



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

INFORME ACADÉMICO POR SERVICIO SOCIAL

**“UNA EXPERIENCIA CONSTRUCTIVISTA.
LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS
DE SERVICIO SOCIAL
EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PIFFyL”**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ERIKA QUIROZ LANZ

ASESORA: DRA. LAURA DEL CARMEN MAYAGOITIA PENAGOS



Ciudad Universitaria

2015



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.



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.



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

A Dios: Infinitas gracias por todo lo que me ha concedido, por darme licencia de llegar hasta este punto del camino.

A mis padres: Por su ardua labor en mi formación. A mi padre, por enseñarme hasta donde la vida lo permitió y porque, hasta ahora, perdura ese conocimiento. A mi madre, por su amor, paciencia, apoyo y comprensión. Por sus palabras de aliento. Por estar siempre ahí, presta para contribuir. Por sus sacrificios y luchas constantes. Por ser ejemplo de valor y sabiduría para afrontar las adversidades y seguir adelante, sin perder en ello la nobleza y fortaleza del espíritu. Este logro también es por ti.

A mis hermanos: Por todo el camino recorrido; porque, por momentos, no dejaron de ser niños y jugaron conmigo, haciendo de mi infancia un gran catálogo de gratos recuerdos compartidos, sin dejar de crecer juntos; porque cada uno, en su momento, me ha tendido la mano; porque de alguna u otra forma siempre seguimos ahí.

A mi compañero desde el inicio de nuestra aventura: por estar ahí, hombro con hombro con tu inmensurable apoyo en esta etapa, por tus contribuciones; por tu amor, paciencia y comprensión incalculables en mis momentos críticos; por impulsarme, por hacerme salir al mundo: “Por llevarme a caminar por corrientes”. A nuestro hijo: por llegar en el momento preciso y convidarme del valor necesario para vivir, para iniciar una nueva vida, para culminar esta etapa; por abrirme los ojos hacia un horizonte luminoso y renovar mis alas para crecer, madurar y volar juntos; porque con tu presencia formamos el hogar que tu papá y yo anhelábamos. Bienvenido. Este gran paso también es de ustedes.

A mis suegros: por abrirme las puertas de su hogar y brindarme su cariño, su apoyo y comprensión en esta etapa que concluye, así como en la que inicia. A mis cuñadas, cuñados y sobrinos: lo mismo, porque con su presencia han enriquecido mi vida.

A la Dra. Laura del Carmen Mayagoitia Penagos (mi mamá académica diría Ivan): por abrirme las puertas de su proyecto y con ello, brindarme su valiosa amistad, su confianza; por su calidad humana, por su humildad. Siempre le estaré infinitamente agradecida por su generosidad total, por su apoyo y paciencia incondicional; por ser la generadora e impulsora de este trabajo; por hacerme luchar; por ser inspiración y ejemplo. A usted también le pertenece esta meta.

Gracias a todos por su paciencia en este trayecto, porque han tenido que soportar mi falta de tiempo, mis ausencias, mis evasiones, mi nerviosismo, mis miedos. Por creer en mí, aún cuando yo no lo hacía. Ustedes saben lo intrincado que hice este camino. Por alentarme a seguir. Por estar ahí y ser parte de mi vida.

A los integrantes del equipo de investigación; porque juntos hicimos del proyecto una experiencia inolvidable, productiva, formativa y enriquecedora en todos los sentidos.

A mis sinodales por brindarme su amabilidad y tiempo, por sus aportaciones.

A la Mtra. Marta Elena Guerra Treviño, a la Mtra. Ruth Peza López, a Martita Gutiérrez Galán; a Susi Fernández, por orientarme en mi regreso a la Universidad, por resistir mis constantes visitas

a la coordinación y resolver mis dudas; a la Dra. Guadalupe García Casanova. A ellas por su confianza, gentileza y ayuda certera para que este objetivo se pudiera cumplir.

A el Dr. Rubén Bonifaz Nuño y Alfredo López Austin por su generosidad, humildad y trabajo, porque por ello son inspiración y ejemplo. La grandeza del espíritu se alimenta de la humildad del hombre. Pocas son las personas que gozan de la grandeza material y espiritual porque, en ocasiones, la primera empaña a la segunda. Ellos son muestra de que ambas pueden coexistir en un mismo ser.

Por último, pero no por ello menos importante, a la gloriosa Universidad Nacional Autónoma de México: por su meritoria labor; por abrirme las puertas de sus recintos universitarios; por otorgarme formación y los medios para desarrollarme y poder asir experiencias y construir los conocimientos necesarios para ser una persona mejor, para contribuir y retribuir con ello, a erigir un futuro prospero.

Gracias a todas aquellas personas que en estos momentos escapan de mi memoria más no de mi historia; a esas personas que directa o indirectamente han contribuido para cumplir este objetivo y a las que, aún sin saberlo, aportaron para llegar a este destino.

GRACIAS

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

CAPÍTULO 1 CONSTRUCTIVISMO

1.1	Origen del Constructivismo.....	6
1.2	El Constructivismo en la educación escolar	12
1.3	Principales enfoques constructivistas y sus aportaciones	15
1.3.1	Enfoque psicogenético de Jean Piaget: Los estadios de desarrollo	16
1.3.2	Enfoque sociocultural de L. Vigotsky: La Zona de Desarrollo Próximo.....	19
1.3.3	Enfoque cognitivo de David Ausubel: El aprendizaje significativo	22
1.4	El aprendizaje constructivista	30
1.4.1	El alumno constructivista.....	31
1.4.2	El profesor constructivista	31
1.5	La evaluación en el constructivismo.....	32
1.5.1	Tipos de evaluación.....	39

CAPÍTULO 2 EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

2.1	La Universidad Abierta	45
2.2	El Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México	46
2.2.1	Misión del Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México.....	47
2.3	El Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (SUA)	49
2.3.1	El concepto de aprendizaje en el SUA	50
2.3.2	El Alumno del SUA.....	50
2.3.3	El Profesor del SUA	51

2.3.4	Los materiales de estudio del SUA	52
2.3.4.1	La guía de estudio	52
2.3.5	Método de trabajo del SUA	55

CAPÍTULO 3

LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS EN EL PROYECTO PIFFYL 2012- 12/21-852: “LA EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO DEL SUAYED DE LA FFYL DE LA UNAM”

3.1	El proyecto PIFFyL 2012- 12/21-852: “La evaluación de la pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAYED de la FFyL de la UNAM”	59
3.1.1	Objetivos	61
3.2	Etapas del proyecto	62
3.2.1	Planeación del proyecto por medio de El ZOPP	62
3.2.2	Acopio y análisis de las guías de estudio	64
3.2.3	Elaboración del dictamen de cada una de las guías analizadas	70
3.2.4	Concentración de cuadros de análisis y dictámenes	70
3.2.5	Informe final de resultados y registro gráfico de los mismos	71
3.2.6	Archivo por guía con su respectivo dictamen y cuadro de análisis	72
 Valoración Crítica del Servicio Social		
3.3	Resultados	73
3.4	Cuadro comparativo de la participación del equipo de investigación en el proyecto PIFFyL 2012-12/21-852 con algunos de los principales postulados constructivistas	80
	Propuestas	89
	Recomendaciones	91
	Conclusiones.....	91
	Fuentes Consultadas	95

*[...] elaborar tenemos que,
los productos de convivencia
y confrontación [...]*¹
Juan José Arreola

INTRODUCCIÓN

El conocimiento es inherente al ser humano, necesita saber, conocer, aprender para poder sobrevivir. Todas las acciones básicas que realiza para asegurar su supervivencia son aprendidas, es su entorno el que le otorga esa información y es entonces, que se relaciona con el mundo y hace, realiza, produce, se activa. A través de su discurrir cotidiano va obteniendo los elementos necesarios para construir su conocimiento, para aprender; va descubriendo, deduciendo y con el paso del tiempo, a través de la práctica y de sus experiencias, va forjando, desarrollando formas de transformar aquello que obtiene en su andar, a saber, la información la convierte en conocimiento; por medio de su labor, de sus acciones: seleccionando, estudiando, reflexionando, analizando, manipulando, relacionando, recordando, sintetizando, aplicando, proyectando, etc. La realización conjunta de esas y otras acciones, da lugar al proceso de aprendizaje. Durante su crecimiento va complementando, corrigiendo, afinando, innovando y proyectando nuevas formas de transformar esa información que no es más que, la realidad.

En algún momento de su existencia el ser humano llega a la escuela y en ella reside, en cierta proporción, la continuidad de su formación. La institución escolar lo provee de información más estructurada, de los modos en que lo efectúe dependerá la experiencia escolar (se tornará fluida o caótica) y los efectos que de ello deriven. Por lo que la pertinencia teórica y práctica resulta imprescindible.

El enlace principal entre la institución y el alumno es el profesor, es el que guía y orienta tanto su formación profesional como la de sus alumnos, como “docente problematizador, investigador y transformador de su propia práctica”². El docente tiene la facultad de investigar y transformar no sólo saberes externos o su propia práctica; en cada alumno descubre, investiga, transforma,

¹ ARREOLA, Juan José (2002). Y ahora la mujer... La palabra educación. México: Diana, p. 87.

² MORÁN, P. (2003). *El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula*. [En línea]. En Revista Contaduría y Administración. México, UNAM, no. 211, p. 25. [fecha de consulta: 17 mayo 2015] Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rca/211/RCA21104.pdf>

distintos aspectos, tales como: formas de aprender, de comportarse, de estudiar, de percibir, etc. Ambos, docente y alumno son partícipes de actos, de instantes en que se van erigiendo e integrando constructos humanos, sociales, internos y externos, se asisten mutuamente desentrañando sentimientos, conocimientos, emociones, experiencias, etc., pariendo ideas.

Estas características de aprendizaje, alumno (individuo mencionado al inicio de la introducción) y profesor refieren a la postura constructivista enmarcada en el ámbito educativo, desde sus principales enfoques, donde se postula que:

El individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Entonces, ¿con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Principalmente con los esquemas que ya posee, es decir con lo que ya construyó en relación con el medio que lo rodea.³

Este enfoque es el que da sustento teórico a este trabajo y la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. La cual se puede realizar en cualquier momento del mismo, incluso es benéfico realizarla en varios momentos del proceso. Porque para saber si nuestras acciones son óptimas, son coherentes con respecto a las necesidades, a los fines a los cuales pretendemos llegar es preciso evaluar; remirar nuestros pasos, los pasos de aquello que evaluamos para poder corregirlo y mejorarlo, propiciando cambios, innovaciones. Así, en el ámbito educativo, la evaluación como un proceso es un aliado para mejorar la práctica educativa, sabiendo que todo lo que influye en el proceso de aprendizaje, en la institución escolar, es digno de evaluarse.

La formación del alumno no se limita a lo académico porque, como lo señala el constructivismo: “tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos”⁴ se va construyendo el ser humano, lo que pude constatar, tanto teórica como prácticamente, el tiempo que estuve realizando mi servicio social en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

En donde existen programas que le dan apoyo a proyectos de investigación realizados por docentes, en los cuales pueden participar estudiantes que así lo deseen, realizando su servicio social. Participé en el proyecto PIFFyL “La evaluación de la pertinencia de las actividades de

³ CARRETERO, M. (2009), 4ta. Ed. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós, p. 22.

⁴ *Ibíd.*, p.22.

aprendizaje en las guías de estudio del SUAyED en la FFyL de la UNAM”, con número de registro 2012-12/21-852, me integré a un equipo de trabajo conformado por docentes y alumnos de diversas carreras impartidas en esta facultad. Conjuntamente realizamos el análisis de guías de estudio de las carreras de Pedagogía y de Letras Hispánicas, teniendo como prioridad las actividades de aprendizaje y su pertinencia con los objetivos generales y específicos, tanto de la materia, como de la unidad y del tema. Como prestadores de servicio social colaboramos en todo el proceso del proyecto, a saber: en la planeación del proyecto, en el acopio de las guías de estudio, en la creación de los cuadros de análisis, en el registro de los resultados obtenidos en dichos cuadros y en gráficas, etc.

Realizamos este proyecto por medio del método ZOPP Planeación de Proyectos Orientada a Objetivos. Fue una experiencia de “investigación formativa”⁵, como la llamaría Alicia de Alba, dado que, las características que refiere sobre este tipo de investigación son las mismas que nosotros experimentamos en este proyecto.

En esta experiencia el error se tomó como una oportunidad para aprender y no para reprender; el 'error fecundo', lo llamaría Popper, a partir del cual se puede generar, producir, innovar, cambiar, porque nos indica cómo vamos en nuestro proceso de aprendizaje. Es útil construir el esquema del error como un aliado más para aprender, incluso se aprende más de él que del acierto. En los momentos de crisis la creatividad se hace presente.

Es entonces que, por medio de este Informe Académico por Servicio Social, se comparte esta experiencia, la participación de docentes y alumnos prestadores de servicio social en dicho proyecto, considerando esta práctica como una experiencia constructivista. Es decir, del proceso de colaboración rescatamos experiencias que remiten al constructivismo, según Frida Díaz Barriga y autores afines. Teniendo como contexto el proyecto de investigación rescatamos las actividades que realizamos, nuestras funciones, la manera en que se llevaron a cabo.

En este trabajo se abordarán, de manera discreta, los puntos medulares del proyecto de investigación, las temáticas y perspectivas que guían su realización así como la participación del equipo de trabajo y mi participación en el mismo.

⁵ DE ALBA, A. (2003). *Teoría y campo de la educación: perspectiva nacional y regional*. México: Ideograma, p. 126.

En el primer capítulo veremos, grosso modo, características del constructivismo en el ámbito escolar, algunas de las ideas que se han retomado y que hoy, a través de la perspectiva constructivista, se consideran parte de ella. Así como los principales enfoques de esta teoría, que son los que orientaron nuestra labor. Dado que, tomamos al Constructivismo como discurso teórico para encuadrar las actividades que realizamos durante nuestra participación en el proyecto.

En el segundo capítulo abordaremos, de manera discreta, las características teóricas del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En el tercer capítulo se muestran los puntos principales del desarrollo del proyecto de investigación, así como las actividades que realizamos, resultados obtenidos y el cuadro comparativo en el que se empatan algunas de las actividades y experiencias que llevamos a cabo en el proyecto con algunos de los principales postulados constructivistas. De los cuales podemos inferir que:

Mientras no seamos receptores pasivos siempre estaremos construyendo.

La vida humana es como una escultura siempre inacabada. Todos la vamos cincelandos cada día. Hay que ir esculpiéndola como la obra de arte que es. Nunca dejen de golpear a la materia, para seguir dándole forma y eso es lo que les espera en su vida. Continúen haciéndolo para que la belleza de la obra de arte, irradie la luz y el equilibrio que enriquecen la existencia.⁶

Jorge Carpizo

⁶ CARPIZO, Jorge (2013). *Ideario del Dr. Jorge Carpizo a los Jóvenes Universitarios*. En tríptico que presenta Extracto del discurso pronunciado por el Mtro. Alfonso Navarrete en el libro: González Pérez, Luis Raúl y Valadés, Diego (coord.). *El Constitucionalismo Contemporáneo. Homenaje a Jorge Carpizo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2003, pp. 11-20.

CAPÍTULO I

*Manos de hombre tengo; manos
para tomar, de las cosas que existen,
lo que por hombre se me debe,
y, por lo que yo debo, hacer algunas
de las cosas que faltan [...]
[...] Tú, compañero, cómplice que llevo
dentro de todos, junto a mí, lo sabes.
Hermano de trabajos que caminas
en hombres y mujeres, apretado
como la carne contra el hueso,
y vives, sudas y alborotas
en mí y conmigo y para mí y contigo⁷.
Rubén Bonifaz Nuño*

⁷ BONIFAZ Nuño, Rubén (1997). *Fuego de pobres*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 38.

*“Soy, estando en un cuerpo
construido
por una relación con el otro,
que continuamente hace.
Por lo tanto, soy proceso”.⁸
Carlos Oliva*

CONSTRUCTIVISMO

1.1 Origen del Constructivismo

El constructivismo refiere a varios ámbitos de la esfera del conocimiento, por lo que posee múltiples aristas, así podemos hallarle sentido desde la Epistemología, la Psicología, la Filosofía, la Ontología, la Antropología, la Sociología, incluso desde el Arte y otros saberes.

Su origen tiene lugar en la Filosofía, desde la Epistemología⁹, surge por la inquietud del hombre por explicar cómo adquirimos y transmitimos el conocimiento, por ello es originalmente, “un movimiento intelectual sobre el problema del conocimiento”¹⁰.

Desde la perspectiva constructivista actual, se han rescatado proposiciones que a lo largo de la historia han intentado dar respuesta a tal cuestionamiento, vinculándolas a la Teoría del Constructivismo. Algunas de esas ideas se presentan a continuación.

⁸ OLIVA, Carlos (2007). *Nota de clase de Taller de Didáctica I*, del Colegio de Pedagogía en Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

⁹ Expongo esta definición porque me resultó relevante el panorama general que nos brinda sobre el estudio del conocimiento, tema que nos atañe desde la perspectiva educativa del constructivismo. Sin embargo, hallo en la siguiente definición el encuadre básico necesario para situarnos en el tema que abordamos en este trabajo.

La Epistemología es una rama de la Filosofía, también llamada Teoría del conocimiento. Es la disciplina que se ocupa de la posibilidad, los límites, la validez y el origen del conocimiento. Dado que para todo conocimiento real es necesaria la experiencia, la teoría del conocimiento es, en cierto sentido, un análisis de ésta y de sus componentes: sensación, intuición y pensamiento. Como disciplina filosófica estudia la descripción o fenomenología del conocimiento, acto de aprehensión de un objeto por un sujeto, así como su posibilidad y sus fundamentos. La pregunta por la posibilidad genera dos posturas opuestas: escepticismo y dogmatismo, que suponen, respectivamente, el poner en duda o no la posibilidad de ciertos conocimientos; esta oposición se supera mediante la actitud crítica (criticismo) que da una respuesta positiva a los límites del conocimiento. Por su parte el análisis de los fundamentos origina, también, dos líneas opuestas: el realismo, que acepta la existencia de una realidad objetiva e independiente del sujeto, y el idealismo, que fundamenta el conocimiento en las ideas, contenidas en la conciencia, como realidades inteligibles (que son materia de puro conocimiento, sin intervención de los sentidos. Según la RAE.) y no sensibles. Empirismo y racionalismo, materialismo e idealismo son claros ejemplos de ambas posturas. Aplicada a las ciencias, la teoría del conocimiento, denominada epistemología, estudia la validez y rectitud de los métodos y procedimiento del pensamiento científico. *Gran Enciclopedia Ilustrada Círculo* (1984). España: Plaza & Janés, vol. 12, p. 3863.

¹⁰ GALLEGO, Rómulo (2001). *Discurso sobre constructivismo: nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales*. Colombia: Magisterio, p. 71.

Según Gallego¹¹, se considera que los primeros constructivistas fueron los escépticos¹², al dar lugar a la multiplicidad de posturas y no a una sola verdad absoluta, al ir en contra de la única forma de pensar y de actuar impuesta por los detentadores del poder. Asumieron una tercera postura -la abstención- ante la dualidad que se imponía en esa época: afirmar o negar la verdad del ser. En el sentido original griego, escéptico significa examinar, comprobar, reflexionar, inspeccionar, investigar. Acciones que solicitan la actividad del ser humano, por lo tanto, se requiere ser ente activo (característica constructivista).

Como ejemplo tomemos a Jenófanes, filósofo escéptico y poeta (rapsoda¹³), quién tal vez fue el primero en aproximarse a la corriente constructivista. Nacido en Colofón (570-478 a. C.).

Considera que se puede llegar a una aproximación de la verdad mediante la crítica y la discusión racional de diferentes puntos de vista sobre lo mismo, de concepciones alternativas sobre las cosas y los acontecimientos sociales y naturales, (la diversidad de concepciones surge por la posibilidad de ver el mundo desde diferentes puntos)¹⁴. Así, habrá concepciones que se acerquen más a la verdad; para deliberar sobre esto, es necesario confrontarlas. Lo que me resulta importante destacar es que, para poder saber qué tan cercana se encuentra la concepción de un sujeto a la verdad necesita saber las concepciones ajenas, necesita de los otros, de la retroalimentación, del diálogo, del debate, de «la crítica y la discusión racional». La verdad se determina por medio del contexto sociocultural.

“Es el hombre quien llega a la verdad de las cosas con el tiempo, y no son los dioses quienes se las revelan”¹⁵, asegura Jenófanes.

El “llegar”, implica movilidad, acción por parte del hombre; “con el tiempo”, refiere a proceso.

¹¹ GALLEGO, *op. cit.*, p.73.

¹² Las escuelas escépticas surgieron en la antigua Grecia como una crítica a la excesiva confianza en la capacidad de resolver definitivamente las cuestiones filosóficas [...]. El escepticismo radical [...] se expresó como un acto de fe subjetivista y una deliberada vuelta a la experiencia como guía: ponía en duda la posibilidad de conocer la verdad de todo enunciado. Su argumento fundamental consistía en que todas las cosas (representaciones o fenómenos) eran relativas. El escéptico se esforzaba por permanecer sin opiniones, sin dejarse conmover, para lograr así la afasia (no afirmar nada) y la ataraxia (imperturbabilidad). La epoje, suspensión del juicio, constituía, para los escépticos, más que un valor nihilista, la afirmación de que el equilibrio del alma debía conducir a la abstención de formular cualquier juicio dogmático. Gran Enciclopedia Ilustrada Círculo (1984). España: Plaza & Janés, vol. 5, p. 1394.

¹³ Rapsoda es un recitador ambulante de poemas. Según la RAE. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=RAPSODA>

¹⁴ GALLEGO, *op. cit.*, p. 74.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 75.

En el mismo sentido, apunta:

“No enseñaron los dioses al mortal todas las cosas ya desde el principio; más si se dan en la búsqueda tiempo cosas mejores cada vez irán hallando [...]”¹⁶

La “búsqueda”, remite a la indagación, a la investigación; “hallando”, alude al descubrimiento; “más si se dan en la búsqueda tiempo”, manifiesta decisión, responsabilidad e independencia del sujeto, es decir, el sujeto decide si se da el tiempo para buscar; “cosas mejores cada vez irán hallando”, indica crecimiento, desarrollo, cambio, progreso, avance, incremento, extensión, prolongación, expansión, etc.

Sin duda, en todo lo anterior se visualizan rasgos constructivistas.

Siguiendo esta lógica, las ideas de los sofistas¹⁷ han sido acogidas por el constructivismo: “su filosofía es del hombre y de la sociedad [...] perseguían [...] relativizar y criticar el pensamiento dogmático”¹⁸.

Cabe destacar que sus enseñanzas contemplaban la formación integral del ser humano¹⁹, fin del constructivismo en el ámbito escolar.

Como ejemplo de ellos tenemos a Protágoras. Nacido en Abdera (485-410 a. C.). Por influencia de Heráclito, acepta la perpetua fluencia²⁰ de las cosas.

Afirma que “el hombre no conoce las cosas como son, sino como son para él y sólo para él en el momento de la percepción: son en cada instante como él se las representa”.

¹⁶ GARCÍA en GALLEGO, *op. cit.*, p. 77.

¹⁷ La sofística es un movimiento intelectual que se desarrolló en Atenas en la segunda mitad del s. V aC., caracterizado por una crítica social y cultural de la época y por educar al ciudadano en la política. Uno de los temas más debatidos por los sofistas fue el de la contraposición *physis* (naturaleza), la realidad absoluta de las cosas, y *nomos* (convención), lo que se cree por conveniencia y se practica porque se considera correcto. El relativismo fue una de las características propias de esta tendencia. La mayoría de los sofistas no aceptaba la existencia de verdades absolutas y alegaban que todo es relativo a la situación política y cultural en que se vive. *Gran enciclopedia ilustrada círculo* (1984). España: Plaza & Janés, vol. 11, p. 3745.

¹⁸ TORRADO en GALLEGO, *op. cit.*, p. 84.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 85.

²⁰ Fluencia. Acción y efecto de fluir. Según la RAE.

Manifiesta que es imposible una sola descripción de la realidad porque cada hombre tiene experiencias particulares con respecto a las cosas y son los sentidos la autoridad infalible para ello²¹.

Por lo tanto, accede a un relativismo porque indica que no puede asegurarse una única forma de percibir las cosas porque, en primera instancia -de acuerdo a todo lo anterior- tanto el objeto y el sujeto en sí son cambiantes; en segunda instancia, las condiciones, el contexto en el que se realiza la percepción también varían. Por lo tanto, cada sujeto crea su realidad personal sobre la realidad común, sobre la realidad compartida. Por consiguiente, la modificación de todos los agentes que intervienen en el acto de conocer cambian también los productos que de ello emanan, entre ellos, el conocimiento. El cambio es un factor clave en el pensamiento de Protágoras y en el constructivismo.

Por tanto, son evidentes los rasgos constructivistas en las ideas de los sofistas.

Partiendo de las ideas anteriores, se puede decir que, aquellos pensadores comenzaron a desplazar la supremacía de una concepción única de la realidad y el orden establecido por la verdad absoluta. Dicha verdad dictaba “la actividad intelectual dominante, las formas admitidas de creer, pensar y actuar en los distintos órdenes y niveles del vivir”²². Sin embargo, la perspectiva de estos pensadores rompe con esas ideas categóricas porque al contextualizar el conocimiento, permite reducir su validez, es decir, las ideas sólo son aceptables en los ámbitos en los que fueron concebidas, son subjetivas; las verdades, por tanto, son relativas.

Considero que esta óptica con respecto a la relatividad de las ideas es sobresaliente; porque de la singularidad de la verdad se lleva a cabo la transición a la pluralidad de las ideas. Pluralidad enfatizada en los postulados constructivistas actuales. En cuyas propuestas se estima que las teorías, verdades, ideas, creencias, costumbres, etc., son constructos teóricos, interpretaciones, productos sociales derivados de las experiencias individuales y colectivas; que hay diferentes y múltiples puntos de vista y que éstos participan de un contexto porque son determinados por las circunstancias particulares de los sujetos. Para Aznar:

²¹ GALLEGO, *op. cit.*, p.85.

²² *Ibíd.*, p. 72.

La fundamentación filosófica de la perspectiva constructivista de la educación reside en la llamada «síntesis kantiana» y «lo dado» según la cual el conocimiento parte de la experiencia pero no proviene de ella. Kant concibe la mente como un órgano activo del entendimiento; lo cual da pie a entender que la mente transforma la experiencia –al organizarla- en conocimiento. Por tanto, es a través de las operaciones mentales como los sujetos construyen conocimiento sobre la realidad. Pero siempre teniendo en cuenta que la mente opera en función del mundo exterior y es estimulada por él.²³

Otras ideas consideradas partícipes del pensamiento constructivista han sido:

“El ser humano sólo puede conocer aquello que construye”²⁴, sostiene René Descartes.

“El ser humano es indefinido y se va construyendo con sus relaciones de intercambio con el mundo natural y social”²⁵, apunta Hegel.

“El mundo del hombre lo constituyen las relaciones sociales, en las que él, por intermedio de su trabajo, produce el orden dentro del cual satisface sus necesidades”²⁶, manifiesta Karl Marx, quien influyó en Vigotsky, con el siguiente planteamiento: “El modo de producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina sus conciencia”, señala Carretero²⁷.

Es decir, las ideas son producidas por la sociedad, a partir de las experiencias y de su interrelación; de las formas de organizarlas, de relacionarlas y de entender e interpretar esas formas, se producen explicaciones, a saber, teorías, supuestos, ideas, creencias, verdades.

Por lo tanto, las ideas presentan dependencia cronológica, espacial, circunstancial, es decir, contextual. Y al estar en uso constante en la vida cotidiana, son expuestas al mundo de la experiencia del que se han derivado²⁸, son pues, susceptibles de ajustes naturales y necesarios para mantener su validez, su viabilidad y su vigencia. “Siendo el conocimiento más ajustado - temporalmente verdadero- el que sobrevive al resistirse al mundo de la experiencia”²⁹.

²³ AZNAR Minguet, Pilar (1999). *Teoría de la educación: un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch, *op. cit.*, p. 98.

²⁴ JARAMILLO en GALLEGU, *op. cit.*, p. 89.

²⁵ GALLEGU, *op. cit.*, pp. 89-90.

²⁶ LANDGREVE en GALLEGU, *op. cit.*, p. 90.

²⁷ CARRETERO, *op. cit.*, p. 26.

²⁸ AZNAR, *op. cit.*, p. 94.

²⁹ *Ibíd.*, pp. 93-94.

Por ende, el conocimiento, es decir, las ideas son cambiantes, variables; porque en su composición influyen distintos agentes, a saber:

- el individuo y sus circunstancias
- el medio en el que se desenvuelve dicho individuo
- las experiencias que emanan de la relación-acción entre el individuo y el medio (lo que incluye las experiencias que emanan de la relación-acción entre el individuo y los demás individuos, la sociedad)
- la relación de las experiencias ya existentes con las experiencias nuevas

Todos y cada uno de los agentes anteriores, en conjunto y por separado, presentan diferentes cualidades (tal como los elementos químicos poseen propiedades individuales, mismas que, al entrar en contacto con otro u otros elementos, originan reacciones y producciones diferentes. Sin embargo, siguen siendo los mismos elementos pero al conjugarse cambian o producen algo nuevo, algo distinto).

Combinando los agentes anteriores pueden resultar múltiples combinaciones, encuadrando esto dentro del constructivismo pedagógico, al llevarse a cabo estas interrelaciones se originan los esquemas, las estructuras cognitivas por medio de las cuales se erige la formación, la construcción del conocimiento, por ende, la construcción del ser humano; formación que será determinada por el lugar en donde discorra el individuo, por la cultura. Porque para desarrollarnos, para crecer, para formarnos necesitamos conocer, aprender, saber y esto sólo es posible al estar en contacto con lo y los que nos rodean, es decir, con la realidad circundante.

El constructivismo tiende puentes entre esa realidad y ese conocimiento, planteando una posible explicación sobre la forma en que los seres humanos conocemos esa realidad compartida, en la que nos encontramos inmersos como comunidad, como humanidad.

Desde la perspectiva constructivista se admite la existencia de una realidad objetiva, pero el sujeto tiene que construir el conocimiento que le acerque a ella. Y este conocimiento depende no tanto de las características objetivas del medio, sino de la percepción que de ellas realiza el sujeto, y del sentido que les confiere en interacción³⁰.

³⁰ AZNAR, *op. cit.*, p. 97.

1.2 El constructivismo en la educación escolar

El constructivismo ha sido definido a través del cuerpo teórico de diferentes disciplinas. Cada una de ellas, acorde a su contexto, ha adoptado una acepción particular.

Hablar de constructivismo en el ámbito escolar, es valerse de saberes multidisciplinares, entre ellos se encuentran: la Psicología, ya que la Pedagogía halla bases en ella, apunta Coll: “La postura constructivista en educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas”³¹; la Epistemología, que se interroga sobre cómo se forma el conocimiento, cómo se construye. Son saberes que a su vez se nutren de esos mismos saberes y de otros más que han aportado a este entramado teórico. Se han generado diversas concepciones constructivistas en el discurrir de esta postura. El ser humano, en su totalidad, se encuentra inmerso en el proceso de conocer.

Diversas perspectivas confluyen³² en la teorización concerniente a la educación, porque ésta posee amplia y compleja naturaleza al ser inherente a todos los ámbitos de la vida.

Su conceptualización incluye múltiples términos. En algunos documentos se señala al Constructivismo:

- como enfoque³³: porque se dirige la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente.
- como perspectiva³⁴, definida como el punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto.
- como postura³⁵, porque asume una posición o actitud que alguien adopta respecto al asunto.
- Como teoría³⁶ porque el conocimiento especulativo es considerado con independencia de toda aplicación, además incluye una serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. La teoría constructivista plantea hipótesis cuyas consecuencias se

³¹ COLL en DÍAZ Barriga, Frida (2002) 2da. Ed. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: un enfoque constructivista*, p.28.

³² Concurrir o participar diversos factores en un determinado hecho. Según la RAE.

³³ Diccionario de la Real Academia Española. 2015. [fecha de consulta: 22 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=enfoque>>.

³⁴ *Ibid.* Disponible en <<http://lema.rae.es/drae/?val=perspectiva>>.

³⁵ *Ibid.* Disponible en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=postura>>.

³⁶ Diccionario de la Real Academia Española. 2015. [fecha de consulta: 22 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=teoría>>.

aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella, “la teoría es, en definitiva, la sistemática que el hombre propicia para narrar la realidad”³⁷, tal es el caso del constructivismo.

Los términos pueden ser utilizados indistintamente porque, en esencia, se refieren a lo mismo, a las suposiciones o creencias que se tienen con respecto a algo, en este caso al tema que nos ocupa.

A lo largo del desarrollo del constructivismo se han ido sumando teóricos con múltiples matices, dando lugar a una amplia gama de teorías, expresa Carretero: “[...] no puede decirse en absoluto que sea un término unívoco [...] se puede hablar de varios tipos de constructivismo”³⁸.

Expresa Coll: “[...] en el momento actual, el constructivismo, sigue siendo más una convergencia de principios explicativos –totalmente abierta a matices, ampliaciones y correcciones- que una teoría en sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje”³⁹.

Todo saber permanece inacabado, siempre habrá algo más allá de lo que el ser humano pueda percibir en un solo momento. Invariablemente, las personas, al igual que las ideas, participan de la falibilidad; simplemente, son formas particulares de ver y entender la realidad, en consecuencia, de explicarla.

Sin embargo, aunque en los múltiples enfoques existen variaciones, todos ellos conservan la premisa⁴⁰ constructivista: el sujeto que aprende es constructor de su propio aprendizaje, por ende, no es pasivo, es activo; crea sus propias interpretaciones, sus propias construcciones, por lo que el conocimiento que posee cada ser humano no es una mera reproducción de la realidad; el contacto o la presencia del sujeto cognoscente⁴¹ ante la información no basta para impregnarse de

³⁷ COLOM, Antoni J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona: Paidós, p. 93.

³⁸ CHADWICK B. Clifton. *La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos [en línea], 5 de abril de 2001, vol. XXXI, n° 4. [fecha de consulta el 3 febrero 2015]. Disponible en: <http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2001_4_05.pdf>.

³⁹ BARBERA, Elena *et al.* (2002). *El constructivismo en la práctica*, España: Grao, p.15.

⁴⁰ Idea que se toma de base para un razonamiento. Según la RAE.

⁴¹ Cognoscente: Que conoce o que puede conocer. Según la RAE.

ella, es menester que ejerza acciones de distintos tipos y en diferentes planos⁴² para que se lleve a cabo el proceso de conocimiento y son múltiples los agentes que intervienen en dicho proceso.

En general, en todas las propuestas constructivistas parece prevalecer:

Con ciertas diferencias y énfasis distintos- la idea de que el sujeto cognoscente realiza un acto de conocimiento o de aprendizaje, no copia la realidad circundante, sino que construye una serie de representaciones o interpretaciones sobre la misma⁴³.

Dicha idea es el fundamento del pensamiento constructivista.

Básicamente, el constructivismo es “una visión de cómo aprendemos los seres humanos”⁴⁴, es un enfoque pedagógico que:

Se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.⁴⁵

La formación del ser humano es la consecuencia de la articulación de sus experiencias, mismas que son el resultado de la configuración de las interacciones de los elementos que intervienen en la vida del individuo. Todo aquello que tiene contacto directo o indirecto con él, es una influencia que produce efectos en menor o mayor grado, positivos o negativos, a largo o a corto plazo, evidentes o no, su presencia puede trastocar y determinar el ser.

Así como el ser humano es una construcción, por cierto, inacabada; el conocimiento también lo es, no está dado, no es algo ya existente. Lo que existe es la información mas no el conocimiento. Por ejemplo: los que estudian sobre algún aspecto de la realidad (un fenómeno natural, social, etc.), en una primera etapa, obtienen la información y después se presenta una segunda etapa en la que construyen su conocimiento, es decir, reflexionan, seleccionan, analizan, sintetizan, eligen, aplican, etc., estas son acciones y procesos humanos continuos.

⁴² Al apuntar “diferentes planos” me refiero a los planos: material, emocional, etc.; a todos aquellos planos que conforman al ser humano.

⁴³ HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2006). *Miradas constructivistas en Psicología de la educación*. México: Paidós, p.14.

⁴⁴ *Ibid.*, p.7.

⁴⁵ CARRETERO, *op. cit.*, p.22.

Una persona puede estar expuesta a la información al leer, escuchar, observar, etc., pero puede o no realizar las acciones necesarias para procesar la información de modo tal, que se produzca el conocimiento, a saber, que la información sea transformada en conocimiento, en aprendizaje, en formación. Todo ello, ineludiblemente, es decisión y labor del sujeto. Porque éste es activo cuando no percibe los estímulos del entorno pasivamente.

El ser humano produce y se forma en una relación dialéctica consigo mismo, con su entorno, a saber, con lo que es en sí mismo y con lo que crea para sí y para el exterior.

En consecuencia, cada ser humano construye sus representaciones de la realidad, pero se puede llegar a consensos, a ciertas generalidades. El constructivismo radical sostiene lo contrario: “Mente y realidad son totalmente construidas [...] no existe la posibilidad de aceptar algún tipo de realismo [...] sólo conocemos nuestra realidad experiencial y no el mundo exterior [...] llegan a ser válidas las distintas construcciones o interpretaciones [...] se sostiene una posición relativista extrema [...]”⁴⁶. “La construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma”⁴⁷.

1.3 Principales teorías constructivistas y sus aportaciones

En el interior del espectro constructivista podemos encontrar distintas posturas, algunos autores las clasifican como tipos de constructivismo. “Podemos identificar varios constructivismos [...] en psicología de la educación, con distintas implicaciones educativas y diferencias entre ellos”⁴⁸.

Sin embargo, tres de ellas son consideradas como las principales. A continuación se describen a grandes rasgos desde la visión pedagógica, es decir, con relación al ámbito educativo.

Por lo tanto, cada postura, cada teoría es también, un tipo de constructivismo.

⁴⁶ HERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁷ DÍAZ, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁸ COLL, en HERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 17.

1.3.1 Enfoque Psicogenético de Jean Piaget: Los estadios de desarrollo

Jean Piaget (1896-1980). Biólogo y psicólogo suizo. Realizó textos sobre epistemología y psicología genética. Su influencia en el ámbito educativo ha sido trascendental por su teoría acerca del desarrollo de la inteligencia, su teoría es de corte epistemológico y psicológico más no educativo escolarizado, porque describe el desarrollo sin encuadrarlo en el medio escolar. Sin embargo, se halla relación entre el desarrollo cognitivo del sujeto y el aprendizaje escolar.

“El primero de los constructivismos en aparecer históricamente en escena, es el propuesto por Piaget”⁴⁹, quien elabora su teoría considerando también la condición biológica del sujeto.

Clasifica el desarrollo cognitivo por estadios, en cada uno el individuo es capaz de realizar actividades cognitivas específicas, la adquisición de estas habilidades permite transitar paulatinamente al siguiente estadio.

En el Cuadro 1, de la siguiente página, se presenta una síntesis de cada estadio cognitivo.

Piaget especifica cronológicamente el inicio y el fin de cada fase, precisando que en la realidad pueden presentarse fluctuaciones en los límites establecidos, porque, aunque existen generalizaciones cada persona posee un ritmo propio.

Fundamentalmente, Piaget postula que el sujeto cuenta con «esquemas» y «estructuras» determinados genéticamente. Las estructuras cognitivas están conformadas por los esquemas, un esquema es “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite al sujeto manejarse internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Son productos culturales e históricos. Por tanto, tienen su origen y su sentido en una determinada cultura y en un determinado momento de su desarrollo”.⁵⁰

En consecuencia, las estructuras cognitivas:

“Integran los esquemas de conocimiento que construyen los individuos; se compone de conceptos, hechos y proposiciones organizados”.⁵¹

⁴⁹ HERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 18.

⁵⁰ CARRETERO, *op. cit.*, p.23.

⁵¹ DÍAZ, *op. cit.*, p. 377.



Cuadro 1

Estadios cognitivos Piagetianos		
Estadio sensoriomotriz o preoperacional	Estadio de las operaciones concretas	Estadio de las operaciones abstractas o formales
<p>0-2 años aprox.</p> <p>El principio de esta etapa está marcado por la presencia de una función simbólica (representación). Esta capacidad se puede apreciar a través del juego simbólico. La imitación diferida y el lenguaje, que hacen su aparición en esta etapa.</p> <p>La persona en este punto no puede tomar el punto de vista de otra persona. El pensamiento es intuitivo, es decir, las personas se centran más en los estados finales que en las transformaciones, no es capaz de volver al punto de partida de la operación.</p> <p>Ejemplos: si el alumno comenta, “vuélvalo a explicar” o “maestro, explíquelo más lento” o “¿esto de dónde salió?”</p> <p>El alumno auditivo pregunta: “¿Podría explicar otra vez cada uno de los pasos mientras los anoto?”</p> <p>El alumno visual tiene la necesidad de anotar lo que el maestro explica, lo que interpreta de una lámina o el procedimiento de un experimento.</p> <p>El alumno pregunta: “¿puedo usar formularios?”, ya que no puede despejar porque necesita leer estímulos sensoriomotrices.</p> <p>No entiende que una moneda de 10 pesos vale 10.</p> <p>No comprende qué es un sustantivo.</p>	<p>2-6/7 años aprox.</p> <p>Se caracteriza por la habilidad para tratar de manera efectiva con conceptos y operaciones.</p> <p>La persona puede compensar las transformaciones con otras a la inversa, es decir, su pensamiento se torna reversible, pues puede representarse los procesos y no sólo los estados finales de las cosas. Las operaciones que dominan son concretas. Esta etapa genera habilidades de aprendizaje limitadas, pues lo que se aprende en un contexto no se transfiere fácilmente a otro.</p> <p>Ejemplos: lo concreto tiene que ver con el manejo y la comprensión del concepto.</p> <p>El alumno tiene que ver un sustantivo, cuando el maestro habla de ellos.</p> <p>Puede entender que una unidad, una decena y una centena están contenidas en diversas monedas.</p>	<p>11-14/15 años aprox.</p> <p>Consiste en el dominio de conceptos y operaciones abstractas. En esta etapa es posible aplicar el razonamiento y las habilidades para la resolución de problemas en contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron adquiridos.</p> <p>Un nivel mucho más complejo: un experimento en ciencias naturales, el protocolo de investigación o la comprobación de hipótesis.</p>

Fuente: ARANCIBIA, Violeta. En GANEM, Patricia (2010). Piaget y Vigotsky en el aula: *El constructivismo como alternativa docente*. México: Limusa, pp. 50-51.

Estos esquemas y estructuras se amplían y modifican cuando el sujeto cognoscente se muestra activo al exponerse a su entorno y efectúa actividades tanto externas como internas, de tal forma que adquiere información del medio y la interioriza, dicho de otro modo, “realiza la incorporación de nueva información a los esquemas que ya posee”⁵², es decir, se lleva a cabo la «asimilación».

Significa que “cuando un sujeto se enfrenta con una situación nueva, tratará de manejarla con base en los esquemas que ya posee y que le parezcan apropiados para esa situación”⁵³; para que se pueda realizar la acomodación es necesario que los esquemas existentes sean apropiados para ese tipo de información. No hay cambios significativos en los esquemas sólo “se amplían para aplicarse a nuevas situaciones”⁵⁴. Posteriormente esos datos son colocados en los esquemas existentes, este es el momento de la «acomodación», en el que se suscita la modificación de dichos esquemas⁵⁵, (en este período el alumno responde al maestro, ha enfrentado y librado el desequilibrio “que tuvo que asimilar viendo, ordenando y organizando”⁵⁶), lo cual da como resultado: el aprendizaje, éste es generado cuando: ante los conflictos cognitivos, es decir, los «desequilibrios» las estructuras cognitivas sufren los ajustes, las modificaciones convenientes para integrar la nueva información, las nuevas experiencias. Los desequilibrios surgen cuando la información asimilada no halla cabida en los esquemas existentes.

Por lo tanto, el «equilibrio» se alcanza cuando ese conflicto ha sido superado, cuando la información ha sido incorporada tras la adaptación de los esquemas, cuando el sujeto puede operar en su entorno, cuando aprende. “Un reto que proporciona el profesor y que el alumno no alcanza a comprender del todo, provoca un impulso o tendencia innata del alumno a modificar el esquema anterior de forma que permita dar coherencia al mundo que perciba”⁵⁷.

El sujeto contiene sus esquemas, produce sus esquemas y los modifica tras las acciones (actividades internas y externas) que ejerce con la información y todos aquellos elementos con los que cuenta.

⁵² CARRETERO, *op. cit.*, p. 40

⁵³ GANEM Alarcón, Patricia (2010). *Piaget y Vigotsky en el aula. El constructivismo como alternativa docente*. México: Limusa, p. 52.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 53.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 40.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 53.

⁵⁷ DÍAZ, *op. cit.*, p. 377.

Concibo esta explicación como un ciclo, porque para aprender es necesario estar en desequilibrio ya que a través de este proceso interno es como alcanzamos el equilibrio, a saber, el aprendizaje.

Entre las aportaciones de Piaget al campo educativo, destacan los estadios del desarrollo, los cuales “se pueden considerar como una plantilla para determinar los procesos de pensamiento de los alumnos”⁵⁸. Por lo cual, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo esperado y alcanzado en cada edad, en cada individuo, se pueden planear las acciones educativas pertinentes, a nivel general y particular, porque:

Para Piaget no hay respuestas incorrectas... no es que el alumno no entienda, no es que el alumno sea malo, no es que no quiera aprender, lo que en realidad sucede es que se le está dificultando manejar el estímulo que se le propone porque no es adecuado, no es para su edad o no tiene vinculación con él.⁵⁹

1.3.2 Enfoque sociocultural de L. Vigotsky: La Zona de Desarrollo Próximo

Lev Vigotsky (1836-1934). Fue un abogado bielorruso que se interesó por la Literatura, la Lingüística, el Teatro, la Filosofía y la Historia. Desde la psicología erigió una teoría en la que integra aspectos psicológicos y socioculturales desde una óptica marxista. Su teoría ha impactado a la Psicología y a la educación⁶⁰.

Su enfoque educativo está situado en la psicología sociocultural⁶¹, hace énfasis en la influencia que ejerce la cultura en el individuo, dado que, ésta determina sus acciones tanto internas como externas.

Abarca tres elementos teóricos⁶²:

- a) El método genético-evolutivo de los procesos de desarrollo
- b) Los procesos de desarrollo psicológico, que tienen su génesis en los procesos sociales
- c) Las herramientas y los signos de la cultura que intervienen como mediadores de la construcción personal

⁵⁸ DÍAZ, *op. cit.*, p. 49.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 53.

⁶⁰ DÍAZ, *op. cit.*, p. 27. y HERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 159.

⁶¹ El objetivo de la psicología sociocultural es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. WERTSCH en DÍAZ, *op. cit.*, p. 29.

⁶² AZNAR, *op. cit.*, p. 116.

Al respecto, Coll⁶³ sostiene que la adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto. Por esta razón la teoría de Vigotsky se califica como sociocultural o sociohistórica, se considera al individuo como un ser eminentemente social. El lugar cultural en el que se encuentra el sujeto determinará sus circunstancias; le proveerá de elementos, tanto cognitivos como materiales, atendiendo a la particularidad de ese contexto; incluso las formas de relacionarse con el medio y de hacer uso de los elementos mencionados, serán influidas por el entorno, es por eso que cada humano construye su bagaje cultural con la información implícita y explícita de la cultura en la que vive. Un ejemplo evidente de lo anterior es el seno familiar: cada familia dispone de ciertas creencias y costumbres; sus modos, sus formas son particulares, inherentes a ese lugar, a ese contexto; empero, pueden ser válidas o no en otro lugar, para otra familia. Así como cada sujeto construye sus interpretaciones del mundo, del mismo modo, cuando se reúnen los individuos realizan construcciones específicas de ese grupo. “No hay fenómeno social alguno sin la participación del ser individual”⁶⁴, pero tampoco el individuo es tal si no está integrado a una colectividad.

Construimos nuestra identidad en función de reconocer al otro, de reconocernos en el otro. Considero que soy de la especie humana porque me veo igual que los otros humanos y, partiendo de esa igualdad, me reconozco y me construyo con mis particularidades, con mis diferencias, las mismas que me hacen aún más humano. Sé que soy yo al verme en el otro, al reconocirme en los otros. Por eso es que necesitamos de la interacción social que Vigotsky considera una influencia profunda en el desarrollo cognitivo. “El aspecto central de su teoría es su convencimiento de que el desarrollo biológico y cultural no ocurre sólo”⁶⁵, se desarrolla una relación dialéctica entre el aspecto sociocultural y el psicogenético, se fomentan y elaboran el uno al otro, se influyen y se desarrollan mutuamente.

La información necesaria para construir conocimiento, es decir, para aprender, la adquirimos cuando interactuamos con el mundo, con nuestro entorno, también obtenemos información de los demás sujetos para, posteriormente, interiorizarla y realizar los procesos internos que darán lugar a nuestro desarrollo polifacético. Por lo tanto, podríamos decir que en el proceso del aprendizaje existen dos fases: la primera es social y la siguiente individual.

⁶³ COLL Salvador, César (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós, p. 26.

⁶⁴ MATURANA, Humberto en PÉREZ Álvarez, Sergio (1992). *Psicología y didáctica del aprendizaje constructivo*, Buenos Aires: Braga, p. 11.

⁶⁵ DRISCOLL en GANEM, *op. cit.*, p. 54.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual: primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)⁶⁶.

Podemos concluir, grosso modo, que se aprende gracias al medio social, a la socialización, por lo tanto, cuando realizamos acciones en compañía de otros, aprendemos y con la ayuda de otros podemos hacer y aprender aún más. Esto lo pone de manifiesto Vigotsky en el concepto icónico de su teoría, en la llamada «**Zona de Desarrollo Próximo**», también conocida como «ZDP» la cual es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo actual determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con una vigilancia más experta⁶⁷.

Cada uno de nosotros contamos con cierta capacidad para realizar acciones, sin embargo en ocasiones, con la asistencia de alguien más capacitado podemos hacer más de lo que haríamos estando solos.

Díaz⁶⁸ considera que:

La ZDP permite establecer la existencia de un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno que trabaja independientemente y sin ayuda, mientras que existe un límite superior al que el alumno puede acceder de forma progresiva con ayuda de un docente capacitado o un compañero más avanzado.

Otro concepto dado en esta teoría es el de **Andamiaje**⁶⁹, se basa en la ZDP, surge cuando el profesor brinda la asistencia pedagógica regulada por las características particulares del aprendiz, para que éste gradualmente vaya creando el aprendizaje necesario para convertirse en un experto.

Entre las aportaciones de Vigotsky al ámbito escolar, destaca la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), con la cual se potencia al individuo y hace prevalecer: el trabajo en equipo como fuente importante de conocimiento; la disposición (tanto del sujeto que ayuda, como del que recibe la ayuda) y la asistencia como aliados para construir aprendizajes; así como la importancia del

⁶⁶ VIGOTSKY en COLL C., E. Martín *et al.* (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao, p. 28.

⁶⁷ VIGOTSKY en GANEM, *op. cit.*, p. 54.

⁶⁸ DÍAZ, *op. cit.*, p.381.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 375.

recinto escolar como escenario para la socialización del alumno, por lo tanto, para la socialización del conocimiento.

Para Vigotsky, “el aprendizaje es una actividad social, no individual”⁷⁰; y se ve favorecido por la convivencia con los otros, porque a través de ella se crean conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual⁷¹.

Son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares⁷².

1.3.3 Enfoque cognitivo de David Ausubel: El aprendizaje significativo

David P. Ausubel (1918-2008). Nacido en Nueva York. Psicólogo educativo y Dr. en Filosofía y Medicina, estudió y practicó la Psiquiatría hasta que se jubiló en 1994.

Los elementos principales de esta teoría son:

La **estructura cognitiva**, está integrada por esquemas de conocimiento, formados por un sistema de conceptos organizados jerárquicamente que son representaciones que el individuo se hace de su experiencia sensorial; a partir de objetos, hechos y conceptos.⁷³

Los **conocimientos previos** son las series de conceptos, representaciones, ideas, experiencias etc. que posee el sujeto al haber sido integrados a su estructura cognitiva y que utiliza como instrumentos de interpretación, en buena parte, determinan lo que el sujeto selecciona de la nueva información, cómo la organiza y qué tipo de relaciones establece⁷⁴; son el fundamento de la construcción de nuevos significados, al relacionarlos con la información nueva el sujeto establece nuevas relaciones entre los conceptos, lo que propicia el aprendizaje significativo⁷⁵.

El **aprendizaje significativo** es “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los

⁷⁰ CARRETERO, *op. cit.*, p. 30.

⁷¹ *Ibid.*, p. 35.

⁷² *Ibid.*, p. 29.

⁷³ *Ibid.*, p. 123. y DÍAZ, *op. cit.*, p. 39.

⁷⁴ COLL en DÍAZ, *op. cit.*, p. 103-104.

⁷⁵ AZNAR, *op. cit.*, p. 104.

estudiantes”⁷⁶, esta relación propicia “el enriquecimiento, la modificación o reestructuración de las ideas previas y, por ende, una nueva construcción personal”⁷⁷.

Ganem, define el aprendizaje significativo como “aquel que se vincula con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo”⁷⁸.

“Podríamos clasificar su postura como constructivista porque en ella se postula que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información, el sujeto la transforma y estructura; e interaccionista, porque establece que los materiales de estudio y la información exterior se relacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz”, afirma Díaz Barriga⁷⁹.

La teoría ausubeliana sostiene que el aprendizaje “es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas... implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”⁸⁰, todo ello se produce por las acciones que realiza el sujeto cognoscente, a saber, al llevar a cabo el proceso en el que selecciona, organiza, relaciona, transforma y estructura la información -que obtiene del medio en el que se desenvuelve e interactúa- con sus ideas y conocimientos previos (con los conocimientos que ya posee, lo que podríamos llamar su bagaje cognitivo y cultural). La transformación, estructuración y reestructuración de la información propician la modificación de sus estructuras cognitivas. Por lo cual, la construcción del conocimiento es una evolución progresiva y continua, al seguir incorporando nueva información y seguir creando nuevas relaciones.

De tal forma que, para Ausubel, el alumno es “un procesador activo de la información”⁸¹ y aprende cuando interactúa con su entorno tratando de dar sentido al mundo que percibe⁸², lo cual propicia que construya significados. Significar es pues, dar sentido; personalizar (hacerlo propio), vincular

⁷⁶ DÍAZ, *op. cit.*, p. 39.

⁷⁷ HERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 98.

⁷⁸ GANEM, *op. cit.*, p. 58.

⁷⁹ DÍAZ, *op. cit.*, p. 35.

⁸⁰ *Ídem*

⁸¹ *Ídem*

⁸² CATTANEO P., Maricel. *Teorías educativas contemporáneas y modelos de aprendizaje* [en línea]. Universidad de Palermo, 2008. [fecha de consulta el 25 de abril de 2015] p. 17.

Disponible en: < <http://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/Investigacion/211105MCattaneo.pdf>>

lo del mundo con el mundo interno del sujeto. Porque “no es posible entender, recordar o aprender algo que es completamente extraño”⁸³.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional⁸⁴.

Entiendo que el sujeto cognoscente posee conocimientos previos, es decir, el bagaje experiencial y cognitivo con el que cuenta cada alumno, todo aquello que ya sabe, son los conocimientos acumulados que tiene al enfrentarse a información nueva; cuando esta información nueva es manipulada, estructurada, organizada e incorporada a la estructura de conocimientos previos, ésta es reestructurada, logrando así aprender significativamente. Estos conocimientos son mediadores porque, a través de ellos el alumno se relaciona con su medio, con la nueva información, y de ellos depende la forma en que los datos nuevos, los elementos nuevos, se incorporen y se organicen en el interior del sujeto. De ello depende si comprende, si aprende. Por lo tanto, resulta pertinente que los docentes activen este bagaje de conocimientos para que los alumnos sean capaces de usarlo para entender y aprender, porque muchas veces no ven relaciones entre el nuevo material y lo que ya saben⁸⁵.

“Aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento”⁸⁶.

De todo lo anterior infiero, básicamente, que todo lo perteneciente al mundo (los entes, lo existente, los elementos que forman parte de este mundo) se encuentra dotado de un sentido propio inherente a su existencia -yo lo llamaría sentido o significado primario independiente- porque nadie lo dota de ese sentido, simplemente le pertenece porque existe; sin embargo, al entrar en contacto los elementos del mundo y el sujeto cognoscente, interrelacionándose, esos mismos elementos adquieren un segundo sentido dado por el sujeto -al que yo llamaría sentido o significado secundario dependiente- porque este segundo sentido es creado utilizando el “bagaje

⁸³ GANEM, *op. cit.* p. 58.

⁸⁴ DÍAZ, *op. cit.*, p. 32.

⁸⁵ GANEM, *op. cit.*, p. 58.

⁸⁶ DÍAZ, *op. cit.*, p. 32.

conceptual⁸⁷ de ese sujeto, depende de éste; por ende, este sentido secundario es particular, subjetivo y propio del sujeto que lo crea. Sin embargo, es un ser capaz de “compartir y negociar con los otros los significados aprendidos”⁸⁸

Ausubel indica que es necesario disponer de circunstancias aptas para poder crear significados, es decir, para lograr aprender significativamente⁸⁹:

- Se requiere el uso de un conjunto de conocimientos pertinente y relacionable con la nueva información.
- Es necesario que la información nueva en sí misma tenga lógica, estructura coherente y, en función del alumno, también es necesaria la lógica, tanto en el sentido como en secuencia (para ello es útil e importante planear jerárquicamente el orden de los contenidos).
- La interacción entre los conocimientos previos y la nueva información es necesaria; para ello, las actividades, las acciones, las tareas que proponga el profesor y las que realice el alumno son decisivas para que se logre esa articulación que desarrolla, la integración, la reacomodación, la creación, la renovación de las estructuras cognitivas y, a través de esos procesos, se llegue a la formación del «aprendizaje significativo»

En el siguiente cuadro se muestran las condiciones para el logro del aprendizaje significativo.

Cuadro 2

CONDICIONES PARA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
a) MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionabilidad no arbitraria • Relacionabilidad sustancial • Estructura y organización <p>(Significado lógico)</p>
b) ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición o actitud • Naturaleza de su estructura cognitiva • Conocimientos y experiencias previas <p>(Significado psicológico)</p>

Fuente: DÍAZ Barriga, Frida. (2001) 2da. Ed. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: MacGrawHill, p. 43.

⁸⁷ HERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 22.

⁸⁸ NOVAK en HERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 97.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 88.

Ausubel⁹⁰ señala que existen diferentes tipos de aprendizajes que se pueden dar en el aula escolar:

1. La que se refiere al *modo* en que se adquiere el conocimiento. En esta dimensión son posibles dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento.
2. La relativa a la *forma* en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz. En esta dimensión son posibles dos tipos de aprendizaje: por repetición y significativo.

La clasificación se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 3

TIPOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR			
Modo en que se adquiere el conocimiento		Forma en que se incorpora el conocimiento	
Por recepción	Por descubrimiento	Por repetición	Significativo

Fuente: Elaboración propia.

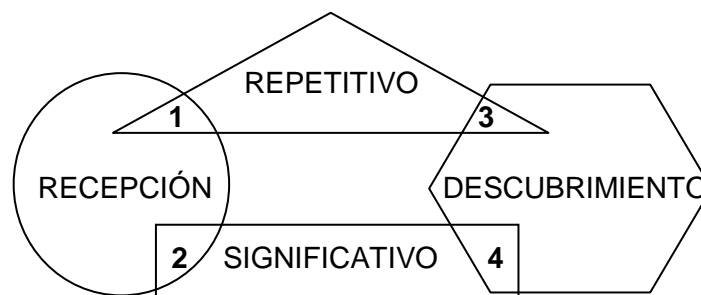
Es preciso mencionar que, tanto el aprendizaje por recepción como el memorístico son útiles y no se descartan por la presencia de otros tipos de aprendizaje. Generalmente, tienden a ser menospreciados, sin embargo, son componentes esenciales del proceso, porque parte de la información requiere ser aprendida por medio de ellos.

De sus interrelaciones se obtienen las siguientes situaciones del aprendizaje escolar⁹¹:

1. Recepción repetitiva
2. Recepción significativa
3. Descubrimiento repetitivo
4. Descubrimiento significativo

Cuadro 4

Representación gráfica de situaciones del aprendizaje escolar



Fuente: Elaboración propia.

⁹⁰ DÍAZ, *op. cit.*, p. 37.

⁹¹ *Ídem*

Para representar gráficamente el constructo teórico anterior, lo trasladamos a la teoría de conjuntos (personalizada), ilustrada en la página anterior (Cuadro 4), en donde cada uno de los aprendizajes ha sido representado por una figura diferente aludiendo a las particularidades de cada tipo de aprendizaje –la diferencia, relevante en el constructivismo-. Las zonas en las que se unen contienen el número de la situación de aprendizaje que le corresponde. De acuerdo a lo planteado por Ausubel tenemos que, el aprendizaje por recepción y por descubrimiento no se unen, pero ambos participan del aprendizaje repetitivo y del significativo, cada uno en su momento claro está, en el esquema se puede apreciar claramente la ausencia de unión.

El aprendizaje significativo es el aporte característico de Ausubel, puesto que es por medio de él que podemos asimilar y recordar mejor, es decir, los aprendizajes son posibles a largo plazo. Al requerir la acción de docente y discente, los cambios en ambos sujetos son consecuentes e inminentes, propiciando progresos, tanto por las labores que ambos realizan durante el proceso de aprendizaje, como por los productos que de ello obtienen.

Díaz⁹² señala que, “en contextos escolares, el aprendizaje significativo permite la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos, por lo cual es más deseable e importante que el repetitivo”.

Ahora bien, según teóricos constructivistas, los contenidos curriculares que se abordan en todos los niveles educativos pueden clasificarse en tres áreas básicas, (que constituyen la formación integral del alumno):

Cuadro 5

CONTENIDO CURRICULAR		
DECLARATIVO	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL-VALORAL
“Saber qué”	“Saber hacer”	“Saber ser”
Comprende: hechos conceptos y principios	Comprende: Procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas, métodos, etc.	Comprende: Actitudes, valores, ética personal y profesional, etc.

Fuente: DÍAZ Barriga, Frida (2002) 2da. Ed. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: MacGrawHill, p. 53.

⁹² DÍAZ, *op. cit.*, p. 39.

Para Ausubel, el alumno es el que da la pauta para definir la labor educativa, es entonces que el docente -además de ser organizador, promotor- funge como investigador, si desea desempeñar su labor de manera eficaz, es menester que indague, que investigue:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello.”⁹³

Como se puede observar, dentro del constructivismo se exponen distintas perspectivas las cuales se presentan incluso, como tipos de constructivismo. Comprensible tal disposición ya que entre ellos existen diferencias en sus postulados particulares. Sin embargo, conservan los rasgos característicos del constructivismo.

En el Cuadro 6, de la siguiente página, se condensan los postulados centrales de los tres principales enfoques constructivistas.

Concluyo que aunque se distinguen tipos de constructivismo, en la práctica educativa se articulan los tres enfoques antes mencionados, convirtiéndose así en una triada que se complementa, teniendo en ello un claro ejemplo del constructivismo pedagógico, porque cada teórico contribuyó con su perspectiva, fundada desde y por su particular estructura. Son las teorías que, en conjunto, explican de manera integral cómo se lleva a cabo el proceso de la construcción del conocimiento.

Lo cual, contextualizado en el ámbito educativo, deriva en la construcción del aprendizaje propiamente dicho. Coll⁹⁴ sostiene que el constructivismo emplea teorías pertenecientes al ámbito psicológico para guiar sus postulados y así crear el enfoque constructivista aplicable al espacio escolar, útil para guiar la operatividad de los elementos que participan en dicho campo de acción.

El saber cómo se va desarrollando el individuo, qué es lo que sabe y cómo aprende, resulta útil para determinar qué es lo que puede aprender en cada una de las etapas de desarrollo, por lo tanto, el constructivismo prioriza al alumno porque a partir de éste surgirá el aprendizaje, puesto que lo que ha de aprender dependerá de sus posibilidades, las cuales son determinadas por sus

⁹³ DÍAZ, *op. cit.*, p. 40.

⁹⁴ COLL en BARBERA *et al.*, *op. cit.*, p.14.

Cuadro 6

POSTULADOS CENTRALES DE LOS ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS			
Enfoque	PSICOGENÉTICO	COGNITIVO	SOCIOCULTURAL
<i>Concepciones y principios con implicaciones educativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Énfasis en la autoestructuración. •Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. •Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. •Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva. •Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. •Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> •Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. •Modelos del procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. •Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. •Enfoque expertos-novatos. •Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. •Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. •Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. •Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). •Origen social de los procesos psicológicos superiores. •Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. •Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. •Evaluación dinámica y en contexto.
<i>Metáfora Educativa</i>	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador de aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo.</p>	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos previos y experiencias previas.</p>	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Fuente: DÍAZ Barriga, Frida (2002) 2da. Ed. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, McGrawHill, p. 31

circunstancias, y a partir de ello realizar la intervención pedagógica y la planeación educativa pertinente.

1.4 El aprendizaje constructivista

Es “un proceso constructivo, que tiene un carácter interpersonal, social y cultural, que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales”⁹⁵. Según el paradigma constructivista, el conocimiento adquirido es aplicable en circunstancias diferentes a la original, dado que, se forman las estructuras necesarias para erigir un criterio, a través del cual el alumno es capaz de discernir, evaluar y decidir su propio <modus operandi> ante su realidad.

Esta posibilidad la facilita el aprendizaje significativo al ser parte de una red de elementos que, si bien por sí solos no producen construcciones relevantes, ya en sus relaciones de conjunto –al igual que un engrane- proveen cierta potencia a esas construcciones primarias dando lugar a la creación de otras nuevas u otras de mayores dimensiones, es decir, originando una estructura, la cual según Carretero: “consiste en una serie de elementos que, una vez que interactúan, producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado. Por ejemplo, una melodía”⁹⁶.

Del mismo modo entiendo el proceso de engranaje de conocimientos -presente en el plano cognitivo- derivado de la actividad interna que realiza el sujeto cognoscente, tomando como materia prima para la producción del conocimiento: las disposiciones propias, es decir, las habilidades, destrezas, a saber, todo aquello dispuesto genéticamente en cada ser humano; los conocimientos previos, que contienen lo que bien podríamos denominar <el historial de conocimientos>; también emplea las influencias y experiencias emanadas de su entorno y de su interacción con el mismo. El individuo efectúa sus construcciones “principalmente con los esquemas que ya posee, es decir con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea”⁹⁷.

⁹⁵ COLOMINA Y ONRUBIA en CARRANZA, María, *et al.* (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la Universidad: una visión constructivista*. México: UPN, p. 8

⁹⁶ CARRETERO, *op. cit.*, p. 222.

⁹⁷ *Ídem*

1.4.1 El alumno constructivista

Se concibe al alumno constructivista como un ser activo y social, pensador, constructor y reconstructor de su propio conocimiento, responsable de su proceso de aprendizaje⁹⁸, porque reconstruye para sí mismo lo del mundo, para comprenderlo, aprehenderlo, aprenderlo y poder discurrir en ese mundo compartido. Por lo tanto, es menester la relación con los otros, con ese ámbito cultural del que aprende y se forma, por medio de esa formación vuelve a remirar ese mundo culturalmente determinado y el alumno elabora esa reconstrucción mediante: los elementos culturales externos, los elementos que ya posee y la interacción con los demás; elementos que también son reconstruidos por el sujeto. Es, a través de la interrelación de él mismo con todos aquellos agentes que intervienen en su aprendizaje, en su desarrollo, en su formación, que construye, crea.

1.4.2 El profesor constructivista

El docente constructivista contribuye para que se obtenga el aprendizaje al ser guía y mediador porque, como buen estratega constructivista hace uso de las herramientas que le provee este enfoque para planear su desempeño óptimo, para lo cual resulta útil que el profesor: comprenda cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje; investigue lo que sabe el alumno (sus conocimientos previos) y que haga uso de ello para presentar los contenidos, con la lógica necesaria para lograr un aprendizaje significativo; que conozca y perciba qué puede hacer el discente en un momento determinado por sí solo y qué puede llegar a realizar con la guía y asistencia de un compañero o del profesor (estadios de desarrollo cognitivo y ZDP); que considere la configuración del ser humano para tomar en cuenta los múltiples aspectos que lo conforman y procure una educación integral que contribuya a la formación de ese ser humano y no sólo informe.

“El papel del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso”⁹⁹. En lo anterior, halla fundamento y vasto sentido lo expresado por Freire: “La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte

⁹⁸ DÍAZ, *op. cit.*, p.27.

⁹⁹ COLOMINIA y ONRUBIA en CARRANZA *et al.*, *op. cit.*, p. 8.

de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.”¹⁰⁰

Los fundamentos teóricos postulados en el constructivismo muestran una visión de la construcción del conocimiento para, a partir de ello, planear y realizar una labor educativa prospera. Coll¹⁰¹ y otros autores señalan que para que una institución educativa y un proyecto curricular sean de calidad deben brindar atención a las particularidades de cada alumno. “Una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo”¹⁰².

1.4 La evaluación en el Constructivismo

“En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor no material”¹⁰³. Todo cuanto existe es susceptible de ser evaluado, por el simple hecho de existir. Por la experiencia, me doy cuenta de que se evalúa para elegir, para decidir. La mayor parte de nuestra vida estamos tomando decisiones, la historia de vida se produce por las decisiones que tomamos, generalmente no somos conscientes de que al tomar una decisión evaluamos. “El humano es un ser que evalúa y se evalúa, es una actividad cotidiana y permanente”¹⁰⁴.

Situándonos en el contexto educativo, a través del tiempo se han ido creando y modificando los conceptos de evaluación. En un primer momento la evaluación se dirigía a “el acto de juzgar el valor de las cosas”¹⁰⁵, posteriormente la evaluación “pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos”¹⁰⁶.

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo (1997) 1era. Ed. en español. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para práctica educativa*. México: Siglo XXI, p. 30.

¹⁰¹ COLL en DÍAZ, *op. cit.*, p. 33.

¹⁰² *Ídem*

¹⁰³ GIMENO y PÉREZ (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 338.

¹⁰⁴ MAYAGOITIA, Laura (s.f.). *Enseñar a pensar y pensar para enseñar. Los criterios de evaluación del aprendizaje y su función*, p. 1.

¹⁰⁵ AHUMADA, Pedro (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós, p.29.

¹⁰⁶ *Ídem*

Ralph Tyler¹⁰⁷ concibe a la evaluación en función de alcanzar objetivos formulados previamente, la atención se dirigía a los resultados del proceso de aprendizaje. Con él coinciden autores como Fermín y Taba¹⁰⁸.

Para Daniel Stufflebeam la evaluación es “un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones, que apuntan al mejoramiento, optimización y reciclaje tanto del proceso como de los resultados del aprendizaje, reconoce la importante influencia del contexto y de los insumos en todo proceso evaluativo.”¹⁰⁹

Ahumada señala que “la evaluación es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones”.¹¹⁰

Suchman hace hincapié en el poder científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado, insistiendo así, en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener información y para valorar los resultados.¹¹¹

La postura de Gimeno ante el significado de evaluación es la siguiente:

Curiosamente, la acepción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. De una forma más sintética, Stufflebeam la define como el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de algo.¹¹²

Bloom y otros autores definen a la evaluación como “[...] la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante”.¹¹³

¹⁰⁷ AHUMADA, *op. cit.*, p. 29.

¹⁰⁸ GLAZMAN N., Raquel (2001). *Evaluación y exclusión de la enseñanza universitaria*. México: Paidós ibérica, p. 85.

¹⁰⁹ *Ídem*

¹¹⁰ GLAZMAN, *op. cit.*, p. 85.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 86.

¹¹² GIMENO y PÉREZ, *op. cit.*, p. 338.

¹¹³ *Ibid.*, p. 341.

Apunta Gimeno, “en la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones”.¹¹⁴

La opinión de Glazman ante el cuestionamiento sobre el término que nos ocupa es el siguiente:

En educación la evaluación refiere a proceso de revisión de alguna o varias características: alumnos, ambientes educativos, materiales, profesores, programas o instituciones. Se analizan y valoran características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir juicios. Dichos juicios se sustentan en paradigmas, obedecen a concepciones o modelos.¹¹⁵

Definir la evaluación no es una tarea simple, ya que primero ha de elegirse el enfoque a través del cual se ha de visualizar, dado que, la selección de éste, influirá en el rumbo y en los resultados del proceso de evaluación. Por ello, podemos encontrar diversas definiciones, mismas que dependen del contexto dado.

Veamos dos ejemplos en los que la concepción del proceso de aprendizaje es diferente, el primero es visualizado desde la concepción tradicional y el segundo desde la concepción constructivista.

Dentro de la concepción tradicional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como un proceso en el que el profesor transmite información, conocimientos (de manera verbalista) a los alumnos, considerándolos como meros receptores de esa información que han de memorizar¹¹⁶.

En este contexto, la evaluación se subordina a la mera emisión de resultados (calificaciones cuantitativas: letras, números) útiles para calificar y promover o no al educando. Los resultados se reducen a ello propiciando que sea vista como una amenaza, porque se califica lo que el aprendiz ha memorizado sin acceder a otro nivel de conocimiento. Su función, su propósito, su espacio y tiempo se limitan, ya que sólo al final de dicho proceso se aplica, sin llevar a cabo una retroalimentación. Se relega al final como una acción aislada, puntual e independiente, como un requisito por cumplir.

Las decisiones que se toman si los resultados, los números, no son favorables son para sancionar, para reprobar, para excluir, no para mejorar.

¹¹⁴ GIMENO y PÉREZ, *op. cit.* p. 338.

¹¹⁵ GLAZMAN, *op. cit.*, p. 24.

¹¹⁶ LÓPEZ Calva, J. Martín (2000). *Planeación y Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas, p. 6.

Ahora veamos desde un enfoque constructivista, en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende como un proceso en el que el alumno es el protagonista y de acuerdo a sus particularidades ha de llevarse a cabo el proceso pretendiendo que cada alumno desarrolle todas sus potencialidades humanas, procurando una educación integral a través de experiencias significativas para que sea agente de su propio desarrollo¹¹⁷.

Desde este contexto la evaluación se concibe como un proceso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Y su aplicación se realiza en cualquier momento porque no se limita a la utilidad de los resultados, el proceso en sí tiene valía porque da cuenta de las condiciones de las personas que participan en ambos procesos, así como de los elementos que los influyen directa e indirectamente.

Los resultados obtenidos se emplean para realizar lo que sea necesario: cambios, ajustes, modificaciones o énfasis en lo que sí está funcionando, esto se realiza durante el proceso y es útil para la renovación del mismo, para el cambio, para la mejora, para la innovación, para aprender y formar y no sólo para emitir un número o letra que determinará el lugar que ha de ocupar el alumno.

Evidentemente, el concepto de evaluación será diferente en cada caso. En el primero será una evaluación tradicional en la que los resultados obtenidos no dan cuenta del aprendizaje real del alumno, entre otras cosas, porque no toma en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de cada estudiante; en el segundo caso será una evaluación auténtica, porque se planeará estratégicamente cómo se pueden construir y hacer evidentes los aprendizajes mediante la resolución activa (usando conocimientos previos, aprendizajes, habilidades, competencias que se han desarrollado) de tareas de la vida real, del contexto del alumno.

Por ejemplo, el cuadro 7, que se presenta a continuación, muestra las características de la evaluación desde dos enfoques diferentes.

¹¹⁷ LÓPEZ Calva, *op. cit.*, p.6.

Cuadro 7

COMPARACIÓN ENTRE UN ENFOQUE EVALUATIVO TRADICIONAL Y EL ENFOQUE AUTÉNTICO		
	<i>Evaluación tradicional</i>	<i>Evaluación auténtica</i>
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Consustancial al aprender
3. Información requerida	Evidencias concretas de logro de aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o una unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al alumno (heteroevaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. Análisis de los errores	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
8. Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
10. Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

Fuente: AHUMADA Acevedo, Pedro (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, Paidós, p. 44.

La evaluación constructivista coincide con las características de la práctica de una evaluación auténtica, cuya premisa central es: "Hay que evaluar aprendizajes contextualizados, a la par que es indispensable, el ejercicio de la autoevaluación y la cualificación (no sólo cuantificación) de lo que se ha aprendido"¹¹⁸.

La evaluación en el constructivismo se considera como una fase del proceso de aprendizaje, no es un anexo que tenga que ubicarse siempre al final. Así como la fase de aprendizaje y la de enseñanza van cambiando de lugar en una relación dialéctica entre los individuos y el conocimiento, de igual manera sucede con la evaluación.

¹¹⁸ DÍAZ, *op. cit.*, p. 377.

Evaluar desde la perspectiva constructivista es reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Procurando que las decisiones pedagógicas que se toman consideren la diversidad de los alumnos y a partir de ellas adaptar dicho proceso, promoviendo la construcción de aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos. Implica regular la enseñanza y el aprendizaje propiciando y favoreciendo la transición de la heterorregulación a la autorregulación de los alumnos en su aprendizaje y en su evaluación¹¹⁹.

Evaluar desde el enfoque constructivista y calificar... ¿es lo mismo?

Clarifiquemos con el siguiente cuadro.

Cuadro 8

Características y Relación de Evaluar, Calificar, Acreditar		
EVALUAR	CALIFICAR	ACREDITAR
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje • Conocer el proceso del aprendizaje del alumno • Detectar dificultades o bloqueos • Reforzar logros • Conocer la eficacia de la acción docente y los procedimientos de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Otorgar puntaje a la evaluación • Dar cuenta de los logros de los objetivos propuestos • Comparar el rendimiento de los alumnos • Informar a la administración escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que el alumno ha cumplido con cierto número de hora-clase teóricas o prácticas durante un período escolar con calificación aprobatoria.

Fuente: MAYAGOITIA, LAURA (s.f.). *Relación entre tipos de enseñanza y modalidades de evaluación* (presentación), d. 3.

De acuerdo a Díaz¹²⁰, las funciones de la evaluación se dividen en dos:

- a) Su **función pedagógica**.- tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se evalúa para obtener información que permita saber qué pasó con el aprendizaje de los alumnos y con las respectivas estrategias de enseñanza, para que en ambos casos puedan hacerse las mejoras y ajustes necesarios. Esta función pedagógica es un asunto central para la confección de una enseñanza verdaderamente adaptativa.

¹¹⁹ DÍAZ, *op. cit.*, p. 308.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 309.

b) Su **función social**, se refiere a los usos que se le dan más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje y que tienen que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros (por ejemplo a los padres de familia).

En el Cuadro 9 se exponen las características de ambas funciones.

Cuadro 9

LAS FUNCIONES SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LA EVALUACIÓN				
Funciones	Finalidades	Qué información recoge	En qué momentos	Qué consecuencias se derivan
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> •Mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados. 	<ul style="list-style-type: none"> •Evolución del proceso de aprendizaje. •Funcionamiento del alumno ante la tarea de: •Detección de dificultades o bloqueos. •Refuerzo de los logros. •Resultados parciales del aprendizaje y realizaciones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Regulación continua durante todo el período en que se extiende el proceso de enseñanza y aprendizaje: •Al inicio (inicial) •Durante todo el proceso (formativa). Al final (sumativa) 	<ul style="list-style-type: none"> •Adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje: •Proporcionar ayudas en el momento que se detectan los problemas. •Plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de consecución de los objetivos. •Reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje.
Acreditativa	<ul style="list-style-type: none"> •Dar cuenta del logro de los objetivos propuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Resultados globales de los alumnos, en relación con un conjunto de objetivos, al final de determinado período de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> •Al final del ciclo y de cada curso (sumativa-acreditativa). 	<ul style="list-style-type: none"> •Acreditación de los resultados obtenidos: •Calificación •Promoción (o no). •Titulación (o no) •Consejo orientador (al final de la etapa).

Fuente: DÍAZ B. Frida (2002) 2da. Ed. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, p. 310.

1.5.1 Tipos de evaluación

La evaluación ha sido objeto de múltiples clasificaciones, éstas pueden ser: de acuerdo al enfoque desde el que se entienda, al momento en el que se aplica, al elemento educativo que pondera, a su intención, a su función, etc. lo que da lugar a los tipos de evaluación.

Respecto a su función pedagógica, la evaluación se clasifica de acuerdo al momento en el que se aplica. Es útil porque marca la pauta para asociar lógicamente momentos con intenciones, con instrumentos y con manejo de resultados, por lo anterior, existen tres tipos de evaluación¹²¹:

1. **Evaluación diagnóstica.** Se realiza antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje para verificar si los alumnos están listos para el proceso; da cuenta de lo que saben, es decir, de los conocimientos previos (remitiéndonos al constructivismo). Contribuye a tomar las decisiones pertinentes para hacer más eficaz el hecho educativo.
2. **Evaluación formativa.** Se lleva a cabo durante el proceso, a través de ella se busca localizar las áreas de desarrollo del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No pretende calificar al alumno sino revelar aciertos, puntos débiles, errores para que él los corrija. Le muestra al profesor cuál es la situación del grupo y de cada alumno lo que le ayuda a decidir si debe modificar o reforzar algo.
3. **Evaluación sumativa.** Se realiza al finalizar el proceso para verificar su resultado; su finalidad es constatar si los objetivos planeados fueron logrados, también para designar la forma con la cual se mide y se juzga el aprendizaje. No trata de encontrar fallas ni las causas de las mismas, sino de medir resultados.

En el Cuadro 10, de la siguiente página, se muestran las características de cada uno de los tipos de evaluación, arriba mencionados, según López, Martín.¹²²

¹²¹ LÓPEZ, Pedro (2000). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas, pp. 111-115.

¹²² *Ibid.*, pp. 111-115.

Cuadro 10

CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO DE SU APLICACIÓN		
<i>Evaluación diagnóstica</i>	<i>Evaluación formativa</i>	<i>Evaluación sumativa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Detecta las carencias del grupo y la necesidad de desarrollar programas correctivos, señala prerrequisitos, efectúa un repaso previo y unifica conceptos. • Descubre algún objetivo que ya haya(n) logrado uno o varios alumnos para avanzar y profundizar más. • Revela los campos de mayor preparación o interés en un grupo con el fin de que pueda obtenerse mayor provecho de ellos. • Detecta puntos confusos para solucionarlos o para impedir aislamientos en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe abarcar un período breve. Debe destacar lo que ya se ha dominado y lo que aún no se domina. • Debe incluir todos los aspectos del nuevo tema. • En ella, no basta que se localicen los puntos débiles del alumno; también es necesario que se indique cómo puede corregirlos (el profesor debe señalar bibliografías o ejercicios adicionales para cada uno de los aspectos que fueron realizados). • No requiere necesariamente de contactos personales. Profesor-alumno; por tanto, pueden diseñarse instrumentos de autoevaluación para que el mismo alumno verifique cuáles son sus deficiencias. • En ella nunca debe calificarse un ejercicio formativo ni promediar o afectar de alguna manera la calificación final, pues el interés del alumno se dirigirá forzosamente hacia esa calificación; lo importante es que se localicen errores para corregirlos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para calificar traduce (en un símbolo o término convencional) el nivel en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos. • Certifica qué habilidad o conocimientos posee cada alumno, lo cual es imprescindible para que siga adelante en sus estudios o para que desempeñe un determinado trabajo. • Determina la eficiencia de la acción docente, de las innovaciones en los métodos y de los procedimientos auxiliares.

Fuente: Elaboración propia.

Desde el enfoque constructivista encontramos también los siguientes tipos de evaluación¹²³:

La **evaluación formadora** se dirige a propiciar que el alumno aprenda del docente los criterios para que aprenda a autoevaluarse y a autorregular sus propios procesos de aprendizaje. Lo que se proyecta con este tipo de evaluación es que el alumno aprenda a evaluar y que no sólo sea el profesor el que evalúe. De modo que el alumno pueda llegar a conocer y mejorar su proceso de aprendizaje y responsabilizarse de él.

En este sentido, pueden realizarse tres tipos de evaluaciones alternativas, la clasificación se muestra en el Cuadro 11, de la página siguiente.

¹²³ DÍAZ, *op. cit.*, p. 411.

Cuadro 11

TIPOS DE EVALUACIÓN FORMADORA		
EVALUACIÓN FORMADORA		
Se dirige a propiciar que el alumno aprenda del docente los criterios para que aprenda a autoevaluarse y a autorregular sus propios procesos de aprendizaje.		
AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN	EVALUACIÓN MUTUA
Es la que realiza el alumno de sus procesos, de sus trabajos, de sus producciones.	Es la evaluación de un producto del alumno realizada por el docente y el alumno conjuntamente.	Es la que realiza(n) el (los) alumno(s) a un producto de otro(s) alumno(s). Es decir, la evaluación entre iguales.

Fuente: Elaboración propia.

Las características de los estudiantes autorregulados -uno de los efectos de la evaluación constructivista- según Zimmerman¹²⁴, se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 12

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES AUTORREGULADOS
Son conscientes de sus procesos cognitivos y tienen control sobre ellos.
Son participantes activos de sus aprendizajes: se organizan, planifican sus acciones, se fijan metas, se observan a sí mismos y toman decisiones sobre sus acciones futuras.
Son estudiantes con alta autoeficiencia, se sienten responsables de sus aprendizajes y suelen tener interés personal en las tareas: por ello, es común que desplieguen esfuerzos importantes y persistan al realizar las actividades.
Seleccionan, estudian y crean ambientes que optimizan el aprendizaje. Tratan de buscar consejo, información y lugares donde es más factible el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Por la cantidad de clasificaciones que se han realizado de la evaluación, existen varios tipos de ésta, pero los anteriores son los que nos brindan el soporte teórico necesario para este trabajo.

La evaluación supone conocer el elemento de la realidad que se busque evaluar, pero no podemos conocerlo en su totalidad (porque su configuración implica, a su vez, la conjugación de

¹²⁴ En CHIECHER, A. *Autorregulación de estudiantes universitarios: estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales*. En ZULMA, M (2006). *El aprendizaje autorregulado: enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Argentina: Noveduc, p. 40.

una serie de elementos), entonces, como no podemos participar de su totalidad es imprescindible delimitar.

¿Cómo se puede delimitar una parte de la realidad para poderla evaluar?

Pues realizando y respondiendo las siguientes preguntas:

¿Desde qué enfoque se va a evaluar?

¿Qué se va a evaluar?

¿A quién se va a evaluar?

¿Cómo se va a evaluar?

¿Cuándo se va a evaluar?

¿Dónde se va a evaluar?

¿Para qué se va a evaluar?

¿Quién va a evaluar?

Además es ineludible tener presente que las condiciones en las que se lleve a cabo la evaluación son determinantes, así como las condiciones del evaluador y del evaluado.

Es también, en estos procesos de revisión, consideración, valoración, revaloración, mejoramiento y renovación, en donde la evaluación se proyecta. La evaluación es determinante, es un aliado, al realizar la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso escolar, a saber, desde la génesis del mismo, hasta la consecución de los fines (planeación, organización, etc.), así como su evolución y replanteamientos. Si se otorga tiempo para contemplar por medio de la evaluación, la labor educativa o algunos segmentos y elementos del proceso, tenemos la oportunidad de adquirir nuevos bríos, observar distintas perspectivas, repensar el proceso, mejorarlo y adecuarlo a las particularidades de los alumnos, lo que propicia mejores resultados.

La evaluación se puede concebir como un proceso contextualizado que posibilita el cambio, la innovación, el progreso.

Considero que en la práctica, generalmente se muestra un ir y venir en la escala evolutiva de la evaluación, la cual se muestra a continuación (Cuadro 13).

Cuadro 13

Evolución del concepto de evaluación.	
Determinación de un juicio de valor sobre la calidad de un objeto o proceso educativo.	JUICIO ↓
Asignación de numerales que permitan expresar en términos cuantitativos el grado en que un alumno posee determinadas características.	MEDICIÓN ↓
Determinación del grado de logro de un objetivo propuesto con antelación.	LOGRO DE OBJETIVOS ↓
Proceso de identificación, recolección y análisis de información que justifique una decisión determinada.	↓
Proceso de determinación de la valía o el mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valor y tomar una decisión	TOMA DE DECISIONES

Fuente: AHUMADA, Pedro (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México. Paidós. p. 31.

CAPÍTULO 2

*...¿Qué otra cosa es el hombre, sino memoria de sí mismo?
Desde que nace, comienza a programarse con los datos de la experiencia.*

Tiene más personalidad aquel que nunca olvida.

Porque estamos hechos de recuerdos.

*De lo que hemos vivido y de lo que aprendimos de los demás,
ya sea en el trato vivo o en los libros.*

*Somos un repertorio de vivencias,
y superamos con mucho la capacidad de un cerebro mecánico,
por más electrónico que sea.*

*-Y la inteligencia- no es al fin de cuentas sino la capacidad,
debidamente ejercitada que todos tenemos
para responder con los datos del pasado,
al estímulo, a la pregunta que se nos hace en el presente.¹²⁵*

Juan José Arreola

¹²⁵ ARREOLA, *op. cit.*, p. 103.

*Lo importante es que el hombre
agregue su capacidad para comprender
el misterio que después operará en su espíritu.*¹²⁶

Juan José Arreola

EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

2.1 La Universidad Abierta

El término a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos [...]¹²⁷

Aunque desde el siglo XIX, en algunos países ya existía la modalidad de enseñanza por correspondencia, el primer proyecto de universidad a distancia se creó en 1969, en Gran Bretaña, la Open University¹²⁸. “La educación a distancia es un medio por el cual se puede alcanzar la enseñanza abierta”¹²⁹;

Para esta entidad, las características empleadas para la palabra Open «abierta»:

Sugerían la reducción o eliminación de restricciones, exclusiones y privilegios; la supresión o aminoración de los obstáculos levantados entre disciplinas; la ampliación y el enriquecimiento de los campos de actividad y experiencia considerados como educativos. Simbolizaba la transformación de la relación entre maestro y alumno en la que existe entre estudiante y consejero¹³⁰.

El primer presidente de esta universidad, Lord Crowther expresó la idea de apertura, apuntando que:

La Open University debía estar abierta no sólo en el momento de la admisión, sino también con respecto a su ubicación (carencia de ciudad universitaria) y en cuánto a los métodos (utilización de cualquier medio de comunicación para la consecución de los objetivos educativos) y

¹²⁶ ARREOLA, *op. cit.*, p. 94.

¹²⁷ CASAS en GRACÍA en VERA, Margarita (2005). *Formación Docente de los Tutores del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)*. Tesis de Maestría. México: UNAM, p. 7.

¹²⁸ GARCÍA ARETIO en VERA, *op. cit.*, p.6.

¹²⁹ ZORRILLA en VERA, *op. cit.*, p. 7.

¹³⁰ MACKENZIE, Norman *et al.* (1979). *Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*. París: UNESCO, p.17.

respecto a las ideas (en el sentido de que no se ha de reducir a la adquisición de experiencias y capacidades, sino que ha de referirse en cuanto pueda abarcar el entendimiento humano).¹³¹

“El sentido más comúnmente utilizado ha sido quizá el de crear oportunidades de estudio para quienes se hallaban apartados de ellas por diversas razones: no haber alcanzado el nivel exigido, falta de escuelas, pobreza, lejanía, necesidad de trabajar o bien obligaciones domésticas”¹³². En la actualidad, para realizar la planeación del sistema abierto se siguen considerando las circunstancias particulares de los alumnos inscritos en esta modalidad, circunstancias que, prácticamente siguen siendo las señaladas anteriormente, sumándose ahora, por libre elección de los alumnos, no por necesidad.

Lo que pretendía esta Universidad era que todos pudieran tener acceso a los niveles más altos de la educación en edades adultas y sin importar cuál haya sido su formación formal previa, así como utilizar al máximo los avances tecnológicos para modernizar a Gran Bretaña¹³³. “

Sus métodos de enseñanza contaban con una amplia gama de materiales didácticos, por ejemplo, textos por correspondencia, notas de audio y radiodifundidas, deberes, cuestionarios de autoevaluación, etc., programas de televisión, programas de radio, escuelas de verano, juegos de material experimental para su utilización por el estudiante en su propia casa, diversos medios audiovisuales (diapositivas, películas fijas, magnetófonos (cintas), libros de texto que compran los estudiantes y servicios de asesoramiento y orientación directa por unos instructores (que se proporcionan por correspondencia y en situaciones de contacto directo con dichos instructores y monitores en los centros locales de estudio, no era uno solo)¹³⁴.

2.2 El Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México

La vida en México comenzó a ser modificada por procesos acelerados de industrialización y de desarrollo económico a partir de 1940. Lo cual produjo un mercado ocupacional creciente que absorbió a los sectores medios, lo que provocó la creación de necesidades diferentes, entre ellas, la de adquirir una educación universitaria, por lo que la demanda aumentó y, por ende, la labor de

¹³¹ MACKENZIE, *op. cit.*, p. 18.

¹³² *Ibid.*, p.17.

¹³³ *Ibid.*, p.331.

¹³⁴ *Ibid.*, pp. 346-347.

la Universidad ya que, ante este panorama, había que renovar los requerimientos técnicos, científicos, culturales y ocupacionales¹³⁵.

Ante la creciente demanda de educación superior surgió el Sistema de Universidad Abierta (SUA), su creación fue aprobada el 25 de Febrero de 1972 por el Consejo Universitario de la UNAM, por iniciativa del rector en curso de esta máxima casa de estudios, el Dr. Pablo González Casanova.

El propósito de este sistema, originalmente era “extender la educación a grandes sectores de la población manteniendo un nivel académico alto, a través de la utilización de métodos técnicos-prácticos de transmisión y evaluación y creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro y fuera de los planteles universitarios”.¹³⁶ Dicho sistema también “desarrollaría nuevos métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje”¹³⁷.

2.2.1 Misión del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM

En el Programa de Trabajo 1993-1996 del SUA-UNAM se establece lo siguiente:

La misión del SUA de la UNAM consiste en ofrecer, bajo una metodología propia de los sistemas abiertos y a distancia, programas de excelencia académica en educación profesional, posgrado y educación continua, a una población proveniente de todos los sectores de la sociedad, de todos los estados del país y de otras naciones, que por diversas razones no puede o no desea sujetarse a los tiempos y requerimientos propios de un sistema presencial; consolidar el carácter nacional y el estatus internacional de la UNAM al transponer sus muros y llevar su excelencia y liderazgo a otras instituciones de educación superior y a los centros de trabajo; investigar sobre nuevas metodologías para los sistemas abiertos y a distancia, y utilizar las técnicas más avanzadas de comunicación aplicadas a la educación¹³⁸.

El Sistema de Universidad Abierta fue concebido como un “sistema completo de enseñanza universitaria”¹³⁹, como una opción para aumentar la matrícula, lo que ampliaría la oferta de educación satisfaciendo la demanda existente a bajo costo y sin necesidad de instalaciones grandes (contrario a lo que implicaría la creación de más Universidades).

¹³⁵ VERA, *op. cit.*, p. 12.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 14.

¹³⁷ Página del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia UNAM. 2015. [fecha de consulta: 22 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://www.suafyl.filos.unam.mx/presentacion.html>>.

¹³⁸ Página del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia UNAM. 2015. [fecha de consulta: 22 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://www.suafyl.filos.unam.mx/presentacion.html>>.

¹³⁹ VERA, *op. cit.*, p. 15.

Los estudios que imparte este sistema son los mismos que los del sistema escolarizado, así como los créditos, certificados, títulos y grados que otorga y los requisitos que exige¹⁴⁰. Vera¹⁴¹, indica que las principales innovaciones de los sistemas de educación abierta y a distancia son:

- a) Todo tiene que estar muy bien organizado e instrumentado (materiales de estudio y asesorías).
- b) Absorbe a la población que trabaja y no puede acudir diariamente a clases con horarios establecidos,
- c) Es un proceso de enseñanza aprendizaje básicamente no presencial.
- d) Brinda oportunidades a aquellas personas que por alguna razón truncaron sus estudios o que siendo profesionales desean cursar otros estudios.
- e) Los alumnos pueden elegir el horario y el espacio para estudiar.
- f) Se pueden utilizar diferentes medios de comunicación como apoyo (teléfono, correspondencia, fax, televisión, radio, computadora, etc.
- g) El sistema tiende a fomentar el trabajo de investigación, el desarrollo intelectual independiente y la responsabilidad personal.

Sin embargo, en 1978, en la reunión del Consejo de Directores de la UNAM 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 y los requerimientos y procedimientos de acreditación.¹⁴²

El surgimiento del sistema abierto en cada facultad o escuela ha sido diferente por las diversas orientaciones y recursos existentes.

Cada división elabora sus materiales de estudio conforme a la concepción de aprendizaje que se haya adoptado, en algunas se utiliza un texto creado 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

¹⁴⁰ VERA, *op. cit.*, p. 15.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 10.

¹⁴² *Ibid.*, p. 15.

orientaciones pedagógicas [...] en algunas divisiones también se cuenta con prácticas de laboratorio o de campo, cuestionarios para la evaluación y materiales didácticos de apoyo¹⁴³.

2.3 El Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (SUA)

La creación del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras fue aprobada por el Consejo Técnico de la facultad en 1972 y por el Consejo Universitario en 1979. El SUAFFyL inicia sus labores en 1976 con seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía. Surge como un apoyo al sistema presencial.¹⁴⁴

Me parece que pudiera ser éste el motivo por el que, en algunos aspectos el sistema abierto se apega en demasía al sistema escolarizado, aunque en otros aspectos son independientes. Por ejemplo: en admisión, para el sistema abierto son dos convocatorias por año y en el sistema escolarizado sólo una; en lo presencial también son independientes relativamente, porque en el primer sistema se da una asesoría con duración de una hora, por semana y en el segundo se imparten clases, cátedras de dos o más horas pero, en algunas licenciaturas también se imparte una clase por semana.

Entiendo que una diferencia radica en el número de horas presenciales por semana (en el sistema escolarizado son más). Sin embargo, en ocasiones, la forma de realizar las asesorías, en algunos casos, es igual a las clases de sistemas escolarizados, por ende, las exigencias también lo son (como la asistencia obligatoria a las asesorías, siendo que en la modalidad de sistema abierto no es requisito imperativo).

Originalmente, en el método de trabajo “se planteó la utilización de materiales de estudio y el desarrollo de tutorías. Esta forma de trabajo continua como base, aun cuando se ha introducido el uso de nuevas tecnologías y que en algunos momentos ciertos tutores no lo desean seguir, pero que tampoco han planteado alguna alternativa, sino que prefieren trabajar como en un sistema escolarizado”¹⁴⁵.

¹⁴³ VERA, *op. cit.*, p. 15.

¹⁴⁴ *Ídem*

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 17.

El sistema cuenta con una estructura y organización planeadas para dotar de los elementos necesarios al alumno en su proceso de aprendizaje; los componentes esenciales de dicho sistema son: el alumno, el docente y los materiales de estudio. Esta triada, eje de esta modalidad educativa, desempeña una función particular, diferente a la función que ejercen dentro de un contexto de sistema escolarizado.

2.3.1 El concepto de aprendizaje del SUA

El concepto de aprendizaje determina la planeación educativa y la práctica que de ella se derive. De acuerdo a lo estipulado en el documento consultado, en el que se indican las bases metodológicas del SUAFFyL de la FFyL, el aprendizaje se concibe como: “un proceso que se da a través de la recepción y el manejo de la información por parte del estudiante”¹⁴⁶.

En el mismo sentido, se reconoce que:

En el proceso de aprendizaje intervienen aspectos cognoscitivos y motores, como afectivos y sociales (entre otros). [...] el aprendizaje como una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad. La implicación fundamental es: acción del sujeto y en modo alguno recepción pasiva [...] En la concepción de aprendizaje aparecen tres componentes fundamentales: *información*, por parte de un sujeto activo [...] *Emoción*, al participar el sujeto en su formación se pone en juego su afectividad [...] la emoción constituye el principal motor en la búsqueda de la información, por la satisfacción que logra el hallazgo. La *producción* hace referencia a la posibilidad de que en el aprendizaje se creen nuevos elementos transformando lo dado.¹⁴⁷

Esta concepción de aprendizaje pone de manifiesto el carácter constructivista de los fundamentos teóricos del sistema abierto.

2.3.2 El Alumno del SUA

Los fundamentos teóricos del SUA pueden considerarse constructivistas, por lo tanto, en este sistema, se concibe al alumno como constructivista, como constructor activo de su aprendizaje (y todas las características que vimos anteriormente), aunado a ello, se requiere que sea aún más responsable de su propio aprendizaje, puesto que él define, acorde a sus circunstancias, el ritmo que ha llevar en su proceso escolar. La mayor parte de su labor la realiza individualmente, de forma independiente.

¹⁴⁶ ESCUDERO *et al.* (1996). *Bases metodológicas sobre la forma de trabajo del SUAFFyL*. México: UNAM, p. 9.

¹⁴⁷ DUCOING *et al.*, *op. cit.*, p. 8.

La forma de trabajo exige de los alumnos: disciplina mental, capacidad de investigación y de abstracción (lectura continua, síntesis, análisis, deducción, etc.), interés y dedicación, posibilidades de organización personal y de distribución de su tiempo, en suma, una responsabilidad y madurez mucho más pronunciada que para el estudiante del sistema escolarizado¹⁴⁸.

Las características básicas del autoaprendizaje son:

El compromiso del estudiante con su proceso de formación; la transformación de las actitudes dependientes (propias de la enseñanza tradicional) en actitudes cooperativas y, por último, el paso de la aceptación acrítica de normas y valores a un acercamiento a la realidad con capacidad de evaluación y creatividad. [...] el autoaprendizaje no significa aprendizaje individual necesariamente, por el contrario, una metodología de trabajo grupal coadyuva eficazmente al autoaprendizaje y está implícita en él.¹⁴⁹

“El aprendizaje independiente es característico de un sistema abierto, es independiente respecto a la relación tradicional maestro alumno y la clase como contexto del aprendizaje”¹⁵⁰.

Los alumnos asisten una vez por semana a las tutorías, trabajan con la guía de estudio y realizan sus actividades. Todo ello depende de su organización, de los tiempos que el estudiante designe, por tanto, él se hace responsable de su proceso escolar, de su formación.

2.3.3 El Profesor del SUA

Dentro de los lineamientos prescritos para el desarrollo del trabajo grupal en el SUAFFyL, se indica la relevancia de precisar la labor que debe desempeñar el tutor como coordinador de grupos de aprendizaje.

La función primordial del coordinador consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita, según Pichon.¹⁵¹

Teóricamente el profesor es constructivista, funge como asesor, acompaña al alumno en su proceso de autoaprendizaje y no sólo le transmite información¹⁵², lo guía y orienta:

Su tarea debe ser en todo momento ayudar a pensar a los estudiantes propiciando que no consuman pasivamente la información, sino el uso de la misma como instrumento de problematización e indagación, con el objeto de generar una práctica de investigación y

¹⁴⁸ Es orientado por los materiales de estudio y por el asesor, asiste a las asesorías; pero la mayor parte de su trabajo es individual e independiente.

¹⁴⁹ DUCOING *et al.*, *op. cit.*, p. 9.

¹⁵⁰ VERA, *op. cit.*, p.19.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 32.

¹⁵² *Ídem*

producción del conocimiento [...] debe tender a facilitar el diálogo y establecer la comunicación entre los componentes del grupo y no acaparar ni centrar todo en sí, de tal manera que cuando la red de comunicación funcione bien, se abstenga de intervenir.¹⁵³

2.3.4 Los materiales de estudio del SUA

Los materiales de estudio son herramientas que proveen la información fundamental que ha de tratarse en la asignatura. En algunos casos a lo largo del curso van surgiendo otros temas o lecturas que, anexados a los ya existentes en dichos materiales, conforman el cuerpo teórico de la asignatura. Son el medio a través del cual los estudiantes tienen el primer acercamiento a las asignaturas y sus contenidos. Dentro de estos materiales se encuentran las guías de estudio y la antología¹⁵⁴.

2.3.4.1 La guía de estudio

La guía de estudio está constituida básicamente por los contenidos que se abordarán en cada asignatura; por las actividades de aprendizaje y las evidencias de aprendizaje que han de realizar los alumnos, por la bibliografía básica y complementaria de dichos contenidos.

Se diseña de acuerdo a una estructura general (guía madre) que le da orden, lógica, coherencia, claridad y orientación, tanto al documento en sí, como al alumno. Dotándolos de cierta independencia para que, por un lado la guía no necesite ser explicada por el docente y, por otro lado, el alumno pueda desempeñar su rol de estudiante de sistema abierto; asistiendo o no a las asesorías.

La guía madre¹⁵⁵ señala que la guía de estudio se compone generalmente de dos partes: la primera es introductoria al curso; sus apartados dan pauta al estudiante para comprender lo que va a aprender. La segunda parte indica los apartados que debe contener cada unidad de estudio o de aprendizaje.

En el cuadro de la siguiente página (Cuadro 13) se especifica la estructura de la guía de estudio de acuerdo a la guía madre.

¹⁵³ DUCOING *et al.*, *op. cit.*, p. 32.

¹⁵⁴ VERA, *op. cit.*, p.19.

¹⁵⁵ MAYAGOITIA, L. (2009). *Una forma sencilla para estructurar guías de estudio*. México: UNAM. p. 4.

**ESTRUCTURA GENERAL DE LA GUÍA DE ESTUDIO**

<i>Presentación de la asignatura.</i>	En este apartado se expone de manera general lo que se va a abordar en la asignatura, su relevancia en la formación del alumno, la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, si es o no obligatoria y la relación con otras materias.
<i>Propósito u objetivo del curso.</i>	En un enunciado claro y breve se expresan los propósitos de aprendizaje que el alumno alcanzará. El objetivo debe ser significativo y al enunciarlo deben considerarse las experiencias, conocimientos, capacidades, aptitudes y expectativas de los estudiantes. Se pueden redactar en términos de los resultados de aprendizaje que se esperan de los alumnos y en este sentido vincularse con la evaluación.
<i>Temario general.</i>	Expone una panorámica o problemática del curso. Es un listado de temas y sus contenidos, agrupado en unidades. Presenta la organización global y el orden lógico de la asignatura que favorece la integración de los contenidos y la evaluación del curso a partir de cierres parciales.
<i>Introducción.</i>	Se exponen los elementos clave o pistas que ayudarán al estudiante para destacar los conceptos centrales. Brinda un panorama específico del contenido que se abordará en la unidad, se redacta brevemente, incluye la relación con temas anteriores y posteriores.
<i>Forma de trabajo.</i>	En este apartado el asesor explica al alumno la forma en que se realizarán las asesorías, la manera en que el alumno debe utilizar la guía de estudio y, las actividades que espera que los alumnos realicen. Se recomienda que el asesor elabore un cuadro que entregue al inicio del curso a los alumnos en el que les indique: Nombre de la asignatura, fecha de asesoría, actividades, fecha de entrega de trabajos, reportes, exámenes, etc. Es importante que el alumno sepa lo anterior para que pueda organizar su tiempo y hacer más eficiente su proceso de aprendizaje.
<i>Criterios de evaluación.</i>	En este apartado el asesor explica los criterios que utilizará para evaluar el aprendizaje de los alumnos con fines de acreditación.
<i>Bibliografía.</i>	Es el listado del material, ordenado alfabéticamente, que habrá de consultar y utilizar el alumno. Se integra con la bibliografía básica y complementaria de todas las unidades.

APARTADOS QUE DEBE CONTENER CADA UNIDAD DE ESTUDIO O APRENDIZAJE



Propósitos específicos.	Son enunciados que definen los resultados del aprendizaje, que se esperan del alumno al término del estudio de la unidad. Son los logros que se esperan del alumno a corto plazo y por consiguiente, más complejos y precisos, de ellos parten las actividades de aprendizaje.
Contenidos.	
Bibliografía básica.	Material bibliográfico que debe utilizar el estudiante para efectuar actividades de aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados. Se presenta en orden alfabético y se indican las páginas de los textos que el alumno va a estudiar.
Actividades de Aprendizaje	Ejercicios que el asesor escoge y organiza. Estos facilitarán al alumno pensar y actuar de manera lógica, autónoma y crítica. Estas actividades tienen la intención de que los propósitos de enseñanza y aprendizaje se logren. Por ejemplo: Dibujar un esquema en media cuartilla. Realizar un mapa conceptual. Escribir un ensayo breve no más de cinco cuartillas.
Bibliografía complementaria.	Relación de obras que permitirán al estudiante ampliar y profundizar sobre los contenidos de la unidad. Se registra en orden alfabético y con el formato de fichas bibliográficas.

Cuadro 13. Fuente: Elaboración propia.

Dado que las actividades de aprendizaje y las evidencias de aprendizaje son de especial interés para el proyecto añadiremos lo siguiente:

Las actividades de aprendizaje: Son los ejercicios, las acciones, las tareas que el alumno ha de realizar, dichos ejercicios tienen funciones y fines determinados; propician y facilitan que el estudiante trabaje con la información manipulándola y reflexionándola. Su ejecución propicia que:

El alumno trabaje la información adquirida a través de la bibliografía básica. Las actividades de aprendizaje conducen a la obtención de conocimientos que serán la base para la realización de otras actividades y la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas. Se intenta que sean problematizadoras y que ayuden al alumno en la reconstrucción del conocimiento¹⁵⁶.

De tal forma que, resultan componente esencial de las guías de estudio.

Las Evidencias De Aprendizaje: son los productos que elaboran los alumnos, a través de esos productos se presentan y se hacen perceptibles los aprendizajes adquiridos. Puesto que, el aprendizaje es un proceso interno, no observable directamente sino a través de resultados, de la solución de ejercicios que el autor elige, planea y organiza para que el alumno pueda plasmar sus conocimientos¹⁵⁷.

De tal modo que, las actividades de aprendizaje indican **qué** es lo que realizará el alumno y las evidencias de aprendizaje indican **cómo** va a mostrar, a reflejar el resultado de esa actividad, por ello, es menester que esas actividades y evidencias sean planeadas estratégicamente para que en realidad se manifiesten en ellas los conocimientos del alumno, a saber, su aprendizaje¹⁵⁸. El **qué** y el **cómo** son un binomio cuya presencia es imprescindible para que las actividades de aprendizaje gocen de objetividad y efectividad en sí mismas, y para efectuar una evaluación real y pertinente. Es por ello, que la actividad de aprendizaje debe incluir la evidencia de aprendizaje.

2.3.5 Método de trabajo del SUA

En este sistema, la forma de trabajar se basa en el apoyo mutuo entre los componentes de la triada (eje de este sistema), es decir: el alumno, el profesor y los materiales de estudio. El alumno trabaja con la guía de estudio y la antología (selección de lecturas): lee las lecturas señaladas y, si están indicadas, realiza las actividades y evidencias de aprendizaje contenidas en la guía;

¹⁵⁶ VERA, *op. cit.*, p. 20.

¹⁵⁷ *Ídem*

¹⁵⁸ MAYAGOITIA, L. (2009). *Una forma sencilla para estructurar guías de estudio*. México: UNAM, FFyL, SUA, p. 9.

posteriormente asiste a las asesorías en donde expone sus dudas, sus impresiones acerca de la lectura, los resultados de su labor individual antes de la asesoría, etc.

En la educación abierta, las asesorías deben realizarse a través de una comunicación abierta y bidireccional. Asesor y estudiante son, al mismo tiempo, emisores y receptores, cuyo referente es el material didáctico, que facilita el encuentro e intercambio de mensajes¹⁵⁹.

Tomando como base lo que comenta y realiza el alumno, es decir, sus puntos de vista y sus actividades, el asesor le propone nuevas preguntas y le proporciona la ayuda necesaria para guiarlo hacia su objetivo¹⁶⁰. A través de una relación dialéctica, por lo tanto, aprender se convierte en un proceso activo.

Ambos se visualizan en contextos iguales y diferentes, con un bagaje de conocimientos y experiencias que son la plataforma para erigir y concatenar los que irán adquiriendo a través de los estudios de licenciatura.

En ocasiones también se hace uso del programa analítico de la asignatura, en el cual se indican las fechas de las sesiones y las actividades que ha de realizar el alumno para cada una de ellas, así como las fechas de entrega de las evidencias de aprendizaje.

La plataforma digital es otro recurso que se ha ido integrando al método de trabajo, en ella algunos profesores publican los programas analíticos de su asignatura, la bibliografía así como la selección de lecturas y toda la información referente a su asesoría.

Cuando las guías de estudio y las antologías no son documentos digitales sino físicos, pueden adquirirse comprándolas en el Departamento de Producción de la Facultad, o en ocasiones son los profesores los que se las facilitan.

Como es bien sabido, en la Universidad Nacional Autónoma de México, los profesores participan de la libertad de cátedra por lo que este método de trabajo queda a su disposición, decidiendo ellos su uso, modificación o exención.

¹⁵⁹ Página del Sistema abierto de la Facultad de Contaduría y Administración. [fecha de consulta: 30 abril 2015]. Disponible en: <http://fcasua.contad.unam.mx/sua/interior/asesoria/asesorias.html>

¹⁶⁰ *Ídem*

Habiendo mostrado las nociones del Constructivismo (en el capítulo anterior) y del SUAyED de la FFyL de la UNAM en el presente capítulo, podemos considerar que el fundamento teórico del SUAyED coincide con algunos aspectos del Constructivismo como teoría pedagógica. A través de la investigación realizada se encontró que ciertas características y funciones, tanto del alumno como del docente, así como de la forma de trabajo coinciden con el Constructivismo:

- El alumno es el responsable de su aprendizaje, por lo tanto, de su desempeño escolar. El alumno trabaja por su cuenta, realizando las lecturas y actividades indicadas en las guías de estudio (aquí la importancia de las guías de estudio y su óptima elaboración).
- El profesor proporciona asesorías como el eje temático son las dudas que presentan los alumnos. No se contemplan como clases tradicionales, en las que el profesor expone los conocimientos y el alumno escucha. La parte social del Constructivismo se observa en las asesorías que procuran la retroalimentación entre alumnos y profesores de forma presencial y, valiéndose de las tecnologías, a través de: foros, chats, correos, redes sociales, etc.

Las bases metodológicas del SUAyED de la FFyL de la UNAM, al describir el perfil del profesor y del alumno y sus actividades coinciden con el Constructivismo, de igual forma el objetivo, que tiende a formar un alumno independiente pero activo.

CAPÍTULO 3

*El docente investigador,
además de la tarea de enseñar,
problematiza, explica, reflexiona,
y transforma su quehacer:
es el promotor y el animador permanente [...] es, así mismo, un colega, un guía,
un compañero de travesía de los estudiantes,
ya que éstos son desde el principio
aprendices de la investigación,
como investigadores noveles que echan mano,
asesorados por los recursos técnicos y
las capacidades investigativas forjadas en
la docencia en forma de investigación
para alcanzar el doble propósito
de la auto-información y
de la auto-formación.¹⁶¹*

Porfirio Morán

¹⁶¹ MORÁN, Porfirio (2003). *El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula*. [En línea]. En *Revista Contaduría y Administración*. México, UNAM, no. 211, p. 25. [fecha de consulta: 30 abril 2015]. Disponible en: <<http://www.ejournal.unam.mx/rca/211/RCA21104.pdf>>

*“No hay enseñanza sin investigación,
ni investigación sin enseñanza.”¹⁶²*
Paulo Freire

LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS PRESTADORES DE SERVICIO SOCIAL EN EL PROYECTO PIFFYL 2012- 12/21-852: “EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS GUÍAS DE ESTUDIO DEL SUAYED EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO”

3.1 El proyecto PIFFyL 2012-12/21-852: “La evaluación de la pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM”.

Dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM existen programas de apoyo a la investigación a través de los cuales se realiza el registro de proyectos de investigación impulsados por docentes, algunos de ellos apoyados por alumnos que así lo deseen. Estos programas han sido clasificados de la siguiente manera:

Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)

Su principal objetivo es apoyar a los académicos de carrera en la realización de sus proyectos de investigación, de preferencia interdisciplinarios, a los cuales podrán incorporarse jóvenes académicos y estudiantes, a fin de incidir en la formación de recursos humanos.

Programa de Apoyo a los Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)

Se trata de un programa que busca propiciar la creatividad del personal académico en pro del desarrollo y uso más amplio de nuevas tecnologías y formas de enseñanza. Los proyectos PAPIME son dirigidos por profesores de carrera, quienes proponen la elaboración de materiales didácticos que respondan a las demandas de los planes y programas académicos del colegio al que se encuentran adscritos.

Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC)

El objetivo de este programa es fortalecer la formación de recursos humanos de alto nivel para la docencia y la investigación, apoyando a recién doctorados para que desarrollen un proyecto de investigación novedoso o un proyecto de innovación docente en la UNAM.

¹⁶² FREIRE, Paulo (1997) 1era. Ed. en español. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI, p. 30.

Proyectos de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (PIFFyL)

Se trata de un programa propio de la Facultad que busca fortalecer el trabajo de investigación que realizan los profesores, así como proporcionar a los proyectos registrados el soporte institucional, que permita a los estudiantes participantes la realización de su servicio social o la elaboración de un informe académico, por artículo publicado o de investigación, como trabajo de titulación.¹⁶³

El proyecto en el que participé, y el cual expongo aquí, pertenece a este último rubro.

El proyecto de investigación PIFFyL: “Evaluación de la pertinencia de las actividades de aprendizaje en las guías de estudio del SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México” con número de registro 2012-12/21-852 realizado en la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia surge por la iniciativa de Docentes del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras al considerar algunos puntos cuestionables sobre la situación actual del SUAyED, tales como:

- La poca o nula revisión y mejora de los materiales de estudio. “Los materiales de estudio han sufrido demora en su actualización, algunos de ellos han sido reproducidos con cambios discretos, durante los cuarenta años de existencia de este modelo de educación superior.”¹⁶⁴
- No había asignatura que tratara profundamente el tema de la evaluación.

Considerando lo anterior, docentes de esta facultad crearon un proyecto de investigación para “detectar las principales dificultades en la estructura de los materiales de estudio poniendo énfasis en las actividades de aprendizaje y su pertinencia con temas y objetivos”¹⁶⁵. Abriendo las puertas a alumnos prestadores de servicio social que desearan participar en el proyecto. Formando así, un equipo de trabajo heterogéneo y multidisciplinario, conformado por:

Docentes:

Tres docentes de Pedagogía del Sistema Abierto.

Una docente de Letras Inglesas del Sistema Abierto.

¹⁶³ Página de la facultad de Filosofía y Letras Apoyo a la investigación. [fecha de consulta: 30 abril 2015]. Disponible en: <http://www.filos.unam.mx/docentes/apoyo-a-la-investigacion/programas/>

¹⁶⁴ MAYAGOITIA, Laura (2013). “La evaluación de las actividades de aprendizaje en las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM. México.

¹⁶⁵ Ídem

Alumnos:

Una alumna de Pedagogía del Sistema Abierto.

Dos alumnas de Pedagogía del Sistema Escolarizado.

Un alumno de Letras Hispánicas del Sistema Abierto.

3.1.1 Objetivos del proyecto¹⁶⁶

Los objetivos del Proyecto de investigación PIFFyL 2012-12/21-852: "Evaluación de la pertinencia de las actividades de aprendizaje en las guías de estudio del SUAyED en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México", se muestran a continuación:

Objetivo general del proyecto:

- ❖ Apoyar en la definición de los criterios de evaluación del aprendizaje que los tutores han establecido para estructurar las actividades de aprendizaje, en congruencia con los objetivos de la asignatura y del plan de estudios, expresadas en los materiales de estudio (SUAYED), e identificar la función de estos criterios de evaluación pedagógica.

Objetivos específicos:

- ❖ Aportar propuestas pedagógicas que se refieran a la evaluación del aprendizaje, desde el punto de vista constructivista y del aprendizaje significativo.
- ❖ Apoyar en el desarrollo de un proyecto ZOPP (Proyecto de investigación dirigido hacia objetivos) para identificar las dimensiones, criterios e indicadores para evaluar a través de las actividades de aprendizaje, el avance de los alumnos.
- ❖ Acopiar y participar en el análisis de guías de estudio del SUAYED, FFyL.
- ❖ Aportar ideas para definir criterios de evaluación, con un enfoque de aprendizaje auténtico y significativo.
- ❖ Identificar los criterios obtenidos en los programas de asignatura, con los del aprendizaje auténtico y significativo.
- ❖ Ayudar a elaborar instrumentos para el acopio de datos.
- ❖ Utilizar Word y Excel para el procesamiento de datos.

¹⁶⁶ *Ídem*

3.2 Etapas del proyecto

La participación en el proyecto se puede dividir en las siguientes etapas:

➤ 3.2.1 Etapa 1. Planeación del Proyecto por medio del ZOPP

Para realizar la planeación del proyecto se empleó EL ZOPP significa Planeación de Proyectos Orientada a Objetivos, es un método de origen alemán, a partir del cual se planifica, dirige y evalúa partiendo de los objetivos y resultados, no de los insumos¹⁶⁷. Sirve para dar una estructura visual y colaborativa a los participantes.

Este método plantea que se debe partir de una problemática dada (un árbol de problemas)¹⁶⁸ identificando sus causas y sus efectos, así como una serie de cuestionamientos, tales como:

¿Para qué se hace el proyecto? La respuesta nos da los **objetivos**.

¿Qué es lo que el proyecto quiere lograr? La respuesta indica los **resultados**.

¿Cómo se van a lograr estos resultados? La respuesta determina las **actividades**.

A partir de lo anterior se establecen las actividades a realizar, los tiempos, los métodos, etc.

La toma de decisiones la realiza el equipo de trabajo de manera conjunta, es decir, de común acuerdo; lo que permite la participación (sin establecer jerarquías que impidan la libre expresión) de todos los integrantes del equipo, así se aprovechan los conocimientos y las ideas de cada uno de los integrantes.

Siguiendo esta dinámica, se consensan las tareas individuales y colectivas; para que estas se puedan realizar es necesario que todos y cada uno de los participantes desempeñen su labor. Porque todo y todos se relacionan, la retroalimentación es básica y se da automáticamente. Por ello, es de suma importancia la comunicación, la participación, la responsabilidad y el compromiso de todos los integrantes. Entre todos ellos estructuran la planeación del proyecto por medio de esquemas, lo que facilita la comprensión por la exposición gráfica que se realiza. Desde el comienzo se realizan reuniones para definir conjuntamente todo lo necesario para llevar a cabo el proyecto.

¹⁶⁷ ZOPP Planeación de Proyectos Orientada a Objetivos (s.f.). Gtz Cooperación Guatemala-Alemania, p. 3.

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 1-6.

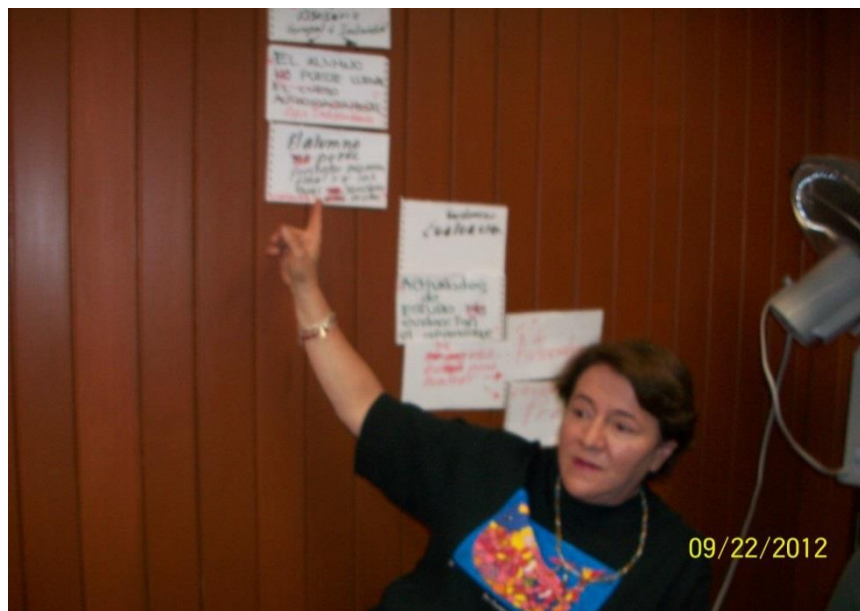
Siguiendo estas pautas se realizó el Proyecto PIFFyL en el cual se mantuvo esta dinámica de trabajo. En todo el proceso participamos todos los integrantes del equipo como iguales, no se distinguieron jerarquías. La misma valía tenía la opinión de un docente como la de un alumno.

En las primeras sesiones que llevaron a cabo todos los participantes (yo me integré al proyecto más adelante) decidieron:

1. La problemática a tratar en el proyecto. Se determinó que serían las actividades de aprendizaje.
2. El método para realizar la planeación del proyecto. Se acordó que sería el ZOPP.

En la siguiente reunión del equipo de trabajo en hojas de media carta cada uno de los participantes anotó con marcadores sus ideas y sus propuestas; posteriormente, las pegaron en las paredes, lo que facilitó identificar y ubicar las relaciones entre las ideas al dar una visión amplia y facilitar la movilidad de las mismas. Todos emitieron sus opiniones.

Imagen 1. Integrantes del equipo durante la etapa de planeación utilizando el método ZOPP. Creando las hojas media carta para exponer y relacionar las ideas.



Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: "La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM".

Con base en lo anterior se elaboró el árbol de problemas (Cuadro 14) que se expone a continuación.

Cuadro 14

ÁRBOL DE PROBLEMAS DE PROYECTO PIFFYL: “LA PERTINENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO DEL SUAYED DE LA FFyL DELA UNAM”	
PROBLEMA	
Baja permanencia del alumno del SUA Abandono escolar Poca titulación Egreso fuera de tiempo reglamentado	
CAUSAS	EFFECTOS
¿Los planes de estudio se han actualizado? ¿Tienen diseño homogéneo? ¿Se han actualizado las guías de estudio? ¿Las actividades de aprendizaje coinciden con el objetivo de enseñanza? ¿Las actividades de aprendizaje son diversas?	¿La guía de estudios puede suplir la asesoría grupal o individual? ¿El alumno puede llevar el curso de manera autodidacta? ¿Las guías de estudio son precisas para presentar el examen final sin asistir a asesorías? ¿Las actividades de estudio son evidencias de aprendizaje y se utilizan para evaluar el curso?

Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: “La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAYED de la FFyL de la UNAM”.

En la siguiente sesión, se creó el plan de trabajo, en el cual se establecieron las actividades a realizar, tanto individuales como en equipo; se acordó que se realizarían juntas semanales: los lunes, abiertas (con todos los miembros del equipo) para presentar avances, dudas, aportaciones, propuestas, etc.; los jueves, cerradas (sólo docentes) para unificar criterios y valorar avances, y los viernes, cerradas (sólo estudiantes) para comentar sus avances, dudas, etc.

➤ 3.2.2 Etapa 2. Acopio y análisis de las guías de estudio.

El método empleado fue la investigación documental. Se realizó el acopio de las guías de estudio y conforme avanzaba el proyecto, es decir, sobre la marcha se fue llevando a cabo la búsqueda para constituir el marco contextual, teórico y referencial del proyecto.

Para poder estructurar de una manera sencilla las sesiones semanales abiertas y mi participación nos apoyaremos con las siguientes viñetas:

- ❖ Indica las sesiones semanales abiertas

- ✓ Indica mi participación, mis funciones, mis labores o mis colaboraciones

Las sesiones abiertas (a las que asistieron todos los integrantes del equipo), se exponen a continuación:

- ❖ Acopio de materiales de estudio. Se realizó el acopio de las guías de estudio, las cuales fueron solicitadas en el Departamento de Producción de la FFyL.

Cuadro de análisis. Entre todos los miembros del equipo se ideó el cuadro de análisis que se utilizó para el registro de los resultados del análisis de las guías de estudio. Se acordó que se comenzarían a analizar las guías de acuerdo a lo plasmado en dicho cuadro.

Imagen 2. Integrantes del equipo durante las reuniones semanales exponiendo ideas, dudas. Elaborando el cuadro de análisis así como planeando las actividades a realizar.



Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: "La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM".

- ❖ Primeros avances. Cada integrante del equipo expuso sus avances, sus dudas, sus comentarios y opiniones. Se concluyó que al usar el cuadro, al llevarlo a la práctica, no funcionó como se esperaba, por lo tanto, se determinó su modificación para alcanzar una eficaz operatividad. Fue de esta forma que, después de una serie de variaciones a lo largo de esta primera etapa, se creó el formato del cuadro de análisis, siendo éste el que

evidenció, de la mejor forma, los datos necesarios para los objetivos que se habían establecido. La responsable del proyecto nos explicó cada uno de los apartados del cuadro. Los prestadores de servicio social creímos que habíamos comprendido bien el concepto de indicador, pero al salir de la reunión comentamos entre nosotros al respecto y cada uno había entendido diferente tal concepto, por lo que investigamos documentalmente pero, aún así, no logramos unificar criterios y recurrimos a la responsable del proyecto para preguntarle, nos explicó y lo comprendimos.

- ✓ Fue en la modificación del cuadro en donde comencé a participar.

En muchas ocasiones, a lo largo mi participación en el proyecto, las circunstancias de la situación anterior se presentaron y recurríamos a las fuentes bibliográficas, digitales o a la responsable del proyecto (en orden indistinto). En ocasiones, la responsable del proyecto nos explicaba o nos remitía a las fuentes adecuadas, posteriormente daba espacio a la retroalimentación y luego a la explicación.

El formato del cuadro de análisis quedó de la siguiente manera.

Cuadro 15

Cuadro de análisis para evaluar la pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM. Proyecto PIFFyL. Tomado de Carpeta del proyecto PIFFyL: “La evaluación de la pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM”.

Nombre de la guía de estudio
Objetivo general
Autores de la guía
Número y título de la unidad
Objetivo de la unidad

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	PROPUESTA	CLARIDAD	PERTINENCIA	INDICADOR
	DEL TEMA	DE APRENDIZAJE ¿qué?	¿con qué? ¿cómo?	¿quedará?			

Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: “La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM”.

En donde se aclaró que la **pertinencia** es la relación directa entre el tema, el material de lectura, la actividad de aprendizaje y su evidencia y que, a través del **indicador** se define si la actividad de aprendizaje es en realidad una evidencia que puede ser evaluada por el profesor.

En esta sesión me integré al equipo de investigación. Entre docentes y alumnos me explicaron todo lo concerniente al proyecto: en qué consistía, los objetivos, las actividades establecidas, las formas de realizarlas, la dinámica del ZOPP, etc.

Imagen 3. El equipo de investigación en las reuniones semanales compartiendo sus avances y resultados.



Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: “La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM”.

❖ **Objetivos.** La responsable del proyecto nos explicó: que los objetivos se redactan con las terminaciones ar, er, ir, por ejemplo: leer, escribir, realizar, etc. y las actividades se redactan con los verbos en su forma imperativa, como ejemplos: lee, escribe, realiza, etc. Nos comentó que los verbos activos se derivan de la escala de conocimiento de Blomm, y va de lo más sencillo a lo más complejo puesto que, el ser humano primero conoce, después: comprende, aplica, analiza, sintetiza y al final evalúa. Tomando en cuenta esto se planean las actividades.

- ✓ Mi labor semanal fue leer los documentos referentes al proyecto que me proporcionaron (el ZOPP, el registro del proyecto, la relación del acopio de guías, las fotos de las primeras sesiones, el árbol de problemas que habían elaborado, las

hojas media carta que emplearon para realizar la planeación del proyecto, etc. Durante la semana docentes y alumnos me siguieron brindando explicaciones para aclarar mis dudas e información del proyecto.

Imagen 4. Integrante del equipo de investigación dando una ponencia sobre el proyecto.



Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: "La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM".

Durante mi participación en el proyecto se realizaron ponencias mostrando los avances de la investigación.

En las reuniones semanales con el equipo de trabajo, se trataba cualquier duda, aclaración o sugerencia (que no había podido ser resuelta entre pares, es decir, entre los alumnos de servicio social), para lograr unificar criterios. Y se mostraban los avances obtenidos, tanto en el trabajo individual como en el colectivo.

Desde el inicio y hasta el final de nuestra participación en el proyecto indagamos, investigamos en distintas fuentes sobre el marco teórico que sustenta el proyecto de investigación. Siempre había algo nuevo que investigar, dudas que aclarar, conceptos que comprender y definir, etc. Fue necesario aprender la teoría para poder realizar las actividades correspondientes, para poder ejecutar la práctica.

- ✓ Mi participación en el proyecto consistió en ser mediadora, gestora entre mis compañeros estudiantes y la responsable del proyecto. Mis labores, principalmente, fueron:

- ✓ Revisión de los avances del análisis de las guías de estudio y los cuadros de análisis de Pedagogía. Y retroalimentación con mi compañera de Pedagogía.
- ✓ Revisión de los avances del análisis de las guías de estudio y los cuadros de análisis de Letras Hispánicas. Y retroalimentación con mi compañero de Letras Hispánicas.
- ✓ Cabe destacar que en estas revisiones, algunas veces, me vi en la necesidad de investigar sobre los contenidos de las guías que analizamos, sobre todo de Letras Hispánicas, porque para elaborar las propuestas requería tener nociones del tema. Así como de las evidencias de aprendizaje y de todo el marco teórico de nuestra investigación.
- ✓ En colaboración con la responsable del proyecto: planear, proyectar el rumbo del proyecto, las actividades por realizar a corto, mediano y largo plazo. Comunicarle los avances del proyecto, con base en mi labor de revisión con mis compañeros. Siempre contando con retroalimentación implícita.

Imagen 5. Integrantes del equipo de investigación colaborando, siendo partícipes de la retroalimentación característica de este proyecto.



Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: “La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM”.

En la retroalimentación expusimos dudas, propuestas, comentarios que mejoraron la información contenida en los cuadros de análisis; las actividades de aprendizaje y sus respectivas propuestas siempre fueron el punto que tratamos con mayor amplitud.

Durante toda mi participación en el proyecto, básicamente, esas fueron mis funciones, entre otras más, siempre había algo más que hacer, que aprender, que compartir.

Después de realizar algunas reuniones semanales en las que se trató lo concerniente al proyecto, llegamos al punto en el que los prestadores de servicio social pudimos operar de manera autónoma, semindependiente (porque pertenecíamos a un equipo de trabajo, en donde, aunque para participar no había jerarquías, sabíamos que no podíamos hacer lo que queríamos si no correspondía con lo acordado en las sesiones). De tal modo que, aprendimos a hacer las cosas sin necesidad de que nos estuvieran indicando cómo, por lo que, las reuniones semanales cesaron, aunque nos seguíamos viendo para trabajar normalmente en la investigación, pero ya sin el formato de sesión semanal como en un principio.

➤ **3.2.3 Etapa 3. Elaboración del dictamen de cada una de las guías analizadas.**

Dictámenes. De acuerdo a lo establecido en la guía madre sobre la estructura de las guías de estudio, mis compañeros elaboraron los dictámenes de cada una de las guías, en los cuales se indicó con qué elementos de la estructura básica cuentan o no.

- ✓ Revisión de los dictámenes y retroalimentación con mis compañeros y responsable del proyecto.
- ✓ En este período colaboré con la responsable del proyecto en la realización de dos guías de estudio:
 - Historia de la Educación y la Pedagogía I
 - Historia de la Educación y la Pedagogía II
- ✓ Apoyé en la organización de antologías de lecturas.

➤ **3.2.4 Etapa 4. Concentración de cuadros de análisis y dictámenes.**

- ✓ En colaboración con mi compañera de Pedagogía realizamos una última revisión de los cuadros de análisis de la guías de Pedagogía.
- ✓ En colaboración con mi compañero de Letras Hispánicas realizamos una última revisión de los cuadros de análisis de las guías de Letras Hispánicas.
- ✓ Realicé, física y digitalmente, la recopilación de los cuadros de análisis de las guías de Pedagogía y de Letras Hispánicas, que me entregaron mis compañeros. Colocándoles algunos datos faltantes y ordenándolos.

➤ **3.2.5 Etapa 5. Informe final de resultados y registro gráfico de los mismos.**

- ✓ En colaboración con mi compañera de Pedagogía realizamos el registro de los resultados del análisis de las guías de Pedagogía en tablas y gráficas. Con datos como: El número de actividades por guía, número de actividades primarias, secundarias o derivadas, así como los tipos de evidencias de aprendizaje de cada guía de estudio.
- ✓ Asistí al "Encuentro de Anarquistas" en la ENAH, en representación de la titular del proyecto. Di su ponencia, porque no le fue posible asistir (cabe destacar que fue la primera ponencia que di).
- ✓ Realicé el registro de los resultados del análisis de las guías de Letras hispánicas en tablas y gráficas, indicando la cantidad de actividades y los tipos de evidencia de aprendizaje. Así como el registro de los materiales de estudio de Pedagogía del SUA que se encuentran a la venta, registré si tienen introducción, objetivos, ISBN, bibliografía, etc.
- ✓ En coautoría con mi compañera de Pedagogía, realizamos una ponencia sobre el proyecto PIFFyL.
- ✓ Asistimos al "2° Coloquio de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras".

Imagen 6. Integrantes del equipo de investigación presentes en el "2° Coloquio de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras" de la UNAM.



Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: "La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM".

Durante mi participación en el proyecto siempre estuvo presente la comunicación entre todos los miembros del equipo, porque de otra manera no podríamos haber realizado las actividades individuales ni las colectivas. El trabajo de uno dependía y se enriquecía con el de los demás. En las retroalimentaciones tratamos ampliamente el tema de los resultados y sus implicaciones.

Durante nuestra participación también se alcanzó otro de los objetivos: la impartición de las asignaturas “Evaluación Pedagógica I y II”. Esto es mérito de la titular del proyecto.

➤ **3.2.6 Etapa 6. Archivo por guía con su respectivo dictamen y cuadro de análisis, así como archivo de dictámenes y de gráficas.**

- ✓ A manera de cuadernillo, archivé cada guía con su dictamen y su cuadro de análisis. Para ello, realicé el engargolado de cada grupo de documentos antes mencionados; y un cuadernillo de gráficas. Sumando un total de 19 cuadernillos.
- ✓ Asistí y apoyé en la elaboración, difusión e impartición del curso “Protocolos de titulación”. Entre todo lo que aprendí se encuentra la elaboración del Programa Analítico de Asignatura.

Imagen 7. Durante mi participación en el curso “Protocolos de Titulación”.



Fuente: Carpeta del Proyecto PIFFyL: “La pertinencia de las actividades de aprendizaje de las guías de estudio del SUAyED de la FFyL de la UNAM”.

VALORACIÓN CRÍTICA DEL SERVICIO SOCIAL

3.3 Resultados

Se realizó el análisis de 18 guías de estudio. De ello, se han derivado una serie de resultados que, a grandes rasgos, se muestran a continuación:

Con respecto a las guías: su estructura y actividades hallamos que:

- ¶ Algunas guías tienen ISBN.
- ¶ Algunas no tienen la estructura sugerida en la “guía madre”.
- ¶ Algunos de los objetivos están redactados como actividades.
- ¶ Algunas actividades están redactadas como objetivos.
- ¶ En algunas ocasiones la redacción de las actividades es dubitativa.
- ¶ En algunas actividades de aprendizaje no se indica la evidencia de aprendizaje, o bien no se precisa cómo realizar la evidencia de aprendizaje.
- ¶ En algunas ocasiones las actividades de aprendizaje no corresponden con los objetivos, es decir, no son pertinentes.
- ¶ Algunas guías contienen el objetivo general en la introducción.
- ¶ En algunas guías la cantidad de actividades es excesiva.
- ¶ Algunas actividades de aprendizaje son ambiguas, por lo tanto, no funcionan como indicadores eficaces para evaluar el aprendizaje del alumno.
- ¶ Algunas materias no cuentan con guía ni selección de lecturas, o bien, carecen de alguna de las dos.

También llevamos a cabo un registro numérico de las actividades y su recurrencia en las guías de estudio, resultados que a continuación se muestran.

De las siete guías de la licenciatura en Pedagogía:

❖ **Introducción a la Pedagogía I**

Total de actividades 131. De las cuales se indican: 1 ensayo, 13 cuestionarios, 25 lecturas, 4 mapas o esquemas, 3 cuadros, 3 video-audio, 38 investigaciones y 44 actividades no específicas.

Las investigaciones y las lecturas son las actividades más solicitadas, sin embargo, las actividades no específicas superan a las investigaciones, con el 33% se colocan en el primer lugar de recurrencia. Además el número de actividades totales es bastante alto, así como el número de investigaciones.

❖ **Introducción a la Pedagogía II**

Total de actividades 121. De las cuales se indican; 2 ensayos, 17 cuestionarios, 30 lecturas, 3 mapas o esquemas, 1 video-audio, 18 investigaciones y 50 actividades no específicas.

Las lecturas y los cuestionarios son las actividades más solicitadas. Las actividades no específicas se acercan al 40% del total, lo que indica su gran proximidad a ser la mitad de las actividades. El número de actividades es muy alto.

❖ **Psicología de la Educación I**

Total de actividades 27. De las cuales se indican: 4 ensayos, 11 lecturas, 1 cuadro, 4 investigaciones, 1 reflexión y 6 actividades no específicas.

Las lecturas aparecen en primer lugar de recurrencia, las actividades no específicas representan el 22%, lo que indica que sí es un porcentaje alto, a pesar de que en otras guías es más alto.

❖ **Psicología de la Educación II**

Total de actividades 17. De las cuales se indican: 3 ensayos, 7 lecturas, 2 lecturas complementarias, 1 informe y 4 actividades no específicas.

Las lecturas se encuentran en mayor cantidad. Las actividades específicas representan el 23%, lo que indica alto porcentaje, aunque parecería que son pocas pero en relación con el total de actividades no lo es.

❖ **Introducción a la Filosofía de la Educación I**

Total de actividades 74. De las cuales se indican: 16 cuestionarios, 28 lecturas, 5 investigaciones, 11 reflexiones, 3 resúmenes, 8 listas y 3 actividades no específicas.

En esta guía las lecturas y los cuestionarios poseen el porcentaje más alto de recurrencia. Es notable que sólo se presenten 3 actividades no específicas y bastantes reflexiones.

❖ **Introducción a la Filosofía de la Educación II**

Total de actividades 90. De las cuales se indican: 14 cuestionarios, 39 lecturas, 7 reflexiones, 2 resúmenes, 3 listas, 1 cuadro y 24 actividades no específicas.

Las lecturas y los cuestionarios son las actividades de mayor cantidad, sin embargo las actividades no específicas suman 24, lo que representa el 26% del total, es alto el porcentaje.

❖ **Historia General de la Educación y la Pedagogía I.**

Total de actividades 32. De las cuales se indican: 1 ensayo, 20 lecturas, 3 reflexiones, 1 línea del tiempo, 3 cuadros, 3 fichas y 1 actividad no específica.

Con 20 lecturas registradas esta actividad es la más solicitada en esta guía. Es trascendente que cuente con sólo 1 actividad no específica. A simple vista parece que mantienen un equilibrio entre el tipo de actividades, pero siendo 32 en total y sumando las de las demás asignaturas que llevan sigue siendo excesiva la carga de trabajo.

De las once guías de la licenciatura en Letras Hispánicas:

❖ **Didáctica de la Lengua y la Literatura.**

Total de actividades 60. De las cuales se indican: 5 investigaciones, 36 lecturas, 3 ensayos, 3 análisis, 2 actividades en equipo, 5 resúmenes y 6 actividades no específicas.

Sin duda la lectura es la actividad más recurrente con poco más del 50%. Las actividades no específicas representan el 10%. Es la única guía que solicita actividades en equipo, 2 para ser exactos.

❖ **Morfosintaxis 1**

Total de actividades 83. De las cuales se indican: 1 resumen, 45 lecturas, 36 ejercicios y 12 actividades no específicas.

En esta guía las lecturas y los ejercicios poseen el porcentaje más alto. Las actividades no específicas representan el 14% aproximadamente, parece bajo, pero en realidad son bastantes.

❖ **Morfosintaxis 2**

Total de actividades 40. De las cuales se indican: 17 lecturas, 15 ejercicios, 1 cuestionario, 1 reflexión y 6 actividades no específicas.

Las lecturas y los ejercicios son los más recurrentes. Curiosamente, esta segunda parte de la asignatura presenta la mitad de actividades que la primera, tanto en el total como en las lecturas, los ejercicios y las actividades no específicas.

❖ **Lexicología y Semántica**

Total de actividades 31. De las cuales se indican: 5 lecturas, 4 resúmenes, 2 investigaciones, 1 exposición, 12 ejercicios, 1 lista, 1 ensayo, 3 análisis, 1 ejemplo, 1 reporte de lectura.

En esta guía los ejercicios presentan el porcentaje más alto. Hay que resaltar la ausencia de actividades no específicas, lo que contribuye a una mejor evaluación porque no da lugar a la confusión en cuanto a qué evidencia de aprendizaje presentar.

❖ **Lingüística General**

Total de actividades 93. De las cuales se indican: 15 ejercicios, 2 ejemplos, 22 lecturas, 1 esquema, 2 listas, 3 investigaciones, 2 reflexiones, 1 resumen y 45 actividades no específicas.

Como se puede observar las lecturas y los ejercicios son los más solicitados en esta guía. Las actividades no específicas suman un total de 45, lo cual es excesivo; prácticamente la mitad de las actividades se ubican en este rubro.

❖ **Siglos de Oro**

Total de actividades 89. De las cuales se indican: 32 lecturas, 4 resúmenes, 6 ensayos, 1 síntesis, 3 ejemplos y 43 actividades no específicas.

La lectura es la actividad más solicitada, seguida del ensayo. Las actividades no específicas son 43, aproximadamente el 50%, un índice muy alto.

❖ **Teoría Literaria**

Total de actividades 108. De las cuales se indican: 33 lecturas, 8 resúmenes, 29 cuestionarios, 1 esquema y 37 actividades no específicas.

Las lecturas y los cuestionarios son las más actividades más recurrentes. Las actividades no específicas aparecen con el número más alto, lo que representa el 34% aproximadamente.

❖ **Metodología de la Crítica Literaria**

Total de actividades 182. De las cuales se indican: 62 lecturas, 34 cuestionarios, 6 discusiones, 7 resúmenes, 11 análisis de texto, 5 investigaciones, 1 cuadro, 1 ejemplo, 1 vocabulario y 54 actividades no específicas.

Las lecturas y los cuestionarios predominan en esta guía. Son 54 las actividades no específicas, lo cual es una cantidad considerable por las implicaciones que ya hemos mencionado. La cantidad de actividades es alta, considerando que en el semestre se cursan 6 materias o más.

❖ **Ensayo Hispanoamericano del Siglo XX.**

Total de actividades 75. De las cuales son: 28 lecturas, 2 críticas, 5 cuestionarios, 1 análisis, 4 listas, 1 ensayos, 2 resúmenes, 2 reflexiones, 1 ensayo, 1 ejemplo y 29 actividades no específicas.

El número de lecturas y el de actividades no específicas son casi iguales, el total de actividades es alto. En cuanto a las evidencias el abanico es un tanto amplio en comparación con otras guías.

❖ **Fonética y Fonología.**

Total de actividades 100. De las cuales: 20 lecturas, 3 cuadros sinópticos, 2 ejemplos, 1 esquema, 50 ejercicios, 4 resúmenes, 2 investigaciones, 1 entrevista, 1 cuestionario y 16 actividades no específicas.

Los ejercicios y las lecturas son las actividades que más se realizan en esta guía. Son 16 actividades no específicas, lo cual es un número muy alto.

❖ **Teoría y Práctica de la Filología Hispánica.**

Total de actividades 154. De las cuales son: 7 cuestionarios, 11 ejercicios, 4 investigaciones, 103 actividades no específicas.

Son 103 actividades y los ejercicios suman apenas 11 puntos, la disparidad es alta. Son demasiadas actividades.

Nota:

Las guías de estudio de las licenciaturas de Pedagogía y Letras Hispánicas, con respecto a las actividades, presentan:

En ambas las lecturas son las actividades recurrentes, así como las actividades no específicas, debemos aclarar que en este rubro se han considerado las actividades ambiguas. Con respecto a las investigaciones, en las guías de Letras Hispánicas parecería que son pocas si consideramos que son 21 investigaciones entre las 11 asignaturas. Sin embargo, lo que pasa aquí es que se encuentran mal distribuidas, porque mientras que en algunas materias no aparece ninguna, en otras solicitan hasta 5.

Por otro lado, en Pedagogía el número de investigaciones es alto con 65 puntos para 7 materias; del mismo modo que en Letras Hispánicas, la distribución es irregular, dado que, en algunas no se piden investigaciones y en otras se piden hasta 38 y en otra 18.

En las bases metodológicas del SUAyED se indica que en este sistema se forman profesionales para la investigación, pero hay que considerar que los alumnos cursan 6 o más materias por semestre y con esa cantidad de actividades no se garantiza la calidad, tanto de las investigaciones como de los resultados en cuanto a producción de aprendizaje. Es más probable que con pocas actividades bien planeadas se genere más conocimiento.

En ese sentido, las actividades no específicas merman la evaluación al no ser indicadores eficaces porque propician variaciones en las opciones de evidencias de aprendizaje y disparidad en los criterios de evaluación, es decir, si son muchas y diferentes las tareas a evaluar, cuáles serán los referentes que guiarán esas evaluaciones.

Asimismo, al no especificar qué es lo que se tiene que hacer, el alumno puede presentar cualquier evidencia. Por lo tanto, repercute no sólo en la evaluación sino en el desempeño del alumno, pues al no saber qué hacer puede optar por la actividad que él considere más fácil lo que puede provocar que no trabaje la información de la manera óptima, por lo que no construye su conocimiento al máximo. Es información que se desaprovecha y potencial del alumno que no se explota.

Por lo tanto hago hincapié en que:

Muchas de las actividades de aprendizaje carecen de evidencias de aprendizaje. Es decir, indican qué es lo que tiene que realizar el alumno pero no el cómo, no precisan tanto el producto como la forma en que lo tienen que elaborar, o en algunos casos sí indican el producto pero no la forma de realizarlo, para entregarlo al profesor y así poder ser evaluado. Resulta pertinente la revisión y actualización de los materiales de estudio, ya que, aunque se siguen empleando, no garantizan un óptimo empleo por las inconsistencias que presentan.

Inconvenientes

Una de las dificultades enfrentadas durante la labor de servicio social, fue la falta de prestadores de servicio social porque aún faltan guías por analizar. Quizá sea por la falta de difusión o por el poco interés que puedan tener los estudiantes en este tipo de proyectos.

Otra dificultad causante de algunos inconvenientes fue la falta de recursos, tales como:

Recursos Espaciales.- dado que se tornaba un tanto complicado disponer de un lugar apropiado para realizar las distintas labores necesarias para poder alcanzar los objetivos planeados concernientes al proyecto.

Recursos tecnológicos.- puesto que no contábamos con los equipos de cómputo suficientes para llevar a cabo el registro de los datos en los cuadros de análisis, los dictámenes y la elaboración de las gráficas pertinentes. Así como tareas afines al proyecto de investigación.

3.4 Cuadro comparativo de la participación del equipo de investigación en el proyecto PIFFyL 2012- 12/21-852 con algunos de los principales postulados constructivistas.

Como ya vimos anteriormente, en el proyecto de investigación se mantuvo la dinámica del ZOPP en ella que fue necesario realizar reuniones en las que todos propusimos y aportamos. Para ello, tuvimos que convivir, escuchar a los otros y trabajar con ellos, aportar nuestra ayuda en determinados momentos y, en otros, recibir ayuda. Por lo tanto la socialización, la construcción colectiva e individual se hizo presente. Cada quien llevó a cabo su proceso de formación, ya en solitario, ya en compañía de los compañeros del equipo. Cada uno con sus diferencias, con sus particularidades contribuyó a la realización de este proyecto, lo construimos juntos y al unísono, nos construimos también como individuos y como equipo. Aprendimos a ser, a hacer, a aprender.

Lo cual nos asistió en el desarrollo y en la práctica de actividades que humanizan, a saber: trabajar, investigar, escuchar, discernir, dialogar, construir, acertar, errar, hablar, experimentar, construir, deconstruir, convivir, vivir, etc. Por lo tanto, consideramos que la participación de docentes y alumnos en el proyecto PIFFyL, participa del constructivismo pedagógico.

Retomé al Constructivismo como referente teórico del SUAyED de la FFyL de la UNAM, acorde a las fuentes consultadas, se puede considerar como la teoría pedagógica sobre la cual se erige este sistema y porque encuadra en la metodología que utilizamos para elaborar el proyecto de investigación y para ponerlo en marcha.

Explico de manera breve cómo es el vínculo entre el proyecto de investigación con el Constructivismo: la participación de cada uno de los miembros del equipo se manifiesta en la toma de decisiones, en la elaboración de los instrumentos de trabajo -entre ellos los cuadros de análisis- así como en la obtención de los productos de la investigación, por ejemplo: las gráficas. En conjunto (profesores y alumnos) ideamos distintos instrumentos que sirvieron como depositarios de la información obtenida, para emitir resultados.

El método ZOPP da pauta para empatar los postulados constructivistas con las acciones realizadas en el proyecto. Al ejecutar el ZOPP los integrantes del equipo, tanto profesores como alumnos, tuvimos la oportunidad de decidir, proponer, organizar, planear, etc. Siempre hubo consenso, lo que determina la igualdad y despliega la creatividad, los alumnos nos sentimos libres

y escuchados, propusimos, ideamos, nos expresamos, innovamos, complementamos, contribuimos con el trabajo propio y “ajeno”, entrecomillado porque en realidad nada nos fue ajeno porque el trabajo de uno fue parte del trabajo del otro, del equipo al que pertenecemos en el proyecto. Todos nos hallamos involucrados en todo y eso es importante, tuvimos que saber lo que hacía el otro y cómo lo hacía para poder realizar lo “propio”.

En ocasiones, no podíamos avanzar en el trabajo “propio” si no estaba listo el “ajeno” y viceversa. Nunca tomamos la postura de hacer lo “propio” y que los demás hicieran lo que les correspondía como quisieran, porque si uno se equivocaba afectaba el trabajo de los demás, los resultados y productos del proyecto. Por lo tanto, tuvimos que trabajar y avanzar en conjunto, apoyándonos unos a otros. La asistencia fue mutua, fue elemento importante para articular todo de manera óptima, para construir el proyecto, el equipo, los resultados, los productos, etc.

Había que proponer, crear, ejecutar. Al comenzar el proyecto no estaba todo dado, tuvimos que construir el camino teórico y el práctico, así como reestructurarlos y adecuarlos para alcanzar los fines del proyecto. En la práctica se comprueba -como es bien sabido- la eficacia, la pertinencia, la eficiencia de lo creado, de lo planeado. La forma de ejecutar las actividades por parte de la responsable del proyecto corresponde al Constructivismo porque alumnos y docentes aprendimos y enseñamos, estos procesos fueron bilaterales; la forma de llevar a cabo el proyecto, las actividades derivadas del mismo, la autonomía e integración que simultáneamente tuvo cada uno de los participantes. El método ZOPP permite esta flexibilidad que se adapta perfectamente a una estructura constructivista.

Básicamente, el objetivo principal de este informe es dar a conocer los alcances que puede tener un proyecto de investigación en la formación de los alumnos que participamos en él. Considerando que la formación refiere a todo aquello que conforma al ser humano en su totalidad, el Constructivismo como eje teórico de este trabajo, contempla esta formación.

Por lo cual se emprendió la aventurada labor de estructurar el cuadro que se presenta a continuación.



Cuadro 16

CUADRO COMPARATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO CON ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES POSTULADOS CONSTRUCTIVISTAS.	
ACTIVIDADES DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN EL PROYECTO	POSTULADOS CONSTRUCTIVISTAS
La interacción en cada una de las sesiones de trabajo se llevó a cabo sin distinguir títulos profesionales o condiciones personales. Cada integrante del equipo podía intervenir con dudas, propuestas, sugerencias, aclaraciones, etc.	Entendemos al aula universitaria como un espacio de formación constituido por maestros y estudiantes, que juntos conforman una comunidad de aprendizaje, en la que los papeles se alternan para alcanzar compartidamente los mismos propósitos educativos ¹⁶⁹ .
Durante todas las etapas del proyecto todos los integrantes estuvimos en constante acción (individualmente y en equipo). Realizando todo tipo de actividades necesarias para poder llevar a cabo el proyecto.	El conocimiento es el resultado de la actividad del sujeto, en los diversos planos de su vida mental y social ¹⁷⁰ .
En la práctica llevada a cabo por la responsable del proyecto hubo planeación, preparación y como buena docente constructivista siempre hizo uso de la improvisación -producto de la flexibilidad necesaria en este enfoque- por la libertad de expresión y de participación de los alumnos constructivistas. De acuerdo a las necesidades colectivas e individuales buscó la mejor forma de hacernos comprender la teoría y la práctica de lo que hacíamos.	La función docente como un estratega en el diseño de ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante... según los procesos cognitivos y contenidos escolares que se deseen alcanzar corresponderá el uso de determinadas estrategias didácticas ¹⁷¹ . Conocimientos previos. Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe.

¹⁶⁹ CARRANZA, María *et al.*, *op. cit.*, p. 7.

¹⁷⁰ CARRETERO en CARRANZA, María *et al.*, *op. cit.*, p.8.

¹⁷¹ *Ídem*



Tanto en el ámbito profesional como en el personal.	Averigüese esto y enséñese de acuerdo con ello. ¹⁷²
Las profesoras nos guiaron y nos orientaron en lo necesario. Lograron ejercer equilibradamente su labor, delegando actividades y decisiones, siempre acorde a las capacidades y a las potencialidades de los miembros del equipo. Esto sólo se logra conociendo a las personas.	El papel del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción ¹⁷³ .
Aunque trabajamos en lo mismo y estuvimos expuestos al mismo entorno, cada uno de los estudiantes entendió e interpretó la realidad a su manera. En algunas ocasiones las interpretaciones de todos coincidieron, en otras sólo algunos entendimos lo mismo y en otras la interpretación de cada uno era distinta. Gracias a las interacciones, a la comunicación, a la socialización, llegamos a aclarar las ideas y a formar consensos.	El aprendizaje es un proceso constructivo , que tiene un carácter interpersonal, social y cultural, que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales ¹⁷⁴ . La interacción social ofrece múltiples ocasiones para argumentar y defender los puntos de vista propios ante un auditorio interesado en los mismos temas.
Enfrentarnos a lo diferente, a lo desconocido, a los retos, a lo que se hace por primera vez; sin duda, fue una forma de enfrentarnos a nosotros mismos, de conocernos y de darnos cuenta de lo que somos, de descubrir los medios (de todo tipo) y las herramientas con las que contamos.	Se considera el alto valor instructivo del conflicto cognitivo , como estrategia para el desarrollo del pensamiento reflexivo y constructivo. ¹⁷⁵
Con la ejecución del proyecto nos concientizamos sobre la responsabilidad individual que teníamos pero, al mismo tiempo, formábamos parte de un equipo, por lo tanto, nuestro trabajo	El trabajo en equipo como medio para aprender y realizar los objetivos establecidos. El aprender abarca todo tipo de habilidades, destrezas, valores, competencias, etc. Es, lo que se considera un aprendizaje

¹⁷² DÍAZ, *op. cit.*, p. 40.

¹⁷³ *Ibid.*, pp. 9-19.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 8.

¹⁷⁵ CARRANZA, María *et al.*, *op. cit.*, p. 15.



<p>afectaba el trabajo colectivo y, paralelamente, dependía de él. Así como saber que contábamos con el apoyo del equipo.</p>	<p>integral, una formación integral. Al trabajar en equipo se ponen en práctica y se desarrollan todo tipo de destrezas.</p>
<p>La interacción entre pares puso en juego todo nuestro ser, ya que fue necesario hacer uso de todo tipo de esquemas, porque para realizar el trabajo fue necesario convivir, lo cual conlleva practicar una serie de valores y competencias; por la infinidad de circunstancias que se presentaron, fue necesario hacer uso del criterio para discernir y decidir cómo manejar las nuevas y diferentes situaciones y cómo manejarnos ante ellas.</p>	<p>La importancia que tiene la interacción entre pares ya que la actividad de aprender tiene una naturaleza social e interpersonal, en tanto que el conocimiento se adquiere y se cambia en el marco de comunidades de aprendizaje. Gracias a esta interacción se estimula el pensamiento crítico y la autorregulación en la actividad de estudio. Por lo que es conveniente fomentar el conflicto sociocognitivo.¹⁷⁶</p>
<p>En ocasiones, los alumnos salimos de las juntas creyendo que habíamos entendido y cuando intercambiamos puntos de vista no había uniformidad de criterios, entonces, entre nosotros nos explicamos las ideas planteadas en las juntas, logrando que todos comprendiéramos. Pero cuando entre nosotros no pudimos aclarar esas ideas recurrimos a las profesoras quienes nos orientaron, siempre contamos con su guía y ayuda. Así, pudimos realizar las actividades correspondientes.</p> <p>La ZDP también se reflejó cuando llegué por primera vez y los integrantes del equipo me explicaron todo lo concerniente al proyecto: en qué consistía, el ZOPP, qué y cómo se llevaban a cabo las actividades, etc.,</p>	<p>La Zona de Desarrollo Próximo permite establecer la existencia de un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno que trabaja independientemente y sin ayuda, mientras que existe un límite superior al que el alumno puede acceder de forma progresiva con ayuda de un docente capacitado o un compañero más capacitado.¹⁷⁷</p>
<p>Durante el proceso del proyecto se llegó a un punto en el que todos</p>	<p>El andamiaje implica que las intervenciones tutoriales del profesor</p>

¹⁷⁶ CARRANZA, María *et al.*, *op. cit.*, pp. 15-16.

¹⁷⁷ DÍAZ, *op. cit.*, p.381.



<p>supimos qué y cómo hacer lo que nos correspondía, tanto individualmente como en equipo, por lo que las juntas de trabajo cesaron. Si surgía alguna duda, inconveniente o situación inesperada, sabíamos dónde y cómo buscar la solución. En casos extremos acudíamos con las profesoras.</p>	<p>deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el alumno, de manera tal que el control sobre el aprendizaje sea cedido y traspasado progresivamente del docente hacia el alumno.¹⁷⁸</p>
<p>Conforme avanzó el proceso de investigación surgieron necesidades de diversa índole, como era la situación que estábamos viviendo la información adquirida no nos era del todo ajena porque era parte de nuestro contexto. Al estar todos dispuestos a aprender, a trabajar, a colaborar, todo lo acontecido pudo fluir.</p>	<p>Aprendizaje significativo.- ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra, para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.</p>
<p>Durante el proyecto hubo información teórica que tuvimos que aprender, conceptos que tuvimos que comprender, por ejemplo: los conceptos de los apartados del cuadro de análisis, si no los lográbamos comprenderlos no podíamos: 1. Realizar el análisis de la guía y 2. Documentar los resultados del análisis en el cuadro. Conceptos como pertinencia, indicador, los objetivos y cómo se redactan, etc.</p>	<p>Los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido¹⁷⁹.</p>
<p>Gracias a las necesidades derivadas del proyecto, durante todo el proceso, nos acercamos a las fuentes pertinentes para saber y comprender el marco teórico de lo que estábamos haciendo. En lo personal, me di cuenta de que algunos de mis conocimientos previos eran erróneos: algunos los había comprendido mal, otros ya no los</p>	<p>Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un</p>

¹⁷⁸ DÍAZ, *op. cit.*, p. 381.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 30.



<p>recordaba bien y otros los empleaba de manera equivocada. Pero al investigar en distintas fuentes: en libros, internet, preguntando a los integrantes del equipo (maestras y estudiantes) pude aclarar dudas y saber más y mejor.</p>	<p>proceso instruccional¹⁸⁰. Todo aprendizaje implica procesos de transformación de los esquemas anteriores¹⁸¹.</p>
<p>Durante nuestra participación en el proyecto aprendimos cosas que después tuvimos que explicar en ponencias o juntas abiertas, etc. Tuvimos que resolver contratiempos que se iban suscitando en el camino, teníamos que saber por qué hacíamos las cosas, así como el marco teórico de la investigación y elaboramos varios productos: cuadros de análisis, gráficas, ponencias, compendios, etc.</p> <p>Y finalmente, otros de nuestros productos fueron nuestros respectivos informes de servicio social.</p>	<p>El aprendizaje por comprensión. Para apreciar la comprensión de una persona en un momento determinado, pídanle que haga algo que ponga su comprensión en juego, explicándolo, resolviendo un problema, construyendo un argumento, elaborando un producto. Segundo, lo que los estudiantes responden no sólo demuestra su nivel de comprensión actual sino lo más probable es que los haga avanzar. Al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor.¹⁸²</p>
<p>A lo largo de todo el proceso de nuestra participación evaluamos, era sencillo porque como todo lo poníamos en práctica, fácilmente se evidenciaba su eficacia o su ineficacia. Entre los prestadores de servicio social nos revisamos nuestras respectivas actividades, productos derivados de ellas y nuestro desempeño en general. Pero para llegar a eso primero tuvimos que aprender de la titular del proyecto a hacerlo. En ese sentido, nosotros mismos evaluamos lo que hicimos, tanto nuestras actividades como nuestros productos, así como nuestro desempeño en general.</p>	<p>Evaluación formadora Se dirige a propiciar que el alumno aprenda del docente los criterios para que aprenda a autoevaluarse y a autorregular sus propios procesos de aprendizaje.</p> <p>Coevaluación Es la evaluación de un producto del alumno realizada por el docente y el alumno conjuntamente.</p> <p>Evaluación mutua Es la que realiza(n) el (los) alumno(s) a un producto de otro(s) alumno(s). Es decir, la evaluación entre iguales.</p>

¹⁸⁰ DÍAZ, *op. cit.*, p. 32.

¹⁸¹ CARRANZA, María *et al.*, *op. cit.*, p. 15.

¹⁸² PERKINS en DÍAZ, *op. cit.*, p. 361.



<p>Durante nuestra participación en el proyecto de investigación realizamos diversas actividades, con la guía de las docentes. Sin embargo, mucho tuvimos que hacer nosotros para aprender a hacer las cosas, para comprenderlas y para poder aplicarlas.</p>	<p>La finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista¹⁸³.</p>
<p>Se dio importancia a las relaciones humanas, procurando el desarrollo integral, de los que participamos en el proyecto, como seres humanos, los vínculos afectivos estuvieron presentes. La titular del proyecto siempre procuro nuestro bienestar y se interesaba por nuestras circunstancias particulares y personales. No sucedió lo que narra Alicia Molina: “En cuatro breves composiciones escolares que dejan ver entre líneas los problemas que cercan y rebasan a la niña que las escribe. Pero ahí, donde está la vida su maestra sólo encuentra faltas de ortografía”¹⁸⁴.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

¹⁸³ COLL en DÍAZ, *op. cit.*, p. 30.

¹⁸⁴ MOLINA, Alicia (1985). *Del aula y sus muros Cuentos*. México: El caballito, SEP Cultura, p. 92.

Como podemos observar, la participación del equipo de investigación es una experiencia constructivista porque nos fue posible empatar actividades llevadas a cabo en el proyecto PIFFyL 2012- 12/21-852 con algunos de los principales postulados constructivistas. Forjando una condensación de éstos, puedo precisar que se cumplió con las siguientes premisas constructivistas:

“Los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido”¹⁸⁵.

No hay mejor forma de saber si uno ha aprendido que haciendo uso de ese aprendizaje, aplicándolo. En una situación de la vida real el individuo ha de adecuar los conocimientos que posee, manipulándolos, para ello es necesario comprenderlos y comprender la situación en la que los va a emplear. Esto lo llevamos a cabo durante nuestra participación, tanto con los conocimientos previos como con los nuevos.

La finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista.¹⁸⁶

El quehacer mismo de este informe ha sido una labor constructivista porque he tenido que recordar lo que realicé en el servicio social, así como información del marco teórico que empleamos, he tenido que investigar más sobre él y, en ese proceso, he tenido que seleccionar información, comprenderla, , analizarla, manipularla e interpretarla para plasmar las ideas, propias y ajenas, de manera coherente y pertinente; tuve que aprender a construirlo, a reconstruirlo con la contribución de los demás, con la retroalimentación que me brindaron.

Así mismo, en el proceso de creación de este informe he tenido que aprender a utilizar ciertas tecnologías, desarrollando habilidades, para poder plasmar de manera óptima la información requerida.

¹⁸⁵ MOLINA, *op. cit.*, p. 92.

¹⁸⁶ COLL en DÍAZ, *op. cit.*, p. 30.

PROPUESTAS

La revisión y actualización de las guías de estudio de acuerdo a la “guía madre”.

Así como es pertinente la capacitación formal docente, de la misma manera considero que es necesaria la capacitación y orientación formal discente. Dado que el sistema abierto cuenta con características propias y para muchos de los asistentes es la primera vez que se encuentran en este sistema, por lo que ya en la práctica les resulta compleja la forma de manejarse en él. Por ello, la orientación sobre: el método que se usa, las técnicas de estudio recomendables, incluso la forma de organizar su tiempo, etc., me parece que resultaría adecuada porque son diversos los factores que influyen determinadamente en el rendimiento del alumno.

Así como es poco probable que se desempeñe apropiadamente un profesor sin capacitación, del mismo modo, es baja la probabilidad que tiene un alumno de desempeñarse de manera óptima, sin orientación alguna sobre la modalidad en la que realizará sus estudios, en la que se va a desenvolver. Por lo tanto, puede resultar baja la efectividad del sistema.

Lo anterior es aplicable a cualquier tipo de sistema, pero aún más a aquellos que no son tan conocidos, como es el caso del sistema abierto, que es el que en esta ocasión nos confiere.

De acuerdo a los informes obtenidos en la dirección del SUA, refieren que al ingresar al SUA, la coordinadora o coordinador de cada colegio les da a los alumnos una plática, en la cual les da a conocer cuestiones básicas sobre el sistema y su colegio en particular. Sin embargo, no reciben alguna orientación o capacitación formal, es decir, no existe un taller o curso donde se les prepare para cursar sus estudios en esta modalidad. Es, a través de las tutorías que pueden obtener este tipo de orientación.

Empero, dado que una característica de gran parte de este sector de la población escolar es la falta de tiempo para estudiar, (puesto que no lo tienen para asistir a clases regulares) la asistencia a tutorías no es viable para la totalidad de los alumnos (que necesiten esta orientación, claro está). Tampoco lo es un taller o curso presencial que les brinde este tipo de información y de formación. Propuesta que consideré en un principio.

Por lo tanto, basándome en los informes que me dieron, mi propuesta consiste en la elaboración de un “Manual del Alumno del SUA” (realizarlo electrónicamente y en físico), en donde se le oriente sobre este sistema: su método de trabajo, el profesor del SUA, el alumno del SUA, cómo estudiar, cómo organizar su tiempo, un catálogo de actividades y evidencias de aprendizaje en el

que se le explique en qué consisten y cómo se hacen, así como los beneficios de cada una de ellas, y cuál es la mejor opción para el tipo de información que ha de manejar, para los objetivos que a realizar, etc. Si existe el manual del tutor, es decir, una orientación formal para orientarlo; es importante y necesario que se oriente formalmente al alumno, como lo mencioné anteriormente. Porque si para el profesor hay dudas, puesto que es un sistema diferente, aún más, para muchos de los alumnos.

Cierto es que, probablemente, se piense que el nivel universitario ya no tendría que ameritarlo pero, si se están presentando esas problemáticas, no estaría de más hacer esa inversión, ya que esto podría beneficiar al alumno, al docente y a la institución.

De tal forma que, si los alumnos cuentan con guías bien planeadas, actualizadas y elaboradas de acuerdo a la guía madre y además cuentan con un manual que los oriente, quizá el desempeño del alumno, del docente, del sistema y de la institución mejoren, y para todos ellos sea más sencilla y fluida la construcción de aprendizaje y el cumplimiento de sus funciones.

Fortalecer la propuesta más allá de la capacitación, debe tener un sentido que no implica únicamente que los alumnos mejoren su desempeño en el SUA, sino que conozcan y apliquen formas de organizarse y de organizar todos los recursos: tiempo, espacio, etc., para realizar las actividades que se esperan de ellos y de los maestros. Comprender qué tienen que proporcionar los profesores y qué es lo que los alumnos tienen que aportar y proporcionarse, conocer también cómo se elaboran las actividades, las estrategias de estudio, etc., el uso y la utilidad de los diferentes materiales, porque en ocasiones, aparentemente, lo único relevante del SUA es que no asisten todos los días a asesorías y, en general, que el alumno va a su propio ritmo.

La participación en este proyecto y de acuerdo con los resultados que obtuvimos, nos permiten observar que no concluye, que es posible que otros alumnos y docentes, y aún en otros niveles educativos, retomen este tema, desde mi punto de vista, fascinante.

RECOMENDACIONES

Que no cesen los proyectos de investigación. Porque citando a Paulo Freire: "La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor,

como investigador”¹⁸⁷. Por lo tanto, considero que propiciar, promover y favorecer la investigación resulta sustancial porque el saber teórico se produce por medio de la práctica y es a través de la misma que se evalúa su falibilidad, lo que conlleva a la mejora y a la ampliación del cuerpo teórico, por ende, de la práctica.

Mayor difusión de los proyectos de investigación y de sus beneficios tanto para los alumnos, como para los docentes, para la institución y para la sociedad.

Más apoyo a los proyectos de investigación, dotándolos de recursos de toda índole porque son necesarios para que los propósitos se cumplan e inclusive lleguen a tener mayores alcances.

CONCLUSIONES

En las guías de estudio se exponen objetivos: de la asignatura, de la unidad y del tema. Estos objetivos se clasifican en generales y específicos. Se pretende que las actividades de aprendizaje, con sus respectivas evidencias de aprendizaje, contribuyan a que dichos objetivos se realicen. Para que esto sea real, conviene: primero, la existencia de tales elementos (los objetivos, las actividades, las evidencias); y en su configuración, es ineludible la presencia de la pertinencia y la claridad para que la relación lógica fluya entre objetivos, actividades y evidencias de aprendizaje. Es por ello adecuado el dedicar tiempo y otros recursos para verificar la pertinencia entre las actividades de aprendizaje y los objetivos, así como la claridad de la estructura de las guías de estudio. Siendo que en la clasificación de los materiales de estudio se encuentra la guía de estudio, como un elemento sustancial, es oportuna la revisión y mejora continua, porque todo ente es inacabado y digno de mejora constante; así como los contextos culturales van cambiando, también las necesidades y las funciones se van modificando.

Desde el enfoque constructivista, la función del docente se amplía hacia un conocimiento integral y personal del discente, propiciando una relación dialéctica en la que se dan a conocer ambas personas; por lo tanto, se conoce, se aprende y se enseña más allá de lo académico. Desarrollando aquellos aspectos que conforman la totalidad del ser humano, Andrés Bello apuntó: “Todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía

¹⁸⁷ FREIRE, *op. cit.*, p. 30.

sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra, una sola fibra del alma, sin que todas las otras se enfermen”.¹⁸⁸

Puedo afirmar que, participando en este proyecto de investigación he sido testigo y partícipe de que se puede formar al ser humano dentro del ámbito escolar a partir del enfoque constructivista. Porque eso fue lo que sucedió en la práctica y no se quedó sólo en la teoría, al considerar todos los aspectos que nos conforman, no nos limitamos sólo a lo académico; en esas interrelaciones consideramos que los docentes y alumnos somos seres humanos, con todas sus propiedades y particularidades, es decir, vistos integralmente.

También concluyo que la investigación es un elemento importante para la construcción de aprendizajes de todo tipo, porque a través de ella se ponen en juego actitudes, habilidades, conocimientos, etc., mismas que al tiempo que se desarrollan se mejoran y, se aprenden otras. Se realizan una serie de acciones que refieren al proceso de aprendizaje, por lo tanto, es una forma de generar información y conocimiento. En este proyecto se practicó, lo que Alicia de Alba llamaría: “investigación formativa”¹⁸⁹. Formar implica considerar todos los aspectos que constituyen al alumno.

Mi participación en este proyecto suma a mi formación integral porque las experiencias adquiridas enriquecen todos los ámbitos de mi persona.

Como pronunció Pestalozzi:

Debemos tener en cuenta que el fin último de la Educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida, no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente.¹⁹⁰

Aprendí, reaprendí, reforcé y desarrollé lo más básico, la convivencia, las competencias para poder trabajar en equipo, considerando las diferentes perspectivas que convergen en un conjunto de personas, cada una con una historia, con un bagaje cultural, conceptual -de acuerdo al

¹⁸⁸ STRAMIELLO., C. I. “¿Una educación humanista hoy?”. Revista Iberoamericana de Educación [En línea] Marzo de 1994, n° 10. [fecha de consulta: 11 abril 2015]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1031Stramiello.PDF>

¹⁸⁹ DE ALBA, Alicia (coord.) *op. cit.*, p. 126.

¹⁹⁰ LEONI, Sheina. *Importancia de la educación humanista en la actualidad. En Cuadernos de Educación y Desarrollo* [En línea]. Vol. 1. No. 1 marzo, 2009. Universidad de Málaga. [fecha de consulta: 11 abril 2015]. Disponible en: <<http://www.eumed.net/rev/ced/01/sl.htm>>

constructivismo- que se va modificando en el transcurso de las interrelaciones con los otros, con el mundo, en el día a día. El conocer y respetar diferentes formas de pensar, de trabajar.

Aprendí a investigar investigando y, en ello, a organizar el tiempo, a administrar los recursos (papelería, maquinas, etc.).

Conocí los elementos que debe tener una guía de estudio en la estructura que la conforma y la importancia que tiene la pertinencia entre todos ellos, pero sobre todo, con la práctica educativa, la que va más allá de los contenidos académicos, aquella que no se queda en lo que se dicta en el aula tradicional.

Aprendí a estructurar guías de estudio y programas analíticos, a organizar antologías de lecturas. Para todo ello, fueron necesarios conocimientos pedagógicos, gracias al proyecto recordé y reforcé esos conocimientos, otros los pude comprender realmente porque volví a indagar sobre ellos y, destacable es, que pude aplicarlos en una situación real.

Aprendí a hacer algo útil y real en un problema real.

Cito a Marchesi y Martín:

La funcionalidad de los aprendizajes tiene que ver directamente con la utilización de estos para situaciones futuras de aprendizaje y/o con su involucramiento para la solución de problemas cotidianos [...] el uso funcional que los alumnos hacen de lo aprendido.¹⁹¹

Aprendí a hacer una ponencia, a dar una ponencia.

Aprendí sobre la elaboración de un curso, al apoyar en la elaboración y la impartición del curso “Protocolos de Titulación”.

Aprendí a usar la impresora, la fotocopidora, la engargoladora, el escáner, la cafetera, la tetera, el cañón, el sello numerador, a hacer libretas, etc. Este tipo de aprendizajes también son importantes, como diría Juan José Arreola: “Quiero que no se exagere el desarrollo cerebral a

¹⁹¹ MARCHESI Y MARTÍN en DÍAZ, *op. cit.*, p. 361.

costa de la atrofia de las manos, el hombre mira viles los trabajos manuales y así traiciona a su naturaleza”¹⁹².

Hemos tratado de realizar este proyecto como un proceso de reflexión de las prácticas de evaluación con el fin de potenciar, desarrollar, promover criterios que serán información más fiable, rigurosa y precisa sobre la forma de valorar y mejorar el progreso de los alumnos o la manera en que han de desarrollar diversas capacidades y su vinculación con la actividad docente y compartirlas.¹⁹³

Cualquier labor educativa ha de contribuir a: enseñar a aprender, aprender a aprender y aprender a hacer.

Realizar mi servicio social en este proyecto amplió mis horizontes tanto académicos como personales. Percibí un crecimiento en mi formación personal, al saberme partícipe y responsable como integrante de un equipo de investigación, lo que contribuyó a la adquisición de disciplina, de fortaleza, tanto en lo profesional como en lo personal.

Todo lo anterior me ayudó a valorar la importancia de la carrera de Pedagogía, de la función del pedagogo.

La manera en que se llevaron a cabo las actividades, así como la forma en que nos manejamos cada uno de los integrantes del equipo de investigación, fueron elementos esenciales para que esta experiencia resultara altamente productiva y significativa. Me hizo involucrarme en una realidad a la que pertenezco por ser estudiante, por ser estudiante de la UNAM, por ser pedagoga, sin dejar de ser ‘ser humano’. Y saber lo mucho que podemos hacer por nosotros mismos al hacer algo por los demás, por la institución, cuando hacemos lo que nos corresponde sin olvidar la esencia de lo que somos. Mi participación en este proyecto me ha dado en abundancia en lo profesional pero incalculable en lo personal. La siguiente frase plasma mucho de lo que recibí, de lo que aprendí:

“El pedagogo debe ser:
generoso para enseñar
humilde para aprender...”¹⁹⁴

Laura Mayagoitia

¹⁹² ARREOLA, *op. cit.*, p. 84.

¹⁹³ MAYAGOITIA (2013), *op. cit.*, p. 4.

¹⁹⁴ MAYAGOITIA, Laura (2015). Frase compartida oralmente en una asesoría personal.

FUENTES CONSULTADAS

- AHUMADA Acevedo, Pedro (2005). **Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje.** México, Paidós.
- ARREOLA, Juan José (2002). **Y ahora la mujer... La palabra educación.** México, Diana.
- AZNAR Minguet, Pilar (coord.) (1999). **Teoría de la educación: un enfoque constructivista.** Valencia, Tirant lo Blanch.
- BARBERA, Elena et al. (2002). **El constructivismo en la práctica.** Barcelona, Grao.
- CARPISO, Jorge (2013). **Ideario del Dr. Jorge Carpizo a los Jóvenes Universitarios.** En Tríptico que presenta: Extracto del discurso pronunciado por el Mtro. Alfonso Navarrete en el Homenaje de la Universidad Nacional Autónoma de México al Dr. Jorge Carpizo, el cual aparece publicado bajo el título "Palabras en memoria de Jorge Carpizo" en el libro: González Pérez, Luis Raúl y Valadés, Diego (coord.), **El Constitucionalismo Contemporáneo. Homenaje a Jorge Carpizo,** México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2003, pp. 11-20.
- CARRANZA Peña, María Guadalupe et al. (2012). **Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la Universidad: una visión constructivista.** México, Universidad Pedagógica Nacional.
- CARRETERO Rodríguez, Mario (2009) 4ta. Ed. **Constructivismo y educación.** Buenos Aires, Paidós SAICF.
- CÍRCULO de Lectores (1984). **Gran Enciclopedia Ilustrada Círculo.** España, Plaza & Janés, vol. 1-12.
- COLL Salvador, César (1997) 5ta. Ed. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** México, Paidós.
- COLL C., E Martin et al. (2007). **El constructivismo en el aula.** Barcelona, Grao.
- COLOM Cañellas, Antoni J. (2002). **La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación.** Barcelona, Paidós.
- DE ALBA, Alicia (coord.) (2003). **Filosofía, Teoría y campo de la educación. Perspectivas Nacionales y Regionales.** México, Ideograma.
- DE LA TORRE, Saturnino (1994). **Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación.** Madrid, Dykinson. S. L.
- DÍAZ Barriga Arceo, Frida (2002) 2da. Ed. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** México, Mc Graw-Hill.
- FREIRE, Paulo (1997) 1era. Ed. en español. **Pedagogía de la autonomía: saberes**

necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

GALLEGO Badillo, Rómulo (2001). **Discurso sobre constructivismo: nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales.** Colombia, Magisterio.

GANEM Alarcón, Patricia (2010). **Piaget y Vigotsky en el aula. El constructivismo como alternativa docente.** México, Limusa.

GIMENO Sacristán, J. y PÉREZ Gómez, A. I. (1995) 4ta. Ed. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid, Morata.

GLAZMAN Nowalski, Raquel (2001). **Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria.** México, Paidós.

GLAZMAN Nowalski, Raquel (2005). **Las caras de la evaluación educativa.** México, UNAM.

GTZ Cooperación Guatemala-Alemania (s. f.). **ZOPP. Planificación de Proyectos Orientada A Objetivos.**

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2006). **Miradas constructivistas en Psicología de la educación.** México, Paidós.

LÓPEZ Calva, J. Martín (2000). **Planeación y Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.** México, Trillas.

MACKENZIE, Norman *et al.* (1979). **Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia.** París, UNESCO.

MOLINA A., Alicia (1985). **Del aula y sus muros Cuentos.** México, El caballito, SEP Cultura.

PÉREZ Álvarez, Sergio (1992). **Psicología y didáctica del aprendizaje constructivo.** Buenos Aires, Braga.

ZULMA, M (2006). **El aprendizaje autorregulado: enseñar a aprender en diferentes entornos educativos.** Argentina, Noveduc.

Referencias Electrónicas

1979 **Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.** UNAM, Consejo Universitario.

1979 **Plan de estudio de la Licenciatura Pedagogía SUA.** Disponible en:
<https://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Sua-ped.pdf>

2015 **Diccionario de la Real Academia Española.** Disponible en:
<<http://www.rae.es/ayuda/diccionario-de-la-lengua-espanola>>

- 2015 **Página de la facultad de Filosofía y Letras Apoyo a la investigación.** Disponible en:
<<http://www.filos.unam.mx/docentes/apoyo-a-la-investigacion/programas/>>
- 2015 **Página del Sistema Abierto de la Facultad de Contaduría y Administración.**
Disponible en:
<<http://fcasua.contad.unam.mx/sua/interior/asesoria/asesorias.html>>
- 2015 **Página del Sistema Universidad Abierta y a Distancia.** Disponible en:
<<http://www.suafyl.filos.unam.mx>>
- CATTANEO P., Maricel. **Teorías educativas contemporáneas y modelos de aprendizaje** [en línea]. 2008. Universidad de Palermo. Disponible en:
<<http://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/Investigacion/211105MCattaneo.pdf>>
- CHADWICK B. Clifton. **La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista.** Revista Latinoamericana de Estudios Educativos [en línea], 5 de abril de 2001, vol. XXXI, n° 4. Disponible en: <http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2001_4_05.pdf>.
- LEONI, Sheina. **Importancia de la educación humanista en la actualidad.** En Cuadernos de Educación y Desarrollo [En línea]. Vol. 1. No. 1 marzo, 2009. Universidad de Málaga. Disponible en: <<http://www.eumed.net/rev/ced/01/sl.htm>>
- MORÁN, Porfirio (2003). **El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula.** [En línea]. En Revista Contaduría y Administración. México, UNAM, no. 211, p. 25. Disponible en:
<<http://www.ejournal.unam.mx/rca/211/RCA21104.pdf>>
- STRAMIELLO., C. I. **“¿Una educación humanista hoy?”.** Revista Iberoamericana de Educación [En línea] Marzo de 1994, n° 10. [fecha de consulta: 11 abril 2015]. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1031Stramiello.PDF>>

Tesis

- VERA Carreño, Margarita (2005). **Formación Docente de los Tutores del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).** Tesis de maestría. México, UNAM, FFyL.

Conferencias, Mecnogramas

- ESCUADERO Cabezut, Ofelia, Ducoing Watty, Patricia y RODRÍGUEZ, Azucena (1996). **Bases Metodológicas sobre la forma de trabajo de SUAFFyL**. México, UNAM. FFyL. División del Sistema de Universidad Abierta. Unidad de Asesoría Pedagógica.
- MAYAGOITIA, Laura (2009). **Una Forma Sencilla para Estructurar Guías de Estudio**. México, UNAM, FFyL, División del Sistema de Universidad Abierta.
- MAYAGOITIA, Laura. (s.f.) **Enseñar a pensar y pensar para enseñar. Los criterios de evaluación del aprendizaje y su función**. México.
- MAYAGOITIA, Laura (2012). **Las actividades de aprendizaje en las Guías de Estudio del SUAyED**. (Presentación).
- MAYAGOITIA, Laura (2012). **Evaluación de la pertinencia de las actividades de aprendizaje en las guías de estudio del SUAyED en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM**. México.
- MAYAGOITIA, Laura (2013). **“Evaluación de la pertinencia de las actividades de aprendizaje en las guías de estudio del SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM**. Segundo Coloquio de Investigación FFyL, UNAM. México.
- MAYAGOITIA, Laura (s. f.). **Relación entre tipos de enseñanza y modalidades de evaluación**. (Presentación).