofía de la Educación II 4 créditos	Fundamentos de la Investigación Pedagógica II 4 créditos	Técnicas Bibliográficas, Hemerográficas y Documentales II 4 créditos	
3°	Psicotécnica Pedagógica I 4 créditos	Comunicación Educativa I 4 créditos	Historia de la Educación y la Pedagogía II 4 créditos	Corrientes de la Filosofía de la Educación I 4 créditos	Didáctica General I 4 créditos Antropología Pedagógica 8 créditos	Estadística de la Investigación Pedagógica I 6 créditos
4°	Psicotécnica Pedagógica II 4 créditos	Teoría del Aprendizaje 6 créditos	Comunicación Educativa II 4 créditos Didáctica General II 4 créditos	Historia de la Educación y la Pedagogía II 4 créditos	Corrientes de la Filosofía de la Educación II 4 créditos	Estadística de la Investigación Pedagógica II 4 créditos
5°	Orientación Educativa I 4 créditos	Educación Especial I 4 créditos	Laboratorio de Sociopedagogía I 4 créditos	Historia de la Educación en México I Legislación Educativa 4 créditos c/u	Pedagogía contemporánea del Siglo XX-I 8 créditos Organización Educativa 4 créditos Clave: 2590	
6°	Orientación Educativa II 4 créditos	Educación Especial II 6 créditos	Laboratorio de Sociopedagogía II 8 créditos	Historia de la Educación en México II Política Educativa 4 créditos c/u	Pedagogía contemporánea del Siglo XX-II 8 créditos Administración Educativa 4 créditos	

7°	Taller de Orientación Educativa I 8 créditos	Educación de Adultos I 4 créditos	Seminario de Filosofía de la Educación I 4 créditos	Taller de Didáctica I 8 créditos Pedagogía Experimental I 4 créditos	Seminario de Tesis I 6 créditos	Economía de la Educación 4 créditos
8°	Taller de Orientación Educativa II 8 créditos	Educación de Adultos II 4 créditos	Seminario de Filosofía de la Educación II 4 créditos	Taller de Didáctica II 8 créditos Pedagogía Experimental II 4 créditos	Seminario de Tesis II 6 créditos	Planeación Educativa 4 créditos

La licenciatura se cursa en ocho semestres, se caracteriza por su operación a partir de dos elementos didácticos: asesorías y materiales de estudio.

La asistencia a las asesorías no es obligatoria pero sí recomendable. Existen dos modalidades: asesorías grupales que se llevan a cabo por medio de la integración de grupo y equipos de trabajo, en las individuales se estrecha la relación asesor-alumno, y se realizan en función de las necesidades personales.¹³

Como hemos visto en este primer apartado, se enmarcaron las condiciones, antecedentes y desarrollo del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, enfatizando en el Colegio de Pedagogía.

¹³ Guía de carreras UNAM 2005-2006, UNAM, p. 579

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

En este segundo apartado se abordará un estudio teórico conceptual, retomando las bases pedagógicas, que sustentan el Sistema de Universidad Abierta en el Colegio de Pedagogía.

2.1. Programas de Estudio

Preparar un curso puede parecer a los ojos extraños una tarea fácil. Que con sólo seguir una fórmula se lograrán exitosos resultados; ojala que todo fuera tan sencillo, pero el trabajo docente y la preparación de cursos y programas requiere más que eso.

El trabajo en el aula, y específicamente, la preparación e implementación de cursos exige de una profunda reflexión sobre los objetivos y los resultados de dicho trabajo.

Crear espacios de aprendizaje implica conocer a los actores y los argumentos, preparar programas reclama proponer tiempos y formas para inducir al mejor aprovechamiento de esfuerzos y recursos.

Es por ello que en todo proceso educativo es importante la proyección de ciertos elementos que faciliten el trabajo docente, le den consistencia y coherencia. El contenido del curso, el perfil del estudiante y la experiencia docente son las principales fuentes para diseñar un programa.

Las propuestas para la elaboración de programas escolares¹⁴ surgidas durante la segunda mitad del siglo XX responden a la necesidad de lograr una mayor eficiencia de los sistemas educativos. Estas propuestas parten de premisas epistemológicas similares; sin embargo, por la forma que adoptan los planteamientos elaborados particularmente por autores estadounidenses, pueden agruparse en dos grandes bloques:

- El primer bloque corresponde a los desarrollos efectuados en la década de los cincuenta, representado por las aportaciones de Ralph Tyler e Hilda Taba, quienes conciben el problema de los programas escolares desde una perspectiva más amplia, a partir del análisis de los componentes referenciales que sirven de sustento a la estructuración de un programa escolar.

Así el programa forma parte de “...un proyecto educativo establecido en el plan de estudios y fundamentado en una serie de investigaciones referidas a la sociedad, a los sujetos de la educación y a la evolución del conocimiento.”¹⁵

- El segundo bloque proviene del reduccionismo que el pensamiento tecnocrático estableció a partir de la propuesta de Roberto Mager en los años sesenta, y puede situarse dentro del desarrollo de un modelo de instrucción que centra el problema de la elaboración de programas en

¹⁴ Es conveniente tener en cuenta que la elaboración de programas como la conocemos corresponde a un desarrollo específico del siglo XX y guarda una estrecha relación con la conformación de los sistemas educativos de varios países. En el funcionamiento previo de la escuela seguramente se pueden encontrar precisiones temáticas de un curso. Estos temarios no guardan ninguna relación con los programas actuales. DÍAZ BARRIGA, Angel. “*La conformación de planes y programas de estudio en el siglo xx*” 1994.

¹⁵ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y Currículum*. Buenos Aires, 1999, ed. Paidós. P.19

una tarea técnica: redacción de objetivos conductuales, diseños instruccionales y propuestas de evaluación.

Este modelo es la representación más precisa del eficientismo y a la vez, de la aplicación del pensamiento tecnocrático de la educación.

Las propuestas para la elaboración de planes de estudio se concretó en los trabajos publicados por Tyler en 1949, sin embargo, con Taba la discusión sobre la propuesta curricular adquiere mayor solidez conceptual, y en ella las etapas para la formulación de un plan y un programa de estudios que tienen por objeto, lograr la articulación entre la teoría y la técnica. Por el contrario, la propuesta de Tyler, formulada en una etapa de tecnificación del pensamiento educativo, se centra en la necesidad de elaborar objetivos conductuales.

Para Ralph Tyler, las decisiones en relación con los aprendizajes que deben promoverse en un programa escolar deben ser "... resultado del análisis de diversas investigaciones sobre los alumnos y sus necesidades, sobre la sociedad, el análisis de tareas y los procesos culturales, y sobre la función y el desarrollo de los contenidos."¹⁶

Hilda Taba concibe el programa escolar como "...un plan de aprendizaje, que por lo tanto debe representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria"¹⁷ Sin embargo, insiste en que las decisiones que se tomen con relación al mismo tengan una base reconocida, válida y con algún -

¹⁶ *Ibid.*,p.20

¹⁷ *Ibid.*,p.22

grado de solidez, lo cual, según la autora, sólo se puede garantizar a partir de la inclusión de una teoría.

Las aportaciones de Hilda Taba respecto a la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular, el desarrollo de esta teoría esta fincado en la investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad.

Taba considera que “... el análisis de la cultura y la sociedad brindan una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje.”¹⁸

Para realizar el juicio ordenado que permita tomar decisiones en relación con los programas escolares, Taba enumera siete pasos:

- Diagnóstico de necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección del contenido.
- Organización del contenido.
- Selección de actividades de aprendizaje.
- Organización de actividades de aprendizaje.
- Determinación de lo que se va a evaluar y las maneras de hacerlo.

¹⁸ *Op.cit.,p.23*

Ordenación de Elementos para la elaboración del Currículum según Hilda Taba						
Diagnóstico de necesidades	Formulación de objetivos	Selección del contenido	Organización del contenido	Selección de Actividades de aprendizaje	Organización de actividades de aprendizaje	Determinación de lo que se va a evaluar

Las propuestas para elaborar programas plantean únicamente elementos para su realización, en muchos casos las innovaciones en este campo consisten en añadir un elemento o quitar otro.

La estructura¹⁹ del programa, y los elementos que formen parte de éste tendrán una relación mucho más estrecha con la función de los mismos que con el valor o significado que cada uno pueda tener de forma aislada e independiente. Los programas de estudio, surgen en el ámbito de la concepción curricular, el aula es un espacio fundamental docente-estudiantil. En este sentido, la propuesta que desarrollo en relación con los programas tiende a cumplir una doble finalidad: a) la consideración de funciones para generar la posibilidad de conciliar los intereses institucionales con los docentes en los diversos tipos de programas, y b) el programa de estudios, visto desde la perspectiva de las funciones que cumple, es un elemento articulador de las

¹⁹ La estructura supone una organización compleja que rebasa la idea de linealidad y progreso continuo, es decir, está compuesta de un conjunto de elementos integrados dialécticamente bajo una idea de totalidad, cuyas partes se encuentran interrelacionadas por una finalidad. Algunos autores proponen el concepto de estructura metodológica entendida como una síntesis elaborada por el docente y en donde se integran tanto las consideraciones sobre la estructura cognoscitiva del que aprende, como la estructura conceptual del objeto de estudio haciendo a la vez, referencia a las condiciones institucionales donde se desarrolla el curso. (Remedí.1986)

problemáticas que emanan tanto de la concepción curricular como de la didáctica.

Es importante mencionar que los programas de estudio no son unidades aisladas, sino que forman parte del Plan de Estudios de una o varias carreras, o de un ciclo de enseñanza.

Por lo que “el plan de estudios es la síntesis instrumental, mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosas profesionalmente eficientes.”²⁰

El diseño de programas nos permite lograr la continuidad, secuencia y la integración, tanto en el plan como en los programas.

- La continuidad se refiere a la reiteración vertical de los elementos esenciales del currículo, esto es que aparece como el principal factor de una organización vertical efectiva.
- La secuencia hace énfasis en los niveles superiores de cada actividad del aprendizaje sucesiva y no en la repetición.
- Por lo tanto la integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículum; la organización de estas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado.

²⁰ PANSZA GONZALEZ, Margarita. PÉREZ JUÁREZ, Esther Carolina. MORÁN OVIEDO, Porfirio.: *Operatividad de la didáctica. Vol., Ed.Gernika. p.22*

Por lo que estos criterios de continuidad, secuencia e integración deben ser considerados tanto en la relación del programa con el plan de estudios, como dentro del programa mismo, cuando se decide el orden de las unidades temáticas que lo componen, criterios mismos que deben ser retomados en el diseño y evaluación de las actividades de aprendizaje.

2.1.2. Elementos del Programa de Estudios

Información general: Deben considerarse los elementos introductorias del curso, es decir:

- **Datos curriculares del curso.**
- **Introducción general o presentación,** se muestra una visión total de lo que se va a estudiar, se señala la posición teórica sobre la cual se sustenta y se debe describir brevemente sus contenidos con relación al ejercicio profesional.
- **Objetivos,** dentro del programa de estudio es necesario delimitar con precisión los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr, por lo que deben ser redactados en términos que impliquen la manifestación de la conducta concretándola en un producto del aprendizaje.

Por lo que Moran, define a los objetivos del aprendizaje como “ la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción -

que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área.”²¹

Para Mager²² la temática de los objetivos, cuya elaboración dicta recomendaciones precisas, tales como: redactarlas en términos del alumno, identificar la conducta observable deseada, establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables.

Es importante delimitar el tipo de objetivos que se va llevar a cabo en el programa:

- **Objetivos generales** (también llamados terminales), los cuales se centran en el aprendizaje integral ya que son la determinación de los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan que los alumnos alcancen a lo largo y al final del curso.

Los objetivos de aprendizaje deben de estar redactados en términos que implique la manifestación de la conducta concretándola en un producto de aprendizaje, realizado por los alumnos, y no por el profesor, lo cual debe de estar plasmado con claridad en su redacción, es decir deben de esclarecer el tipo de conocimientos, habilidades, etc. que se espera que los estudiantes logren al término de la unidad.

- **Contenidos**, constituyen la columna vertebral de los planes y programas de estudio y, consecuentemente, de la instrumentación didáctica con la que el profesor promueve el aprendizaje en los alumnos. Es decir los

²¹ PANSZA GONZALEZ, Margarita. PÉREZ JUÁREZ, Esther Carolina. MORÁN OVIEDO, Porfirio. *Fundamentación de la Didáctica*. Ed. Gernika. P.171

²² MAGER, R. *La confección de objetivos para la enseñanza*. Columbia, Ed. Salcian, 1970.

contenidos nos permiten definir los alcances y el tema principal del curso, a través del cual se buscará que el alumno aborde de manera general, la problemática que se le presentará a lo largo del curso.

Esta presentación está acompañada por un esquema cognoscitivo llamado **temario**, que le permite al estudiante tener una visión general del contenido de tal forma que vaya de lo general a lo particular para lograr así un conocimiento claro de los componentes temáticos del curso.²³

Lo mencionado anteriormente nos permite desarrollar las **unidades de aprendizaje** que se componen de los siguientes elementos:

- **Introducción a cada unidad**, es la presentación de lo que se va a tratar en dicho apartado, y permite ver la integración y enfoque de la información que se maneja.
- **Objetivos particulares por unidad temática**, son las metas que se quieren alcanzar a lo largo de la unidad y se derivan del contenido del plan general y deben articularse entre sí cuidadosamente.
- **Actividades de aprendizaje**, son las actividades que el alumno deberá realizar para alcanzar tales fines, las cuales deben caracterizarse por:
 - Facilitar la comprensión global del contenido de la unidad temática.
 - Fortalecer la retención de lo comprendido.

²³ <http://www.uv.mx/jdiaz/DisenoInstrucc/ModeloDisenoInstruccional2.htm>

- Facilitar la transferencia de algún conocimiento a una situación nueva

Un punto fundamental a considerar es que éstas actividades deben de estar presentes en el material de estudio en forma secuencial y variada, por grado de dificultad, y por último, deben ser claras y precisas.

- **Estrategias de aprendizaje**, son “el conjunto de pasos o habilidades que se pueden incluir varias técnicas que pretenden dar solución a los problemas académicos que se dan en contextos de interacción con alguien que sabe más”²⁴ y el objetivo que pretende alcanzar es que el docente seleccione y organice ciertas técnicas para ayudar al estudiante a que el nuevo conocimiento que está por adquirir sea con mayor eficiencia.

Es importante revisar que haya una coherencia del curso con respecto a la misión y la visión que tiene la institución, así como de estudiar que la materia por impartir tenga relación con las demás asignaturas del plan de estudio, vista de manera horizontal como vertical.

Dentro de los aspectos a considerar anteriormente en los programas de estudio, también se deben tomar en cuenta lo referente a los materiales didácticos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁴ DÍAZ BARRIGA *Frida.Op.Cit.,p.114*

2.1.3. MATERIAL DIDÁCTICO

En el proceso de enseñanza aprendizaje la selección del material didáctico es de suma importancia; éste motiva al alumno y permite que enfoque su atención y así pueda fijar y retener los conocimientos.

Un proceso de enseñanza activo requiere por parte del docente un conocimiento claro y preciso sobre la importancia, uso y confección de diversos materiales que contribuyen a un mejor aprendizaje en los alumnos.

El uso del material didáctico será efectivo si hay una participación mental activa de parte de los alumnos por medio de la atención, interés y percepción adecuada.

Por lo que los materiales didácticos son manejados como "... lenguaje hablado, lenguaje escrito, lámina pintada o impresa, cartel, cinta magnética, diapositiva, imágenes gráficas",²⁵entre otros.

Sin embargo, los materiales que se presenten deben cumplir con los objetivos planificados y ser de la mejor calidad. Igualmente el docente debe demostrar dominio y destreza en el uso adecuado de cualquier material didáctico.

Un proceso de enseñanza activo requiere por parte del docente un conocimiento claro y preciso sobre la importancia, uso y confección de diversos materiales, que contribuyan a un mejor aprendizaje en los alumnos.

²⁵ Del ROSAL, Oscar C. El educador frente a los medios auxiliares. P.69-70.

Concepto

El material didáctico son todos aquellos canales a través de los cuales se comunican los mensajes educativos. Es el conjunto de recursos que utiliza el docente a la estructura escolar para activar el proceso de enseñanza.

- Medio: Son instrumentos que envían los mensajes
- Materiales Didácticos: Son aquellos que resultan de la unión entre el medio y el mensaje educativo, que el alumno recibirá para lograr el aprendizaje. Es el conjunto de los objetos, aparatos o apoyos destinados a que la enseñanza sea más provechosa y el rendimiento del aprendizaje mayor. Estas ayudas pueden dividirse en material para actividades individuales y material de uso.

Es necesario que los materiales didácticos jueguen un papel importante en el proceso de adquisición de conceptos que han de formarse en el alumno y por lo tanto en la formación integral, ya que logra cambios de conducta en el desarrollo de habilidades y destrezas del alumno.

Con anterioridad el material didáctico tenía una finalidad más ilustrativa y se le mostraba al alumno con el objeto de ratificar, esclarecer lo que ya había sido explicado. El material era solamente general, "era intocable" para quien no fuese el maestro. Así eran visitas a laboratorios en donde el material bien estaba clavado en las paredes o puestos bajo llave en los armarios.

En la actualidad el material didáctico tiene otra finalidad; más que ilustrar tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, investigar, descubrir y a construir.

Adquiere así un aspecto funcional dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar.

Clasificación del Material Didáctico

Los materiales didácticos tienen diversos objetivos, los cuales nos permiten distintas clasificaciones. Todos van encaminados al aumento de motivación, interés, atención, comprensión y rendimiento del trabajo escolar, ellos impresionan fundamentalmente: al oído, la vista, el tacto.

Hay muchas clasificaciones del material didáctico; la que más parece convenir indistintamente a cualquier disciplina es la siguiente:

- **Material Permanente de trabajo:** son las que el docente utiliza todos los días. Pizarrón, gis, cuadernos, reglas, franelógrafos, etc.
- **Material informativo:** mapas, libros, diccionarios, revistas, periódicos, discos, filmes, cajas de asuntos, etc.
- **Material ilustrativo visual o audiovisual:** esquemas, cuadros sinópticos, dibujos, carteles, grabados, muestras en general, discos, grabadoras, proyectores, etc.
- **Material experimental:** aparatos y materiales variados para la realización de experimentos en general.

Características del material didáctico

Para ser realmente una ayuda eficaz, el material didáctico debe:

- Ser adecuado al tema de la clase.
- Ser de fácil aprehensión y manejo.
- Estar en perfectas condiciones de funcionamiento.

Es muy importante que el docente revise todo el material que va a utilizar en la clase previamente, examinarlos para cerciorarse de su perfecto funcionamiento.

Cualquier contratiempo perjudica la marcha normal de la clase, provocando casi siempre situaciones de indisciplina. El docente se descontrola y difícilmente consigue restablecer el orden en los trabajos de la clase.

El material didáctico debe quedar ubicado, siempre que sea posible a la vista para que sea de fácil acceso.

2.1.4. DINAMICA DE GRUPO

Otro aspecto fundamental es la **dinámica de grupo**, la cual esta encaminada a la formación y los cambios en la estructura y en las funciones de los grupos, y por descubrir y formular los principios en que se fundamenta la conducta de los grupos. El estudio de la dinámica de grupo trata de explicar los cambios internos que se producen como resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los grupos como un todo.

Asimismo se interesa por investigar los procesos mediante los cuales la conducta individual se modifica en virtud de la experiencia del grupo y tratan de poner en claro por qué ocurren ciertas cosas en los grupos, por qué estos se comportan como lo hacen y por qué los miembros del grupo reaccionan como reaccionan.

Algunas de las características destacadas de la dinámica de grupo, considerada como una rama del conocimiento, han sido definidas por - Cartwright y Zander²⁶. Una de estas características es una confianza fundamental en la observación cuidadosa, en la cuantificación, medición y experimentación. Por lo que la dinámica de grupo "... no describe solamente las propiedades del grupo y los eventos asociados con el grupo, si no que se interesa también por el hecho de cómo los fenómenos que se observan dependen de otros, o trata de descubrir los principios tocantes a circunstancias determinadas que producen determinados efectos."²⁷

La dinámica de grupo ha sido definida también por Sargent y Williamson como un movimiento surgido de la psicología de la Gestalt, que destaca las fuerzas sociopsicológicas existentes dentro del grupo.

Cabe señalar que el término dinámica de grupo no limita su significación sólo al campo de la investigación encaminada a avanzar en el conocimiento de la vida del grupo, sino más bien se refiere a una serie de premisas valorativas, a una serie de objetivos de educación y a un conjunto de procedimientos mediante los cuales se puede mantener el orden en el grupo para el logro de estos objetivos.

El ejercicio de la enseñanza ha de perfeccionarse, y si se otorga a los maestros la ayuda que precisan, las instituciones para la preparación de los maestros y los programas educativos de aquellos que ejerzan deben avanzar ofreciéndoles ayuda en el terreno donde dicen precisar más de tal asistencia. Si los maestros saben dirigir las fuerzas del grupo de modo que funcionen a favor

²⁶ DARWIN CARTWRIGHT y ALVIN ZANDER: *Group Dynamics: Research and Theory*, Evanston, Ill.: Row, Peterson and Company, 1960, p.5-6

²⁷ BANY, Mary A. JOHNSON, Lois V. *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid, 1970., ed. Aguilar. p.17

de la instrucción y no en contra de ella, y si los maestros son capaces de dirigir esas fuerzas de modo que se produzcan pocos problemas de comportamiento de grupo o de disciplina, entonces el proceso de enseñar y de aprender será vivificado.

El grupo de clase puede servir de soporte a la instrucción individual, cuando pueda fomentar normas de conducta apropiadas que conduzcan a la educación. Un grupo así creará por sí mismo esa condición abstracta conocida desde hace tiempo como “el clima para aprender”. No puede facilitarse la instrucción en ninguna de las zonas del conocimiento si se dan con frecuencia incidentes que interrumpan el proceso de enseñanza.

2.1.5. TUTORIAS

Finalmente es importante mencionar la importancia de las **tutorías**:

La palabra *tutor* lleva implícito el concepto que hace referencia a la figura por la que se ejerce la protección, la *tutela*, defensa o salvaguardia de una persona menor o necesitada, en su primera acepción. En sistemas educativos abiertos y a distancia, la característica primordial es la de fomentar el desarrollo del estudio independiente, su figura pasa a ser básicamente la de un orientador del aprendizaje del alumno aislado, solitario y carente de la presencia del profesor instructor habitual.

No existe un acuerdo entre los autores e instituciones en la denominación el docente al servicio del alumno en un sistema educativo no presencial. Se le ha llamado indistintamente “... tutor, facilitador, asesor,

consejero, orientador, consultor ²⁸ caracterizándolo en relación con las funciones que desempeña, aunque ha de reconocerse que el término más empleado es el de tutor.

En las modalidades abiertas y a distancia, el papel del tutor es de suma importancia, por lo que se hacen necesarios los apoyos a este tipo de aprendizaje individual que permiten la superación de los numerosos obstáculos que de orden tanto cognitivo como afectivo se le van a presentar. Para estos alumnos se multiplican las dificultades propias que el estudio puede acarrear a un estudiante presencial. Robinson apuntaba hace dos décadas tres tipos de problemas con los que han de enfrentarse los estudiantes de instituciones no presenciales.

- Los referentes a la falta de hábitos de estudio que dificultarán el aprendizaje independiente.
- Los que tienen que ver con la propia distancia que repercutirá en esa sensación de soledad y de trato impersonal que pueden llevar al desánimo.
- Los estrictamente académico, propios de la misma dificultad de los estudios.

Las dos primeras dificultades mencionadas anteriormente, específicas del sistema, se tratan mediante la creación de los diversos estilos de centros de atención del alumno o de apoyo, así como con las inmensas posibilidades que nos ofrecen las tecnologías. De esta manera se posibilita la adquisición de hábitos y técnicas de estudio adaptados al sistema, mediante el contacto presencial o virtual con los tutores y los compañeros que se enfrentan a

²⁸ GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*”, España, 2001., ed. Ariel. P.125

similares problemas, que a la vez propician que el tercer tipo de dificultades no se convierta en un obstáculo insalvable para el aprendizaje.

Por lo que el tutor debe "... poseer suficientes conocimientos de las materias que tutela, y dominio de las técnicas apropiadas para el desarrollo de las diversas formas y estilos de tutoría"²⁹

El método tutorial se concebía en sus orígenes como un sistema de educación individualizada en el que se atendía a las características personales del estudiante dentro de un sistema de educación colectiva.

Funciones tutoriales

En la docencia presencial, mediante la metodología tutorial, basada en la ayuda y trato personal con el alumno, se procura complementar las enseñanzas que, a través de clases magisteriales o conferencias, se imparten en los centros convencionales. No se trata de transmitir más información al estudiante, sino de ayudarlo a superar las dificultades que le plantea el estudio de las distintas materias o cursos.

Por lo que el tutor deberá "... esforzarse en personalizar la educación a distancia mediante un apoyo organizado y sistemático, que propicie el estímulo y orientación individual, la facilitación de las situaciones de aprendizaje y la ayuda para resolver las dificultades del material didáctico"³⁰

²⁹ *Ibid.*, p.125

³⁰ *Ibid.*, p.129

La tutoría conforma un componente de primer orden en los sistemas a distancia dado que, a través de ella se lleva acabo en gran parte, el proceso de retroalimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los alumnos que se valen de ella, y se apoyan los procesos de aprendizaje.

Por lo que el tutor ha de "... combinar estrategias, actividades y recursos que actúan como mediadores entre una materia o curso del estudiante, con el objeto de incrementar su rendimiento de los materiales de enseñanza"³¹ y en consecuencia, su rendimiento académico en el contexto del sistema de educación a distancia.

Por lo que al tutor, efectivamente le compete fomentar esa necesaria relación de comunicación intensa y personal con el alumno y facilitarle su consejo para ayudarle a resolver los problemas de aprendizaje e incluso personales.

Las tareas básicas e imprescindibles que deben desempeñar los tutores son:

- **Orientadora:** Más centrada en el área afectiva.
- **Académica:** Más relacionada con el ámbito cognoscitivo.
- **Institucional:** De nexos y colaboración con la institución central y profesores responsables de la disciplina.

³¹ *Ibid.,p.129*

Modalidades de tutorías

La tutoría presencial: Los sistemas educativos tradicionales han exagerado la necesidad de la presencia del profesor para tareas que los alumnos podían llevar a cabo de forma autónoma e independiente.

Las ventajas de llevar a cabo la tutoría de manera presencial son:

- Mejorar las capacidades verbales a través de la comunicación en el aula, tanto vertical como horizontalmente.
- Promover el desarrollo de habilidades psicomotoras mediante las prácticas de laboratorio o ejercicios similares.
- Facilitar la comprensión del proceso de comunicación y de la conducta humana.
- Motivar el desarrollo de actitudes y hábitos positivos hacia el estudio.
- Propiciar la estimulación mutua entre los propios estudiantes del grupo.
- Estimular el trabajo en equipo en aquellas materias que se presten a ello.

Pero la realidad es que las sesiones presenciales plantean sus propias dificultades. En muchos casos, la correspondencia, el teléfono o el correo electrónico sustituye o debería sustituir a más de una hora de viaje que supone el conectar personalmente con el tutor para plantearle la dificultad pertinente surgida en el estudio de determinada materia.

Un punto clave en este tipo de tutoría es el material de estudio, ya que si este es de alta calidad y realmente adecuado para la autoinstrucción el tutor puede centrarse en tareas orientadoras, dado que la enseñanza efectiva debe realizarse fundamentalmente mediante los materiales y la comunicación no directa.

Sin embargo, si el material no está elaborado de forma adecuada para que el alumno por sí sólo pueda aprender, se harán más necesarios estos contactos cara a cara, aunque sin olvidar que los tutores no son para los alumnos la fuente de la información sino ayuda para el aprendizaje.

Tutoría individual

Esta modalidad se desarrolla en los centros cuando el tutor dispone de un tiempo para ellos y el estudiante puede acudir para solicitar una orientación directa sobre problemas académicos concretos, técnicas de trabajo o adaptación al sistema.

La tutoría con el alumno puede centrarse fundamentalmente en:

- Los aspectos que hacen referencia a los prerrequisitos necesarios para abordar el estudio de la materia o curso.
- Las dificultades que puedan ofrecer los contenidos expuestos en los materiales de estudio.
- Las dificultades de carácter metodológico en cuanto a las técnicas generales de trabajo intelectual independiente y particulares requeridas por la materia o curso concreto, con el fin de consolidar los aprendizajes.

Un aspecto que es importante tomar en cuenta en este tipo de orientación individual es el que hace referencia al estímulo concreto que muchos alumnos precisan para continuar los estudios. La motivación se convierte en elemento imprescindible en este sistema.

Las finalidades de esta modalidad de tutoría individual son:

- Motivar, estimular y orientar al alumno para que realice sus tareas, en tanto que estudiante, a partir de su realidad personal.
- Atender al alumno en aquellos problemas personales que puedan tener incidencia en la marcha de sus estudios.
- Aclarar las dudas de tipo académico derivadas del estudio en las distintas áreas de conocimiento.
- Informar y orientar al alumno con vistas a su promoción escolar, profesional y humana.

Con lo que respecta a los horarios de atención individual presencial deben ser lo suficientemente flexibles y amplios de manera que se faciliten estos contactos cuya iniciativa, generalmente, proviene del alumno.

Tutoría grupal

Este tipo de sesiones presenciales es el que habitualmente viene utilizándose en las instituciones que lo contemplan. Esta modalidad ahorra costos a la institución y tiempo y esfuerzo al tutor, dado que los estudiantes suelen encontrar dificultades de índole similar. Mediante estas sesiones, el alumno puede cerciorarse de que no es el único que tiene dificultades. A su vez, son un instrumento ideal para que los participantes en curso interactúen con otros con el fin de compartir y complementar sus conocimientos. Es por ello que en las sesiones grupales se deben "... intercambiar experiencias y conocimientos, confrontar ideas, potenciar el espíritu crítico, respetar las posiciones antagónicas a las propias, formar actitudes."³²

³² *Ibid.*, p.139

Son muy diversas las fórmulas que pueden explicarse para una tutoría presencial en grupo. Desde la exposición de los temas a través de la clase magisterial, pasando por el seminario, hasta el diálogo y consulta grupal. Las sesiones de tutoría presencial potencian el estudio de pertenencia al grupo y a la propia institución. Con ellas se refuerza la motivación ante el estudio a distancia se disminuye el grado de ansiedad ante los trabajos y pruebas de evaluación prescritas.

Las finalidades de las tutorías presenciales grupales son:

- Comentar y clarificar las cuestiones básicas y las que presenten mayor dificultad en cada uno de los módulos de estudio.
- Resolver dudas colectivas que se planteen en la misma o hayan sido expuestas con anterioridad a la tutoría.
- Incidir de forma especial sobre las técnicas de estudio necesarias para que el alumno pueda conseguir un trabajo autónomo.
- Proponer trabajos en equipo de carácter interdisciplinar que motiven y ayuden al estudio.
- Promover la integración del alumno en su grupo y con el profesorado.
- Estimular a los alumnos para que realicen las pruebas parciales de evaluación presencial y orientar de cara a las mismas.
- Realizar una serie de actividades complementarias al estudio del módulo que acerquen al alumno a su realidad local.
- Planear actividades paralelas a las de autoevaluación contenida en cada uno de los módulos.

Las sesiones presenciales grupales deberán estar previamente programadas, aunque mantengan un grado de flexibilidad. Las frecuencias de estos contactos será marcada en función de las características del grupo

destinatario, de la índole y nivel del curso o materia y de las disponibilidades de recursos de la institución.

2.2. EVALUACIÓN

Cuando se plantea el término de evaluación inmediatamente surgen muchas definiciones enfocadas en distintas posturas, sin embargo, algunas de ellas varían sólo en aspectos menores, otras mantienen diferencias sustanciales. Es importante mencionar que algunas definiciones identifican esencialmente la evaluación con otros conceptos como es el caso de la investigación o las encuestas.

Sin embargo, la evaluación supone comparar objetivos y resultados, mientras que otras exigen una conceptualización más amplia, apelando a un estudio combinado del trabajo en sí y de los valores. Una de las definiciones adoptada por Joint Comité nos dice que la evaluación es “ el enjuiciamiento sistemático de la valía o el merito de un objeto.”³³ Esta definición se centra en el término *valor* e implica que una evaluación siempre supone un juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial, ya esta ligada a la valoración. Puesto que su finalidad esencial es determinar el valor de algo que esta siendo enjuiciado. De acuerdo con esta definición, si un estudio no informa de lo bueno o malo que puede ser una cosa, no se trata de una evaluación.

³³ STUFFLEBEAM, Daniel, SHINKFIELD, Anthony. “*Evaluación Sistemática*” 1ª ed. Paidós Ibérica, Madrid, p.19

Por lo que algunos autores se han mostrado en contra de esta posición, creen que esta orientación valorativa conduce a interpretaciones radicales y subjetivas que conducen un poder inmerecido a los evaluadores e impide el progreso.

Cabe señalar que durante muchos años las teorías de Raph Tyler, uno de los padres de la evaluación educativa, se constituyeron en la única alternativa de la evaluación y sólo a partir de los años sesentas, se inició un proceso de renovación cuando se entró a reconceptualizar el término. Autores como Crobach, Glaser, Eisner, Scriven, Stake y, fundamentalmente Stufflebeam constituyeron a cambiar una concepción que por mucho tiempo estuvo denominada por los modelos positivistas y en los cuales la evaluación se confundía muchas veces con la medición numérica.

De acuerdo con estas posturas, es como surgen nuevas propuestas que buscan darle una dimensión más cualitativa a la evaluación: en donde el proceso tiene tanta importancia como los objetivos y los resultados, de ahí que se comience a hablar de una evaluación criterial, formativa e integral, para así oponerla a una evaluación tradicional de tipo sumativo, cuantitativo y calificadorio.

Hoy la evaluación se concibe como un proceso global, donde su único referente no sólo es el alumno sino también el docente, las instituciones y la propia comunidad educativa, y en ella la familia.

Por lo que, la evaluación es “ la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada,

atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o simplemente, medir la eficiencia de un método o los resultados de una actividad.”³⁴

Esta definición no difiere mayormente de la adoptada por Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, de Estados Unidos, que por mucho tiempo dirigió David Stufflebeam. Esta organización responsable, a nivel nacional de evaluar los programas y las instituciones educativas norteamericanas, la evaluación es “ el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto.”³⁵ Para este organismo el objeto de evaluación puede ser indistintamente un programa, un proyecto o un material.

Es importante mencionar que el término evaluación nos permite dar pauta a tener claro cuales son los aspectos a evaluar como pueden ser: un juicio de valor, un proceso sistemático, la medida de algo, o una herramienta de la investigación.

Sin embargo, si se pretende que la evaluación sea un proceso científico esta debe ser sistemática, que constituya un modelo ordenado y riguroso cuya función no sólo es recoger la información que se indaga, sino también analizarla e interpretarla. Ya que de nada nos serviría intentar emitir un juicio a partir de una información deficiente, incompleta o circunstancial, porque éstos no tendrían relación con la realidad que se esta evaluando.

Con ello se está afirmando que éste es un proceso de reflexión que tiene como función ordenar y organizar los procesos, los resultados de un proceso evaluatorio y todas las formas que lo hacen posible, dándoles unidad,

³⁴ CERDA GUTIERREZ, Hugo. *La evaluación como experiencia total*. 1ª. Ed. 2000, Magisterio, P.16

³⁵ *ibid.* P.18

coherencia y continuidad. Cualquier experiencia evaluatoria implica diseñar un proyecto, con todas sus implicaciones y exigencias metodológicas y técnicas.

Durante muchas décadas los términos *medición* y *medida* se han asociado con la cuantificación y, en general, con el acto de reducir a un número un conjunto de propiedades. Pero en la actualidad estos términos han sido revaluados y reconceptualizados, autores como Berelson, Bogdam, nos hablan de la *medida* como el límite de algo y la *medición*, como un proceso de determinar estos límites.

Carol Weiss considera que la evaluación es “un proceso investigativo, porque estudiar un programa implica descubrir nuevos conocimientos acerca del mismo.”³⁶

Para este autor el acto de evaluar no se diferencia mayormente del acto de investigar, ya que en ambos casos de manera diferente se desarrollan actividades muy similares que plantean y buscan soluciones a problemas, producen conocimientos, verifican y comprueban hechos y fenómenos, realizan inferencias de validez general, utilizan instrumentos para obtener y comprobar datos. Es por ello, que por medio de la investigación evaluativa y las herramientas de la investigación tienen como propósito hacer más preciso, profundo y objetivo el acto de juzgar.

Independientemente de las funciones epistemológicas, filosóficas, sociales, psicológicas o culturales que se le asignen a la evaluación en el medio educativo muchas veces su labor se reduce a instancias más operativas, administrativas o técnicas que pedagógicas, por lo cual es común encontrar que

³⁶ *ibid.* P. 19

se evalúa para darle al alumno una información sobre su aprendizaje, que el profesor conozca los resultados de su acción, que el sistema certifique los resultados del alumno, ejercer la autoridad entre los diversos estamentos de la institución, seleccionar, certificar y cumplir con una responsabilidad social.

Es importante tomar en cuenta que los significados epistemológicos y pedagógicos que le asignemos a la evaluación, no hay duda que en la práctica ésta se transforma en una herramienta administrativa o una instancia de poder, autoridad y aún de status social.

2.2.1. Tipos de Evaluación

Para lograr sus propósitos, la evaluación educativa puede adoptar múltiples formas. Aunque cada autor procede a clasificaciones diferentes, existe un acuerdo generalizado en torno a algunas categorías relativas a los tipos de evaluación.

Los modelos evaluatorios propuestos por Tyler, Bloom, G. De Landsheere, B.Maccario, plantean un modelo simplista y reduccionista ya convencionalizado en este ámbito, en la mayoría de los casos es incapaz de caracterizar una actividad tan compleja como el proceso educativo. Stufflebeam, en su libro *La evaluación educativa, evidencias científicas y cuestionamientos políticos*, analiza 13 tipos de estudios usados para evaluar programas educativos y un número similar de clasificaciones, muchas de estas denominaciones surgieron debido al interés de algunos especialistas por generalizar varias funciones específicas en determinados procesos evaluatorios.

La mayoría de estos modelos no pasan de ser usos y finalidades o variantes propias de las funciones de la evaluación. Otras veces aparece como una alternativa frente al dominio en determinadas modalidades, como el caso de la *formativa*, cuyo desarrollo surge como reacción frente al monopolio ejercido por la evaluación *sumativa* que durante muchos años se convirtió en la evaluación educativa por antonomasia.

Esta tendencia destinada a dicotimizar la evaluación, al igual que la investigación no es otra cosa que el resultado del viejo enfrentamiento entre los paradigmas de lo cuantitativo y cualitativo y los métodos propios de las ciencias sociales y las ciencias naturales.

Sin embargo, la mayoría de las funciones, clasificaciones y tipologías propias de la evaluación giran directa e indirectamente en torno a la problemática de la triada objetivos-proceso-resultados, esto es las relaciones, importancia, dominio, efectos, formas de trabajo y componentes de estos tres elementos, que a la postre son la columna vertebral de cualquier tipo de evaluación.

Para que se logren los propósitos de la evaluación educativa puede adoptar múltiples formas, aunque cada autor procede a clasificarlas de diferente manera, existe un acuerdo generalizado en torno a algunas categorías relativas a los tipos de evaluación.

Tradicionalmente la evaluación se ha entendido en el ámbito educativo como medio de control para adecuar las características del alumno a las exigencias, generalmente prefijadas, de un determinado sistema de formación.

La evaluación en un sentido secuencial, a través de los distintos momentos o fases del proceso didáctico, es por ello que cuando se reflexiona antes de que éste se realice, nos encontramos con la evaluación inicial en función diagnóstica; cuando se reflexiona sobre el mismo mientras tiene lugar, nos encontramos con una evaluación continua en función formativa; finalmente cuando se reflexiona sobre los resultados ya obtenidos estamos ante la evaluación final o de carácter sumativo.

La finalidad, el momento de aplicación, el grado de generalidad del juicio que se emite sobre el aprendizaje, las pruebas utilizadas y las aplicaciones didácticas, son criterios de acuerdo con los cuales se pueden diferenciar los tres tipos de evaluación antes mencionados.

2.2.2. Evaluación diagnóstica

Características

- a) Tiene lugar no al final, sino antes de comenzar el proceso de aprendizaje o en determinados momentos del curso de realización del mismo.
- b) Su misión específica o finalidad consiste en determinar el grado de preparación del alumno antes de enfrentarse con una unidad de aprendizaje. Es una finalidad de situación del nivel previo del alumno en el aprendizaje, y en todo caso, de aventurar cuáles pueden ser las dificultades y aciertos previsibles en el futuro en virtud de su estado actual en el aprender.
- c) Junto a esta finalidad esencial, la evaluación diagnóstica se utiliza asimismo para la determinación de las causas subyacentes a

determinados errores o dificultades en el aprendizaje que se vaya produciendo a lo largo del proceso instructivo. En este caso, su utilización tiene lugar no ya antes de comenzar la instrucción, sino en el momento más necesario dentro del desarrollo de la misma.

La *evaluación diagnóstica* o *inicial*, proporciona información acerca de las capacidades del alumno antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas capacidades pueden entenderse de manera diversa según el marco conceptual que sirva de referencia (aptitudes, conocimientos previos, habilidades etc.). La *evaluación diagnóstica* tal como lo afirma Noitzet y Caverni (1978) “ interviene cada vez que el proceso educativo del alumno se plantea el problema de selección y/ orientación.”³⁷ En este sentido, la *evaluación diagnóstica* o *inicial* permite conocer la relación que tiene el sujeto con la materia que será objeto de aprendizaje y que suministra datos que permiten la posibilidad de conocer los conocimientos previos que tiene el sujeto de la materia que se pretende aprender.

Los fines de este tipo de evaluación están encaminados a proporcionar a los docentes información fiable acerca del bagaje que poseen sus alumnos. Desde esta perspectiva, la evaluación inicial constituye un punto de partida indispensable para la organización y secuenciación de la enseñanza. Como señala Glaser “la evaluación diagnóstica debe considerarse siempre en términos de su utilidad para facilitar adaptaciones constructivas de los programas educativos a los individuos”³⁸

³⁷ *ibid.* P.7

³⁸ *op.cit.* p.7

Este tipo de evaluación cumplirá la función reguladora indicada por Allal, la que asegura que las características del sistema se deben ajustar a las de las personas a quien se dirige.

Es importante mencionar que este tipo de evaluación es considerada en base a las capacidades básicas del alumno, fundamentalmente cognitivas, que se consideran relacionadas con el logro académico. Por otro lado autores como: Messik, critican la excesiva preponderancia de las medidas de carácter cognitivo, cuya pertinencia ha sido probada en el ámbito educativo. Entre ellas destacan los factores actitudinales, motivacionales y afectivos, los intereses y valores del alumno, la curiosidad, el temperamento, la sensibilidad social, los estilos cognitivos y la experiencia educativa, entre otros.

Desde los postulados de la teoría de Vygotsky, se han criticado el estaticismo implícito en la manera de abordar la evaluación diagnóstica, al centrarse exclusivamente en los niveles afectivos del desarrollo del alumno y no considera las potencialidades o disposición que es capaz de actualizar mediante la ayuda de otros.

En este sentido autores como Brown y Ferrara, Campione, proponen el diagnóstico como medio de evaluar de manera dinámica el potencial de aprendizaje del alumno.

Desde esta perspectiva, la evaluación diagnóstica, es un instrumento para obtener información del alumno, con el fin de organizar y planificar la enseñanza en consecuencia, tiene su continuidad lógica en la evaluación formativa, que se desarrolla en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

2.2.3. Evaluación formativa

Características

- a) Se aplica a través de la realización del propio proceso didáctico, a lo largo del mismo, contrariamente a los otros dos tipos de evaluación, que se realizan antes o después del aprendizaje.
- b) La finalidad principal de este tipo de evaluación estriba en el perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento en que todavía puede producirse.
- c) En cuanto al grado de generalidad del juicio emitido, la evaluación formativa es eminentemente específica, trata de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje y los tipos de errores mas frecuentes que se dan en el mismo.
- d) Es eminentemente motivadora para el educando, en cuanto que evita el fracaso.
- e) Constituye un factor para la eficiencia y el perfeccionamiento profesional de los docentes (Cols y Marti, 1974; Lafourcade, 1974; Weiss, 1975; Bloom, Hastings y Madaus, 1975).

Michel Scriven define la evaluación como la actividad metodológica que “ consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionan escalas comparativas o

numéricas, con el fin de justificar: 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) las selecciones de metas ”.³⁹

Por lo que para Scriven, la función básica de la evaluación es juzgar las metas y no limitarse a ellas en la búsqueda de resultados. Juzgar las metas consiste en identificar todos los resultados de un programa, valorar las necesidades de los consumidores y utilizar series de valoraciones para llegar a conclusiones acerca del mérito y el valor de los programas.

Scriven (1967) le atribuyó una función pedagógica a la evaluación formativa, en una perspectiva de servicio y ayuda, y no de control y sanción como tradicionalmente ha sido.

Desde esta perspectiva es posible detectar a tiempo los niveles de logro y las fallas o deficiencias; y si se toman las decisiones apropiadas oportunamente, dado que se trata de una evaluación orientadora y no prescriptiva, dinámica y flexible, no estática ni rígida; esto permite una evaluación continua que propicia que cada alumno se muestre como es; y criterial, dado que representa las incidencias en el contexto global del sistema educativo y de las instituciones escolares.

Es por ello que, la *evaluación formativa*, permite una doble retroalimentación. Por una parte, indica al alumno su situación respecto de las distintas etapas por las que debe pasar para efectuar un determinado aprendizaje, por otra parte, indica al docente cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus aspectos más logrados y los más conflictivos.

³⁹ SAAVEDRA R. Manuel. *Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas*. P.23

En su misma acepción, la *evaluación formativa* remite a una caracterización dinámica de la situación educativa, en la que se dan múltiples cambios e interacciones entre los elementos que la conforman.

En este sentido, este tipo de evaluación se ajusta particularmente al paradigma de investigación que considera la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al profesor como al profesional encargado de adoptarlas.

2.2.4. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa coincide en grandes líneas con la evaluación tradicional, la más utilizada en nuestras instituciones, con mayor precisión. Se caracteriza por aplicarse al final de cada periodo de aprendizaje: final del curso o de periodo instructivo. Esta puede realizarse de manera periódica y hasta frecuente, pero en todo caso presenta el carácter de aplicarse después de concluido un determinado periodo de instrucción.

Este tipo de evaluación, tiene lugar al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje y con independencia de la extensión o duración temporal del mismo, lo cual da lugar a la denominada *evaluación sumativa* (Scriven, 1967) es “ la que se efectúa al término de un proceso programado y se centra en el análisis y valorización de los resultados”⁴⁰ este tipo de evaluación está presente cuando el producto o resultado resume todas las instancias y contenidos del proceso evaluatorio.

Es importante mencionar que se realiza al final de cada una de las fases del proceso de aprendizaje, y usualmente tiene como objeto proporcionar

⁴⁰ *ibid.*.p. 21

información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, referidos a cada alumno y al proceso formativo.

También es denominada *evaluación sumaria* por que normalmente se realiza al término del proceso programado, que puede ser un curso, seminario, taller o simposio. Cabe señalar que lo característico de la *evaluación sumativa* es tanto su periodicidad como su ubicación al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, su finalidad: es proporcionar un balance del aprendizaje del alumno.

La función de control y acreditación del aprendizaje que cumple la *evaluación sumativa* es, desde mi punto de vista, imprescindible para una correcta planificación y sistematización de las prácticas sumativas, tanto desde el punto de vista de los objetivos pedagógicos como de los objetivos sociales.

La manera de entender y de llevar a la práctica la *evaluación sumativa* es hoy en día diversa y, en buena parte, las distintas formas que adopta depende del marco teórico que se toma como punto de referencia.

En este sentido es posible considerar dos enfoques globales que han dado lugar a propuestas diferenciadas de este terreno: enfoque conductual y enfoque cognitivo.

La concepción actual de la *evaluación sumativa* es, en gran parte de los trabajos pioneros de Ralph W. Tyler, los cuales, constituyen el punto de partida de las aportaciones conductuales y neoconductuales. Tyler propone “que la evaluación debe ir encaminada a valorar la adecuación de los resultados

obtenidos por el alumno a los objetivos que persigue el proceso de enseñanza-aprendizaje.”⁴¹

Por lo que el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta que punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza.

Los objetivos educativos deben definirse, según Tyler, en términos del comportamiento observable del alumno; además, es necesario establecer con claridad las situaciones y condiciones en las que ésta deberá demostrar la consecución de los objetivos. A diferencia de Tyler, Scriven no acepta los resultados sin más, ni tampoco acepta los objetivos como referencias inamovibles.

Sin embargo, define la necesidad como la desviación entre un estado aceptable y un estado observado, esto es que una evaluación de las necesidades es el conjunto de los procesos que permiten considerar la desviación entre el nivel alcanzado en un aprendizaje y el nivel que hay que alcanzar. Es por ello que la desviación entre el estado actual y el objetivo pueden ser evaluados objetiva o subjetivamente.

Por lo que algunos autores utilizan los términos de *evaluación intermedia* y *evaluación terminal*, como sinónimos de las *evaluaciones formativas* y *sumativas*, otros en cambio, establecen claramente sus diferencias debido a que las primeras tienen funciones más concretas y definidas, en cambio las segundas tienen una visión más general y global tanto del proceso como de los resultados de una evaluación.

⁴¹ MIRAS, Mariana. Sole, Isabel. *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. UNAM/F.F.YL:SUA, P.5

Las *evaluaciones intermedias* buscan información durante el desarrollo de un programa, con el propósito de identificar problemas de funcionamiento y buscarles soluciones adecuadas y oportunas. Con ello realizan funciones exploratorias o indagatorias. Si bien la *evaluación formativa*, busca retroalimentar la información de un proceso, ésta hay que percibirla desde la dimensión unitaria y continua de un proceso, lo cual es un todo y no solo de sus partes.

La *evaluación terminal* , cumple funciones muy parecidas con la investigación ex – post ipso, que es el estudio realizado después de que un programa ha terminado y con el propósito de alcanzar sí se obtuvieron o no los resultados esperados y sí todas las variables seleccionadas actuaron en éste.

Es importante mencionar que la similitud que existe entre la *evaluación formativa y sumativa*, de la *evaluación intermedia* es, en esencia descriptiva y práctica, en cambio la *terminal* tiene mayor rigor científico, metodológico, y técnico debido a que a partir de estas instancias terminales se van a deducir situaciones generales.

Durante estas últimas décadas en que los paradigmas cualitativos comienzan a tener mucha preeminencia, especialmente en el campo de las ciencias sociales, la evaluación formativa surge como una alternativa que no sólo centra su acción el proceso sino también es orientadora, global y pedagógica y correctiva de este.

Mediante su acción se perfecciona y enriquece el proceso y los resultados de la acción educativa. Es por ello que la evaluación alcanza un

valor educativo propio que se basa en la posibilidad de enriquecer una información continua y sus juicios de valor.

2.2.5. Autoevaluación

La autoevaluación es “... un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecidos de reflexión sobre la propia realidad”.⁴²

Dice Popper que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

John Elliott, plantea la autoevaluación de los centros como una tarea de investigación en la acción.

Es la valoración del proceso y resultado de los aprendizajes que un alumno o profesor realizan sobre su propio trabajo, actividad, conocimientos o habilidades, en función de ciertos objetivos y criterios buscando tener un sentido global e integrador; reflexivo y problematizador.⁴³

Cuando se habla de autoevaluación en los alumnos, la función del profesor radica en ser guía proporcionándole un marco de referencia que le brinde estimar por sí mismo sus principales avances, logros y retrocesos con el fin de que tome conciencia de sus aciertos y fracasos de acuerdo a los esfuerzos realizados para que sirva como autorregulación y favorezca a que sea responsable de su propio proceso de educación.

⁴² SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Patología general de la evaluación educativa.*, p.41

⁴³ ROLDAN ARAGÓN,Olivia. *Manual para la elaboración de guías de estudio en educación abierta y a distancia.*,p.28

Por lo que una autoevaluación es “... un proceso con límite de tiempo, con inicio y un final claro y conocido por todos los involucrados”.⁴⁴

Características

Una autoevaluación puede tener efectos positivos importantes, para lograr el proceso tiene que ser planificado e implementado adecuadamente.

- a) La motivación interna es muy importante. Cuando más participantes lo vean como un proceso que puede ser positivo, más grande será la posibilidad de que el proceso produzca resultados positivos. Si la autoevaluación es considerada como un proceso impuesto desde afuera, se lograrán muy pocos resultados favorables. Existe la posibilidad de que los participantes dentro de esta situación no estén motivados para invertir su tiempo y su esfuerzo en la autoevaluación.
- b) Dentro de la autoevaluación es muy importante la motivación .
- c) Para que una autoevaluación produzca resultados útiles es necesario que el diseño contemple el carácter único de la unidad a evaluar.
- d) Una autoevaluación tiene una dirección efectiva. Esto implica, la participación de las personas mejor calificadas en los momentos adecuados, además de cuidar y vigilar la secuencia correcta de los diferentes pasos del proceso.

⁴⁴ H.P. Kells, P.A.M. Maassen y J. De Haan. *La gestión de la calidad en educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores.*, P.37

- e) Los objetivos forman uno de los puntos clave al estudiar la unidad. Estos pueden ser aclarados, si es necesario, durante el proceso de autoevaluación .
- f) Una buena autoevaluación tiene como resultado un informe legible y útil, en el cual también se señalará la manera en que podría efectuarse los ajustes considerados necesarios.

Una vez abordado este segundo apartado, se dio cuenta de manera conceptual los conceptos metodológicos, que forman parte del sustento del Sistema de Universidad Abierta en el Colegio de Pedagogía.

2.3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en el presente trabajo es:

En el primer capítulo se llevó acabo una investigación teórico documental, en donde se abordo un panorama general de lo que es el Sistema de Universidad Abierta en la UNAM, concretizándolo en la Facultad de Filosofía y Letras: Colegio de Pedagogía; donde se revisaron antecedentes, características y lineamientos.

Así como también se abordo el plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, en particular.

En el segundo capítulo se realizo una investigación teórico conceptual, en donde se abordaron aspectos referentes a programas de estudio, material didáctico, dinámica de grupo, enseñanza-aprendizaje, tutorías, finalizando con

evaluación. Cabe señalar que en cada uno de los conceptos antes mencionados brinda un panorama general de las características de cada uno de ellos.

En el tercer capítulo se llevó a cabo la recopilación de la información empírica, ya que se diseñó y aplicó un instrumento (cuestionario) para los docentes del Sistema de Universidad Abierta en el Colegio de Pedagogía, en donde se abordaron como ejes de investigación, los programas de estudio, material didáctico, dinámica de grupo, tutorías, enseñanza-aprendizaje y la evaluación que realizan los docentes del Sistema Abierto, para conocer el tipo de metodología que emplean los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que en este apartado se contó con el apoyo de los docentes del Sistema de Universidad Abierta del Colegio de Pedagogía, por lo cual se les agradece su tiempo y dedicación que mostraron al realizarse la aplicación del cuestionario.

Finalmente se procesó y analizó la información obtenida a partir de los cuestionarios aplicados a los docentes del Sistema de Universidad Abierta en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2.3.1. Descripción del instrumento

El instrumento (cuestionario) se dividió en seis apartados: programas de estudio, material didáctico, dinámica de grupo, tutorías, enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Ejes	Preguntas
<p align="center">Programas de estudio</p>	<p>1.- ¿Al inicio del semestre los alumn@s reciben el temario de manera?</p> <p align="center">a) Presencial b) vía correo electrónico</p> <p>2.- ¿Al iniciar el curso realiza alguna sesión para aclarar dudas?</p> <p align="center">a) Siempre b) algunas veces c) nunca</p> <p>3.- ¿Toma en cuenta las observaciones realizadas por los alumn@s en cuanto a los temas que se abordaran durante el semestre?</p> <p align="center">a) Siempre b) algunas veces c) nunca</p> <p>4.- ¿Considera que los objetivos del curso son los suficientemente explícitos para los alumn@s?</p> <p align="center">a) Si b) no c) algunas veces</p>
<p align="center">Material didáctico</p>	<p>5.- ¿Qué tipo de material didáctico utiliza en su asignatura?</p> <p align="center">a) material impreso (unidades didácticas, guías del curso, módulos de evaluación...)</p> <p align="center">b) material audiovisual (teléfono, diapositivas, cassette, radio, televisión ...)</p> <p align="center">c) material telemático (video texto, correo electrónico...)</p>

	<p>d) todos</p> <p>6.- ¿Los materiales didácticos que manejan durante el semestre son elaborados por usted mismo?</p> <p>a) La mayoría de las veces</p> <p>b) son elaboradas con otros colegas</p> <p>c) son elaborados de manera independiente</p>
<p>Dinámica de grupo</p>	<p>7.- ¿Las sesiones de trabajo con sus alumn@s las realizan de manera?</p> <p>a) Presencial</p> <p>b) semipresencial</p> <p>c) por otro medio</p> <p>8.- ¿Considera que los alumn@s que cursan esta modalidad conocen lo que es el estudio independiente?</p> <p>a) Si b) no c) algunas veces</p> <p>9.- ¿Considera que el lenguaje utilizado es lo suficientemente claro para sus alumn@s?</p> <p>a) Si b) no c) no sé</p>
<p>Tutorías</p>	<p>10.- ¿Realiza sesiones de tutorías?</p> <p>a) si b) no</p> <p>11.- ¿De que manera lleva acabo sus tutorías?</p> <p>a) En forma grupal b) individualmente c) a distancia</p> <p>12.- ¿Qué tipo de actividades realizan los alumn@s durante el semestre?</p>

	a) ensayos	b) lecturas	c) exposiciones
Enseñanza- aprendizaje	13.- ¿Las actividades de enseñanza- aprendizaje realizadas por los alumn@s son de manera?		
	a) Individual		
	b) en equipo de 2 ó 3 personas		
	c) en grupo		
	14.- ¿Con qué regularidad se entregan las actividades de enseñanza- aprendizaje?		
	a) Al final de cada unidad		
	b) durante la unidad		
	c) no se entregan actividades		
15.- ¿Se llevan a cabo sesiones de retroalimentación durante el curso?			
a) Si			
b) no			
c) a veces			
16.- ¿De qué manera realiza las sesiones de retroalimentación?			
a) Individualmente			
b) en grupo			
17.- Los alumn@s que asisten a tutorías es indispensable:			
a) exponer el tema			
b) haber trabajado el material para aclarar dudas			
18.- ¿Qué tan importante es que los alumn@s sepan organizar su tiempo?			
a) Indispensable			
b) no muy importante			
c) irrelevante			

2.3.2. Población

Se aplicó el cuestionario a 14 profesores del Sistema de Universidad Abierta del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, de los cuales 9 son profesoras y 5 son profesores: 3 tienen el grado de doctorado, 6 tienen el grado de maestría, 5 tienen el grado de licenciatura, 10 de los cuales son Pedagogos, 2 Psicólogos y 2 tienen la carrera de Historia, todos con más de 10 años de docencia.

Capítulo III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez realizado el estudio acerca de la metodología que emplean los docentes del Sistema de Universidad Abierta en el Colegio de Pedagogía, puedo decir que la población fue de 14 profesores lo cual representa el 100% de mi estudio, el instrumento que apliqué está dividido en seis apartados: la primera parte de la pregunta 1 - 4 corresponde a programas de estudio, la segunda parte de la 5 - 7 material didáctico, la tercera parte de la 8 - 9 dinámica de grupo, la cuarta parte de la 10 - 12 tutorías, la quinta parte de la 13 - 18 enseñanza- aprendizaje, la sexta parte de la 19 – 24 evaluación.

Ante lo cual pudo decir que de los 14 profesores el 57% entrega temario al inicio del semestres de manera presencial a sus alumnos, el 7% lo hace vía correo electrónico y el 36% lo hace de manera presencial y vía correo electrónico.

Esto es un claro ejemplo de la importancia que tienen los programas de estudio en el proceso educativo, puesto que permiten tener una visión clara de los elementos, objetivos y de los contenidos del curso, que se van desarrollando durante el proceso educativo, logrando así una articulación entre la teoría y la práctica.

Al preguntarles a los profesores si realizan al inicio del curso alguna sesión para aclarar dudas con sus alumnos el: 71% respondió que siempre, y el 29 % algunas veces.

Toman en cuenta las observaciones realizadas por los alumnos acerca de los temas que se abordarán durante el semestre: el 43% contestó que

siempre, el otro 43% algunas veces, el 7% solo en semestres avanzados, y el 7% no respondió.

Los objetivos del curso son los suficientemente explícitos para sus alumnos: el 86% contestó que sí, y el 14% que algunas veces. Con estos datos se puede retomar lo señalado por Moran al definir la importancia que tienen los objetivos de aprendizaje, al plantearnos que la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que los alumnos logren y manifiesten al final de un ciclo son de suma importancia en el proceso educativo.

Con lo que respecta al tipo de material didáctico que utilizan los docentes del Sistema de Universidad Abierta el: 29% emplea material impreso, el 14% emplea material impreso y material telemático, el otro 14% emplea material impreso y material audiovisual, y el 43% emplea material impreso, material telemático y material audiovisual. Con estos datos se ve reflejada la importancia del uso del material didáctico en las asesorías ya que los docentes no se limitan en el uso de estos materiales, lo cual permite que exista variedad y con esto evitar así la rutina y el desinterés por parte de los alumnos.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje la selección de material didáctico es muy importante, pues éste motiva al alumno y permite trabajar, investigar, y lograr un mejor aprendizaje en los alumnos. Por lo que al cuestionarles a los docentes sobre la elaboración del material didáctico que se maneja durante el semestre el 100% respondió que es elaborado por los propios docentes del colegio. Lo cual indica que dicho material está elaborado de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos del Colegio de Pedagogía.

Con lo referente a las sesiones de trabajo que realizan los docentes con sus alumnos el: 72% realiza sesiones de trabajo de manera presencial, el 14% de manera semipresencial, y el otro 14% de manera semipresencial y vía correo electrónico. Por lo que la dinámica de grupo que manejan los docentes del Sistema de Universidad Abierta, esta encaminada a la formación y a los cambios en la estructura y principalmente en las funciones del grupo.

Al preguntarles a los docentes si sus alumnos conocen lo que es el estudio independiente el: 43% si, el 50% algunas veces y el 7% no lo conoce. Este es un dato importante para los alumnos que cursan este tipo de modalidad educativa, pues deben de trabajar y controlar sus avances por sí mismos, y sobre todo contar con hábitos , actitudes e intereses, para lograr estudiar independientemente.

El 93% de los docentes considera que el lenguaje que emplean con sus alumnos es lo suficientemente claro, el 7% considera que algunas veces.

Con lo referente a las tutorías que se llevan acabo el 100% de los docentes realiza sesiones de tutorías, de los cuales el 43% lleva acabo sus tutorías de manera grupal, el 14% de manera individual, 7% de manera individual y a distancia, 7% de manera grupal e individualmente, 7% de manera grupal y a distancia, 7% a distancia, y el 14% de manera grupal, individual y a distancia. Por lo que es importante mencionar la importancia que tienen las sesiones de tutorías en esta modalidad educativa, al estar encaminadas a presentar dudas que se aclaran mediante una discusión moderada y enriquecida por parte del tutor, ampliándose y profundizándose el aprendizaje.

De las actividades que realizan los alumnos durante el semestre el 21% corresponde a ensayos y lecturas, el 57% a ensayos, lecturas y exposiciones, el 14% a lecturas y el 7% ensayos.

Con lo que respecta a las actividades de enseñanza-aprendizaje el 43% son realizadas de manera individual, el 36% de manera individual y en equipo de 2 ó 3 personas, 14% de manera individual, en equipo de 2 ó 3 personas, y en grupo, el 7% en equipo de 2 ó 3 personas. Con estos datos se puede ver que los alumnos realizan la mayoría de las veces actividades encaminadas al estudio independiente.

El 71% de las actividades de enseñanza-aprendizaje son entregadas al final de cada unidad, el 14% durante la unidad y al final de la unidad, el 7% cada semana, y el otro 7% al final del curso.

La importancia de las sesiones de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, juegan un papel muy importante, ya que algunas de las funciones del tutor son: aclarar dudas, ampliar y profundizar los conocimientos, discutir e intercambiar opiniones, proporcionar información. Por lo que al cuestionarles a los docentes si realizan sesiones de retroalimentación el 57% de los docentes realizan sus sesiones de retroalimentación durante el curso, y el 43% a veces. De los cuales el 86% de los docentes realizan sus sesiones de retroalimentación de manera grupal y el 14% de manera individual.

El 100% de los alumnos que asisten a tutorías deben haber trabajado el tema para aclarar dudas. Uno de los aspectos que se debe tomar en cuenta por parte de los alumnos, es haber preparado bien los temas antes de asistir a ellas. Puesto que las tutorías no son clases tradicionales, sino sesiones cuyo propósito consiste en aclarar dudas y profundizar el aprendizaje.

La organización del tiempo es 100% indispensable para los alumnos que cursan esta modalidad educativa, por lo que deben desarrollar hábitos y costumbres que les permita organizarse adecuadamente sin descuidar sus obligaciones .

Con lo referente a la evaluación realizada por los docentes uno de los entrevistados refiere que “la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que establecer parámetros que nos permitan a los profesores averiguar si hay un aprovechamiento o no por parte de los alumnos y por ende evaluarlos”⁴⁵. Por lo que el 57% de los docentes evalúa por medio de trabajos escritos, el 36% por medio de trabajos escritos y por medio de examen, el 7% por medio de trabajos escritos y por exposiciones.

Al cuestionarles a los docentes respecto en que momentos del semestre llevan a cabo su evaluación uno de ellos respondió que la evaluación “es la forma de verificar antes, durante y después del módulo correspondiente”⁴⁶, por lo que el 43% de los docentes realiza su evaluación al finalizar el semestre, el 36% al finalizar la unidad y al finalizar el semestre, el 7% se realiza paulatinamente, el 7% se realiza paulatinamente y al finalizar el semestre, el 7% se realiza paulatinamente, al finalizar la unidad y al final del semestre. De las cuales el 43% siempre es comentada con los alumnos, el 50% casi siempre, y el 7% nunca.

Con lo referente a las estrategias empleadas por los docentes para su evaluación, uno de los docentes mencionó que “ permite retroalimentar información al alumno en la comprensión de los temas; y al docente para

⁴⁵ Entrevista número 1.

⁴⁶ Entrevista número 5.

orientar y evaluar su quehacer docente, estrategias, evaluaciones”⁴⁷, por lo que el 64% emplea ensayos, el 14% ensayos, foros de discusión, Chat, el 7% ensayos, exposiciones frente al grupo, el 7% plática grupal, y finalmente el 7% proyectos de investigación y exámenes.

La evaluación que realizan los docentes corresponde el 50% a trabajos escritos, el 21% es de manera presencial y por medio de trabajos escritos, el 21% de manera presencial, por trabajos escritos y por medios electrónicos, el 7% de manera presencial. Estos datos concuerdan con lo que plantea uno de los docentes al mencionar que la evaluación “permite identificar lo que se ha logrado y lo que falta por lograr, referido a los objetivos establecidos para cada una de las asignaturas de conformidad con el Plan de Estudios y el perfil de egreso”.⁴⁸

Finalmente el 93% de los docentes considera que la evaluación es muy importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante lo cual uno de ellos comenta que “en ella el alumno reconsidera y orienta sus preocupaciones, inquietudes y conocimientos de una manera integral. A la par que a mí me permite saber si las cosas van como uno se imagina o hay que solucionar problemas emergentes en cuanto al vocabulario y contenidos temáticos.”,⁴⁹ el otro 7% considera que algunas veces, “por que también se puede evaluar en la clase, por interés, participación, prácticas”⁵⁰

⁴⁷ Entrevista número 6

⁴⁸ Entrevista número 8.

⁴⁹ Entrevista número 3.

⁵⁰ Entrevista número 12.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el presente trabajo puedo decir que el Sistema de Universidad Abierta que se lleva a cabo desde hace 36 años en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Filosofía y Letras, concretamente en el Colegio de Pedagogía, brinda una opción más para concluir los estudios a nivel superior de manera flexible a todas aquellas personas que por cuestiones de tiempo no han podido concluir sus estudios.

Sin embargo, considero que el trabajo que se ha realizado en el SUAFyL es ejemplar, pero necesariamente requiere plantear proyectos a corto y largo plazo tendientes al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes que cursan esta modalidad educativa. Problemas de aprendizaje, materiales didácticos, metodologías, como aprender a organizar su tiempo para lograr un mejor aprovechamiento en las tutorías.

Con base a los resultados obtenidos en el cuestionario que se aplicó a los docentes del Sistema de Universidad Abierta del Colegio de Pedagogía, puedo concluir que el proceso que se llevan a cabo de enseñanza-aprendizaje es de manera semipresencial, ya que gran parte de sus actividades las realizan de manera presencial, ante lo cual los alumnos que cursan esta modalidad educativa tienen que asistir cada semana a recibir “tutorías” de manera grupal, aunque cabe señalar que algunos docentes realizan sesiones de tutorías de manera grupal e individual.

Considero que se deberían replantear los parámetros de esta modalidad educativa, puesto que muchos de los que ingresan a ella no cuentan con el tiempo para asistir presencialmente a las tutorías .

Con lo que respecta al material didáctico que se emplea en el Colegio considero que es el adecuado puesto que los docentes no se limitan al material impreso sino más bien existe una gran gama de opciones que le brindan a los alumnos lograr una mejor comprensión del mismo, y por ende un mejor aprovechamiento en sus actividades de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que gran parte del material que se maneja es elaborado por los propios docentes del colegio, lo cual considero que es una gran ventaja por que se elabora de acuerdo a las necesidades y características propias de los alumnos que están inscritos en la carrera.

Con lo que se refiere a las tutorías realizadas por los docentes, considero que es importante que los alumnos conozcan la finalidad de las mismas, ya que muchas veces “tutoría” se confunde con “clases”, cuando en realidad las tutorías son reuniones de trabajo en las que el tutor proporciona las orientaciones necesarias para abordar de la mejor manera los materiales de estudio. Resultaría muy enriquecedor que los docentes promovieran más las tutorías a distancia por medios electrónicos, como puede ser el Chat, lo cual sería muy enriquecedor por parte del tutor-alumno, al utilizar estas herramientas en el ámbito educativo, sin necesidad de trasladarse a un salón de clase, tomando en cuenta que se les facilitaría a los alumnos que por cuestiones de tiempo no puedan asistir a tutorías. Cabe señalar que dichas tutorías se llevarían a cabo de acuerdo con el calendario de actividades y en un horario acordado con los alumnos.

Otro de los aspectos que es importante abordar es lo referente a las actividades de enseñanza-aprendizaje, con base a los resultados obtenidos en la investigación que se llevó a cabo puedo decir que las actividades que realizan

los docentes, giran entorno a ensayos, lectura y exposiciones, lo cual brinda la posibilidad de lograr un aprendizaje de manera independiente por parte de los alumnos, puesto que les brinda las herramientas necesarias para lograr cumplir con los objetivos establecidos en la unidad, y lograr así un mejor aprendizaje. Sin dejar a un lado la importancia que tiene el saber organizar su tiempo, ya que para las personas que cursan este tipo de modalidad educativa el tiempo “vale oro” para lograr el éxito en sus estudios.

Finalmente la evaluación como en todo proceso educativo no importando la modalidad que se curse, es de suma importancia tanto para los alumnos como para los docentes. Por lo que es importante establecer los lineamientos que serán evaluados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dejando claro cada uno de los parámetros que serán tomados en cuenta.

Una vez analizado los resultados obtenidos puedo decir que los docentes del Sistema de Universidad Abierta, considera que la evaluación es uno de los momentos de mayor relevancia dentro del proceso educativo, ya que a partir de esta se puede saber hasta que punto se han cumplido los objetivos establecidos previamente, y de que manera se pueden modificar los “errores” cometidos durante el proceso.

Particularmente considero que si bien es cierto la evaluación es uno de los momentos más importantes durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces no es el reflejo de lo que realmente se aprendió, sino más bien es la culminación de un proceso, y debería ser vista como el resultado de lo que realmente se aprendió y no como una calificación que no determina los logros obtenidos .

Finalmente considero que como pedagogos debemos trabajar conjuntamente desde las diferentes esferas laborales, para lograr encaminar la educación de México, con nuevas propuestas educativas que permitan a las nuevas generaciones tener una mejor educación, no importando la modalidad que se elija estudiar.

5.- ¿Qué tipo de material didáctico utiliza en su asignatura?

- a) material impreso (unidades didácticas, guías del curso, módulos de evaluación...)
- b) material audiovisual (teléfono, diapositivas, cassette, radio, televisión ...)
- c) material telemático (video texto, correo electrónico...)
- d) todos

6.- ¿Los materiales didácticos que manejan durante el semestre son elaborados por usted mismo?

- a) La mayoría de las veces
- b) son elaboradas con otros colegas
- e) son elaborados de manera independiente

7.- ¿Las sesiones de trabajo con sus alumn@s las realizan de manera?

- a) Presencial
- b) semipresencial
- c) por otro medio

8.- ¿Considera que los alumn@s que cursan esta modalidad conocen lo que es el estudio independiente?

- a) Si
- b) no
- c) algunas veces

9.- ¿Considera que el lenguaje utilizado es lo suficientemente claro para sus alumn@s?

- a) Si
- b) no
- c) no sé

10.- ¿Realiza sesiones de tutorías?

- a) si
- b) no

11.- ¿De que manera lleva acabo sus tutorías?

- a) En forma grupal
- b) individualmente
- c) a distancia

12.- ¿Que tipo de actividades realizan los alumn@s durante el semestre?

- a) ensayos
- b) lecturas
- c) exposiciones

13.- ¿Las actividades de enseñanza- aprendizaje realizadas por los alumn@s son de manera?

- a) Individual b) en equipo de 2 ó 3 personas c) en grupo

14.- ¿Con que regularidad se entregan las actividades de enseñanza- aprendizaje?

- a) Al final de cada unidad b) durante la unidad
c) no se entregan actividades

15.- ¿Se llevan a cabo sesiones de retroalimentación durante el curso?

- a) Si b) no c) a veces

16.- ¿De que manera realiza las sesiones de retroalimentación?

- a) Individualmente b) en grupo

17.- Los alumn@s que asisten a tutorías es indispensable:

- a) exponer el tema b) haber trabajado el material para aclarar dudas

18.- ¿Qué tan importante es que los alumn@s sepan organizar su tiempo?

- a) Indispensable b) no muy importante c) irrelevante

19.- ¿Cómo evalúa su curso?

- a) Por trabajos escritos b) por medio de examen c) por exposiciones

20.- ¿La evaluación que realiza se lleva a cabo de manera?

- a) Al finalizar cada unidad b) al finalizar el semestre
c) paulatinamente d) otros ¿cuáles? _____

21.- ¿Las evaluaciones que realiza son comentadas con los alumn@s?

- a) Siempre b) casi siempre c) nunca

22.- ¿Que estrategias utiliza para su evaluación?

- a) Ensayos b) foros de discusión c) Chat

d) otras: ¿cuáles? _____

23.- ¿La evaluación que realiza es de manera?

- a) Presencial b) por medio de trabajos escritos c) por medios electrónicos

d) otros medios ¿cuáles? : _____

24.- ¿La evaluación es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumn@s?

- a) Si b) no c) algunas veces

d) ¿por qué?: _____

Muchas gracias!!!!!!

ANEXO 2

Dicho instrumento se divide en seis apartados: la primera parte de la pregunta **1 - 4** corresponde a **programas de estudio**, la segunda parte de la **5 - 7 material didáctico**, la tercera parte de la **8 - 9 dinámica de grupo**, la cuarta parte de la **10 - 12 tutorías**, la quinta parte de la **13 - 18 enseñanza-aprendizaje**, la sexta parte de la **19 - 24 evaluación**.

El instrumento se aplicó a 9 profesoras y 5 profesores del SUA del Colegio de Pedagogía los resultados obtenidos son los siguientes:

Primera parte (Programas de Estudio):

1.- ¿Al inicio del semestre los alumn@s reciben el temario de manera?

- De los 14 profesor@s encuestados, **8** entregan **su temario a los alumn@s de manera presencial**.
- **1** vía correo electrónico.
- **5** de manera presencial y por medio de correo electrónico

2.- ¿Al iniciar el curso realiza alguna sesión para aclarar dudas?

- De los 14 profesores **10** de ellos respondieron que **siempre** al inicio de sus cursos realizan sesiones para aclarar dudas.
- Los **4** restantes respondieron que **algunas veces**.

3.- ¿Toma en cuenta las observaciones realizadas por los alumn@s en cuanto a los temas que se abordaran durante el semestre?

- De los 14 profesores **6** respondieron que siempre toman en cuenta las observaciones realizadas por los alumnos.
- **6** de ellos respondieron que **algunas veces**.
- **1** respondió que siempre en semestres avanzados y algunas veces en los primeros semestres.
- **1** no respondió.

4.- ¿Considera que los objetivos del curso son los suficientemente explícitos para los alumn@s?

- De los **14** profesores, **12** respondieron que **si**, son claros los objetivos del curso para sus alumnos, y **2** que algunas veces.

Segunda parte (Material Didáctico)

5.- ¿Qué tipo de material didáctico utiliza en su asignatura?

- De los **14** profesores:
 - **4** respondieron que el **material didáctico** que utilizan es **impreso**.
 - **2** profesor utiliza **material impreso** y **material telemático**.
 - **2** profesor utiliza **material impreso** y **material audiovisual**.
 - **6** profesores utilizan **material impreso, material audiovisual, material telemático**.

d) material impreso (unidades didácticas, guías del curso, módulos de evaluación...)

e) material audiovisual (teléfono, diapositivas, cassette, radio, televisión ...)

f) material telemático (video texto, correo electrónico...)

g) todos

6.- ¿Los materiales didácticos que manejan durante el semestre son elaborados por usted mismo ?

- De los **14** profesores, todos contestaron que la **mayoría de las veces** los materiales didácticos son elaborados por ellos mismos.

7.- ¿Las sesiones de trabajo con sus alumn@s las realizan de manera?

- De los **14** profesores:
 - **10** realizan sus sesiones de trabajo de manera **presencial**.
 - **2** de manera **semipresencial**
 - **2** realizan sus sesiones de manera **semipresencial** y por **otro medio (vía correo electrónico)**.

Tercera parte (Dinámica de Grupo)

8.- ¿Considera que los alumn@s que cursan esta modalidad conocen lo que es el estudio independiente ?

- De los **14** profesores:
- **6** consideran que los alumn@s **si**, conocen lo que es el estudio independiente.
- **7** contestaron que **algunas veces**.
- **1** contesto que **no**.

9.- ¿Considera que el lenguaje utilizado es lo suficientemente claro para sus alumn@s?

- De los **14** profesores:
- **13** consideran que **si**, es claro el lenguaje que utilizan
- **1 algunas veces**.

Cuarta parte (Tutorías)

10.- ¿Realiza sesiones de tutorías?

- De los **14** profesores:
- **Todos realizan sesiones de tutorías**

11.- ¿De que manera lleva acabo sus tutorías ?

- De los **14** profesores:
- **6** realizan sus tutorías en **forma grupal**
- **2 individualmente**
- **1 individualmente y a distancia**
- **1 distancia**
- **1 en forma grupal e individualmente.**
- **1 en forma grupal y a distancia.**
- **2 en forma grupal, individual y a distancia.**

12.- ¿Que tipo de actividades realizan los alumn@s durante el semestre?

- De los **14** profesores:
- **3** contestaron que con **ensayos y lecturas**

- **8** contestaron que con **ensayos, lecturas y exposiciones**
- **2** contestaron que con **lecturas**.
- **1** contesto que con **ensayos**.

Quinta Parte (Enseñanza-Aprendizaje)

13.- ¿Las actividades de enseñanza- aprendizaje realizadas por los alumn@s son de manera ?

- De los **14** profesores:
- **6** de manera **individual**.
- **5** de manera **individual y en equipo de 2 ó 3 personas**
- **2** de manera **individual, en equipo de 2 ó 3 personas y en grupo**
- **1** en **equipo de 2 ó 3 personas**.

14.- ¿Con que regularidad se entregan las actividades de enseñanza- aprendizaje?

- De los **14** profesores:
- **10** al **final de cada unidad**
- **2** **durante la unidad y al final de cada unidad**
- **1** al **final del curso**
- **1** contesto que cada **semana**.

15.- ¿Se llevan a cabo sesiones de retroalimentación durante el curso?

- De los **14** profesores:
- **8** respondieron que **si**, realizan sesiones de retroalimentación
- **6** respondieron que **a veces**

16.- ¿De que manera realiza las sesiones de retroalimentación?

- De los **14** profesores:
- **12** contestaron que de **manera grupal**
- **2** contestaron que de manera **grupal e individualmente**

17.- Los alumn@s que asisten a tutorías es indispensable:

- De los **14** profesores:
- Todos contestaron: **haber trabajado el material para aclarar dudas**

18.- ¿Qué tan importante es que los alumn@s sepan organizar su tiempo?

- De los **14** profesores:
- Todos contestaron que es **indispensable**

Sexta Parte (Evaluación)

19.- ¿Cómo evalúa su curso?

- De los **14** profesores:
- **8 evalúan** por **trabajos escritos**
- **5 evalúan** por **trabajos escritos** y **por medio de examen**
- **1 evalúa** por **trabajos escritos** y **por exposiciones**

20.- ¿La evaluación que realiza se lleva a cabo de manera?

- De los **14** profesores:
- **6** realizan su evaluación **al finalizar el semestre**
- **5** la realizan **al finalizar la unidad** y **al finalizar el semestre**
- **1** la realiza **paulatinamente**
- **1** la realiza **paulatinamente** y **al finalizar el semestre**
- **1** realiza sus evaluaciones, **paulatinamente, al finalizar la unidad, y al finalizar el semestre**

21.- ¿Las evaluaciones que realiza son comentadas con los alumn@s?

- De los **14** profesores:
- **6 siempre** comentan las evaluaciones con sus alumn@s
- **7** contestaron que **casi siempre**
- **1** contesto que **nunca**

22.- ¿Que estrategias utiliza para su evaluación?

- De los **14** profesores:
- **9** utilizan como estrategias para su evaluación **ensayos**
- **2** utiliza: **ensayos, foros de discusión, Chat**
- **1** utiliza: **ensayos** y **exposiciones frente al grupo**
- **1** **platica grupal**
- **1** **proyectos de investigación y exámenes**

23.- ¿La evaluación que realiza es de manera?

- De los **14** profesores:
- **7** realizan su **evaluación** por medio de **trabajos escritos**
- **3** la realiza de manera **presencial y/o por medio de trabajos escritos**
- **3** la realiza de manera **presencial, por trabajos escritos y por medios electrónicos.**
- **1** realiza su evaluación de manera **presencial**

24.- ¿La evaluación es importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumn@s ?

- De los **14** profesores:
- **13** contesto que **si** es importante
- **1** contesto que **algunas veces**

- **2 no** dieron el por que?
- **11** de los cuales explico por que?

“Por que es parte del proceso de e-a. Hay que establecer parámetros que nos permitan a los profesores averiguar si hay un aprovechamiento o no por parte de los alumnos y por ende evaluarlos”

E1

“Por que se dan cuenta y corrigen sus trabajos para que los vuelvan hacer, ya que es parte del proceso de e-a”

E2

“Por que es un procedimiento para verificar la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos”

E3

“Por que en ella el alumno reconsidera y orienta sus preocupaciones, inquietudes y conocimientos de una manera integral. A la par que a mí me permite saber si las cosas van como uno se imagina o hay que solucionar problemas emergentes en cuanto al vocabulario y contenidos temáticos”

E4

“Es la forma de verificar antes, durante y después del modulo correspondiente”

E5

“Permite retroalimentar información al alumno en la comprensión de los temas; y al docente para orientar y evaluar su quehacer docente (estrategias, evaluaciones)”

E6

“Les permite conocer sus avances y dificultades y para su acreditación”

E7

“Permite identificar lo que se ha logrado y lo que falta por lograr, referido a los objetivos establecidos para cada una de las asignaturas de conformidad con el Plan de Estudios y el perfil de egreso”

E8

“Para conocer si lograron el conocimiento y apropiarse de el para que lo apliquen y lo lleven a su vida cotidiana y profesional, entre otras cosas”

E9

“Me permite pulir las actividades didácticas, los materiales, el programa del curso y la evaluación del trabajo académico”

E10

“Para conocer el avance personal y asignar calificaciones.”

E11

La profesora que dijo **algunas veces**, explico por que algunas veces es importante la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Por que también se puede evaluar en la clase, por interés, participaciones, practicas, etc.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE Y RIVERA, Susana del Sagrado Corazón. Un diagnóstico del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras. Tesis, Lic. Esp. Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

ANUIES-SEIC. "Sobre educación abierta: Proyecto S.S., evaluación de los Sistemas Abiertos" en Revista de la Educación Superior, núm. 69, enero-marzo 1989, ANUIES, México, p.144.

BANY, Mary A., JOHNSON, Lois V. La dinámica de grupo en la educación. Madrid, 1970, Aguilar, 433pp.

BOSCO HERNÁNDEZ, Martha Diana. La formación Docente en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM: La Facultad de Filosofía y Letras; un estudio de caso. Tesis. Mtria. Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

CASILLAS A. Miguel A. Y A. De GARAYS. El contexto de la constitución del cuerpo académico en educación superior. En GILANTON y otros, Académicos. Un botón de muestra.

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La evaluación como experiencia total. Colombia, Magisterio, 2003. Cáp. 1 y 2.

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La nueva evaluación educativa. Desempeños, Logros, competencias y estándares. Colombia, Magisterio, 2003. 123 pp.

Coordinación Sistema Universidad Abierta. El SUA de la UNAM y los sistemas abiertos en México. México, Coordinación SUA-UNAM.

Coordinación Sistema Universidad Abierta. Memorias 2º. Encuentro Sistema Universidad Abierta. México, Coordinación SUA-UNAM, mayo 1987.

Coordinación Sistema Universidad Abierta. Creación del Sistema de Universidad Abierta. México, Coordinación SUA-UNAM.

DARWIN CARTWRIGHT y ALVIN ZANDER: Group Dynamics: Research and Theory, Evanston, Ill: Row, Peterson and Company, 1960. 187 pp.

Del Rosal, Oscar C. El educador frente a los medios auxiliares. Guadalupe, Buenos Aires, 1968, 190 pp.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Didáctica y currículum. Paidós, Barcelona, 1999. Cáp. 1 y 2.

GLAZMAN NOWALSKI, Raquel. Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria. Paidós, México, 2001. 182 pp.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. La educación a distancia: De la teoría a la práctica. Ariel Educación, Barcelona 2001. 328 pp.

GONZÁLEZ RUÍZ, José Enrique. La Universidad Abierta (el caso de México), México, cuadernos de cultura política universitaria no. 58, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, octubre de 1974, 24pp.

H.P. KELLS, P.A.M. Maassen y J. De Haan. La gestión de la calidad en la educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores. México 1992. 160 pp.

JIMENEZ, Blanca. El Sistema de Universidad Abierta. UNAM, Coordinación Sistema de Universidad Abierta, 1983. 57 pp.

JORBA, J. Y SANMARTÍN, N. La función pedagógica de la evaluación. España, Aula de Innovación Educativa. 1993.

Ley federal de educación. Diario Oficial de la Federación. México, 29 de noviembre de 1973.

MARTÍNEZ MEDINO, Catalina. Los sistemas de educación superior a distancia: de la práctica tutorial. De la UNED, ICE-UNED, España 1988.

MIRAS, Mariana. Sole, Isabel. La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. UNAM/F.F.YL:SUA.

MORENO MORENO, Augusto. Apuntes sobre la educación superior por sistemas abiertos. México, UNAM, Dirección General de Planeación: Dirección General de Publicaciones, 1981.

OGALDE, Isabel., BARDAVID, Esther. Los materiales didácticos. México, Trillas, 1992. 189 pp.

“Organización académica 1980-1981”, Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Rectoría: Dirección General de Orientación Vocacional: Facultad de Filosofía y Letras.

ROLDAN, Olivia., SORIA, Yolanda. Una nueva experiencia de aprendizaje.: Inducción al Sistema de Universidad Abierta. México, 1996. 166 pp.

ROSALES LOPEZ, Carlos. Criterios para una Evaluación Formativa: Objetivos, Contenido Profesor. Aprendizaje Recursos. Madrid, 1998.188 pp.

QUINQUER, Dolors. “Evaluación educativa”. En Evaluación como ayuda al Aprendizaje. Barcelona, Grao, 2003. 173 pp.

ROSALES LOPEZ, Carlos. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, Narcea, 2001. 254 pp.

SAAVEDRA R., Manuel. Evaluación del Aprendizaje: Conceptos y Técnicas. México, 2001. 174 pp.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Patología general de la evaluación educativa. Argentina, Magisterio del Río de la Plata. 1996. 44pp.

STUFFLEBEAM, Daniel. Evaluación Sistemática. España, Paidós, 1993.

UNAM. Legislación Universitaria., Reglamento General de Inscripciones, Artículo 19.

Universidad Nacional Autónoma de México: Secretaría de Servicios Académicos: Coordinación Sistema Universidad Abierta.

Universidad Nacional Autónoma de México. Informe del rector: 1973-1980. México, UNAM, 1981.

Universidad Nacional Autónoma de México. Pablo González Casanova , 6 de mayo de 1970- 7 de diciembre de 1972. México, Colección La Universidad y sus rectores, CESU-UNAM, 1983, 201 pp.

VERA CARREÑO, Margarita. Formación Docente de los Tutores del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras. Tesis, Lic. Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

WIMAN, Raymond V. Material Didáctico: Ideas prácticas para su desarrollo. México, Trillas, 1988. 205 pp.

Páginas Web:

www.uasnet.mx/cise/rev/Num1/tutorias.htm

www.emagister.com

www.suafyl.filos.unam.mx

www.uv.mx/jdiaz/DisenoInstrucc/ModeloDisenoInstruccional2.htm