

36
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES:
UNA PROPUESTA DE INDUCCION PARA LOS
ALUMNOS DE PRIMER INGRESO

T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
EVA OLIVIA ROLDAN ARAGON

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



DIRECTOR DE TESIS:

MTRA. OFELIA ESCUDERO CABEZUDT

COLEGIO DE PEDAGOGIA, D. F.

1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 la Universidad Nacional Autónoma de México,
por haberme formado profesionalmente.**

**A Ofelia Escudero Cabezudt,
por su apoyo incondicional y solidario.**

**A Margarita Fregoso Iglesias,
por sus valiosas aportaciones.**

Dedicatorias

A Emilia, mi amada abuela.

A Eva, mi madre, ejemplo de fortaleza y alegría ante la vida.
A Ernesto, mi padre, quien vive en mi corazón a pesar de la distancia.

A Yausín, Yuri, Iván y Lilia, mis hermanos, con quienes
he pasado los momentos más felices de mi vida.

A Raúl Horacio, mi compañero, por su infalible apoyo. Con todo mi amor.

ÍNDICE

Introducción	1
<hr/>	
1. La educación abierta y a distancia	8
Introducción	8
1.1. Los conceptos de educación abierta y a distancia	9
1.2. Las teorías sobre educación abierta y a distancia.	15
1.3. La educación abierta en México.	21
<hr/>	
2. La educación abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México	30
2.1. Antecedentes	30
2.1.1. Fines educativos del Sistema Universidad Abierta	31
2.1.2. Características del modelo educativo	32
2.2. El sistema abierto en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	34
2.2.1. Situación actual del sistema	39
2.2.2. El perfil del estudiante: características socioeconómicas y académicas	47
<hr/>	

3. El aprovechamiento escolar, la metodología de estudio y el aprendizaje	55
Introducción	55
3.1. El aprovechamiento escolar	58
3.2. La metodología de estudio	63
3.3. El aprendizaje y algunos de sus principios	69
3.1.1. Bases psicológicas de la teoría cognoscitiva del aprendizaje	72
3.1.2. La teoría cognoscitiva y el aprendizaje significativo	76
3.4. Algunas consideraciones para el aprendizaje en la edad adulta	78
<hr/>	
4. Ámbito de estudio	88
Introducción	88
4.1. Características del instrumento utilizado: <i>Inventario de estudio para diagnóstico breve</i> de Miguel Angel Rosado	89
4.2. Características de la muestra	93
4.3. Procedimiento, tratamiento estadístico y resultados de la aplicación del <i>Inventario de estudio para diagnóstico breve</i> de Miguel Angel Rosado	98
4.3.1. Procedimiento para la calificación de los resultados del <i>Inventario</i>	98
4.3.2. Tratamiento estadístico y resultados	100
4.4. Análisis e Interpretación de resultados	105
4.4.1. Interpretación de resultados	105
<hr/>	

5. Una propuesta de inducción a un sistema abierto	116
Introducción	116
5.1. La problemática del alumnado y los cursos propedéuticos en los sistemas de enseñanza abierta y a distancia	119
5.2. Un curso de inducción para el sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	122
5.2.1. Objetivos del curso	124
5.2.2. Contenido del texto para el curso de inducción	124
5.2.2.1. Estructura y presentación didáctica del texto del curso de inducción	127
5.2.2.2. Apoyos gráficos y edición del texto del curso de inducción	129
5.2.3. Programa del curso de inducción	132
5.2.4. Evaluación del curso de inducción por el alumnado	137
<hr/>	
A manera de conclusiones	138
<hr/>	
Bibliografía consultada	144

Anexos

**Anexo I. El perfil del estudiante del SUA/FCPyS.
Cuadros estadísticos**

Anexo II. Bases de datos. Muestras "91" y "92"

Anexo III. Resultados por sujeto del *Inventario de estudio de diagnóstico breve*. Muestras "91" y "92"

Anexo IV. Instrumento utilizado: *Inventario de estudio de diagnóstico breve*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene su origen en las inquietudes surgidas a partir de mi labor como orientadora educativa en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Después de algunos años de trabajar con los alumnos del sistema, proporcionándoles asesoría en materia de hábitos, técnicas y métodos de estudio, y de haber detectado ciertas dificultades de la población estudiantil para adaptarse a este tipo de modalidad educativa, surgió mi interés por conocer más sistemáticamente las dificultades particulares que enfrentan los alumnos así como conocer a mayor profundidad el papel que desempeña la metodología de estudio en el aprendizaje y en el aprovechamiento escolar, siempre con el propósito de proponer medidas que contribuyeran tanto al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes como de la modalidad educativa en su conjunto.

Esta inquietud e interés se acrecentó todavía más, al revisar estadísticas sobre algunos indicadores del rendimiento escolar en el sistema abierto de la facultad en cuestión. Un estudio estadístico realizado en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (SUA/FCPyS) ¹ sobre las tendencias de egreso, titulación, abandono y rezago en el periodo de 1976 a 1990 reporta datos interesantes en cuanto a estos indicadores. Del total de alumnos (100 por ciento) que ingresaron al sistema en el intervalo de 1976 a 1988 el 17.52 por ciento egresó, mientras que en el intervalo de 1976 a 1990 un 50.29 por ciento abandonó sus estudios. Asimismo, el 4.47 por ciento se tituló y finalmente un 26.10 por ciento se reporta como rezagada. Esta última cifra es significativa porque puede estimarse que un poco más de la mitad de la población que ha re-

¹ Unidad de Investigación y Asesoría Pedagógica. *Tendencias de egreso, titulación, abandono y rezago en el SUA/FCPyS*. Informe estadístico. México, UNAM/FCPyS septiembre 1993.

el sistema (el 52.50 por ciento aproximadamente) se encuentra en condición de rezago.

PERIODO 1976-1990

Abandono	50.29%
Retención	49.71%
Total	100 %

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN RETENIDA
(1976-1988)

Egreso	17.52%
Titulación	4.47%
Rezago	26.10%

Las datos anteriores hicieron cuestionarme sobre las causas de los fenómenos que reflejan. En la bibliografía especializada, se aborda el problema de las causas que afectan el rendimiento escolar* de un sistema educativo a dos niveles: las causas de carácter exógeno, es decir, aquellas que están afuera del ámbito escolar; y las causas de carácter endógeno, referidas al sistema escolar del caso. De tal suerte, que mi preocupación giró en torno a identificar y tratar de incidir de alguna forma en el ámbito escolar que estaba a mi alcance: proponer una medida institucional que contribuyera a retener en mayor medida a la población estudiantil, superando de manera más afortunada los obstáculos que le presenta una modalidad educativa diferente de la que la mayoría hemos

* En el apartado 3 de este trabajo se explica lo que se entiende por rendimiento escolar, baste decir por el momento, que el rendimiento escolar en este trabajo no es concebido como sinónimo de aprovechamiento escolar.

realizado nuestros estudios académicos, es decir, la modalidad escolarizada o presencial.

La metodología de trabajo en la que se sustentan los sistemas abiertos exige de una mayor disciplina y responsabilidad por parte de los estudiantes, así como de una metodología de estudio con la que no siempre se cuenta o no ha sido suficientemente fomentada en las modalidades escolarizadas. Esta situación me condujo a suponer que una de las tantas causas por las que se pueden abandonar los estudios o se va dando el rezago es la ausencia de una disciplina de estudio apropiada y todo lo que ésta conlleva. Situación que me llevó a proponer la impartición de un curso de inducción que representara un apoyo al estudiantado de nuevo ingreso.

Otro de mis cuestionamientos se relacionó con el hecho de que desde la perspectiva de la planeación y la evaluación de las instituciones educativas, que generalmente se basan en el modelo sistémico, era factible cuestionar la eficacia del sistema abierto dadas las tendencias arriba señaladas. Considero que en general los sistemas de enseñanza abierta y a distancia y, en particular el sistema abierto de la UNAM, deben ser evaluados a la luz de otros criterios, debido a que estos sistemas operan con principios educativos diferentes. Por un lado, se ubica la filosofía y los objetivos educativos en los que se sustentó su creación: la democratización de la enseñanza universitaria y el ofrecer la oportunidad de realizar estudios universitarios a una población que por diversos motivos no puede realizarlos con la frecuencia y en los horarios con los que opera la modalidad presencial y, por el otro, y derivado de lo anterior, se ubica el perfil del estudiantado que apta por esta modalidad, dada la oferta educativa que le brinda.

Hay que considerar, asimismo, que la existencia de los sistemas abiertos y a distancia tienen una historia relativamente reciente en nuestro país. Desde su surgimiento hasta nuestros días han atravesado por diferentes momentos de

definición y estructuración y, paulatinamente se han ido consolidando a tal grado que en la actualidad sí representan una opción más dentro del sistema educativo nacional. El *Programa para la modernización educativa 1989-1994* incorporó un capítulo referido exclusivamente a los sistemas abiertos de educación, que refleja en gran medida el interés por consolidar esta modalidad, sin embargo, también se reconocen sus tropiezos, como "... la ausencia de una política cohesionada de los sistemas abiertos, las instituciones que ofrecen esta modalidad actúan prácticamente sin coordinación entre ellas (...). La escasa cobertura de la modalidad abierta obedece en parte a que las instituciones que la brindan se ubican en zonas urbanas; la población concede a estos estudios escaso valor; los requisitos de inscripción y la obligación de asistir a sesiones de asesoría constituyen limitaciones reales, y legalmente existe prohibición expresa de incorporar a la modalidad abierta a menores de quince años de edad que han abandonado la educación básica o que no la iniciaron. Por añadidura, los materiales y recursos educativos señalan deficiencias que entorpecen el aprendizaje independiente. El sistema educativo, especialmente en el nivel básico, no prepara al educando para el autodidactismo"² No obstante lo anterior, se espera un aumento en la demanda de estos servicios educativos en la década venidera principalmente en los niveles de bachillerato y licenciatura, para lo cual se proponen como objetivos: "... consolidar las opciones abiertas de educación ofreciendo de manera paralela un servicio de igual calidad y prestigio que el escolarizado y ampliando la cobertura conforme al deseo de la sociedad de propiciar el desarrollo de sus integrantes (y) adecuar los instrumentos propios de la educación abierta a los requerimientos y características de la población demandante para mejorar la calidad de los servicios"³

Algunas cifras evidencian que hoy en día esta opción educativa es mayormente conocida y aceptada por la población estudiantil: para 1988 fueron atendidos mediante esta modalidad alrededor de 289 mil personas -sin considerar las del

² SEP, "Capítulo 8. Sistemas abiertos de educación" en *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989, p. 170.

³ *Ibid.*, p. 171

nivel de educación básica- de las cuales el 81 por ciento se ubicaban en el nivel medio superior y el resto en el nivel de educación superior (licenciatura y posgrado). Este hecho se ha reflejado -particularmente- en el perfil de ingreso de la población estudiantil del SUA/FCPyS en los últimos años, en donde se observa que es cada vez mayor el número de alumnos que cuentan con alguna experiencia previa en sistemas abiertos antes de su ingreso al SUA/FCPyS.* Esta condición es importante porque favorece en gran medida su adaptación rápida al SUA/FCPyS, sin embargo, hay que tener presentes dos aspectos: 1) la mayoría de la población estudiantil sigue proviniendo de modalidades escolarizadas y 2) a pesar de contar con alguna experiencia previa, cada institución de modalidad abierta cuenta con sus propias características metodológicas y operativas.

Dado lo anteriormente expuesto y recuperando mi interés original, el presente trabajo versa sobre una propuesta de inducción para los alumnos de primer ingreso al SUA/FCPyS, que se concretó en el diseño e impartición de un curso puesto a prueba en el año escolar 1995.

Esta propuesta hay que dimensionarla dentro de la perspectiva de que los sistemas abiertos deben alcanzar un mayor nivel de consolidación. De que un curso introductorio es sólo uno de los tantos componentes que integran un modelo educativo, que es perfectible y que puede consolidarse de manera integral, buscando la congruencia e interrelación entre todos los elementos que lo conforman. Que la evaluación sobre la eficacia de estos sistemas debe hacerse a la luz de las propias características del modelo y de sus objetivos educativos.

Este trabajo inicia -en el primer apartado- con algunos antecedentes históricos sobre el surgimiento de los sistemas abiertos a nivel mundial, continua con una breve revisión de los conceptos de educación abierta y a distancia, expone

* Cfr. Cuadro 13 del ANEXO I de este documento

brevemente las principales teorías sobre educación abierta y a distancia que existen en la actualidad y, finalmente, ofrece un panorama general sobre el estado reciente que guarda la educación abierta y a distancia en nuestro país.

El segundo apartado, se aboca a describir las características del Sistema Universidad Abierta en la UNAM y, particularmente, las del SUA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, así como algunos de sus aspectos que no han sido debidamente atendidos. Información importante que aquí se ofrece es la relacionada con el perfil del estudiante del SUA/FCPyS, en cuanto a sus características socioeconómicas y académicas.

El tercer apartado pretende mostrar la importancia de la metodología de estudio en relación con el aprendizaje y el aprovechamiento escolar. Asimismo, se toma posición frente a las teorías de aprendizaje existentes, partiendo de la idea de que cualquier labor educativa debe sustentarse y ser congruente con alguna de ellas. En este mismo sentido, se exponen grosso modo algunas consideraciones sobre el aprendizaje en la edad adulta, ya que en general los sistemas abiertos y a distancia se dirigen a este sector de la población y, en particular, el trabajo que se desarrolló se realizó con estudiantes que se ubican en esta etapa del ciclo vital del hombre.

El cuarto apartado, trata de sistematizar los resultados derivados de mi experiencia como orientadora educativa en materia de hábitos, técnicas y métodos de estudio, a través del diagnóstico y la aplicación de los instrumentos utilizados en dicha labor. El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos con dos grupos de alumnos, proporcionaron las bases para delimitar el contenido académico del curso propuesto.

El quinto y último apartado, se aboca particularmente a las características del curso de inducción propuesto: sus objetivos, su contenido general, su instrumentación, su programa de estudio y finalmente, los resultados obtenidos en

términos de la apreciación y opinión de los alumnos participantes, en cuanto a la utilidad del curso mismo.

Finalmente, el apartado intitulado *A manera de conclusiones* plantea algunas propuestas y reflexiones surgidas a lo largo de la realización de este trabajo.

Tlalpan, junio de 1996.

1. LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Introducción

Las instituciones con modalidad de educación abierta y a distancia a nivel universitario son de aparición reciente en comparación con el tiempo de existencia de las universidades con modalidades escolarizadas. De acuerdo con la información proporcionada por algunos especialistas en el tema (Mackenzie, Escote!, Cirigliano, Villalobos, Popa- Lisseanu, entre otros), podemos decir que formalmente el concepto y las primeras experiencias a nivel mundial en este campo educativo surgieron al final de los años sesenta. Sin embargo, Popa-Lisseanu señala que la Universidad de Sud-Africa (UNISA), una universidad convencional en sus orígenes, se dedicó en 1951 exclusivamente a la enseñanza por correspondencia para convertirse en un primer ejemplo de educación abierta y a distancia. Al hablar de educación abierta, sin embargo, es común tomar como modelo representativo a la Open University de Inglaterra, creada en 1969 y considerada como "la primera universidad que con carácter autónomo y manera particular aparece para ofrecer estudios universitarios abiertos".¹

La Open University (en adelante O.U.) constituyó el modelo que siguieron diversos países que lo adaptaron a circunstancias, demandas y necesidades propias dando como resultado una amplia y heterogénea gama de posibilidades a esta modalidad educativa. En la bibliografía especializada se hace referencia a esta modalidad con distintas denominaciones: sistemas de enseñanza abierta, sistemas abiertos de aprendizaje, de educación abierta, de educación o enseñanza a distancia. Asimismo, aparecen con diversos objetivos educacionales, estructuras y formas organizativas.

¹ Villalobos de Lugo, Nelly. "Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta". Ponencia presentada en *I Conferencia Latinoamericana de Educación Superior*, Costa Rica, 16-19 de marzo de 1981. Parte introductoria.

En términos generales, las instituciones universitarias que han adoptado esta modalidad presentan cualquiera de estas dos estructuras:

1) *Universidades autónomas e independientes* creadas específicamente para cursar estudios universitarios por sistema abierto y que no atienden estudiantes dentro de sistemas escolarizados, tales como : la Open University de Inglaterra, la Universidad Alemana de Educación a Distancia, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Venezuela, la Universidad Estatal de Educación a Distancia de Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, los Institutos Nacionales por Correspondencia de la ex-Unión Soviética.

2) *Dependencias o departamentos* de enseñanza abierta integrados a las universidades escolarizadas con mayor o menor autonomía para la organización y desarrollo de sus actividades académicas. Dentro de esta estructura se encuentran: la Entente Universitarie del Este de Francia, el Sistema Abierto de Japón, el Sistema Abierto de Colombia, la Facultad de Enseñanza Dirigida de la Universidad de La Habana, el Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras.²

1.1 Los conceptos de educación abierta y a distancia

Debido a la heterogeneidad en las instituciones de educación abierta universitaria consideramos necesaria la revisión del concepto de educación abierta o, si se prefiere, de los elementos esenciales que lo caracterizan, además de establecer su diferenciación con el de educación a distancia, pues generalmente el manejo que se hace de ellos es indistinto. Para este propósito hemos tomado como referencia las apreciaciones y los conceptos

² Sobath Heller, Susana y otros. *La educación abierta en México*. México, SUA-UNAM/Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP, 1988, pp.20-28.

proporcionados por Nelly Villalobos, Gustavo Cirigliano, Miguel Escotet y Popa-Lisseanu.

Como hemos mencionado, la O.U. es el modelo representativo y pionero de la educación abierta y a distancia a nivel universitario. En opinión de Nelly Villalobos existen dos tipos de antecedentes a la creación de esta universidad: uno, de carácter tecnológico; el otro, de carácter ideológico.

El antecedente de carácter tecnológico está dado por el auge de los medios de comunicación masiva y su utilización en el ámbito educativo a partir de la década de los treinta. Villalobos considera que hasta antes de la fundación de la O.U., se dieron experiencias educativas³ a nivel mundial que utilizaron los medios de comunicación en un programa particular, sin llegar a conformar una universidad propiamente dicha. Una de las características fundamentales de la experiencia inglesa es que sus cursos académicos están apoyados por programas de radio y T.V. transmitidos a nivel nacional. Estos medios se conciben como "componentes de un sistema integrado de enseñanza" basado también en la utilización de material impreso, enseñanza por correspondencia, discusiones grupales, asesoría personal, cursos de verano.⁴

El otro antecedente, de carácter ideológico, está marcado por los principios de "democratización de la enseñanza" y "justicia social frente a las desigualdades educativas", mismos que adquirieron gran relevancia ante la explosión demográfica de los años 55-66, lo cual impuso la apremiante necesidad de atender la demanda de servicios educativos a todos los niveles. Así, en el caso que nos ocupa, la idea de ofrecer y proveer oportunidades de estudio⁵ a una

³ Villalobos se refiere, fundamentalmente, a experiencias de alfabetización, educación básica para adultos, campañas de información educativa y sanitaria, en donde los medios básicos utilizados fueron la radio, la T.V. o ambos. Cfr. Villalobos de Lugo, Nelly, *op. cit.* pp.4-8.

⁴ Ejemplo de la importancia atribuida al uso de la radio y la T.V. en el caso inglés lo es el título original de dicha universidad: University of the Air, mismo que sugiere a los medios de comunicación.

⁵ Lo O.U. proporcionaría nuevas oportunidades de estudio a: 1) Las personas que hubiesen desarrollado intereses intelectuales desde que abandonaron la escuela y comenzaron a trabajar; 2) Aquellos que hubiesen querido:

población que por diversas razones no había tenido acceso a ellas vía la universidad convencional, fue el objetivo central, promotor de su creación y extensivo a otras experiencias mundiales. La mayoría de los países que adoptaron la modalidad abierta lo hicieron para resolver los problemas derivados del aumento en la demanda educativa de las universidades convencionales y poder ofrecer una segunda oportunidad para realizar estudios universitarios. Hubo otros países que lo adoptaron para atender a una población geográficamente dispersa, o bien, aquéllos que lo hicieron para abaratar los costos de la educación, aprovechando incluso la infraestructura ya existente.

Independientemente de los motivos, la educación abierta trajo consigo un cambio en la conceptualización de la educación superior. En el contexto inglés, el concepto de educación abierta representó una idea de apertura de los estudios superiores, fundamentalmente hacia: la sociedad, nuevos espacios, las ideas y la innovación pedagógica. A partir de estas cuatro formas de apertura, Villalobos define a un sistema de estudios abiertos como " aquel sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y currículum elaborado a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en el lugar donde reside, en el entendimiento de que esa población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados".⁶ Conforme a esta definición, Villalobos establece cuatro características esenciales de cualquier modelo educativo abierto:

ingresar en una universidad o colegio y no pudieron obtener plazas: 3) Aquellos que habiendo cursado enseñanza superior, desearan ampliar sus conocimientos u obtener nuevas calificaciones. Cfr. García Lascurain, Ma. Antonieta. *La universidad abierta de Gran Bretaña*. México, UNIAM/ Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, 1972. (Documento de trabajo interno, CNME/73.32).

Asimismo la O.U., estableció como requisitos de admisión:

- 1) No exigir requisitos académicos formales para el ingreso.
- 2) Sólo admitir personas mayores de 21 años.
- 3) Demostrar capacidad para tomar los cursos.
- 4) Acreditar a aquellos que posean capacidades particulares en actividades paraprofesionales.
- 5) Considerar los antecedentes escolares y aptitudes de aquellos que no cuenten con una formación paraprofesional. Cfr. Jaimes, Amílcar. *¿Son los sistemas abiertos de enseñanza una solución a los problemas educativos de México?*

Villalobos de Lugo, Nelly. *op. cit.*, pp. 12- 13.

- Una población de adultos particular.
- Una metodología innovadora.
- Un campus universitario ilimitado.
- Un plan de estudios particular.

Por su parte, Gustavo Cirigliano considera que las características de apertura de la educación abierta se manifiestan en cuanto: "al ingreso (todos pueden acceder); en cuanto al lugar (no existe un sitio único al que haya que acudir para aprender); en cuanto a los métodos (existen varios modos de aprender); en cuanto a las ideas (existen muchas doctrinas y teorías y es posible tener acceso a todas ellas); y en cuanto a la organización del aprendizaje (el sujeto puede organizar su propio currículum e ir lográndolo a su propio ritmo). Un sistema de enseñanza abierta es tal en la medida que concrete todas o algunas de dichas modalidades de apertura".⁷

Asimismo agrega que "el aprender abierto supone la posibilidad de que el sujeto defina sus propios objetivos (y aún imagine una profesión o especialidad). Implica el esfuerzo personal y responsable de fijarse y conocer sus propias metas y los caminos para alcanzarlas. Implica la libertad de organizar su propio currículum teniendo la posibilidad de diseñarlo. Implica distribuir el aprendizaje en tiempo y ritmo, determinar las fuentes del saber y contar con apoyos institucionales (de tipo presencial o a distancia que potencien el material instruccional o cursos, a través de medios de comunicación social o mediante tutorías). Implica la responsabilidad de evaluar cuando alcanza sus metas y obtener reconocimiento por su alcance. Implica la acreditación de las experiencias obtenidas en la vida y en el trabajo".⁸

Mientras los dos autores anteriores abordan un concepto sobre educación abierta, Miguel Escotet establece diferencias entre lo qué es la educación

⁷ Cirigliano, Gustavo. *La educación abierta*. Buenos Aires, Ateneo, 1983, pp.7-22.

⁸ *Ibid.*, p 21.

abierta y la educación a distancia. Escotet identifica, por un lado, a la educación abierta con una *política educativa de apertura* en el sentido de remoción de restricciones, exclusiones y privilegios; y por el otro, identifica a la educación a distancia con el uso de una *estrategia educativa*.

Escotet entiende que la educación, como concepto general, involucra dos procesos: uno formativo y el otro informativo. Cuando se hace referencia al proceso informativo se está hablando de enseñanza o instrucción, que es "la planificación, selección y transmisión de la información que tenemos sobre nosotros y el ambiente que nos rodea. Educación implica todo eso y además, la formación dirigida y autodirigida, encaminada a la sobrevivencia cultural, objetivo que únicamente se alcanza con la instrucción, la generación y selección de experiencias y la interacción con miembros de la especie y la cultura de la que se forma parte".⁹

Generalmente, la función de transmisión de la información en los sistemas abiertos y a distancia, se hace mediante la utilización y combinación de medios de comunicación y materiales didácticos (impresos y/o audiovisuales), es decir, se hace mediante el uso de una estrategia educativa. De aquí que Escotet planteó la conveniencia de utilizar el término de *enseñanza a distancia*, para designar a las instituciones que utilizan esta estrategia: la entrega de información a través de un conjunto de medios didácticos. Esta estrategia no excluye la presencialidad en la enseñanza, es decir, el contacto "cara a cara" entre el docente y el alumno, sino más bien ésta es menos frecuente y se ubica en cierta temporalidad (tutorías o asesorías, cursos de verano) o bien, se establece a través de otro tipo de medios como son la correspondencia, la atención vía telefónica, el correo electrónico.

Por otra parte, cuando se hace referencia a la "conceptualización, filosofía, objetivos y metas hacia la educación; y (a) los procesos de democratización de

⁹Escotet, Miguel. *Tendencias de la educación superior a distancia*. San José, Costa Rica, UNED, 1980.

la educación y el autoaprendizaje" se está hablando de la *política educativa* de una institución, política que puede ser "abierta" y en última instancia, puede involucrar tanto a una universidad convencional como a una abierta y/o a distancia.

No obstante la distinción que hace Escotet, para algunos especialistas es más adecuado integrar a la educación abierta y a distancia como un binomio, como una unidad en la medida que las instituciones de este tipo se basan en mayor o meno grado, tanto en una política de apertura como en el uso de la estrategia a distancia.

Finalmente, Popa-Lisseanu al retomar la discusión de Escotet, y después de hacer una evaluación de varias instituciones universitarias que se denominan de educación abierta, concluye que en realidad han tenido poca apertura en los aspectos que originalmente se concibieron: en cuanto al ingreso, por ejemplo, la mayoría de las universidades establecen requisitos precisos; la apertura del currículum no ha sido tal en la medida que los planes de estudio están determinados en gran medida por los sistemas educativos a nivel nacional, dejando pocas o nulas posibilidades a que el alumno elabore su propio currículum; igualmente ha sucedido con el ritmo y tiempo de aprendizaje de los alumnos, en la medida que se está sujeto a los calendarios y programas escolares de las universidades convencionales, además de otras limitaciones que se han presentado como las dificultades para integrar equipos multidisciplinarios para elaborar material didáctico, las dificultades que existen para capacitar docentes que impartan realmente tutorías o asesorías en lugar de la cátedra tradicional, entre otras como lo son las propias limitaciones materiales y financieras que dificultan la operación de las instituciones.

Aún cuando las definiciones anteriores presentan aspectos distintos de la educación abierta y a distancia, sí podemos observar que los elementos en común de este tipo de instituciones son: 1) una política educativa de apertura;

2) la utilización de una metodología de enseñanza, que se basa en la combinación de medios de comunicación y materiales didácticos diversos para 3) atender a una población con características y condiciones particulares (que hace uso de estos sistemas por diversas razones); 4) el rol distinto que se les atribuye a los agentes educativos respecto a los que desempeñan comúnmente en las modalidades de enseñanza presencial, y 5) la existencia de una organización institucional particular y adecuada para la consecución de sus propósitos y objetivos educativos.

Para concluir podemos decir que la cualidad de abierto y/o a distancia de una institución está en función de qué tanto se acerca o aleja de las características que para ambos casos hemos retomado a lo largo de este apartado. Es palpable que lo característico entre las universidades abiertas de nuestros días, es más el uso de la estrategia a distancia en combinación con algunos elementos de política abierta, que de universidades cuyo rasgo predominante sea una política educativa de total apertura. El elemento *estrategia a distancia* también sufre variaciones entre las instituciones a nivel mundial, de acuerdo con las condiciones financieras, tecnológicas y en materia de vías y medios de comunicación con que cuenta cada país.

1.2 Las teorías sobre educación abierta y a distancia

A las condiciones en las que surgieron los sistemas de enseñanza abierta y a distancia, hay que agregar que hacia la década de los sesenta se cuestionó fuertemente la ineficacia de los sistemas educativos tradicionales en el terreno estrictamente pedagógico. Ello, en el medio académico, en los órganos responsables de las políticas educativas de los países o por la población misma, debido entre otras razones: a la obsolescencia de los métodos de enseñanza aprendizaje; al desfase del hombre ante los nuevos descubrimientos y su necesidad de actualizarse con celeridad ante un mundo en permanente y vertiginoso cambio; a la errónea concepción que restringía el ciclo vital del

hombre para aprender y capacitarse. Todo este debate trajo como consecuencia un replanteamiento en los fundamentos de la filosofía educativa, de los objetivos educacionales y de la didáctica en general.

En este contexto, aparecieron nuevos conceptos y estrategias que dieron lugar a la educación continua, a la educación permanente, a la educación de adultos, a la educación no formal, al aprendizaje innovador y a nuevos cuestionamientos y problemas que fueron atendidos por las teorías del aprendizaje, la andragogía, la psicología evolutiva, la psicología educativa, entre otras tantas disciplinas. Todo ello, además de enriquecer esos campos disciplinarios, sirvió de base a la educación abierta y a distancia, que al retomarlos en muchos de sus aspectos, le permitieron fundamentar e incluso desarrollar teorías -propriadamente dichas- para sí, dejando atrás su identificación original con un tipo de educación de carácter compensatorio limitada a "completar o suplir una carencia educativa no adquirida por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal"¹⁰, para colocarse como un tipo de educación vanguardista por su posibilidad para afrontar las exigencias del mundo actual.

Básicamente son tres las teorías sobre educación abierta y a distancia que se han desarrollado hasta nuestros días. Ellas son: 1) Teorías de la autonomía y la independencia; 2) Teorías de la interacción y la comunicación y 3) La teoría de la industrialización, mismas que a continuación revisaremos brevemente.

Los principales expositores de las *teorías de la autonomía y la independencia*, Wedemeyer y Moore, más que abordar los aspectos relacionados con la enseñanza, se abocan al estudio de lo que es el aprendizaje, pero específicamente del aprendizaje en el estudiante adulto. Las principales ideas que fundamentan su teoría son:

¹⁰ Citado por Cabezas, Juan A. "Las grandes etapas evolutivas de la adultez y la educación de adultos" en *Revista Educadores*, no. 149. Madrid, España, enero-marzo 1989. p. 27.

- 1) Que los adultos, por definición, son autoresponsables, y de acuerdo con esto tienen derecho a determinar la dirección de su educación.
- 2) Que en los seres humanos existen diferencias en los estilos cognitivos y el ritmo de aprendizaje.
- 3) Que la efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial.
- 4) Que en un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida.¹¹

A partir de estas premisas, Wedemeyer y Moore sostienen que la educación abierta y a distancia, además de posibilitar el acceso a la educación a todo aquel que lo demande, debe permitir y facilitar la independencia y la autonomía del estudiante para ejercer su libertad de elección, su responsabilidad para tomar decisiones en su educación y establecer sus metas en el aprendizaje.

Esta teoría supone, en la práctica, un modelo educativo caracterizado por dos momentos: un momento de partida y común a un grupo de estudiantes que comparten objetivos y metas similares, quienes entran en contacto con el contenido académico que les interesa a través del estudio de los materiales didácticos elaborados exprofeso de manera estandarizada; y el segundo, en donde las necesidades y problemas suscitados durante el estudio independiente de los contenidos académicos son atendidos en forma individual, proyectando nuevas necesidades y requerimientos de formación que son orientados por un tutor, quien incentiva, ayuda y retroalimenta al alumno.

Una aportación adicional de Wedemeyer y Moore, lo constituye el análisis y la clasificación que de los métodos y medios para el aprendizaje y la enseñanza se utilizan, particularmente en la educación a distancia, en función de las variables *distancia, individualización del aprendizaje y diálogo con el sujeto* que conlleva cada método y medio, clasificación que sintetizan en el siguiente esquema¹² :

¹¹ Cfr. Martínez Mediano, Catalina. *Los sistemas de educación superior a distancia. La práctica tutorial de la UNED*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia/Instituto de Ciencias de la Educación, 1988. (Colección Estudios de Educación a Distancia, no.4).

¹² Martínez Mediano, Catalina. *op. cit.* p.20.

Aprendizaje y enseñanza abierta y a distancia	Alto diálogo	Alta individualización	Mayor distancia	Estudio independiente en el campus. Teléfono individual. Correspondencia individual.
	Bajo diálogo	Baja individualización		Conferencias telefónicas en grupo Correspondencia en grupo.
		Alta individualización		Enseñanza asistida por ordenador. Enseñanza programada. Cassettes.
		Baja individualización		Televisión. Radio. Libros de texto.
			Menor distancia	

Por su parte, Holmberg principal expositor de la segunda teoría, la *de la interacción y la comunicación*, se centra en el estudio de las características psicopedagógicas que deben adoptar los materiales didácticos en un sistema de enseñanza abierta y a distancia. El y sus colaboradores parten de la idea de que lo que ha caracterizado a la educación convencional es la relación de comunicación e interacción que se establece entre el profesor y el grupo de estudiantes, el contacto "cara a cara" y conliguo que en la mayoría de los casos adquiere la forma de una conversación. Esta conversación tradicional entre profesores y alumnos, es sustituida -en su modelo de conversación didáctica guiada- por una comunicación simulada que se concreta en la interacción y conversación que establece el alumno con los materiales didácticos. Así pues, su tarea fundamental se aboca a delinear los principales aspectos y elementos que tienen que contemplar los materiales, a fin de que éstos promuevan situaciones de aprendizaje lo más cercanas posibles a una situación real de comunicación e interacción, ello a partir de los siguientes postulados¹³:

- 1) El sentimiento de una relación personal entre la enseñanza y el aprendizaje promueve la motivación en el estudiante.

¹³ *Ibidem*.

- 2) Tales sentimientos pueden ser fomentados por un material bien elaborado, autoeducativo y una comunicación de doble vía a distancia.
- 3) El gusto por el estudio y la motivación son favorables para lograr las metas de estudio; el uso de métodos apropiados lo favorece.
- 4) La atmósfera, el lenguaje y la conversación favorecen los sentimientos de una relación personal.
- 5) Los mensajes dados y recibidos en forma de conversación son fácilmente comprendidos y recordados.
- 6) El concepto de conversación puede ser exitosamente trasladado a otros medios de comunicación en educación abierta y a distancia.
- 7) La planificación y orientación del trabajo proporcionadas por la institución de enseñanza son necesarias para que el alumno organice su estudio.

A partir de lo anterior, Holmberg establece las características básicas de su modelo de conversación didáctica guiada, que son:

- 1) Presentación de la temática de estudio de manera fácil y asequible, utilizando un lenguaje coloquial con moderada densidad de información.
- 2) Advertencias explícitas y sugerencias al estudiante sobre qué hacer, indicándole que preste especial atención y considere los razonamientos expuestos.
- 3) Invitaciones a un intercambio de puntos de vista, preguntas y juicios entre lo que es aceptable y aquello que no lo es.
- 4) Intentos de implicar emocionalmente al estudiante para que se interese personalmente en la materia y sus problemas.
- 5) Demarcación de cambios de temas mediante afirmaciones explícitas, indicaciones tipográficas o, en comunicación hablada, a través de un cambio de voces o pausas.

Cabe señalar que los resultados de la investigación aplicada al modelo de conversación didáctica guiada, han arrojado consideraciones importantes como por ejemplo que su aplicación es de mayor utilidad en niveles elementales e iniciales o en poblaciones estudiantiles con menor madurez, pues un material didáctico mucho más estructurado y dirigido como lo supone este modelo, limita o restringe la independencia y autonomía del estudiante para establecer y determinar los contenidos de su aprendizaje en niveles avanzados o poblaciones con mayor madurez. En su lugar, proponen que para niveles educativos más adelantados se elaboren guías específicas para cada asignatura, "...redactadas en el estilo de conversación didáctica guiada, que introduzcan al alumno en los objetivos y contenidos del curso, comenten la bibliografía que debe consultar, concreten y orienten en las tareas que debe realizar".¹⁴

¹⁴ *Ibidem*.

Para muchos especialistas, la tercera y última teoría, la *de la industrialización*, es considerada como la teoría más elaborada y acabada para explicar la educación abierta y a distancia. Este tipo de educación es comprendida como un producto de la época industrial, que surge gracias al desarrollo y avance tecnológico que ella contrajo. Para impulsar la enseñanza por correspondencia, por ejemplo, se requería del servicio de transporte postal, que a su vez implicaba contar con vías de comunicación terrestre o aéreas, fluidas y apropiadas. Las innovaciones tecnológicas aparecidas en cuantía y sofisticación así como la multiplicación de vías y medios de comunicación, ofrecieron nuevos recursos y alternativas para llevar educación a los pueblos, más también transformaron la organización de las instituciones educativas, sus métodos y procedimientos.

La teoría de la industrialización retoma en lo fundamental los principios, conceptos y procedimientos en los que se basan las organizaciones industriales, empresariales o fabriles como son la racionalización en la producción, la división del trabajo, la mecanización, la cadena de ensamblaje, la producción masiva, la preparación, la planificación y organización del trabajo, los métodos de calidad y control científico, la formalización, la estandarización, el cambio de funciones, la objetivación, la concentración y la centralización.

Desde esta teoría, la educación abierta y a distancia es vista como una organización sistémica, en la que si uno de sus componentes o elementos falla, ello repercute negativamente en el conjunto del sistema. La concreción de este enfoque se observa en aquellas instituciones de enseñanza abierta y a distancia que fueron creadas como universidades autónomas e independientes, en donde existe un centro rector encargado de planificar, seleccionar y organizar los contenidos académicos de la enseñanza; elaborar los materiales didácticos en todas sus variedades; establecer los procedimientos y criterios para la evaluación, elaborar exámenes y certificar el aprendizaje; empaquetar y distribuir los materiales en las sedes periféricas o centros asociados localizados en otras regiones del país. Todas y cada una de estas funciones, además de las que se

relacionan con los apoyos técnicos y de administración escolar, son desempeñadas por unidades o departamentos integrados en la sede central. Las sedes regionales, por su parte, requieren de una organización similar, que permita enlazar y retroalimentar a los departamentos centrales en las distintas funciones y fases del proceso global.

En este enfoque, bajo el principio de la división y la especialización del trabajo, la función docente se divide en los distintos elementos que la integran: un especialista o equipo de especialistas planea y organiza el proceso educativo en su conjunto, determina los objetivos y contenidos del aprendizaje; otro - generalmente multidisciplinario- elabora los materiales didácticos; otro más elabora los exámenes y evaluaciones con fines de acreditación; otro más (que se localiza comúnmente en los centros regionales) establece el contacto directo con el alumno para proporcionarle asesoría y apoyo académico durante su aprendizaje y aclarar aspectos sobre el uso del material didáctico. De esta división aparecen finalmente distintas figuras, que varían según la institución: profesores responsables de los currícula, asesores y consultivos en aspectos metodológicos y didácticos, tutores supervisores y coordinadores (staff tutors), tutores-orientadores y tutores de curso, entre otros.

1.3 La educación abierta en México

En México el primer antecedente que se tiene sobre educación abierta y a distancia es en la década de los cuarenta con la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1947, encargado de capacitar a los maestros en servicio sin tener que interrumpir su labor docente y mediante la utilización de la estrategia a distancia. Otros antecedentes, uno relacionado con el principio de democratización de la enseñanza y, el otro, con el uso de medios de comunicación, son: en el primer caso, los Centros de Educación de Adultos (CEBA) que para 1968 estaban encargados de alfabetizar y ofrecer educación primaria a mayores de 15 años; en el segundo caso, el surgimiento en 1971 de la

Telesecundaria, creada para subsanar la carencia de escuelas y maestros en el ámbito rural. La instauración de la modalidad abierta, sin embargo, se ve acrecentada a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta.

Un elemento importante para la aceptación de esta modalidad en nuestro país lo constituye la reforma educativa llevada a cabo durante el sexenio 1970 - 1976. Algunos aspectos de la nueva Ley Federal de Educación expedida en ese sexenio (1973), contribuyen a la promoción de esta modalidad, reflejo de ello es: la importancia que en dicha ley se le atribuye a la educación extraescolar, a través de la cual se puede impartir la instrucción elemental, media y superior; la idea de que el sistema educativo debe permitir al educando incorporarse a la vida económica y social, y que el trabajador pueda estudiar; el hecho de que dispone que la revalidación y equivalencia se otorguen por tipos educativos, grados escolares o materias para asegurar la flexibilidad, y que dispone de la creación de un sistema federal de certificación de conocimientos conforme a bases que propician el autodidactismo.¹⁵

Otro elemento favorable lo es la Ley Nacional de Educación para Adultos expedida en 1975, y que viene a establecer el marco legal para la formulación de programas y planes de estudio, la elaboración de textos y materiales didácticos, la instauración del sistema de evaluación y certificación de conocimientos, en aras de impulsar la educación en los distintos grados y niveles, para la población mayor de 15 años que no pudo realizar estudios en otros momentos de su vida.

En este contexto se crearon, mediante la modalidad abierta, la primaria para adultos y varias licenciaturas para maestros, igualmente se fundó la preparatoria abierta (CEMPAE - ITESM), el Colegio de Bachilleres y la carrera de Comercio Internacional del Instituto Politécnico Nacional.

¹⁵ Cfr. Tatapi, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. México, Nueva Imagen 1987.

A nivel de la educación superior, en el sexenio 70-76 las universidades estatales sufrieron un crecimiento acelerado de la matrícula escolar: para 1970 el conjunto de universidades atendía a cerca de 90 mil estudiantes, para 1974 esta cantidad se había duplicado y para finales del sexenio se contaba con casi 220 mil estudiantes. Esta demanda creciente de servicios educativos, propició la búsqueda de opciones que coadyuvaran a descongestionar las aulas universitarias y a solucionar los graves problemas de masificación que apremiaban. Estas condiciones fueron del todo favorables para el establecimiento de la modalidad abierta en la enseñanza superior.

En 1972, con la creación del sistema abierto, la Universidad Nacional Autónoma de México se convirtió en la pionera de esta modalidad educativa en el nivel de la educación superior en nuestro país. Con el tiempo tanto instituciones públicas como privadas fueron adoptando la modalidad, algunas de las primeras universidades que lo hicieron, fueron: la Universidad de Guadalajara, el Instituto de Enseñanza Abierta de la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, entre otras.

Prácticamente, es a finales de la década de los setenta que estas universidades comienzan a operar con matrícula, para contar con los primeros egresados hacia los ochenta. Asimismo, la modalidad se incorporó a las instituciones educativas bajo modelos y marcos conceptuales bastante heterogéneos; además de que fue poca su difusión en un inicio. Con lo anterior queremos apuntar al hecho de que la educación abierta y a distancia en nuestro país se ha ido consolidando paulatinamente y que este proceso no siempre ha sido del todo atortunado. La creación de órganos rectores de este tipo de enseñanza como el *Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos en Educación Superior* (creado en 1978 y desaparecido hacia 1985) son esfuerzos tendientes a promover, difundir, coordinar, sistematizar y evaluar los programas de este tipo de educación.

Otro órgano rector de creación más reciente es la *Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia* (CIEAD) creada en 1991. Esta comisión, junto con la Dirección General de Educación Extraescolar de la SEP, realizó una investigación en 1992 en donde se identifica la existencia de 46 instituciones con una cobertura nacional, regional, estatal y local, que abarcan los niveles básico (elemental y medio), medio superior y superior que ofrecen estudios mediante la modalidad abierta en nuestro país.

A nivel superior se identificaron para ese año 18 instituciones con modalidad abierta, a distancia o semiabierta, de las cuales 5 tenían una cobertura nacional y 13 una cobertura estatal o local, distribuidas en el Distrito Federal y seis entidades federativas del país.¹⁶

En las páginas subsecuentes hemos elaborado un resumen* a manera de cuadro sinóptico con las principales características de algunas instituciones de educación abierta en México, a nivel medio superior y superior, que da un panorama global respecto a la diversidad que se puede encontrar en este tipo de modalidad educativa.

¹⁶ Cfr. SEP/CIEAD. *La educación abierta y a distancia en México*. Dirección General de Educación Extraescolar-Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, 1992.
*Para su elaboración se tomó como base el artículo "Los sistemas abiertos en México" publicado por el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior en *Revista de Educación Superior*, no.16. México, CRESAL/UNESCO, 1984.

2. BACHILLERATO TECNOLÓGICO

INSTITUCIÓN	PLANES DE ESTUDIO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	ASESORÍA
<ul style="list-style-type: none"> Sistema Tecnológico Abierto de la Dir. Gral. de Institutos Tecnológicos, SEP. 	<p>Los mismos del sistema escolarizado, con las especialidades de: Admón. de personal, Contabilidad, Electrónica, Electricidad, Laboratorista Químico, Máquinas y herramientas, Mantenimiento Industrial, Topografía y Turismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Textos y guías de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> Constatación: Que permite conocer el grado de dominio del material didáctico. Formal: Que califica el dominio para registrarlo oficialmente. Para la presentación de los exámenes formales, se programan dos horas semanales por cada una de la unidades que comprenden los cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Introdutoria: Que orienta en la comprensión del plan de estudios, es grupal. Aclaratoria: Consistente en la aclaración de dudas sobre el contenido de la asignatura, es individualizada.
<ul style="list-style-type: none"> Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (CONALEP) 	<p>Plan de estudios particular para la especialidad de Auxiliar Técnico en Soldadura Bajo Normas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Libros de texto autoinstruccionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Examen por unidad: Evaluación de los conocimientos de cada unidad de aprendizaje. Examen especial de nivelación: Se aplica cuando no se aprobaron todas las unidades de aprendizaje. Examen global: Evaluación total de conocimientos, se aplica a totalidad de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Asesoría teórica: Aclara dudas sobre los contenidos de los textos. Asesoría práctica: Prácticas de taller en donde un asesor dirige y evalúa las sesiones.

<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI) de la Dir. Gral. de Educación Tecnológica Industrial. 	<p>Los mismos del escolarizado.</p>	<p>- Textos y guías de autoestudio, semiprogramados.</p>	<p>- Materias teóricas: Exámenes mediante pruebas objetivas para las materias teóricas.</p> <p>- Materias prácticas: conforme a las normas que establece el escolarizado para talleres y laboratorios. Se realizan evaluaciones parciales o globales, que se aplican a solicitud del estudiante.</p>	<p>- Asesoría individual: En donde se consideran las actividades y habilidades personales.</p> <p>- Asesoría grupal: En donde se orienta de manera conjunta a los estudiantes en las actividades de laboratorio y talleres. Asistencia obligatoria, con una frecuencia de 2 ó 3 veces por semana.</p>
---	-------------------------------------	--	--	---

3. SISTEMAS DE ENSEÑANZA ABIERTA, A NIVEL SUPERIOR

<p>INSTITUCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema Tecnológico Abierto de la Dir. Gral. de Institutos Tecnológicos, SEP. 	<p>PLANES DE ESTUDIO</p> <p>Ofrece las licenciaturas en Administración de Empresas, Contaduría, Ingeniería en Producción e Industria Eléctrica.</p>	<p>MATERIAL DIDÁCTICO</p> <p>- Textos y guías de estudio.</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>- Constatación: Que permite conocer el grado de dominio del material didáctico.</p> <p>- Formal: Que califica el dominio para registrarlo oficialmente. Para la presentación de los exámenes formales, se programan dos horas semanales por cada una de las unidades que comprenden los cursos.</p>	<p>ASESORÍA</p> <p>- Introductoria: Que orienta en la comprensión del plan de estudios, es grupal.</p> <p>- Aclaratoria: Consistente en la aclaración de dudas sobre el contenido de la asignatura, es individualizada.</p>
---	--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Abierto de Enseñanza (SADE) del Instituto Politécnico Nacional. 	<p>Ofrece las licenciaturas en Comercio Internacional (con planes especiales para la modalidad abierta) y Economía (con los mismos planes del sistema escolarizado).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textos autoinstruccionales integrados por guías de estudio, fascículos, documentos y antologías. <p>Para Comercio Internacional se utiliza como apoyo la T.V.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación diagnóstica: Que se aplica a todos los aspirantes al SEA. - Evaluación formativa: Que se incluye en los materiales de estudio. - Evaluación sumaria: Que comprueba el logro de los objetivos de aprendizaje y asigna una calificación parcial oficial. Se aplica a solicitud del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoría de carrera: Que funciona como enlace entre el estudiante y el plan de estudios a seguir. - Asesoría de asignatura: Cuya función es la organización de actividades académicas de apoyo para complementar el aprendizaje. <p>Ambos tipos de asesoría se dan de manera grupal e individual.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Universidad Abierta (SUA) UNAM. 	<p>Ofrece 17 licenciaturas, un título técnico y dos especializaciones de posgrado.</p> <p>Salvo las carreras que se imparten en Filosofía y Letras que cuentan con planes de estudio especiales para la modalidad abierta, el resto de las licenciaturas utiliza los planes de la modalidad escolarizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guías de estudio, paquetes didácticos, paquetes de investigación y textos. - Elementos de apoyo: materiales audiovisuales como transparencias, grabaciones sonoras, videocintas, películas, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación: Realizada por el propio estudiante con base en los cuestionarios que integran los materiales. - Evaluación formal: Realizada por un tutor quien certifica los conocimientos mediante pruebas, trabajos, participación, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoría individual o grupal, dependiendo de las características de las asignaturas y de los requerimientos de las Divisiones SUA en facultades y escuelas.

<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional 	<p>Ofrece las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Básica, Educación Física y la especialización en Educación a Distancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual del estudiante: Que proporciona orientaciones para propiciar el autoaprendizaje. - Volúmenes: Que desarrollan los contenidos programáticos de los cursos. - Cuadernos de evaluación formativa: Que permite evaluar el avance del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa: a través de la autoevaluación y el cuaderno de evaluación formativa. - Evaluación sumaria: Que permite la comprobación global de los objetivos del curso y constituye un elemento de acreditación parcial del grado académico pretendido. - Evaluación terminal: Que tiene propósitos sumarios en relación con la acreditación de todos los cursos del plan de estudios. 	
--	--	--	--	--

2. LA EDUCACIÓN ABIERTA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

2.1 Antecedentes

A diferencia de la creación de la Open University, cuya iniciativa formó parte de la campaña electoral del Partido Laborista de Inglaterra y que la concretó al arribar al gobierno en 1964-1970, en México el proyecto del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM formó parte de un proyecto de reforma universitaria, iniciado incipientemente bajo la gestión del rector Javier Barrios Sierra, en 1966. No obstante, fue hasta principios de la década de los setenta cuando Pablo González Casanova, entonces rector de la UNAM, promueve directamente la implantación del sistema. El concepto de educación abierta ingresa a la UNAM, teniendo como antecedente los acontecimientos del 68 y en un momento en que el crecimiento de la demanda educativa comenzó a rebasar los márgenes de oferta del sistema escolarizado en todos sus niveles. En el campo de la educación superior, asimismo, comenzó a discutirse sobre la proyección y naturaleza de las funciones de la universidad como institución social. En este contexto y después de la realización de los estudios pertinentes así como de una amplia consulta entre los sectores académicos y estudiantiles de la universidad, González Casanova somete a consideración del Consejo Universitario la iniciativa de creación del SUA y se aprueba el *Estatuto del Sistema Universidad Abierta* de la UNAM en febrero de 1972.

Cabe señalar que la reforma universitaria de González Casanova abarcó muchas otras acciones como la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el logro en el aumento de los subsidios, que fueron empleados para la construcción de planteles, aumentar el número de profesores e investigadores de medio tiempo y tiempo completo y para reclasificar y

umentar los salarios. Destacan como iniciativas propositivas del rector, las relacionadas con el establecimiento de un sistema nacional de créditos "que hiciera más fluido el paso de unas universidades a otras, así como la creación de un sistema nacional de exámenes que permitiera obtener licencia a quienes demuestren conocer los objetivos de aprendizaje aunque los hayan aprendido sin asistir a las escuelas, en los centros de producción, asociaciones, sindicatos, hogares, etcétera, y al efecto modificar la Ley de Profesiones dando validez al Sistema Nacional de Exámenes".¹

Dadas las finalidades con las que fue concebido el sistema, se puede apreciar que el SUA/UNAM formó parte más de una reforma interna de la universidad, que de la creación de una nueva institución; reforma que pretendió utilizar eficientemente la infraestructura y los recursos de la universidad para ampliar y extender su acción educativa.

2.1.1 Fines educativos del Sistema Universidad Abierta

El SUA/UNAM comprendido como un subsistema de la universidad persigue los mismos fines que la universidad en su conjunto, es decir, los de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. No obstante, en la exposición de motivos del proyecto de Estatuto del SUA/UNAM, destaca como principal finalidad del sistema la de extender la educación media superior y superior a un mayor número de personas en formas que aseguraran un alto nivel en la calidad de la enseñanza, es decir, sus fines se ubican dentro de los procesos de democratización de la educación. Esta extensión de la educación superior se lograría mediante diversas acciones: estableciendo círculos de estudio en los centros de producción y servicios, fomentando la creación de casas de cultura en las ciudades y en el campo, vinculando a la universidad con el sistema productivo nacional.

¹ Pinto Mazal, Jorge. *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970 - 7 de diciembre de 1972*. México, UNAM-CESU, 1983. (Serie La Universidad y sus Rectores), pp. 13-26.

2.1.2 Características del modelo educativo

A continuación se exponen las principales características del modelo educativo que adoptó desde sus orígenes el Sistema Universidad Abierta de la UNAM, mismas que se exponen en el *Estatuto del SUA/UNAM* aprobado por el Consejo Universitario en 1972. Ellas son:

· *Sistema de libre opción*: El SUA se caracteriza por ser un sistema de libre opción tanto para facultades, escuelas y el CCH, como para los estudiantes.

· *Requisitos de ingreso*: Cabe señalar, que a diferencia de otros sistemas de enseñanza abierta, en el caso del SUA/UNAM existen requisitos precisos de ingreso que se establecen en el **Reglamento General de Inscripciones**, entre los requisitos se encuentran:

- Solicitar la inscripción de acuerdo con los instructivos y calendarios que se establezcan.
- Haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de siete o su equivalente.
- Ser aceptado mediante concurso de selección, que comprenderá una prueba escrita y que deberá realizarse dentro de los periodos que al efecto se señalen.²

No obstante lo anterior, en la exposición de motivos se establece que la inscripción se facilitará y ampliará con la integración de grupos de aprendizaje y centros de estudio a donde podrán acudir jóvenes de todo el país y, particularmente, trabajadores y empleados.

· *Grados y títulos*: Se otorgan los mismos créditos, certificados, títulos y grados al nivel correspondiente, existentes en la UNAM. Sin embargo, el estatuto señala que

² Cfr. UNAM. *Reglamento General de inscripciones*, del art. 1o al 10mo.

se otorgarán los créditos correspondientes a las personas que demuestren haber cumplido los objetivos de aprendizaje mediante las pruebas y exámenes establecidos en el sistema.

Modelo pedagógico: El sistema se sustentó en la combinación de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoyaran en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro, y se vincularan con los medios de comunicación de masas, con la T.V., la radio, el cine, entre otros.³

Particular énfasis se hace en cuanto a que el SUA no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una tele-universidad. Por el contrario, se insiste en la creación tanto de grupos de aprendizaje como de sistemas de transmisión, evaluación y registro de los conocimientos.

Cada facultad en su momento, adoptó el sistema abierto tomando como referente los lineamientos generales de la modalidad y adaptándolos a sus propios criterios académicos, pedagógicos y operativos. Entre las facultades y escuelas que actualmente ofrecen enseñanza abierta en la UNAM a nivel licenciatura, se encuentran: la Facultad de Contaduría y Administración, la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Economía, la Facultad de Psicología, la Facultad de Derecho, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Odontología (nivel posgrado), la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (nivel técnico y licenciatura), la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (nivel posgrado). De entre estas facultades, se pueden ubicar algunas que hacen un uso más frecuente de estrategias a distancia, en tanto que otras funcionan más bien como sistemas semiabiertos.

Una evaluación sobre el sistema abierto de la UNAM realizada en 1988 por Martha Diana Bosco y otros, concluye que "... en general, el sistema ha

³ Cfr. UNAM. *Exposición de motivos del proyecto de Estatuto del SUA/UNAM*. México, Gaceta UNAM, 28 de febrero de 1972.

demostrado crecimiento en la matrícula (...) se han logrado la mayor parte de los objetivos que se proponía alcanzar el proyecto original, y ha cumplido con las funciones que le fueron asignadas".⁴ Sin embargo, también ha enfrentado algunos problemas, como: la reprobación, el abandono de estudios, presupuesto limitado, reducida investigación, entre otros. Y como principales expectativas, se espera: un incremento considerable de la matrícula, proyectar al SUA hacia estudios de posgrado, proponer la modalidad abierta para el programa de educación continua, consolidar el SUA de la UNAM.⁵

2.2 El Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales la adopción del sistema universidad abierta se aprobó por el Consejo Técnico en marzo de 1972, siendo director de la facultad el Lic. Víctor Flores Olea (1970-1975).

Tres de los elementos en los que se sustentó el modelo pedagógico de la modalidad abierta en la facultad, y que aún tienen vigencia, son: *la tutoría*, *el material didáctico* y *el "estudio independiente"*.

La *tutoría* es entendida como el espacio académico en el que confluyen los alumnos y el tutor; como el espacio destinado a la orientación y discusión académica, la retroalimentación y la evaluación del aprendizaje.

El *material didáctico*, por su parte, viene a promover el estudio independiente por parte del alumno durante la distancia temporal que existe entre una tutoría y otra. El material presenta una serie de indicaciones y componentes didácticos que permiten realizar el estudio en ausencia del tutor.

⁴ Bosco, María; Fragoso M. y Zapata I. *Evolución del Sistema Universidad Abierta*. Mecanograma, México. SUA-UNAM, 1988.

⁵ Cfr. Subalín Heber, Susana y otros. *La educación abierta en México*. México, SEP- Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica/Sistema Universidad Abierta-UNAM, 1988. pp. 55-56.

demonstrado crecimiento en la matrícula (...) se han logrado la mayor parte de los objetivos que se proponía alcanzar el proyecto original, y ha cumplido con las funciones que le fueron asignadas".⁴ Sin embargo, también ha enfrentado algunos problemas, como: la reprobación, el abandono de estudios, presupuesto limitado, reducida investigación, entre otros. Y como principales expectativas, se espera: un incremento considerable de la matrícula, proyectar al SUA hacia estudios de posgrado, proponer la modalidad abierta para el programa de educación continua, consolidar el SUA de la UNAM.⁵

2.2 El Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales la adopción del sistema universidad abierta se aprobó por el Consejo Técnico en marzo de 1972, siendo director de la facultad el Lic. Víctor Flores Olea (1970-1975).

Tres de los elementos en los que se sustentó el modelo pedagógico de la modalidad abierta en la facultad, y que aún tienen vigencia, son: *la tutoría, el material didáctico y el "estudio independiente"*.

La *tutoría* es entendida como el espacio académico en el que confluyen los alumnos y el tutor; como el espacio destinado a la orientación y discusión académica, la retroalimentación y la evaluación del aprendizaje.

El *material didáctico*, por su parte, viene a promover el estudio independiente por parte del alumno durante la distancia temporal que existe entre una tutoría y otra. El material presenta una serie de indicaciones y componentes didácticos que permiten realizar el estudio en ausencia del tutor.

⁴ Borca, Marta; Fregoso M. y Zapata I. *Evaluación del Sistema Universidad Abierta*. Mecanograma, México, SUA-UNAM, 1988.

⁵ Cfr. Sabalín Heller, Susana y otros. *La educación abierta en México*. México, SEP- Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica/Sistema Universidad Abierta-UNAM, 1988 pp.55-56.

Finalmente, el *estudio independiente* es una concepción pedagógica que implica que el alumno asuma la responsabilidad y el compromiso de su propia formación académica, si bien cuenta con apoyos institucionales como el tutor, la tutoría y el material didáctico. Para Keegan el estudio independiente "comprende las distintas formas de situaciones educativas en las que profesores y alumnos llevan a cabo sus tareas y sus responsabilidades lejos unos de los otros, comunicándose de variadas maneras".⁶

Ahora bien, en términos operativos este modelo ha funcionado de distintas maneras a lo largo de su historia. A 24 años de la adopción del sistema en la facultad, se pueden identificar dos grandes etapas en su modelo pedagógico operativo: la primera, que operó más definidamente sobre los principios de la *enseñanza individual*, la segunda, en donde se distingue más como un *sistema semi-abierto* y que sigue operando como tal hasta nuestros días.

a) Primera etapa

Cerca de los primeros cuatro años de existencia, el sistema funcionó en una fase de planeación y estructuración del modelo. Comienza a operar con matrícula en 1976 con la licenciatura de Sociología y en 1980 entran en operación el resto de las especialidades: Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales.

Ya en su fase operativa, el modelo pedagógico se sustentó en los principios de la enseñanza individual, que se caracteriza porque permite al estudiante un ritmo de aprendizaje individual; le permite realizar un estudio libre con respecto al tiempo, pero no con respecto al contenido de la materia.⁷

⁶ Citado por Papa-Lisseanu en *Un reto mundial la educación a distancia*. España: UNED/ICE, 1988.

⁷ Cf. Fernández, Berta Esther. *El estudio dirigido*. México: UNATA, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. V/ Serie Nuevos Métodos de Enseñanza. Delinde no. 26.

En esta etapa el SUA/FCPyS contaba con materiales didácticos elaborados expofeso, bajo el modelo de texto programado lineal y ramificado, que como vimos en el esquema de clasificación de Wedemeyer y Moore y en el modelo de conversación didáctica guiada de Holmberg reducen las posibilidades de diálogo y restringen la autonomía y la independencia del estudiante en su aprendizaje; por otro lado, ofrecía asesorías a sus alumnos, que acudían cuando lo creían necesario.

Además de las posibilidades que ofrecían los materiales didácticos para comprobar los conocimientos adquiridos (cuestionarios de autoevaluación), el sistema contaba con un *Banco de Reactivos* que podía ser utilizado por el alumno para ampliar y profundizar en los conocimientos. Cuando dominaba un tema (unidad de aprendizaje) acudía a la Unidad de Evaluación en donde con la realización y aprobación de un examen podía continuar con el siguiente tema y así sucesivamente, hasta cubrir la totalidad de temas del curso y obtener, en consecuencia, la acreditación correspondiente.

Cabe señalar que debido a la baja matrícula en estos primeros años, los grupos de aprendizaje eran pequeños; el perfil estudiantil era distinto -un promedio de edad de 30 años-; ambos elementos se combinaban para posibilitar que la asesoría cumpliera realmente con sus funciones académico-pedagógicas. En las estadísticas escolares se registran como nuevos ingresos para todas las licenciaturas en estos años, los siguientes⁶:

GENERACION	1976	1977	1978	1979	1980	1981
No. alumnos de primer ingreso	14	---	9	3	18	24

⁶ Zamiliz Héctor y Gerardo Olmos. *Compendio estadístico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (1951 - 1986)*. México, UNAM-FCPyS, 1987.

b) Segunda etapa

Un rasgo característico en este momento, lo constituye el aumento acelerado de la matrícula:

GENERACION	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
No. alumnos de primer ingreso	118	171	158	111	123	100	191	186	170	229	221	294

En este contexto creció, igualmente, la planta docente requerida para atender grupos cada vez más numerosos, imposibilitando, por otra parte, la capacitación didáctica del profesorado apropiada para el sistema. Este crecimiento vertiginoso del sistema devino en una masificación de la enseñanza, que rebasó la misma capacidad de la institución para atender la demanda educativa y para continuar operando con el modelo pedagógico original, basado en los principios de la enseñanza individual.

En el terreno de los materiales didácticos se cuestionó la conveniencia de seguir utilizando los textos programados en el área de las Ciencias Sociales, aduciendo que a diferencia de otras áreas del conocimiento científico, en las Ciencias Sociales el conocimiento es polémico por excelencia dada la existencia de distintos enfoques e interpretaciones para abordar y explicar un mismo fenómeno. Esta limitante era producto, en última instancia, del esquema de elaboración de material que se seguía: un solo especialista, que desde su particular punto de vista, abordaba los contenidos académicos mínimos de un curso establecidos por el plan de estudios. Asimismo, se objetó el texto programado por las dificultades que representaba: excesivo tiempo invertido para su elaboración y actualización.

Por otra parte, se observó que los textos programados propiciaban en los alumnos la memorización de los conocimientos y la mecanización del

aprendizaje, situación que contradecía en gran medida, el espíritu con que fueron concebidos los sistemas abiertos y a distancia en el terreno pedagógico: aprendizaje innovador, creativo, basado en la motivación del estudiante. Como consecuencia de todo lo anterior, se abandonaron los textos programados y se empezaron a elaborar Guías Didácticas, que más que desarrollar todo un contenido ofrecían líneas generales a través de las cuales el alumno pudiera conducir su estudio.

En sustitución de los cuestionarios de autoevaluación que presentaban los textos programados, en las guías didácticas se incorporaron las actividades de aprendizaje que trataban de propiciar otros procesos de aprendizaje más complejos y significativos. En este sentido, la autocomprobación o verificación del aprendizaje que posibilitan los cuestionarios, se trasladó al espacio tutorial, y dicha función quedó sujeta al tutor así como las funciones de evaluación y acreditación del aprendizaje.

En cuanto al espíritu original de extender la educación abierta a los centros de trabajo, de producción y servicios, crear casas de cultura en las ciudades y en el campo, prácticamente el sistema abierto de esta Facultad no materializó ninguna experiencia al respecto. Ello, sin embargo, no es exclusivo del sistema abierto de esta facultad, pues el sistema en general adoleció de esta situación. Es hasta fechas más recientes (1992) que el SUA de la UNAM, precisamente a través del sistema abierto de Ciencias Políticas y Sociales por primera vez salió del campus universitario al firmar el *Convenio Específico de Colaboración Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Chiapas*, consistente en la impartición de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación para una única generación (1992-1996), en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, proyecto que se concretó gracias a la iniciativa de los trabajadores del área en aquel estado y a la colaboración y apoyo que recibió del gobierno estatal y las autoridades universitarias.

2.2.1 Situación actual del sistema

Actualmente el sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ofrece estudios en cinco licenciaturas: Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales y Sociología.

El plan de estudios con el que opera es el mismo que el de la modalidad escolarizada (1976) y está conformado por un Tronco Común de tres semestres-quince asignaturas secuenciadas. A partir del cuarto semestre se ingresa a la carrera elegida por el alumno y cada una de las cinco especialidades consta en promedio de tres semestres de áreas básicas de la especialidad (materias obligatorias) y dos más en donde se cursan seminarios, talleres de investigación y materias optativas.

El calendario escalar tanto para cursos ordinarios como para exámenes extraordinarios está sujeto al de la modalidad escolarizada (semestral). El número de materias que se cursan en este lapso -de acuerdo al plan de estudios vigente- es de cinco. Por cada asignatura se programan 10 tutorías al semestre, con una frecuencia quincenal y una duración de hora y media cada una.

La programación de las tutorías es sabatina, en horario de las 8.00 hrs. a las 14.00 hrs. El horario de 11.00 a 12.30 hrs. está destinado a la programación de actividades de apoyo a la docencia y extracurriculares, como: conferencias, idiomas, cineclub, talleres, y para la realización de actividades y trámites por parte del alumno (biblioteca, pagos, trámites escolares).

Hemos mencionado, en las páginas anteriores, que esta modalidad opera actualmente como un sistema semi-abierto, con ello nos referimos al hecho de que aunque formalmente la modalidad se sustenta en algunos elementos que caracterizan a este tipo de modalidades educativas, como son el uso de materiales didácticos, la tutoría y la promoción del "estudio independiente", la

ausencia de fundamentos teórico-metodológicos congruentes entre dichos elementos y la práctica educativa, han reproducido condiciones similares a las que se observan en la modalidad escolarizada o presencial. Para hacer más claro este punto a continuación presentamos una serie de aspectos que consideramos que no han sido debidamente atendidos y que han hecho que este sistema opere más con las características que predominan en la modalidad escolarizada.

a) Definición del modelo educativo

Ha sido evidente la ausencia de un documento rector que defina con precisión cuál es el modelo educativo que rige al sistema abierto de la Facultad, que haga explícito en qué reside su apertura: para el ingreso, por ejemplo, se establecen requisitos precisos que se remiten al *Reglamento General de Inscripciones de la UNAM*; no se ha determinado si la asistencia a las tutorías es obligatoria u opcional; hasta hace poco tiempo se reglamentó, por acuerdo del Consejo Técnico, sobre la obligatoriedad en el uso de los materiales didácticos. Los problemas suscitados en la práctica educativa por esta determinación nos hablan del desconocimiento que existe en el medio académico y docente de una de las características sustanciales de los sistemas abiertos y a distancia como lo es el material didáctico y su importancia en tanto recurso del estudio independiente.

Asimismo, no se ha establecido en qué reside o cuáles son los márgenes de autonomía e independencia del alumno para determinar sus metas en el aprendizaje, dado que el plan de estudios con que opera es bastante estructurado.

El uso de metodologías didácticas innovadoras que se introduzcan y den sustento a la dinámica tutorial así como que se apoyen en otros medios didácticos, además de los convencionales y del material impreso, ha sido

prácticamente inexistente. En el espacio tutorial ha predominado el uso de los métodos convencionales: la impartición de cátedra; ésta no se excluye en los sistemas abiertos, pero se promueve que los métodos se multipliquen y diversifiquen. se busca una combinación de todos ellos. La tutoría en consecuencia se ha convertido en una clase tradicional con menor duración y menos frecuencia que en la modalidad escolarizada.

b) Plan de estudios

La idea común de que los sistemas abiertos y a distancia deben contar con sus propios planes de estudio, debe ser revisada y analizada a la luz de las condiciones de cada institución, de los conceptos tanto de la educación abierta -sobre todo en lo que a las características de apertura* se refiere-, como de la educación de adultos.

En cuanto a las condiciones de cada institución, las diferencias saltan a la vista si se trata de una universidad abierta autónoma e independiente, o bien, de un departamento o sistema de enseñanza abierta integrada a una universidad convencional, como lo es este último, el caso del sistema abierto de Ciencias Políticas y Sociales.

La elaboración de un plan de estudios es un proceso a largo plazo, que requiere tanto de los mejores especialistas en el área del conocimiento de que se trate como de otros relacionados con el diseño curricular, exige dedicación de tiempo completo en los distintos niveles de la tarea, del trabajo colegiado y consensuado, entre otros requerimientos que el sistema abierto de Ciencias Políticas y Sociales no está en condiciones de afrontar por sí solo, además de que es parte integral de una misma institución y se ubica en la misma área del

* Recuérdese que para Gustavo Ciigliano las características de apertura de la educación abierta se manifiestan en cuanto al ingreso, al lugar, a los métodos, a las ideas y a la organización del aprendizaje. Esta última característica supone ante todo la flexibilidad del currículum, lo que posibilita que el alumno lo organice según sus necesidades e intereses. Cfr. Capítulo I de este documento.

conocimiento científico. Empero, el sistema abierto de esta facultad sí estaría en condiciones de adecuar un plan de estudios común a las dos modalidades, considerando sus objetivos educativos y metodología didáctica. Esta adecuación tendría que atender algunos aspectos, tales como: la adecuación metodológica expresada en los materiales didácticos; la flexibilidad temporal para cursar la totalidad del plan de estudios, en menor o mayor tiempo según las capacidades demostradas por el estudiante⁹; la flexibilidad para que el alumno organice su aprendizaje si no a lo largo de todo el plan de estudio, si en alguna o algunas fases del mismo; la supresión del examen extraordinario y su sustitución por otros mecanismos de acreditación ordinaria, mecanismos de acreditación que permitirían también la asistencia opcional a la tutoría; la promoción y vinculación del currículum con las necesidades del aparato productivo y de servicios a nivel nacional, conforme a las características de cada fase del plan de estudios y aprovechando incluso el ámbito laboral en el que se desempeña el alumnado cuando es el caso, entre los aspectos más importantes.

c) Materiales didácticos

La experiencia adquirida en este aspecto nos remite a analizarlo a distintos niveles. Por un lado, la necesidad de readecuar el modelo de los materiales didácticos de acuerdo a las variables: estructura, autosuficiencia (no sólo en

⁹ Para ilustrar un poco esta idea, el estudio estadístico *Tendencias de egreso, titulación, abandono y rezago en el SUA/FCPyS* reporta que el 17.52 por ciento de egresados en el periodo 1976-1988 realizó sus estudios en 4.67 años promedio, lo que significa que les tomó un semestre más de lo que establece el plan de estudios para concluir las licenciaturas respectivas (cuatro años). Al mismo tiempo este dato supone que el perfil socioeconómico de los estudiantes es una variable que determina el lapso de tiempo en que se realiza una licenciatura dentro del sistema.

Otro dato interesante corresponde al de titulación: del 100 por ciento del ingreso total en el periodo 76-88, el 4.47 por ciento egresó y se tituló en 6.3 años promedio y, un dato final, en el mismo periodo el 26.10 por ciento de la población total se reporta como rezagada. Esta última cifra es significativa porque puede estimarse que un poco más de la mitad de la población que ha referido el sistema en el periodo estipulado (el 52.50 por ciento aproximadamente) se encuentra en esta condición: rezagada. Sin embargo, la propia reglamentación universitaria restringe el periodo para concluir una licenciatura, imposibilitando que después de dicho periodo el alumno curse de manera regular sus asignaturas. Esta misma situación opera para los sistemas abiertos de la UNAM. Cf. Unidad de Investigación y Asesoría Pedagógica. *Tendencias de egreso, titulación, abandono y rezago en el SUA/FCPyS*. Informe estadístico. México, UNAM-FCPyS, septiembre 1993.

términos del material de estudio y bibliográfico, sino también de las posibilidades de autoverificación de los aprendizajes), fase curricular (inicial, básica, terminal u opcional) y carácter de la asignatura (teórica, práctica, técnica, expositiva, demostrativa, etcétera). Es decir, materiales más estructurados y autosuficientes para las primeras etapas de formación disciplinaria, en tanto que en menor medida para las etapas más avanzadas del currículum para permitir y promover tanto una mayor autonomía al tutor y al alumno como flexibilidad para la incorporación de los conocimientos y discusiones de actualidad. Paralelamente, crear los mecanismos o estrategias que permitan la evaluación y la retroalimentación por parte de los usuarios del material.

Por otra lado, es imprescindible la explicitación tanto de los fundamentos andragógicos que sustentan la elaboración del material considerando igualmente los requerimientos particulares del aprendizaje para el área de las Ciencias Sociales, así como aquellos aspectos relacionados con el diseño editorial y gráfico, que deben ser congruentes con los fundamentos andragógicos y disciplinarios.

En cuanto al esquema de elaboración, es de vital importancia considerar la elaboración colegiada y preferentemente por personal académico definitivo de la facultad en su conjunto, entre otras razones porque la movilidad que ha caracterizado a la planta docente del sistema (dado el tipo de contratación), no ha sido favorable para una actividad que exige una gran inversión de tiempo y entrenamiento y, porque una población tan flotante no garantiza la continuidad y la experiencia acumulativa. En este mismo esquema de elaboración se debe aplicar un criterio de racionalidad, que considere la factibilidad de utilizar un mismo material para varias licenciaturas (específicamente de aquellas que comparten contenidos académicos comunes o similares), evitando con ello una duplicación de contenidos y esfuerzos.

d) Tutores (ingreso, estabilidad, capacitación didáctica y formación disciplinaria)

Sin lugar a dudas, éste es uno de los aspectos que requiere ser atendido con mayor urgencia. La capacitación didáctica *ad hoc* a este sistema ha sido prácticamente nula. En la actualidad el sistema abierto de esta facultad cuenta con alrededor de 120 tutores, de los cuales un 10 por ciento aproximadamente son profesores de carrera de tiempo completo adscritos a las Coordinaciones de la Facultad y el 90 por ciento restante son profesores de asignatura. Muy reducido es el número de profesores que cuenta con experiencia docente previa en algún sistema de educación abierta, otros, los de mayor antigüedad la han obtenido sobre la práctica, ello, sin embargo, no es garante de una preparación adecuada para conducir la dinámica tutorial, según es conceptualizada en el sistema abierto de esta facultad. La experiencia docente de la mayoría de los profesores proviene de modelos escolarizados, que favorece la reproducción de los métodos de enseñanza tradicional como lo es la impartición predominante de la cátedra. Las deficiencias se observan en los distintos elementos que integra el proceso educativo: dinámicas y técnicas de conducción grupal, elaboración de exámenes e instrumentos de evaluación, utilización de recursos y medios didácticos diversos, entre otros. Adicionalmente, debido a que su principal actividad laboral se realiza fuera de la universidad y que su asistencia al campus es poco frecuente, sus posibilidades de participación en programas universitarios de actualización disciplinaria y andragógica se ven reducidas al mínimo, de aquí que para su capacitación se deben considerar estrategias acordes con esta última condición.

Por otra parte, se ha observado la falta de criterios explícitos de ingreso y permanencia acordes a las necesidades del sistema, así como de una política académica que garantice una mayor estabilidad de la planta docente.

e) Alumnos (capacitación para el sistema)

El perfil del estudiante del sistema ha cambiado considerablemente, las diferencias principales se observan en el promedio de edad con que ingresan los alumnos en la actualidad: una población estudiantil cada vez más joven.

A pesar de que el sistema abierto de Ciencias Políticas y Sociales ha instrumentado estrategias introductorias a la metodología y conocimiento del sistema dirigidos a los alumnos de primer ingreso, como lo es un curso de inducción, éste requiere ser evaluado e introducido como *parte obligada del modelo educativo*, pues no es suficiente la determinación y entusiasmo con que ingresa el alumno, pues considerando el perfil de la población de los últimos años (una población más joven que desconoce los sistemas abiertos) se hace evidente la necesidad de una capacitación inicial que le permita enfrentar y adaptarse a una forma de trabajo y funcionamiento diferentes a los que ha vivido con anterioridad.

f) Investigación e innovación educativa

Para 1992 la Unidad de Asesoría Pedagógica extendió sus funciones a las de investigación. A pesar de que la investigación educativa en este sistema es de vital importancia, ella se ha visto bastante limitada, en gran medida por la falta de recursos humanos y apoyos técnicos. En este campo se pueden diferenciar distintos tipos y líneas de investigación, entre ellas: la información de carácter estadístico y descriptivo que requiere de sistematización para retroalimentar al sistema en su conjunto, como por ejemplo índices de reprobación, deserción, aprobación, eficiencia terminal, identificación de materias "cuello de botella"; el seguimiento y evaluación del desempeño tutorial; la formación y capacitación didáctica innovadora para los tutores; la identificación y definición de estilos cognitivos y métodos de aprendizaje apropiados para el área de las ciencias sociales que sean considerados en diversos aspectos, además de en el material

didáctico; la generación de mecanismos para la evaluación y el seguimiento en el uso del material didáctico; la innovación y extensión del sistema basado en el uso de estrategias a distancia, entre otros temas.

g) Reglamentación interna

Si bien el Estatuto General del SUA/UNAM establece el marco y los lineamientos generales de la modalidad, es indispensable -a partir de la definición del modelo particular del sistema abierto de la Facultad- la elaboración de un reglamento interno. Un reglamento interno permite contar con un marco para la acción, para la regulación de la vida académica y sus participantes, para cuidar que un modelo educativo conserve su esencia y congruencia, para evitar que la improvisación y la falta de referentes lo desvíen de sus objetivos educativos. Particularmente en los sistemas abiertos de educación, la indefinición de un modelo educativa y la ausencia de normas de regulación, en mi opinión propician la idea equivocada -basada en un *concepto de apertura* inapropiado- de que toda conducta y acción es válida, idea que pone en riesgo la formación y solidez académica con que deben prepararse los profesionales de las Ciencias Sociales.

La elaboración de un reglamento interno debería contemplar la revisión cuidadosa y detenida del marco jurídico legal de la UNAM y de la propia Facultad, buscando para ello la vinculación e incluso, la *participación representativa* en los órganos de gobierno como lo es el Consejo Técnico de la Facultad.

A partir de la revisión y readecuación congruente de los siete aspectos arriba señalados, el sistema abierto de Ciencias Políticas y Sociales quedaría definido en cuanto a su modelo educativo, en la medida que concretaría algunas de las características de apertura de este tipo de educación, ya mencionadas en el primer capítulo de este trabajo.

2.2.2 El perfil del estudiante del sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: características socioeconómicas y académicas

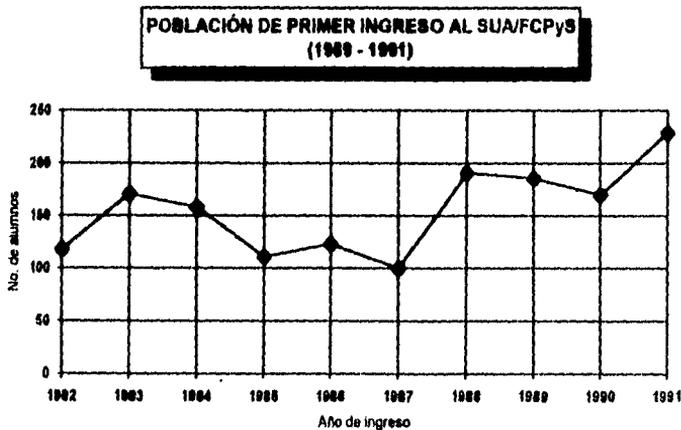
En este apartado nos referiremos de manera general al perfil del estudiante del sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Hemos tomado como base la información contenida en algunos estudios estadísticos realizados por la *División SUA/FCPyS* y la *Coordinación Sistema Universidad Abierta de la UNAM* así como la información estadística proporcionada por la *Dirección General de la Administración Escolar (DGAE)* de la Facultad de Ciencias Políticas. En el primer caso contamos con información referida al perfil de ingreso del alumno SUA/FCPyS para los años 1989, 1990, 1994 y 1995, debido a que cada uno de estos informes manejó variables distintas, hemos seleccionado sólo aquellas que son coincidentes para los 4 años así como aquellas que consideramos útiles para la realización de este trabajo. En cuanto a la información proporcionada por la DGAE cabe mencionar que abarca un lapso de 10 años (1982 - 1991) e igualmente se ha considerado sólo aquella de utilidad para este trabajo. Dado lo anterior, hemos dividido la información en los siguientes 4 rubros:

1. *Comportamiento de la matrícula en un lapso de 10 años (1982-1991)* que incluye información sobre: número de ingresos, distribución por carrera, edad promedio de la población y su distribución por sexo.
2. *Características generales del alumno (1989, 1990, 1994 y 1995)*: estado civil, nacionalidad, lugar de residencia (sólo para 1989 y 1990), si tiene hijos o no.
3. *Características socioeconómicas*: si trabajan, horario laboral (sólo para 1989 y 1990), sector en donde se trabaja.
4. *Características académicas del alumno y en relación al SUA*: población de segunda carrera, carrera simultánea y relación de carreras en ambos casos;

tiempo transcurrido entre los últimos estudios y el ingreso al SUA (sólo para 1994 y 1995); experiencia previa en sistemas abiertos, si cuenta con experiencia previa en sistema abiertos en qué nivel o grado se obtuvo; razón que motivó elegir el SUA (sólo para 1994 y 1995); si el ingreso al SUA fue asignado o por elección propia; medio por el que se enteró de la existencia del SUA (sólo para 1994 y 1995), con qué información se contó sobre el modo de enseñanza que se aplica en el SUA (sólo para 1994 y 1995).

1. Comportamiento de la matrícula en un lapso de 10 años (1982-1991).

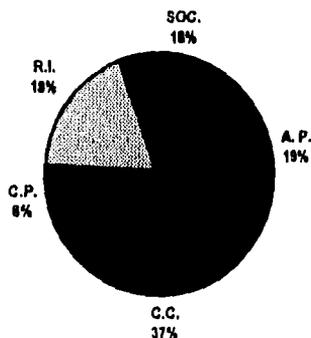
Ingreso: Como ya se mencionó en otro momento, el ingreso en términos generales ha ido en aumento, en la siguiente gráfica se ilustra cómo fue este crecimiento en el lapso que se abarca.



Distribución por carreras: La carrera que mayor número de alumnos ha recibido en 10 años es la de Ciencias de la Comunicación con 567 alumnos de nuevo ingreso y que representan el 36 por ciento de la población global en dicho lapso;

le sigue Administración Pública con 292 ingresos que representan el 19 por ciento de la población global; continúa Relaciones Internacionales con 287 alumnos que representan el 18 por ciento de la población global; en cuarto lugar, sigue Sociología con 279 ingresos que representan el 18 por ciento de la población global; y finalmente, la especialidad de Ciencia Política con 132 alumnos de nuevo ingreso en dicho lapso y que representa el 8 por ciento de la población global.

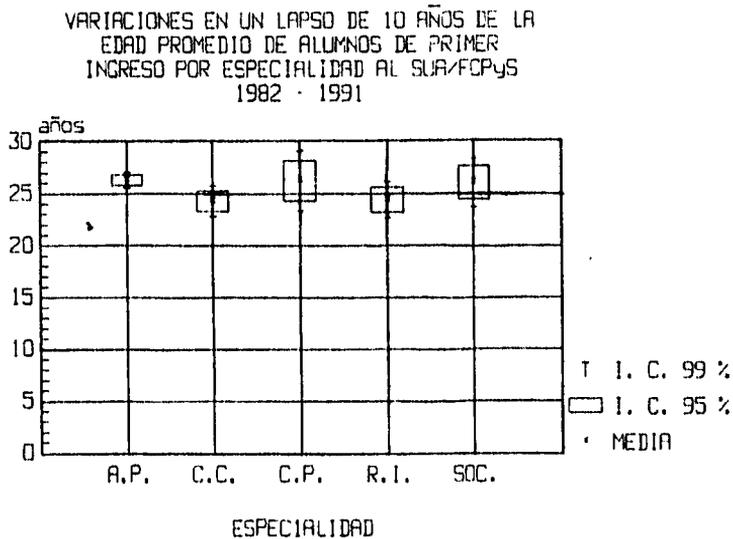
**DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL POR CARRERAS
SUA/FCPyS
(1982 - 1991)**



Edad promedio de la población global: La edad promedio en el lapso de 10 años es de 25 años, con una media mínima de 23 años y una máxima de 27 años. Se observa que en las especialidades de Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales se ha registrado el alumnado de menor edad con un promedio de 24 años en el lapso, en tanto que para las tres restantes especialidades (Sociología, Ciencia Política y Administración Pública) ha sido de 26 años. A partir de la gráfica de caja y bigote* que se incluye, se puede observar

* El punto central representa la media, la caja es el intervalo de confianza del 95 por ciento, que significa que el 95 por ciento de los casos caen en ese intervalo; finalmente el bigote es el intervalo de confianza del 99 por ciento, que significa que el 99 por ciento de los casos se ubican en ese intervalo. Procesado en GBStat.

que en la especialidad de Administración Pública es donde se han registrado menos variaciones en cuanto a la edad, con un intervalo de confianza del 99 por ciento la edad se ha ubicado entre los 25.5 y los 27 años; le sigue Ciencias de la Comunicación con un intervalo de 22.8-25.7. Relaciones Internacionales (22.6 - 26), Sociología (23.6 - 28) y finalmente Ciencia Política en donde se ha registrado una mayor variación en la edad de los alumnos, en donde con un intervalo de confianza del 99 por ciento la edad se ha ubicado entre los 23 y los 29 años.



Distribución por sexos: En el lapso de 10 años, el 52 por ciento de la población global ha sido de sexo masculino, en tanto que el 48 por ciento de sexo femenino. Las carreras en donde ha predominado la población femenina en este

lapso son: Ciencias de la Comunicación con el 55 por ciento de su población, Sociología con el 53 por ciento y Relaciones Internacionales con el 51 por ciento; en las especialidades de Administración Pública y Ciencia Política ha predominado más bien la población masculina con el 71 por ciento y el 58 por ciento respectivamente.

2. Características generales del alumno (1989, 1990, 1994 y 1995).*

Estado civil: Se observa que para los años 89, 90, 94 y 95 el 80 por ciento de los alumnos han sido solteros en contraposición a un 15 por ciento que han sido casados (cuadro 1).

Nacionalidad: El 99 por ciento de los alumnos han sido de nacionalidad mexicana (cuadro 2).

Lugar de residencia: Para los años 89 y 90 el 65 por ciento de la población estudiantil residía en el Distrito Federal, el 15 por ciento en el área metropolitana y un 16 por ciento en la zona centro del país que abarca los estados de Puebla, Morelos, Querétaro e Hidalgo (cuadro 3).

Tiene hijos: El 81 por ciento de la población total de los años 89, 90, 94 y 95 no tiene hijos en tanto el 19 por ciento sí los tiene (cuadro 4).

* Los cuadros estadísticos de este rubro y los subsecuentes se han ubicado en el ANEXO I de este trabajo.

3. Características socioeconómicas (1989, 1990, 1994 y 1995).

Población que trabaja: Se observa que para los años 89, 90, 94 y 95 el 69 por ciento de los alumnos trabajaban en contraposición a un 30 por ciento que no laboraba. Para el año 1989 el porcentaje de alumnos que trabajaban era mucho mayor en comparación con los años siguientes (cuadro 5).

Horario laboral: De la población de los años 89 y 90 que trabajaba, el 60 por ciento reportó que trabajaba más de 6 horas diarias (cuadro 6).

Tipo de jornada laboral: Dato parecido al anterior, sólo que referido para la población de los años 94 y 95, y en donde el 38 por ciento de la población de dichos años reportó que trabajaba en horario matutino en contraposición con el 27 por ciento que reportó tener un horario mixto (cuadro 7).

Sector laboral: El 40 por ciento del total de la población de los años 89, 90, 94 y 95 reportó trabajar en el sector privado en comparación con el 39 por ciento que reportó hacerlo en el sector público. Para 1989 un poco más de la mitad de la población trabajaba en el sector público, tendencia que se invirtió para los años subsiguientes, en donde el sector privado ocupó los mayores porcentajes (cuadro 8).

4. Características académicas del alumno y en relación al SUA (1989, 1990, 1994 y 1995).

Primera carrera, segunda carrera y carrera simultánea: La población total de los años 89 y 90 reportó que la carrera a la que ingresaba al SUA era para el 62 por ciento su primera carrera, para el 24 por ciento su segunda carrera y para el 14 por ciento carrera simultánea (cuadro 9).

Para la población de segunda carrera destacan como primeras carreras las de Ingeniería (19 por ciento), la de Maestro en Educación Tecnológica y Maestro Normalista (con un 11 por ciento cada una), Derecho (9 por ciento), Educación Especial y Trabajo social, con un 4 por ciento cada una (cuadro 10).

Para la población que realizaba estudios simultáneos destacan como carreras simultáneas las de Derecho (30 por ciento), Economía (18 por ciento), Sociología y Administración, con el 6 por ciento cada una (cuadro 11).

Tiempo transcurrido entre los últimos estudios y el ingreso al SUA: Para el total de la población de los años 94 y 95, el 27 por ciento dejó de estudiar menos de dos años antes de ingresar al SUA, un 17 por ciento dejó sus estudios entre dos y cuatro años, un 10 por ciento entre cinco y ocho años, y finalmente, un 4 por ciento dejó sus estudios por más de ocho años antes de ingresar al sistema (cuadro 12).

Experiencia previa en sistemas de enseñanza abierta: El 88 por ciento del total de la población de los años 89, 90, 94 y 95, no contaba con experiencia previa a su ingreso al SUA en algún sistema de enseñanza abierta, en tanto que sólo un 11 por ciento sí tenía alguna experiencia (cuadro 13).

Para la población de los años 94 y 95, los alumnos que habían tenido una experiencia previa en sistemas de enseñanza abierta, la tuvieron básicamente a nivel de educación media superior, el 10 por ciento (cuadro 14).

Razón que motivó la elección del SUA: De entre las distintas razones que motivaron a la población de los años 94 y 95 elegir el SUA para realizar estudios universitarios se encuentra que el 39 por ciento lo eligió para poder combinar trabajo y estudio, el 29 por ciento porque no había cupo en la modalidad presencial en la carrera seleccionada, el 18 por ciento por el interés de cursar otros estudios, el 12 por ciento fue asignado, un 6 por ciento eligió el SUA para

poderse dedicar a otras actividades y finalmente un 2 por ciento por vivir lejos del campus universitario (cuadro 15).

El ingreso al SUA fue asignado: El 21 por ciento de la población total de los años 89, 90, 94 y 95 reportó que le fue asignado el sistema, en tanto un 78 por ciento reportó una respuesta negativa. Se observa una tendencia creciente a que el sistema sea asignado según lo reflejan las cifras en ascenso de 89 al 95 (cuadro 16).

Medio por el que se enteró de la existencia del SUA: La población de los años 94 y 95 se enteró de la existencia del SUA por la guía de carreras de la UNAM en un 37 por ciento, por amistades un 17 por ciento, por alumnos o exalumnos un 9 por ciento, por un orientador vocacional el 8 por ciento, por profesores el 6 por ciento y, finalmente, por la prensa, carteles o folletos un 3 por ciento cada uno.

Cabe mencionar que para los años 89 y 90 la mayoría de los alumnos se habían enterado de la existencia del sistema básicamente a partir de referencias personales (43.41 por ciento y 31.73 por ciento respectivamente), lo que refleja un cambio en las campañas institucionales de difusión de la modalidad en los últimos años (cuadro 17).

Información sobre el modo de enseñanza que se aplica en el SUA: El 20 por ciento de la población total de los años 94 y 95 reportó que contaba con una información nula sobre la metodología de enseñanza del sistema, un 60 por ciento manifestó tener una mínima información y sólo un 19 por ciento manifestó tener una información suficiente (cuadro 18).

3. EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR, LA METODOLOGÍA DE ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE

Introducción

En el ámbito de la planeación y la evaluación de las instituciones educativas a nivel de la educación superior, es común medir la eficacia de un sistema escolar a partir de uno de sus elementos: el rendimiento escolar. "El rendimiento (escolar) se expresa a través de medidas con las cuales se intenta describir el grado de adecuación que el funcionamiento de un sistema educativo presenta respecto a sus objetivos centrales".¹ En algunas de las investigaciones sobre el tema, el uso que se hace del término rendimiento escolar es equiparable al de aprovechamiento escolar. Otras hacen una distinción entre ambos conceptos, señalando incluso que el aprovechamiento escolar es una variable o indicador del rendimiento.

Se puede decir, entonces, que el rendimiento escolar es una categoría más amplia que engloba a otras, tales como: aprovechamiento escolar, aprobación, reprobación, repetición, deserción, egreso, eficiencia terminal y titulación.

Camarena considera que estos indicadores son "manifestaciones específicas del rendimiento que se pueden reconocer en el proceso educativo... (igualmente) son un recurso analítico para acercarse a los problemas del rendimiento escolar desde distintos ángulos del proceso escolar. Establecer otras, así como

¹ Camarena C., Rosa Maíja y otros "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal" en *Revista de Educación Superior*, no. 53, enero-marzo. México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), 1985.

determinar las más significativas en el conjunto, son tareas todavía pendientes en el estudio integral del rendimiento".²

Cabe señalar, que estos indicadores o manifestaciones del rendimiento representan una unidad de análisis en sí mismas, que pueden ser objeto de estudio independientemente de las otras, lo que sí no es posible -en opinión de Camarena- es identificar a una sola como expresión del rendimiento escolar de una institución, es decir, rendimiento igual a calificaciones y aprobación; rendimiento igual a número de egresados, etcétera.

Otro señalamiento importante tiene que ver con el hecho de que cada manifestación del rendimiento escolar tiende a evaluar a alguno de los componentes del sistema escolar: la institución misma, los alumnos o los docentes. Así por ejemplo, las calificaciones, la aprobación y la reprobación tienden a identificarse con el desempeño de los alumnos en el proceso de aprendizaje, mientras que la deserción escolar con la capacidad de retención de la institución escolar, por citar sólo algunos ejemplos.

En la revisión de estudios sobre el rendimiento escolar se identifica, también, que el esquema teórico-metodológico que se utiliza frecuentemente es el de la teoría general de sistemas, en el sentido de que se consideran las entradas al sistema escolar (insumos) y sus salidas (los productos, los resultados obtenidos). Por ejemplo, para medir la eficiencia terminal de una institución, el planteamiento es: ¿Cuántos alumnos ingresaron y cuántos egresaron?, o bien, para medir el aprovechamiento escolar en una materia particular, sería: ¿Qué calificaciones obtuvieron los alumnos, cuántos aprobaron y cuántos reprobaron? Este esquema deriva -en mi opinión- en la realización de investigaciones que logran cubrir el nivel de la estadística descriptiva, más -parafraseando a Muñoz Izquierdo- no logran explicar, o en su defecto identificar lo que sucede en la

² Para Camarena las manifestaciones más significativas en el estudio del rendimiento escolar son, la aprobación, la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal.

"caja negra". Con esto no queremos subestimar la importancia que tiene la medición en el rendimiento escolar, más consideramos que debe dársele su justa dimensión en tanto que indica algo sobre un fenómeno, en este sentido la concebimos como un medio y no como un fin en sí misma.

Una investigación que abordó el problema del rendimiento escolar con un enfoque distinto es la realizada por un grupo de investigadores mexicanos -entre ellos Muñoz Izquierdo-, concretamente sobre el atraso y el abandono escolar. Una modificación importante al modelo sistémico comúnmente utilizado fue el del análisis específico de los procesos que se llevan a cabo al interior de un sistema escolar³, con la intención de acercarse a la explicación de lo que sucede al interior de la "caja negra". "De este modo -según Muñoz-, procuramos detectar las formas concretas y dinámicas en que los diversos factores se combinan, para producir determinados resultados. En otras palabras, hicimos esfuerzos especialmente orientados a observar los insumos educativos en movimiento..."⁴

Este último enfoque bien puede ser recuperado para analizar cualquiera de los indicadores que involucra el rendimiento escolar* (concebido como categoría amplia). Si nos remitimos al análisis del aprovechamiento escolar, además de interesarnos en su medición -considerando los índices de aprobación, reprobación o las calificaciones-, nos interesará explicarnos o *identificar* las causas o procesos que dieron origen a los resultados de esas mediciones. Debido a lo anterior, es de vital importancia distinguir lo que es la *medición* y lo que es la *evaluación* en el proceso escolar, temas que retomaremos más adelante. Baste decir por el momento que la evaluación proporciona la

³ Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos y otros. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. IX, no.3, 1979.

⁴ *Ibid.*, p. 4. El modelo de investigación utilizado en este caso introdujo otras modificaciones; sin embargo, en este trabajo nos interesa retomar la relacionada con el análisis específico de los procesos.

* A partir de este momento utilizaremos el término *rendimiento escolar* como categoría amplia que engloba a diversos indicadores; mientras que el de *aprovechamiento escolar* como una unidad de análisis menor, como uno de los indicadores del rendimiento escolar y como una unidad de análisis que tiene que ver concretamente con los resultados del proceso de aprendizaje.

información necesaria sobre las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, en un intento por comprender y retroalimentar el proceso educativo.

3.1 El aprovechamiento escolar

En esta parte del trabajo nos centraremos en el aprovechamiento escolar entendido como uno de los indicadores o variables del rendimiento escolar, que refleja directamente el desempeño de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Podemos decir que el aprovechamiento escolar es el resultado de lo que aconteció durante el proceso de aprendizaje, de lo que el alumno fue capaz de aprender. Comúnmente las definiciones sobre aprovechamiento escolar se circunscriben al desempeño del sujeto que aprende, los especialistas lo definen como "la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados" .⁵

El aprovechamiento escolar como un producto del aprendizaje se mide a través de pruebas objetivas y de las calificaciones que obtienen los alumnos, mismas que se toman como referentes para comprobar que el conjunto de conocimientos incluidos en los currícula han sido adquiridos por los alumnos.

Ahora bien, nos interesa destacar que cuando se hace referencia a un *aprovechamiento escolar satisfactorio* se alude indirectamente a la voluntad de los alumnos en el trabajo académico y a sus capacidades y aptitudes de tipo intelectual. De donde se infiere que a mayor voluntad y mayores capacidades y aptitudes del alumno mayor será su aprovechamiento escolar, y a la inversa, en la medida que estas condiciones sean menores, el aprovechamiento será menos satisfactorio. La investigación educativa, sin embargo, ha identificado otras

⁵ González, Antonio J. "Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones" en *Revista de Educación*, no. 287, España, sep.-dic., 1988, p. 32

variables -además de las que dependen del individuo- que intervienen en los resultados obtenidos, como son: los aspectos docentes y didácticos, la relación profesor-alumno, el entorno familiar, factores institucionales, el status social, entre otros. Ello ha derivado en la identificación, principalmente, de dos tipos de variables que inciden en el aprovechamiento escolar:

- 1) *Variables intrapersonales*: Que se refieren a los factores internos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que dependen del sujeto.
- 2) *Variables situacionales*: Que se refieren a los factores externos que influyen en el aprendizaje del alumno.

Para Ausbel⁶ las variables intrapersonales incluyen:

- a) *La estructura cognoscitiva*: Se refiere a las propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido dentro de un campo de estudio particular, que son relevantes para la asimilación de otra tarea de aprendizaje dentro del mismo campo. Esta variable influye en la disposición personal para nuevos aprendizajes relacionados.
- b) *Disposición del desarrollo*: Que refleja la etapa del desarrollo intelectual del alumno así como las capacidades y modalidades del funcionamiento intelectual en esa etapa.
- c) *Capacidad intelectual*: El grado relativo de aptitud escolar general del individuo (la inteligencia en general o el nivel de agudeza), y su posición relativa respecto de capacidades cognoscitivas específicas, más diferenciadas o especializadas.

⁶ Ausbel, David P. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983, pp. 3^a-40.

d) *Motivaciones o actitudes*: Que tienen que ver con el deseo de saber, la necesidad de logro y de autosuperación y el involucramiento del yo (interés) en un campo de estudio determinado. Estas variables afectan algunas condiciones del aprendizaje como lo son la atención, el nivel de esfuerzo, la persistencia, la concentración, etcétera.

e) *La personalidad*: Referidas a las diferencias individuales en el nivel y tipo de motivación, de ajuste personal, de nivel de ansiedad.

Las variables situacionales (factores externos), por su parte, incluyen las siguientes:

a) *La práctica*: Su frecuencia, distribución, método y condiciones generales (incluida la retroalimentación o conocimiento de los resultados).

b) *El ordenamiento de los materiales de enseñanza*: En función de cantidad, dificultad, tamaño de los pasos, lógica interna, secuencia, velocidad y uso de auxiliares didácticos.

c) *Factores sociales y de grupo*: La atmósfera psicológica del salón de clases, la cooperación y la competencia, personalidad y conducta.

Las diversas clasificaciones existentes en la bibliografía especializada sobre las variables que inciden en el aprovechamiento escolar, se ubican o retoman de alguna forma la clasificación que de ellas hace Ausbel, al dividirlas en dos categorías: situacionales e intrapersonales. Las diferencias en las clasificaciones estriban la mayor de las veces en que otros esquemas clasificatorios se refieren con términos distintos a una misma variable, ubican más o menos variables en uno u otro grupo, ordenan o agrupan de manera diferente las variables, o bien, aunque menos frecuente, agregan una variable nueva.

Un esquema de clasificación interesante, sobre las variables de incidencia en el aprovechamiento es aquella que incorpora como *grupo* las variables denominadas de *tipo pedagógico*. Si bien este tipo de variables se relacionan con las de la estructura cognoscitiva (variable intrapersonal) y con las de la práctica y el ordenamiento de los materiales (variables situacionales) de Ausbel, hemos retomado, también, la clasificación de García Nieto porque consideramos que las variables que agrupa en las que ha denominado de tipo pedagógico se manifiestan en la práctica educativa más como instrumentos o recursos que facilitan el aprendizaje, que como condiciones que lo favorecen o no como lo supone la variable ausbelliana de estructura cognoscitiva. La clasificación de García Nieto agrupa las variables en:

- a) *Intelectuales*: Este grupo incluye las capacidades y aptitudes, la inteligencia en general.
- b) *Psíquicas*: Incluye los factores de tipo psicológico, como son la personalidad, la motivación, el autoconcepto, la adaptación.
- c) *De tipo socio-ambiental*: Como son la familia, el barrio, el estrato social, el nivel económico y cultural, la ubicación geográfica.
- d) *Pedagógicas*: Que incluye variables que tienen que ver con el dominio de aquellos aprendizajes que son instrumentales y básicos para las distintas tareas y asimilación de los diferentes contenidos escolares, por estar en la base de una gran parte de ellos, como son: la comprensión y rapidez lectoras, la riqueza del vocabulario, los automatismos de cálculo, la metodología de estudio, entre otros.⁷

⁷ García Nieto, Narciso. "Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento escolar" en *Revista de Ciencias de la Educación* no. 35, España, octubre, 1989, pp. 471-480.

Como se puede apreciar los agrupamientos y las variables que incluye García Nieto, no difieren en mucho de la propuesta de Ausbel. Para redondear un poco más el tema, podríamos decir que las variables de tipo pedagógico tal y como las menciona García Nieto, tienen que ver con el manejo y desarrollo de habilidades y destrezas que facilitan el aprendizaje, previas -por así decirlo- al momento en que el individuo entra en contacto con los conocimientos de un campo de estudio, momento que involucra la variable estructura cognoscitiva.

Consideramos útil la clasificación de García Nieto en la medida en que las variables de tipo pedagógico son un factor importante que influye en el aprendizaje y en el aprovechamiento escolar. El desarrollo de habilidades tales como la comprensión y la rapidez lectoras, la riqueza del vocabulario, los automatismos de cálculo, el uso de técnicas de estudio, entre otras tantas, son la base y la conformación misma de lo que genéricamente se denomina como *metodología de estudio*.

Para finalizar este punto, podemos agregar que existen distintos modelos predictivos para explicar el aprovechamiento escolar, cada uno de ellos enfatiza más en un grupo de variables que otro para explicar el fenómeno. José Antonio Caride⁸ clasifica estos modelos en:

a) *Modelo psicológica*, que centra su atención en el análisis de las dimensiones del individuo, siendo éstas de índole personal: inteligencia, personalidad, madurez, motivación, etcétera.

b) *Modelo sociológica*, que pone énfasis en la consideración de los factores externos a la institución educativa: clase social, entorno cultural, ambiente familiar, recursos económicos.

⁸ Caride Gómez, José Antonio y Francisco J. Tejedor Tejedor. "Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico", en *Revista de Educación*, no. 237, 1988, pp. 13-14.

c) *Modelo psicosocial*, que parte de la importancia de los procesos interpersonales más inmediatos al sujeto: autoestima, autoconcepto, indefensión aprendida.

d) *Modelo ecléctico de interacción*, que insiste en la influencia del conjunto de las dimensiones que abarcan los modelos anteriores, derivándose en consecuencia un esquema predictivo de interrelaciones.

En los modelos anteriores, no se ubican como tales las variables de tipo pedagógico tal y como las define García Nieto en su clasificación. Sin embargo, inferimos que ellas se incluirían en el modelo psicológico y, en este sentido sería más apropiado denominarlo como modelo psicopedagógico. De los cuatro modelos, definitivamente compartimos el enfoque del modelo ecléctico de interacción, toda vez que consideramos que el aprovechamiento escolar debe ser analizado y explicado a la luz de la interacción de diversos factores. No obstante, y dado los fines del trabajo que nos ocupa, nos abocaremos en lo subsecuente a una de las dimensiones que involucra el estudio del aprovechamiento escolar, la que se relaciona con las variables de tipo pedagógico, y más concretamente, a la metodología de estudio.

3.2 La metodología de estudio

El avance científico, humanístico y tecnológico alcanzado en la actualidad, mismo que se integra rápidamente a los currícula escolares, impone el aprendizaje de un gran cúmulo de conocimientos.

A diferencia de otros momentos en la historia de la humanidad, la educación escolar actual pone mayor énfasis en la asimilación y comprensión del conocimiento que en la acumulación de información y su memorización mecánica que implica que el material original sea retomado o recitado verbalmente sin que se exija atención a su significado.

Desde algunas de las teorías del aprendizaje, la preocupación se ha centrado en aprender y comprender los procesos cognitivos que llevan a un aprendizaje significativo.

La aplicación de las diversas teorías del aprendizaje en la práctica educativa, ha dado origen a un campo de estudio, que si bien no es totalmente novedoso, sí lo es en términos de la sistematización y ordenación que ha logrado, así como por la importancia que está adquiriendo día con día, nos referimos a la metodología de estudio.

En el ámbito escolar, las metodologías de estudio se han propuesto como un medio para alcanzar el aprendizaje así como para obtener un mejor aprovechamiento académico.

Como resultado de sus investigaciones, Maddox⁹ expresó en términos cuantitativos el peso que le atribuía a los diversos factores que inciden en el aprovechamiento escolar, de la siguiente manera:

- La inteligencia y la motivación, conjuntamente, afectan el rendimiento alrededor de un 50 a un 60 por ciento.
- El esfuerzo y los métodos eficaces de estudio pueden llegar a representar de un 30 a un 40 por ciento y, por último;
- La suerte y los factores ambientales positivos entre un 10 y un 15 por ciento.

Valga esta referencia para ilustrar -de alguna manera- la importancia que adquiere el hecho de contar con una metodología de estudio apropiada, no sin antes advertir que hoy en día, se pueden encontrar un sin número de investigaciones y estudios que tratan de identificar en qué medida este factor -de entre los varios que existen- puede llegar a incidir en el aprovechamiento.

⁹Citado por Lara Guerrero, Juan. "Técnicas de estudio y rendimiento académico" en: *Revista de Ciencias de la Educación* no.151, España [jul.-sept. 1992, p.2.

Existe un consenso generalizado en considerar que el estudio es una actividad sistemática que conduce al aprendizaje de cualquier materia o disciplina. Para que esta actividad sea efectiva, requiere de una serie de recursos como lo son los métodos, las técnicas y los hábitos de estudio adecuados. De esta manera, se puede entender por metodología de estudio, el "modo de proceder ordenado que conduce de manera efectiva al aprendizaje, mientras que la técnica es la pericia o habilidad en el uso de esos procedimientos. En la expresión hábitos de estudio quedan incluidos el método y las técnicas" (Tourón, 1989).¹⁰

La psicología ha aportado los elementos suficientes para comprender cómo se forma cualquier tipo de hábito; tratándose de los del estudio, la creación de hábitos recorre tres fases: de consolidación inicial, de repaso y de repaso-resumen. Estas fases responden a algunos principios del aprendizaje, como la percepción, la organización, la asimilación, la comprensión y la retención de los conocimientos adquiridos, toda vez que se considera que el aprendizaje es un proceso que atraviesa por diferentes momentos y grados de dificultad. El uso de los métodos y técnicas de estudio, por su parte, constituyen un recurso que ayuda a la formación de dichos hábitos.

Hasta aquí nos hemos referido sólo a una, de lo que algunos especialistas de manera simplificada llaman las tres dimensiones involucradas en el aprendizaje de los alumnos: *el saber hacer*, es decir, el modo y el uso de técnicas, estrategias, medios e instrumentos que favorecen o dificultan los logros en el aprendizaje. Las otras dos dimensiones se identifican como *el poder hacer*, referidas a las aptitudes intelectuales que posee el alumno; y *el querer hacer*, que tiene que ver con las actitudes o disposición con que se enfrenta el medio escolar.¹¹

¹⁰ Citado por González Galán, Angeles. "Los métodos de estudio en los alumnos de la UNED" en *Revista de Orientación Pedagógica*, no. 41, España, 1989, p.481.

¹¹ Cfr. García Nieto Narciso, *op. cit.*

Tomando como punto de partida lo anterior, desde la psicometría se han diseñado diversos instrumentos con el propósito de evaluar alguna o el conjunto de estas dimensiones.

Mientras que las pruebas de aprovechamiento son instrumentos para medir lo que el individuo ha aprendido, las de aptitud tratan de medir lo que el individuo podría aprender.

Las pruebas de aptitud deben ser consideradas como un instrumento diagnóstico, que ofrece un panorama inicial de las capacidades del individuo, de las potencialidades que tiene para desarrollar. Su importancia estriba, también, en que se convierten en un instrumento de trabajo para la orientación escolar.

Para el caso de las metodologías de estudio, se han elaborado instrumentos que tienden a evaluar cuáles son las habilidades con las que cuenta el individuo en lo que a métodos, técnicas y hábitos de estudio se refiere.

Existen en nuestros días un buen número de instrumentos para evaluar el uso de métodos y la formación de hábitos de estudio, algunos de ellos son:

- El Tyler-Kimber Study Skills (Tyler y Kimber, 1937), que evalúa destrezas en la utilización de material escrito;
- El Survey of Study Habits (Traxler, 1945), que pretende desarrollar un método de estudio propiamente dicho;
- El Study Habits Inventory (Wren, 1949), para evaluar destrezas;
- El Study Attitudes and Methods Survey (Michael, 1972), que examina el interés académico, los métodos de estudio y la ansiedad respecto al estudio;

- El Study Skills Questionnaire (McCombs, 1980), para medir comprensión escrita, memorización, concentración y realización de exámenes;
- El Study Behavior Inventory (Mueller, 1984), que estudia actitudes y comportamientos generales ante el estudio;
- El Survey of Habits and Attitudes (Brown-Holtzman, 1975), que se centra en el estudio de hábitos y actitudes. Este instrumento es uno de los más conocidos ya que con base en éste se han generado un gran número de estudios.

Como se puede apreciar, cada uno de estos instrumentos pondera más uno u otro aspecto, mientras unos se orientan a la evaluación de hábitos y actitudes, otros lo hacen hacia habilidades y destrezas. Hay los que tienen un carácter diagnóstico y otros, propositivo. Cabe mencionar que en la elaboración de estos instrumentos se debe tomar en cuenta su grado de confiabilidad y validez, dos condiciones indispensables que debe presentar toda prueba psicométrica. La confiabilidad responde acerca de la consistencia del instrumento, en tanto que la validez al grado en que mide realmente lo que pretende medir.

En el caso de las pruebas arriba mencionadas no nos interesa discernir sobre su grado de confiabilidad y validez, pues son instrumentos probados y avalados por una larga trayectoria, sino más bien nos interesa apuntar hacia el riesgo que implica su utilización en una población distinta para la que fue concebida originalmente. De tal suerte que nuestra observación va en el sentido de la importancia que tiene adaptarlas adecuadamente a la población donde se pretende aplicar. Es un hecho que la mayoría de las pruebas existentes en el medio han sido elaboradas en y para la población estadounidense, pero también es cierto que la mayoría de ellas han sido adaptadas para la población estudiantil de las diferentes regiones del mundo.

Ahora bien, después de revisar un buen número de libros sobre metodología de estudio encontramos que las habilidades, destrezas y hábitos que comúnmente se evalúan en el alumno, y que son consideradas como condiciones importantes para iniciar el aprendizaje, o si se prefiere, el estudio de una materia o disciplina, se pueden agrupar en tres grandes rubros, a saber:

1) *Organización para el estudio*: Ambito que se circscribe a todos aquellos hábitos del alumno relacionados con las acciones que realiza antes de iniciar el estudio, tales como; el establecimiento de metas, la planeación de actividades, la administración y distribución del tiempo para el estudio, las condiciones físicas y ambientales en que las que lo realiza.

2) *Técnicas de estudio*: Que se relacionan con el uso de técnicas y habilidades con las que cuenta el alumno en aspectos como: capacidad lectora (comprensión y velocidad), capacidad para redactar y utilizar técnicas de expresión escrita (subrayados, resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos), capacidad retenitiva, para realizar exámenes, para tomar apuntes, etcétera.

3) *Motivaciones y actitudes hacia el estudio*: Que se relacionan con el deseo de aprender, el interés, la perseverancia, la adaptación al medio escolar, las relaciones interpersonales, la aceptación o rechazo a la educación.

Tanto en éste como en el apartado anterior nos hemos referido permanentemente al aprovechamiento escolar y a la metodología de estudio, siempre en relación con el aprendizaje. Hemos hablado de aprendizaje significativo, e implícitamente de aprendizaje mecánico; más ¿ qué entendemos por aprendizaje y por qué es importante contar con un concepto sobre el mismo?

3.3 El aprendizaje y algunos de sus principios

En este apartado pretendemos dar respuesta a las interrogantes anteriores: qué entendemos por aprendizaje y por qué es importante basarse en una teoría sobre el mismo; igualmente expondremos algunos principios del aprendizaje de una de las teorías contemporáneas en la psicología educativa: *la teoría del campo cognoscitivo*, destacando su principal diferencia en relación con las teorías conductista y neoconductistas del aprendizaje.

En primer lugar, consideramos pertinente señalar que la psicología en general se aboca a los aspectos globales del aprendizaje, mientras que la psicología educativa a los del "aprendizaje en el salón de clases, o al aprendizaje deliberadamente conducido de una materia de estudio dentro de un contexto social ... su función básica en la empresa educativa, es ocuparse de la naturaleza, las condiciones y la evaluación del aprendizaje de la materia de estudio junto con los factores que lo influyen".¹²

Habiendo ubicado el campo de estudio de la psicología educativa, podemos decir que actualmente persisten en ella dos grandes familias que definen, explican y formulan sus teorías y principios sobre el aprendizaje de manera diferente, nos referimos a las teorías conductistas y neoconductistas del aprendizaje, que pertenecen a la familia del asociacionismo estímulo respuesta; y a la teoría del campo cognoscitivo, perteneciente a la familia de la psicología del campo Gestalt.

En el ámbito científico, toda corriente de pensamiento que se erige como escuela, se sustenta en una concepción particular acerca del mundo, del hombre y de la relación que guardan entre sí. Implícita o explícitamente dicha concepción se ve reflejada en su modelo teórico. Las dos corrientes más importantes dentro de la psicología educativa no están exentas de esta

¹² Ausbel, David F. y otros. *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1983, pp 17 - 27.

situación, es decir, desde la perspectiva filosófica tratan de dar respuesta sobre la naturaleza del hombre y cómo éste se relaciona con el mundo.

Mientras el asociacionismo estímulo respuesta concibe al hombre como "una criatura esencialmente pasiva o reactiva que está en un ambiente determinativo, la psicología del campo Gestalt lo concibe como un sujeto deliberado, que actúa recíprocamente con el ambiente psicológico".¹³

Para los asociacionistas el mundo o la realidad, existen ahí independientemente del sujeto, quien los percibe a través de sus sentidos tal y como existen en el mundo físico, es decir, en forma objetiva. Los gestalistas, por su parte, no niegan la existencia de la realidad del mundo físico, sin embargo, identifican la existencia de una *realidad psicológica*: el sujeto interpreta y capta del mundo sólo aquello que le es significativo y "su interpretación es la realidad en la que basa o determina sus acciones".¹⁴

Estas concepciones suponen, para el caso de los asociacionistas que el ambiente *determina* en gran medida la conducta de los individuos, en tanto que el sujeto reacciona a los estímulos que de él devienen. Para los gestalistas el hombre al captar e interpretar parte de la realidad, aquélla que le es significativa tiene la posibilidad *deliberada* de actuar sobre ella, el resultado de su acción, el cambio efectuado en la realidad actúa al mismo tiempo sobre él, transformándolo. De aquí que los gestalistas parten de la idea de que el ambiente y el sujeto actúan *recíproca* y *simultáneamente*.

En el ámbito del aprendizaje, estas concepciones difieren al definir lo que es la conducta y el aprendizaje mismo. En tanto que para los asociacionistas la conducta es una respuesta observable; para los gestalistas es un acto deliberado, no necesariamente observable. Si para los partidarios del

¹³ Bigge, M.L. y M.P. Hunt. *Bases psicológicas de la educación*. México, Trillas 1970, p. 379

¹⁴ Bigge, M.L. op. cit. p. 398

asociacionismo el aprendizaje es el proceso de construir reflejos condicionados al sustituir un estímulo por otro; para los gestalistas es una reorganización del mundo perceptiva y conceptual del sujeto, esta es, de su campo.

Hasta aquí hemos abordado muy breve y sintéticamente, lo que consideramos que es una de las diferencias sustanciales entre ambas familias. Hay que advertir que existen distintos niveles y aspectos por analizar y distinguir entre ambas, sin embargo, aquí sólo nos interesa contar con un referente que nos sea de utilidad para responder a una interrogante inicial: ¿por qué es importante contar y adoptar una teoría del aprendizaje?

En el quehacer educativo, nuestra labor fundamental es la promoción del aprendizaje, éste ha sido objeto de estudio desde el origen mismo de la humanidad, más a fines del siglo pasado y a lo largo de éste, es que se fue separando de otras disciplinas como un objeto delimitado que la psicología hizo suyo. Durante todo este tiempo la psicología ha sistematizado a tal grado su estudio, que hoy en día podemos contar con los conocimientos suficientes que nos permiten su promoción y desarrollo en el ámbito escolar. En nuestros días la enseñanza en las escuelas ha dejado de ser mera improvisación, intuición o ensayo y error, gracias a los conocimientos derivados -en términos genéricos- de la teoría del aprendizaje. Sin embargo, la utilización de cualquiera de las dos grandes corrientes actuales tiene implicaciones y efectos distintos en la práctica educativa. El enfoque cognoscitivista supone que el hombre es mucho más que un "mecanismo" que responde automáticamente a su medio. Por otro lado, existen posiciones extremas dentro de las escuelas contemporáneas del asociacionismo que han llegado a considerar que la psicología del aprendizaje "poco tiene que ofrecer a las escuelas" o bien, en el otro extremo, las que la consideran la panacea en la resolución de todo tipo de problemas del acontecer escolar. No dudamos que las teorías conductistas y neoconductistas sean efectivas para resolver algunos aspectos de la práctica educativa, sin embargo, consideramos que la psicología educativa sí tiene mucho que ofrecer

para el conocimiento y comprensión cada vez mayor del hombre y sus procesos de aprendizaje, sobre la base de que el hombre actúa deliberadamente y que ello le permite no sólo actuar sobre su realidad circundante sino además hacerlo creativamente y con imaginación.

3.3.1 Bases psicológicas de la teoría cognoscitiva del aprendizaje

La mayoría de las investigaciones realizadas por la psicología de campo Gestalt, se efectuaron en el campo de la motivación y la percepción; las teorías y principios resultantes en estas áreas fueron trasladados y aplicados al campo del aprendizaje, hasta conformar lo que conocemos hoy en día como teoría cognoscitiva del aprendizaje.

Muchos fueron los investigadores que contribuyeron y trabajaron para la psicología de campo Gestalt, no obstante se considera que Kurt Lewin fue uno de sus principales precursores, que logró sistematizar los conocimientos anteriores, y a quien los partidarios de esta corriente psicológica toman como referente común.

Lewin estableció tres conceptos básicos para explicar lo que es la *realidad psicológica*: el espacio vital, el espacio topológico y el espacio vectorial. La categoría de realidad psicológica adquiere relevancia, toda vez que los gestaltistas consideran que la conducta humana no puede ser comprendida si se desconoce el ambiente psicológico del sujeto.

Los tres conceptos lewinianos son concebidos como *constructos*, que son "ideas inventadas" o nociones que describen o explican los fenómenos que se perciben. A continuación describimos -tomando como base a Bigge- cada uno de estos conceptos.

a) *Espacio vital*: El espacio vital es todo aquello que rodea y afecta la conducta del individuo y que conforma su ambiente psicológico, sólo porque alcanza a percibirlo. Tanto el individuo como su ambiente psicológico conforman el espacio vital, éste está rodeado a su vez por un ámbito mayor que se denomina "el casco extraño del espacio vital". En este casco extraño se ubican todo tipo de eventos o aspectos físico-sociales con los que el individuo no ha establecido una relación psicológica y que por lo tanto no tiene conciencia de ellos, aún cuando su existencia sea real. Para que lo que existe afuera del espacio vital tenga influencia en la conducta del individuo, el aspecto físico o social debe atravesar -por así decirlo- ese casco extraño justamente a partir de la interacción con el espacio vital. Este proceso, dinámico, lleva precisamente a una reestructuración del individuo y su ambiente psicológico.

Se considera que "una serie continua de espacios vitales y yuxtapuestos integran el mundo psicológico total en que vive el individuo".¹⁵ El mundo psicológico puede estar conformado por creencias, ideas abstractas, conocimientos, recuerdos y esperanzas, así como por objetos concretos.

Es importante agregar que una persona está integrada -psicológicamente hablando- por dos regiones o estratos: el estrato perceptual-motor y el estrato personal interno. El primero, es el límite entre la persona y su ambiente psicológico y representa las capacidades de manipulación del individuo. Mientras que el estrato personal interno representa las necesidades del individuo.

b) *Espacio topológico*: La topología es una geometría no métrica que integra conceptos tales como interior, exterior o límite, y excluye los de espesor, anchura o peso. Lewin utilizó diversos términos de esta rama para poder explicar el espacio topológico, que atiende a la *estructura* del espacio vital. Lewin lo aplicó

¹⁵ Rogge, W.L. *Técnicas del aprendizaje para maestros*. México: Trillas, 1975, pp. 215-232.

a la psicología para denotar o ubicar la "posición de una persona en relación con sus metas funcionales y con los obstáculos para alcanzarlas".¹⁶

Un concepto clave en la dimensión topológica es el de las relaciones de las partes con el todo. Este concepto es utilizado para definir cómo es la estructura del espacio vital y cuáles son sus posibilidades.

c) *Espacio vectorial*: Vector es un término tomado de la mecánica, y que aplicado a la psicología se define como "la fuerza que influye en el movimiento psicológico hacia una meta o que se aleja de ella".¹⁷ La fuerza puede ser de dos tipos: las que impulsan el movimiento y las que lo limitan. Los conceptos vectoriales sirven para describir la dinámica de una situación, es decir, lo que está ocurriendo o lo que tiene posibilidades de ocurrir.

Hemos seleccionado algunos conceptos complementarios que sirven para comprender el esquema teórico de Lewin, como son:

Conducta: Entendida como cualquier cambio en un espacio vital que esté sujeto a las leyes psicológicas. La conducta psicológica implica movimiento (psicológico) que no necesariamente se refleja en movimiento fisiológico. La conducta psicológica es más o menos consciente e intencional.

Persona: Un ser que se comporta conscientemente. Centro de capacidades y necesidades.

Necesidades: Estados de una persona (centrados en ella) que, si existen en relación a una meta, influyen en la determinación de la conducta encaminada hacia esa meta.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ *Idem*.

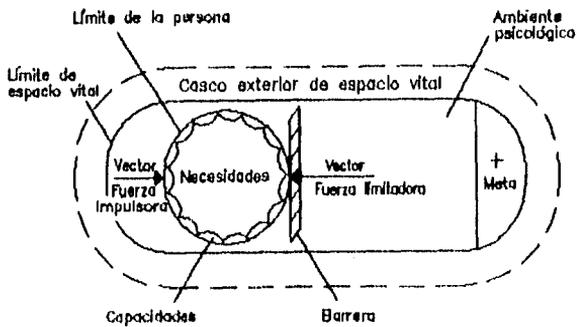
Capacidades: Cognitivas, para conocer el ambiente (centradas en la persona).
De manipulación, capacidades para afectar el ambiente.

Meta: Región de espacio vital dirigida hacia, o de la que se atrae psicológicamente a una persona.

Barrera: Parte dinámica de un ambiente que se opone al movimiento a través de ella.

Estructura cognoscitiva: Un ambiente que incluye a una persona tal como lo conoce ésta. Son sinónimos insight o comprensión.

Hay que señalar finalmente, que para Lewin el aprendizaje significó cambios en cuatro áreas principalmente: en la estructura cognoscitiva, en la motivación, en la fidelidad o la ideología de grupo, y en el aumento del control voluntario y la destreza muscular.



Expresión gráfica del modelo psicológico de Lewin
Tomado de: Biggs, N.L. Teorías de aprendizaje para maestros

3.3.2 La teoría cognoscitiva y el aprendizaje significativo

Para los cognoscitivistas el aprendizaje es un proceso dinámico en el cambio del insight o estructura cognoscitiva del individuo, que le permite adquirir, deshechar o transformar conocimientos anteriores. Hablar genéricamente de insight equivale a hablar de la capacidad del sujeto para "percibir" los eventos o sucesos que acontecen en su ambiente psicológico. Una definición más precisa sería: "un insight es un sentimiento o sentido de patrón o sus relaciones... es cierto tipo de sentimiento que obtenemos con relación a una situación, que nos permite seguir esforzándonos activamente en alcanzar nuestros objetivos".¹⁸

Un insight puede ser verbalizado o no, complejo o simple. Un insight puede ser la apreciación de un aspecto particular de la situación o bien su generalización. Cuando un insight logra generalizarse se dice que se llegó a un nivel de comprensión de la situación o evento determinado, incorporándose o modificando la estructura cognoscitiva del individuo. Esta modificación interactúa simultáneamente con el ambiente psicológico que junto con la persona misma conforman su espacio vital.

Desde esta perspectiva, para los cognoscitivistas la enseñanza sería un método que busca el logro del insight, toda vez que parten del supuesto de que el insight se puede desarrollar. El insight, sin embargo, no se transmite por el profesor en forma automática, adquiere su real dimensión sólo a partir de que el alumno logra captarlo y hacerlo suyo. En el ámbito escolar esto se "materializa" cuando el individuo relaciona hechos, generalizaciones, reglas y principios, y les encuentra una utilidad para resolver situaciones o problemas dados respecto de una materia de estudio: en este momento estamos hablando de aprendizaje significativo.

¹⁸ *Ibid.*, p.127.

Ausbel, psicólogo educativo de orientación cognoscitiva, ha apuntado hacia la importancia de distinguir, además, tipos de aprendizaje, dado que se tiende a confundir el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por repetición, y en este sentido a identificar al primero como aprendizaje no significativo. Cuando se habla de aprendizaje significativo su referente opuesto es el aprendizaje por repetición, en tanto que cuando se habla de aprendizaje por recepción su "contrario" es el aprendizaje por descubrimiento.

Así al referirnos al aprendizaje significativo en oposición a aprendizaje por repetición estamos haciendo alusión a diferencias sustancialmente cualitativas, mientras en el aprendizaje significativo la tarea de aprendizaje trata de relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe; en el aprendizaje por repetición la tarea de aprendizaje consta de asociaciones arbitrarias y su repetición "al pie de la letra".

Por otra parte, el aprendizaje tanto por recepción como por descubrimiento responden más bien al cómo se llegó a un aprendizaje y ambos pueden ser igualmente significativos. Aún más, el aprendizaje por descubrimiento puede distinguirse en guiado y autónomo. Ausbel considera incluso que ambos tipos de aprendizaje (por recepción o por descubrimiento) pueden interactuar al mismo tiempo en una situación de aprendizaje.

Las precisiones anteriores son importantes pues desde esta perspectiva la tarea del profesor consistirá fundamentalmente en la selección y organización de contenidos y tareas de aprendizaje, que permitan desarrollar insights o cambiar la estructura cognoscitiva del individuo. En esta tarea es de vital importancia, además, que el profesor considere las características psicológicas propias de la etapa en la que se ubican los individuos sujetos a aprendizaje, que involucre tanto su disposición de desarrollo intelectual como sus motivaciones, actitudes e intereses.

3.4 Algunas consideraciones para el aprendizaje en la edad adulta

En este apartado nos referiremos, *grosso modo*, a las principales características que distinguen al aprendizaje en la edad adulta así como a los intereses y motivaciones que predominan en esta etapa del ciclo vital. Ello básicamente por dos razones: La primera, porque una característica fundamental de los sistemas abiertos y a distancia es que están dirigidos a una población adulta y, segunda, porque el trabajo que se desarrolla en las páginas subsecuentes se realizó precisamente entre una población estudiantil que se ubica en esta etapa evolutiva. Consideramos que además de contar con un referente teórico sobre el aprendizaje, también es de vital importancia contar con un marco de referencia sobre las características psicológicas que predominan en la población a la que se dirige la labor de orientación educativa. De tal forma que a continuación expondremos algunas de las principales características que se presentan en esta etapa y que guardan relación con el aprendizaje.

La psicología evolutiva se define como "... la ciencia que se ocupa del estudio de los cambios psicológicos que tienen lugar entre la formación y la muerte del ser humano, tanto para caracterizarlos como para determinar sus causas".¹⁹

Hasta hace no mucho tiempo la psicología evolutiva se abocaba principalmente al estudio de los cambios sufridos en la infancia y la adolescencia, dejando a un lado los cambios ocurridos en la edad adulta y la vejez. Ello porque la edad adulta era considerada como el estadio en el que se alcanzaba el mayor grado de perfección y madurez hacia donde se evolucionaba desde la infancia y a partir del cual se iniciaba el declive. No obstante a partir de la década de los sesenta se cuestiona fuertemente esta idea debido, entre otras razones, a los prejuicios e implicaciones que ella conllevaba. En algunos círculos académicos se prefirió sustituir el término de psicología evolutiva por el de psicología del ciclo vital, para alejarse del esquema evolutivo-involutivo y enfocar el estudio del

¹⁹ Monedero, Carmelo. *Psicología evolutiva del ciclo vital*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1966, p. 23

desarrollo psicológico del hombre desde una perspectiva diferente, que abarca el estudio de los cambios ocurridos a lo largo de todo el ciclo vital con un sentido unitario e incursionar en el estudio de la edad adulta, destacando que en esta edad se sufren igualmente cambios aunque diferentes pero tan importantes como en etapas anteriores o posteriores. Es a partir de este momento que la edad adulta y la vejez son objeto de estudio, dando como resultado las primeras investigaciones sobre las características de estas etapas de la vida humana.

A partir de estudios más recientes con el enfoque de la psicología del ciclo vital, se ha podido constatar que en la edad adulta predominan más los cambios relacionados con la personalidad del sujeto que los cambios en los aspectos cognitivos.

Dentro del esquema clásico evolutivo-involutivo, se consideraba que la inteligencia, como parte de los aspectos cognitivos del hombre, disminuía conforme al envejecimiento físico. Sin embargo, a partir de las investigaciones con las pruebas de inteligencia se ha puesto de manifiesto, que si bien la inteligencia tiene algunas variaciones en la edad adulta, estas variaciones dependen del tipo de estudios que se realicen -transversales o longitudinales-, y del tipo de prueba de inteligencia utilizada. Los estudios transversales realizados por Wechsler, han concluido que existen puntuaciones en las pruebas de inteligencia que son independientes de la edad, es decir, que se mantienen, en tanto que otras dependen de la edad, se deterioran. Los estudios longitudinales, por su parte, no han detectado hasta ahora ninguna disminución sistemática de las puntuaciones en la edad adulta. En la mayoría de los estudios de este tipo, las puntuaciones se mantienen, en otros aumentan y en algunos casos disminuyen. Las disminuciones se han explicado básicamente como disminución de determinados aprendizajes por falta de ejercicio.

Asimismo, en los estudios con pruebas de inteligencia, se ha podido identificar cierto cambio de las aptitudes mentales en la edad adulta, lo que ha hecho

suponer que el tipo de inteligencia va cambiando con la edad. Cattell²⁰ ha distinguido dos tipos de habilidades mentales: las fluidas y las cristalizadas. "Las fluidas corresponden a lo que se llama inteligencia natural y estarían condicionadas genética o constitucionalmente. Las cristalizadas son la consecuencia de experiencias culturales y del aprendizaje".²¹ Las habilidades fluidas se relacionan con las pruebas de tipo perceptivo y con las de la memoria; las cristalizadas con las pruebas de vocabulario, razonamiento matemático y social. Cattell ha observado que a partir de los 20 o 30 años se constata una disminución de las habilidades fluidas (la memoria, la agudeza visual y la adaptación a la visión nocturna son las aptitudes perceptivas que más se deterioran con la edad), en tanto que las cristalizadas se mantienen. En el caso de la memoria, si bien se ha observado una pérdida conforme avanza la edad, se reconoce, por otra parte, que el nivel de información del adulto permanece. La dificultad de la memoria en el adulto residiría más bien en la búsqueda de la información, lo que los especialistas han denominado como un fallo de la memoria de evocación.

Otro aspecto cognoscitivo en el que los investigadores han puesto su atención, es el que se relaciona con la capacidad de aprender en la edad adulta. Capacidad que no se reduce drásticamente con el avance de la edad como se pensaba en el pasado, sino que se ha observado que en la edad adulta se da más bien una pérdida del hábito de estudio. La pérdida de lo aprendido, por su parte, suele explicarse por la teoría de la inactividad o falta de uso, "... el mantenimiento de cualquier aprendizaje, lo mismo que su establecimiento, requiere de repelición. La falta de uso llevaría a la extinción de lo aprendido".²² Lo que han concluido los investigadores es que la capacidad para aprender material nuevo en la edad adulta está en relación con su sentido asociativo. "Cuando se trata de aprender material privado de sentido los adultos jóvenes son mejores en tanto los adultos mayores son mejores en material dotado de

²⁰ Citado por Monedero, Carmelo. *Psicología evolutiva del ciclo vital*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1986, p. 516.

²¹ *Idem*.

²² *Idem* p. 522.

sentido. Al parecer la explicación es que los adultos mayores presentan dificultades en el aprendizaje de material sin sentido debido a la falta o uso inadecuado de estrategias de codificación o reglas nemotécnicas".²³

Hemos señalado en líneas anteriores que se ha podido constatar que los cambios más palpables que se manifiestan en la edad adulta son a nivel de la personalidad. Freud, Erikson, Gould, Jung, Buhler, Levinson, son sólo algunos de los tantos científicos que se han abocado al estudio de la personalidad en general, y en la edad adulta, en particular. Freud sintetizó en dos palabras, lo que para la mayoría de los científicos son los dos rasgos distintivos de la edad adulta: amar y trabajar satisfactoriamente. No obstante se puede distinguir la existencia de tres modelos o teorías que se presentan como marcos de referencia, con puntos de partida y criterios diversos para explicar los cambios que se sufren durante este periodo de la vida. Ellos son: 1) el *modelo motivacional de Huberman*, 2) el *modelo empírico de Levinson* y 3) el *modelo clínico de Havighurst*.

En el *modelo motivacional de Michel Huberman* "... los criterios los constituyen las diversas necesidades, intereses y motivaciones manifestadas en la elección que hacen los adultos de los distintos programas que se les ofrecen".²⁴ Para Huberman, los asuntos de mayor interés y motivación en el adulto son: la vida profesional, la vida familiar, los asuntos cívicos y sociales, los intereses creativos y expresivos, la salud física y mental. Huberman establece 6 ciclos en la etapa de la adultez: de *concentración en la propia vida* (de los 18 a los 30 años); de *concentración en las propias energías* (30 a 40 años); de *afianzamiento y valoración propias* (40 a 50 años); de *mantenimiento de la posición alcanzada* (50 a 60 años); *pensando en el retiro* (de los 60 a 70 años) y el último ciclo, *aumento de la desconexión* (de los 70 años en adelante). En cada uno de estos

²³ *Idem*.

²⁴ Cabezas, Juan A. " Los grandes etapas evolutivas de la adultez y la educación de adultos" en *Revista Educadores*, núm. 1989. Madrid, Federación Española de Religiosos de Enseñanza, enero-marzo 1989, p.34.

ciclos se manifiestan intereses y motivaciones precisas, mismas que se presentan en los cuadros que hemos incluido al final de este apartado'.

Para Levinson, Gould, Vaillant, principales exponentes del *modelo empírico*, "... los criterios utilizados en sus estudios son los resultados rigurosamente empíricos que los propios adultos les suministraron a través de encuestas, cuestionarios y entrevistas".²⁵ Este modelo es considerado por los especialistas, como el más representativo y el mejor elaborado. Para Levinson la edad adulta es una secuencia de periodos en la evolución de la estructura vital del individuo. El decurso del ciclo vital no depende sólo del proceso evolutivo de la personalidad, determinado por la maduración, ni de la influencia configuradora de un sistema social, ni del desarrollo o declives biológicos, sino de la conjunción de los tres a la vez. Este modelo distingue cuatro eras: *preadulthood* (del nacimiento a los 17 años); *adulthood temprana* (de los 17 a los 45 años); *adulthood intermedia* (45 a 65 años) y finalmente, *adulthood tardía* (de los 65 años en adelante). Asimismo, distingue nueve periodos que se presentan a lo largo de las cuatro eras.

Finalmente en el *modelo clínico*, cuyos principales exponentes son Havighurts, Erikson y Maslow, "... el criterio utilizado es más bien clínico. Sus investigaciones reflejan los datos que las observaciones clínicas de sujetos psicológicamente disminuidos o autorealizados les proporcionaron".²⁶

Erikson es considerado como el gran pionero del estudio de la evolución adulta hacia la década de los cincuenta. Para Erikson el ciclo vital completo abarca 8 etapas, denominadas psicosociales o psicosexuales. El principio que fundamentó su teoría del desarrollo del ciclo vital fue la *epigénesis*: "... para que un determinado proceso evolutivo pueda emerger, deben producirse otros antes que él. De acuerdo a este principio no vale considerar a una etapa en sí misma, separada y aisladamente del resto de las demás, aunque luego cada una tenga

²⁵ Para la elaboración de los cuadros se ha tomado como base el artículo de Cabezas, Juan, *op. cit.*

²⁶ *idem*.

²⁷ *idem*.

su autonomía y dinámica psicológica propia, porque están interconectadas entre sí en el conjunto del ciclo vital".²⁷

A cada etapa la acompaña una crisis, es decir, una tarea decisiva a abordar, resolver o superar, de cuya resolución depende el acceso y habilita al individuo para enfrentar la crisis de la etapa siguiente. La resolución satisfactoria de la crisis refuerza y enriquece el ego, por el contrario, si no se resuelve adecuadamente ello implica arrastrarla a la etapa siguiente, acumular dificultades y deudas psicológicas, provocando un resentimiento en el desarrollo de la personalidad entera. De las ocho etapas del ciclo vital que formuló Erikson, tres corresponden a la edad adulta y son consideradas como las menos elaboradas. Estas últimas son: etapa de la *joven edad adulta* (de los 18 a los 30 años); etapa de la *edad adulta intermedia* (30 a 60 años) y etapa de la *edad avanzada* (de los 60 años en adelante).

Finalmente, Havighurts es ubicado entre el modelo motivacional de Huberman y el clínico de Erikson. Havighurts distingue 3 etapas en la edad adulta: etapa de la *juventud* (de los 18 a los 35 años); etapa *madura* (35 a 60 años) y *segunda madurez* (de los 65 años en adelante).

²⁷ Citado por Cabezas Juan A. . *op. cit.*, p. 45.

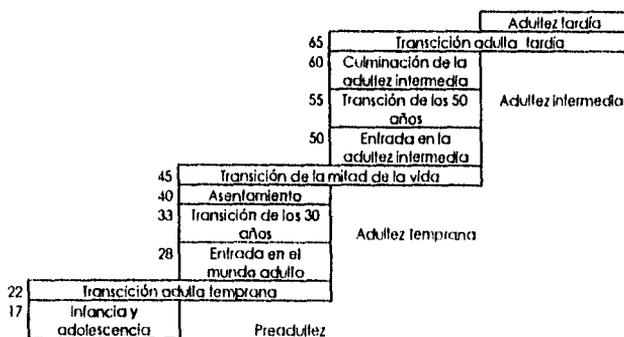
Ciclos en la etapa de la adultez en el modelo motivacional de Huberman

18-30 a.	30-40a.	40-50 a.	50-60a.	60-70a.	70 a. en adelante.
Concentración en la propia vida.	Concentración de las propias energías.	Alfianzamiento y valoración propios.	Mantenimiento y valoración de la posición alcanzada.	Pensando en el retiro.	Aumenta la desconexión.
<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir identidad social a través de un trabajo, ocupación, carrera u oficio. • Conseguir un status o puesto en la sociedad. • Buscar y elegir el compañero(a) de la vida. • Presentar una buena imagen de sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianza y educación de los hijos. • Competencia en el campo profesional o laboral. • Interés por las actividades y responsabilidades de grupo, los asuntos económicos y comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se está en la cumbre del ciclo vital. • La energía está proyectada hacia el mundo exterior. • Pasión por los asuntos públicos y sociales. • Interés por la política. • Recompensas en la vida familiar. • En muchas ocasiones se emprende otra carrera o se imprime otro rumbo a la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Declive de la fuerza, habilidad y destrezas físicas. • El ego se repliega e interioriza, el mundo se complica. • Esfuerzos por no perder terreno en la ocupación • Más realista. • Interés por recompensas a corto plazo más que a largo plazo. • La reflexión reemplaza a la acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Declive y deterioro de las fuerzas y destrezas físicas. • Alojamiento de las relaciones sociales. • Mayor inclinación y apego a las recompensas inmediatas y tangibles. • Los programas elegidos requieren de menos actividad y más contemplación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jubilación y disminución de las relaciones sociales. • Preocupaciones: <ul style="list-style-type: none"> - la pensión - la salud - la dependencia de los demás.

Eras del ciclo vital según el modelo empírico de Levinson

1a. Preadulthood: Del nacimiento a los 17 a.	2a. Adulthood temprana: 17-45 a.	3a. Adulthood intermedia: 45-65a.	4a. Adulthood tardía: 65 en adelante.
<ul style="list-style-type: none"> • Cambio biopsicosocial rápida. • Del desvinculamiento de la niñez se pasa a la capacidad de vivir libre y responsablemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Era de mayor vitalidad y energía y de mayor tensión y estrés. • Biológicamente: culminación del ciclo vital. • Psíquica y socialmente el individuo materializa y hace realidad ilusiones y aspiraciones de la juventud: <ul style="list-style-type: none"> - Se procura un lugar en la sociedad. - Funda y crea una familia. - Desempeña una ocupación - Alcanza una posición o status. • Satisfacciones en: el amor, la sexualidad, la vida familiar, el trabajo profesional, la creatividad, el logro de objetivos vitales. • Tensiones y preocupaciones en: responsabilidades familiares, cargas laborales, cargas económicas, momentos de toma de decisiones importantes. Los gozos y castos de vivir son enojosos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biológicamente: Descienden las capacidades, habilidades y destrezas físicas, pero aún se tiene la vitalidad y energía suficientes. • Psíquica y socialmente: Se le ha denominado la generación dominante, el liderazgo en todos los campos de acción proviene de esta generación. • Más comprensivos, realistas, reflexivos, prudentes y auténticos para amar así mismo y a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levinson no se detiene a describir esta era.

Periodos del ciclo vital según el modelo empírico de Levinson²⁸



²⁸ Tomado de Cabezas Juan A. "Las grandes etapas evolutivas de la adultez y la educación de adultos" en *Revista Educadores* n.º 149, Madrid: Federación Española de Reforjados de Enseñanza, enero-marzo 1989.

Etapas de la edad adulta de Erikson

6a. Etapa de la joven edad adulta 18-30 a. Intimidad versus aislamiento	7a. Etapa de la edad adulta intermedia 30-60 a. Generalidad versus estancamiento	8a. Etapa de la edad avanzada 60 a. en adelante. Integridad versus desesperación.
<ul style="list-style-type: none"> • Reto: tratar de establecer relaciones positivas, ágiles, espontáneas, desanuevas con todos, especialmente con el sexo opuesto, acrecentar la capacidad de amor y de amar. • La intimidad en las relaciones entre personas, supone: <ul style="list-style-type: none"> - Confianza absoluta - Autonomía de los dos partes - Sentimiento de identidad que garantice una conducta estable y una fidelidad. - Aceptación incondicional del otro por lo que el otro es en sí mismo. • Estas experiencias en las relaciones conlleva otros sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> - Compasión (sentimiento de ternura y el deseo de ayudarle al otro) - Simpatía o disposición a incluir al otro en la preocupación generativa de uno. - Identificación o disposición de hacerse uno con el otro. - Empatía o capacidad de comprender lo que el otro siente. - Reciprocidad o la capacidad de aceptar y adoptar la posición y actitud de la otra. - Mutualidad que es querer aquello que la otra quiere dar y dar lo que la otra está deseando recibir. • El aislamiento, la separatividad señala la patología básica de este estadio. 	<ul style="list-style-type: none"> • En este momento el individuo alcanza su plenitud y madurez biopsicosocial. • Abarca la procreatividad, la productividad y la creatividad, generación de nuevos seres, productos e ideas. • La persona ha de procurar: <ul style="list-style-type: none"> - Establecerse laboralmente de manera estable. - Criar y ayudar a los hijos a convertirse en adultos. - Adquirir estatus y una reputación favorable dentro del grupo. - Tomar parte activa en los asuntos públicos de la comunidad. • Surge como virtud el cuidado, el compromiso vital • El estancamiento o la autoabsorción señalan la patología básica de este estadio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este momento implica la unificación total de la personalidad y de la vida del individuo. • El sujeto se encuentra ante la perspectiva del tramo final, que en muchas ocasiones se traduce psicológicamente en un sentimiento de terror y angustia, sin embargo, no lo es así para quien tuvo una infancia feliz, una adolescencia ilusionada, se pudo dedicar a un trabajo, tuvo un matrimonio feliz, han vivido la vida tal y como se la propuso, o bien, para aquellos que tienen fe, que creen que la muerte es el umbral para una nueva clase de existencia. En los casos contrarios es fácilmente caer en la desesperación.

Etapas de la edad adulta según el modelo clínico de Havighurts

1a. Etapa de la juventud 18-35 a.	2a. Edad madura 35-60 a.	3a. Segunda madurez 65 en adelante.
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y selección de la pareja. • Aprendizaje de la vida matrimonial. • Búsqueda y selección de una profesión, ocupación u oficio 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por asumir y poder llevar a cabo las responsabilidades y compromisos sociales. • Establecer y mantener un nivel de vida digno para la familia. • Ayudar a los hijos en convertirse en adultos. • Mantener relaciones positivas con el cónyuge. • Aceptar y adaptarse a los cambios biofisiológicos. • Aceptar y adaptarse a los cambios de edad de los padres e hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y adaptación a la jubilación y disminución de los ingresos. • Resignación ante la muerte del cónyuge y conocidos. • Adhesión a los grupos de su edad. • Amoldarse a un método de vida que permita hacer frente a los achaques.

4. ÁMBITO DE ESTUDIO

Introducción

En el apartado anterior nos referimos a la metodología de estudio como uno de los factores que inciden en el aprovechamiento escolar e hicimos alusión a los diferentes instrumentos que existen para medir y evaluar diversos aspectos de la metodología de estudio, como son: la organización para el estudio, el uso de técnicas de estudio y, las motivaciones y actitudes hacia el estudio. Asimismo, revisamos las diferentes teorías del aprendizaje existentes, particularmente, la teoría cognoscitiva del aprendizaje y tratamos de fundamentar el por qué es importante contar con una teoría que sustente nuestra labor de orientación escolar. Finalmente, revisamos algunos de los cambios ocurridos en la edad adulta, tanto a nivel cognoscitivo como de la personalidad, toda vez que este trabajo se desarrolló entre una población estudiantil que se ubica en esta etapa de la vida humana.

En este apartado nos abocaremos concretamente a los resultados de una labor de orientación educativa con alumnos del sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, desarrollada en la *Unidad de Investigación y Asesoría Pedagógica* de la misma institución. De entre las distintas funciones atribuidas a este departamento, se encuentra la de proporcionar orientación en lo que a hábitos y técnicas de estudio se refiere, con el propósito de que el alumno conforme una metodología de estudio apropiada para la modalidad de enseñanza abierta. En esta labor la *Unidad* ha venido utilizando desde hace tiempo el *Inventario de estudio para diagnóstico breve* de Miguel Angel Rosado para detectar el tipo de dificultades que presentan los alumnos y con fundamento en ello, iniciar el trabajo de asesoría pedagógica. Los resultados de la aplicación del inventario han sido recuperados para sustentar -más adelante- la necesidad de incorporar un curso propedéutico para los alumnos de primer

ingreso. Cabe señalar, que en este trabajo sólo se recuperaron los resultados de los cuestionarios aplicados durante los años escolares 1991 y 1992.

4.1 Características del instrumento utilizado: *Inventario de estudio para diagnóstico breve*¹ de Miguel Angel Rosado.

En el punto 3.2, hicimos referencia a la importancia de adaptar adecuadamente cualquier instrumento de medición cuando éste fue concebido para una población distinta a la que se aplicará, pues de no hacerlo así, corremos el riesgo de que la información que obtengamos no sea confiable y válida.

Mencionamos también que uno de los instrumentos más conocido en el medio profesional, para evaluar actitudes, hábitos y uso de técnicas de estudio es el *Survey of Habits and Attitudes* de Brown y Holtzman. Este instrumento fue traducido y adaptado originalmente para la población estudiantil mexicana por Fernando García C. y Eduardo García H. a principios de los años setenta. Ambos psicólogos mexicanos incursionaron, por vez primera en México, en la realización de programas de orientación en este campo en el entonces Colegio de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las experiencias de García y García fueron retomadas por otros investigadores mexicanos. Destacan las contribuciones de Pablo Reyes López, Rosa Aurora Mier Zamudio y Miguel Angel Rosado, entre otros, con sus trabajos sobre el tema a nivel de educación media superior en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM. A nivel universitario, sus trabajos en la Universidad Iberoamericana y en la misma UNAM, con alumnos de la carrera de psicología. De estas últimas experiencias se derivó un primer instrumento de diagnóstico breve denominado *Inventario de Estudio*, que fue recuperado por Rosado -haciéndole los ajustes pertinentes- en su trabajo de orientación e impartición de cursos de hábitos de estudio, al frente del

¹ Rosado, Miguel Angel. *Inventario de estudio para diagnóstico breve. Manual del instructor*. México, Tlilias, 1982.

Departamento de Orientación y Selección de la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana.

El Inventario de estudio para diagnóstico breve de Miguel Angel Rosado está basado en una serie de investigaciones realizadas por el Dr. William F. Brown en colaboración con el Dr. Wayne Holtzman, en varias escuelas superiores de los Estados Unidos. El inventario consta de 84 reactivos que se basan en las doce escalas de las pruebas Brown-Holtzman, a saber:

1. EME (*escala motivación para estudiar*): Esta escala mide la iniciativa que tiene el alumno para preguntar dudas, si se acerca a los profesores para solicitar ayuda en aquellas asignaturas o temas que le son difíciles, también mide si el alumno asiste a la escuela para prepararse mejor o solamente para aprobar sus exámenes y si el estudiante considera el estudio como una inversión a largo plazo y lograr ser un profesionista brillante.
2. EOE (*escala organización para estudiar*): Esta escala mide la organización general en el estudio y hace referencia a: si el alumno reúne los libros y el material necesario para estudiar, al lugar adecuado de estudio, a la preparación anticipada de los trabajos escolares y de los exámenes así como a la organización del tiempo de estudio.
3. ETE (*escala técnicas para el estudio*): Mide las técnicas utilizadas por el alumno para estudiar y aborda aspectos relacionados con la concentración en la lectura, la revisión de títulos, subtítulos y esquemas del material que le permiten tener una idea global de lo que se estudia. También aborda aspectos referentes a la forma de apuntes y si éstos los organiza al finalizar la clase, si organiza y selecciona el contenido de los trabajos y si en la presentación de exámenes los ejecuta rápidamente pero con cuidado para que al final se aboque a aquellas preguntas que no contestó.

4. EOR (*escala orientación hacia la realidad*): Esta escala mide si el estudiante programa diariamente y en forma sistemática y constante la actividad de estudiar, si tiene conciencia de que ésta influye de manera importante en el desarrollo de buenos hábitos para el estudio, mide también si el alumno es capaz de organizar un horario de actividades diarias de tal forma que haya un equilibrio entre el estudio, la recreación y el descanso.

5. EOE (*escala organización hacia el estudio*): Mide si el estudiante en la organización hacia el estudio considera horarios específicos y tiempos particulares para las asignaturas que está cursando, si repasa y revisa los apuntes de clase inmediatamente después de ésta y si el inicio de la actividad de estudiar lo hace empezando por la materia más difícil.

6. ECR (*escala conducta de redacción*): Mide si el estudiante al tomar apuntes lo hace usando su propio vocabulario y si sólo toma nota de lo más importante, si las definiciones de términos técnicos las escribe textualmente, si toma apuntes en forma de cuadro sinóptico, y también mide si el alumno antes de realizar un trabajo de investigación realiza fichas de trabajo.

7. ECL (*escala conducta de lectura*): La medición de esta escala aborda aspectos que se refieren a: si el estudiante se detiene en la lectura de textos a intervalos frecuentes, haciéndose preguntas que podría formular el maestro y si en voz baja repite los puntos principales de estudio. También mide aspectos relacionados con el subrayar los textos o escribir pequeños párrafos que indiquen el contenido de lo que se está leyendo.

8. ECE (*escala conducta de exámenes*): Mide si el estudiante cuando prepara sus exámenes se concentra en aspectos generales y trata de predecir las preguntas que serán formuladas por el maestro, si no deja la preparación para el examen a última hora, si en la ejecución no insiste en preguntas problemáticas y continua con las demás. Esta escala mide también si el alumno solicita al

maestro aclarar errores y utiliza los exámenes parciales corregidos como auxiliares para preparar el examen final.

9. EER (*escala evitación-retraso*): Esta escala mide si el alumno estudia anticipadamente y organiza su tiempo para no retrasarse en ninguna materia, si en las tareas a realizar estudia tanto las partes fáciles como las difíciles y si por alguna circunstancia se retrasa se pone al corriente, sacrificando incluso sus ratos de esparcimiento.

10. EMT (*escala métodos de trabajo*): Esta escala mide si el alumno al realizar cualquier trabajo escrito, lo hace organizadamente con fluidez y asegurándose que ha comprendido bien la consigna. Mide también aspectos que tienen que ver con la presentación y limpieza de los trabajos y entregar a tiempo los mismos.

11. EAM (*escala aprobación del maestro*): Esta escala se refiere a la actitud del estudiante hacia los profesores, si el alumno piensa que los profesores se preocupan por las necesidades e intereses de los estudiantes, si trata de comprenderlos y no son tan rígidos y poseen un criterio amplio.

12. AED (*escala aceptación de la educación*): Esta escala mide si el alumno acepta la escuela y la educación como una forma de prepararlo para afrontar los problemas de la vida y si el estudiar lo hace con el fin de aprender y no sólo de obtener un título. (Documento D.G.O.V., versión sintética del contenido de las escalas del instrumento).

Se considera que las escalas relacionadas con el éxito académico, en general son las correspondientes a técnicas de estudio, orientación hacia la realidad, conducta de redacción, conducta de lectura, conducta en exámenes, de evitación-retraso, aprobación del maestro y aceptación de la educación. Más particularmente, *para el área de las ciencias sociales y humanidades* las escalas

relacionadas con el éxito académico son: *conducta de lectura, conducta en exámenes y métodos de trabajo*.

Finalmente cabe señalar que el *Inventario de estudio* incluye precisiones respecto a cómo debe calificarse y cómo interpretar los resultados, el inventario puede ser aplicado grupal o individualmente. En lo grupal, es un buen instrumento para identificar el contenido potencial para un curso de hábitos; en lo individual representa un valioso instrumento para el trabajo de orientación hacia el alumno.

4.2 Características de la muestra

Los datos obtenidos se refieren a dos tipos de muestra, una que hemos denominado "91" y otra "92". Hay que observar que estos dos tipos de muestra no son representativos de la población total de alumnos de los años 1991 y 1992, debido a que en ambos casos tuvieron como base la demanda expresa de los alumnos que acudieron por iniciativa propia a la *Unidad de Investigación y Asesoría Pedagógica* del sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con el objeto de solicitar orientación sobre hábitos y técnicas de estudio.

La primera muestra, "91", se integró por 22 alumnos ($N = 22$) que cursaban diferentes carreras y semestres en el sistema. La segunda, "92", quedó integrada por 21 alumnos ($N = 21$) de nuevo ingreso a diversas carreras.

Los datos que se recabaron en cuanto a las características socioacadémicas para ambas muestras son los mismos, a excepción de las variables correspondientes a experiencia previa en : sistemas de enseñanza abierta y cursos de hábitos de estudio, que se incorporaron a la muestra "92".

a) Muestra "91" (N = 22) *

Edad: Fluctuó entre los 18 y 43 años, siendo el promedio de edad 26 años.

Sexo: El 41 por ciento correspondió al sexo masculino y el restante 59 por ciento al sexo femenino.

Estado civil: Los solteros ocuparon el 64 por ciento y los casados el restante 36 por ciento.

Trabajo: El 59 por ciento de la población trabajaba, en tanto el 41 por ciento no lo hacía.

Tipo de jornada laboral: De la población que laboraba (el 59 por ciento del total de la muestra) se encontraba distribuido de acuerdo al siguiente tipo de jornada: el 54 por ciento trabajaba tiempo completo, el 15 por ciento medio tiempo y el restante 31 por ciento jornada variable.

Semestre: El 45 por ciento de los alumnos cursaba el primer semestre, el 9 por ciento el segundo, un 14 por ciento el tercero, otro 14 por ciento el sexto, un 14 por ciento más el séptimo y, el 4 por ciento restante el octavo semestre.

Carreras: La distribución de esta población por carreras correspondió a un 18 por ciento en Administración Pública, 41 por ciento a Ciencias de la Comunicación, 9 por ciento a Ciencia Política, 18 por ciento a Relaciones Internacionales y el 14 por ciento restante a Sociología.

* Las bases de datos por sujeto (para ambas muestras) en lo que a sus características generales y resultados obtenidos en el *Inventory* se refiere, se localizan en el ANEXO II de este documento.

b) Muestra "92" (N = 21)

Edad: Fluctuó entre los 18 y 39 años, siendo el promedio de edad 25 años.

Sexo: El 53 por ciento correspondió al sexo masculino y el restante 47 por ciento al sexo femenino.

Estado civil: Los solteros ocuparon el 81 por ciento y los casados el restante 19 por ciento.

Trabajo: El 52 por ciento de la población trabajaba, en tanto el 48 por ciento no lo hacía.

Tipo de jornada laboral: De la población que laboraba (el 52 por ciento del total de la muestra) se encontraba distribuido de acuerdo al siguiente tipo de jornada: el 73 por ciento trabajaba tiempo completo, el 18 por ciento medio tiempo y el restante 9 por ciento jornada variable.

Semestre: El 100 por ciento de los alumnos cursaba el primer semestre.

Carreras: La distribución de esta población por carreras correspondió a un 5 por ciento en Administración Pública, 43 por ciento a Ciencias de la Comunicación, 24 por ciento a Ciencia Política, 19 por ciento a Relaciones Internacionales y el 9 por ciento restante a Sociología.

Experiencia previa en sistemas de enseñanza abierta: El 29 por ciento tuvo experiencia previa al ingreso al SUA/FCPyS y, el 71 por ciento restante no la tuvo.

Experiencia en cursos de métodos y técnicas de estudio: El 14 por ciento tomó algún curso sobre métodos y técnicas de estudio antes de su ingreso al SUA/FCPyS, en tanto que el 86 por ciento restante no tomó curso alguno.

TABLA 1. Intervalos de edades, muestras "91" y "92"

"91"		"92"	
INTERVALO DE EDAD	FRECUENCIA	INTERVALO DE EDAD	FRECUENCIA
18 - 23	6	18 - 22.2	7
23 - 28	8	22.2 - 26.4	7
28 - 33	5	26.4 - 30.6	1
33 - 38	2	30.6 - 34.8	2
38 - 43	1	34.8 - 39	4

TABLA 2. Perfil general del alumno de las muestras "91" y "92".

a) Características sociales:

AÑO	SEXO				ESTADO CIVIL				TRABAJO				TIPO DE COMIDA					
	M	F	M	F	S	C	V	N	SI	NI	NO	SI	MI	NO	V	R		
1991	9	41	13	59	14	64	8	36	13	59	9	41	7	54	2	15	4	31
1992	11	53	10	47	17	81	4	19	11	52	10	48	8	73	2	18	1	9
Total	20	46	23	54	31	72	12	28	24	56	19	44	15	62	4	17	5	21

M = masculino

S = soltero

IC = tiempo completo

V = variable

F = femenino

C = casado

MI = medio tiempo

b) Características académicas:

AÑO	DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACION POR CARRERAS									
	A.P.	%	C.C.	%	C.P.	%	R.I.	%	SOC.	%
1991	4	18	9	41	2	9	4	18	3	14
1992	1	5	9	43	5	24	4	19	2	9
Total	5	12	18	42	7	16	8	18	5	12

AÑO	DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACION POR CARRERAS											
	A.P.	%	C.C.	%	C.P.	%	R.I.	%	SOC.	%		
1991	10	45	2	9	3	14	3	14	3	14	1	4
1992	21	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	31	72	2	5	3	7	3	7	3	7	1	2

EXPERIENCIA ACADÉMICA PREVIA DE (1976-1980)							
SISTEMAS DE ENSEÑANZA ABERTA				CURSOS DE FUNDOS Y MÉTODOS DE ENSEÑO			
SI	%	NO	%	SI	%	NO	%
6	29	15	71	3	14	18	86

4.3 Procedimiento, tratamiento estadístico y resultados de la aplicación del *Inventario de estudio para diagnóstico breve*.

4.3.1 Procedimiento para la calificación de los resultados del *Inventario*.

Cada una de las 12 escalas que integran el *Inventario de diagnóstico breve*, está conformada por 7 reactivos redactados de tal manera que pueden ser contestados por medio de una escala continua que va desde un *acuerdo total* hasta un *desacuerdo total* con lo que plantea el reactivo o pregunta; cada escala se dispersa en cinco tipos de respuestas, a saber:

- A Totalmente de acuerdo.
- B De acuerdo.
- C Indeciso.
- D En desacuerdo.
- E Totalmente en desacuerdo.

Para calificar las *Hojas de respuestas del Inventario*, se utiliza una plantilla, dividida en reactivos con puntuación positiva y en reactivos con puntuación negativa.

Para los reactivos con puntuación positiva, los valores son:

A = 0	C = 2	E = 4
B = 1	D = 3	

En tanto que para los reactivos con puntuación negativa, los valores son:

A = 4	C = 2	E = 0
B = 3	D = 1	

Para obtener el puntaje de cada escala -de manera independiente- se suman los valores totales tanto positivos como negativos, dando como resultado el puntaje crudo para cada escala. Estos puntajes crudos están normalizados en puntuaciones T y -de acuerdo con el *Manual del instructor*²- se distribuyen para cada escala como se muestra en la siguiente tabla:

PUNTAJES T DEL INVENTARIO DE ESTUDIO

Puntaje crudo	1 EME	2 EOE	3 ETE	4 EOP	5 EOE	6 ECP	7 ECL	8 ECL	9 EDD	10 EAM	11 EAM	12 AED
28	78		78	74		80	73	76	73		73	67
27	75	78	75	71	80	77	70	73	70	80	70	64
26	73	75	73	68	77	74	68	71	67	77	68	62
25	70	72	70	65	75	71	65	68	65	73	65	59
24	68	70	67	63	72	68	63	65	62	70	62	56
23	65	67	64	60	69	65	60	62	59	66	60	53
22	62	64	62	57	67	62	58	59	57	63	57	50
21	60	61	59	54	64	59	55	56	54	59	54	47
20	57	59	56	51	61	55	53	53	51	56	51	44
19	54	56	53	49	59	52	50	50	49	53	49	41
18	52	53	51	46	56	49	48	47	46	49	46	38
17	49	50	48	43	53	46	45	45	44	46	43	35
16	46	47	45	40	50	43	43	42	41	42	41	32
15	44	45	42	37	48	40	40	39	38	39	38	30
14	41	42	39	34	45	37	38	36	36	35	35	27
13	39	39	37	32	42	34	35	33	33	32	33	24
12	36	36	34	29	40	31	33	30	30	28	30	21
11	33	34	31	26	37	28	30	27	28	25	27	
10	30	31	28	23	34	25	28	24	25	22	25	
9	28	28	26	20	32	22	24	21	22		22	
8	26	26	23		29		23					
7	23	23			26							
6					23							
5					21							

² Rosado, Miguel Angel, *op. cit.* p.44

Las puntuaciones T tienen como normalidad absoluta un valor de 50 sobre la media, por lo cual se considera como normalidad relativa los valores que se ubican entre $T = 40$ y $T = 60$.

Resumiendo, el puntaje crudo de cada escala obtenido conforme hemos explicado líneas arriba, se correlaciona con las puntuaciones T de la tabla. Para realizar el diagnóstico sobre el puntaje obtenido en el *Inventario*, se utiliza la siguiente escala, estimada en puntuaciones T:

PUNTO (Puntuación T)	DIAGNÓSTICO
81 o más	Brillante
71 a 80	Superior
61 a 70	Superior al término medio
51 a 60	Término medio superior
50	Término medio
40 a 49	Término medio inferior
30 a 39	Inferior al término medio
20 a 29	Inferior
19 o menos	Deficiente

4.3.2 Tratamiento estadístico y resultados

Debido a que nuestro interés se centró en identificar en cuáles de las 12 escalas el conjunto de la población estudiantil presentaba mayores dificultades, se optó por procesar los datos de manera grupal para ubicar las escalas que aparecían con mayor frecuencia, tomando como base la siguiente clasificación e intervalos:

Puntajes bajos: Aquellos que se ubicaron por debajo de $T = 40$.

Puntajes medios: Aquellos que se ubicaron entre $T = 40$ y $T = 60$.

Puntajes altos: Aquellos que se ubicaron por arriba de $T = 60$.

A continuación se presentan tres tablas de resultados, con la frecuencia y el porcentaje obtenido en cada escala a través de las respuestas emitidas por los alumnos. La primera tabla corresponde a los resultados de la *Muestra "91"*, la segunda a los de la *Muestra "92"*, y por último, la tercera integra los resultados globales de ambas muestras.

TABLA 1. MUESTRA "91": RESULTADOS POR ESCALA (N=22)

ESCALA	PUNTAJE									TOTAL	
	BAJO			MEDIO			ALTO			Frec.	%
	Frec.	%	%	Frec.	%	%	Frec.	%	%		
1	6	7%	27%	16	10%	73%	0	0%	0%	22	8%
2	18	22%	82%	4	2%	18%	0	0%	0%	22	8%
3	11	14%	50%	10	6%	45%	1	6%	5%	22	8%
4	1	1%	5%	18	11%	82%	3	18%	14%	22	8%
5	2	2%	9%	19	11%	86%	1	6%	5%	22	8%
6	2	2%	9%	17	10%	77%	3	18%	14%	22	8%
7	2	2%	9%	18	11%	82%	2	12%	9%	22	8%
8	6	7%	27%	13	8%	59%	3	18%	14%	22	8%
9	15	19%	68%	7	4%	32%	0	0%	0%	22	8%
10	14	17%	64%	8	5%	36%	0	0%	0%	22	8%
11	1	1%	5%	19	11%	86%	2	12%	9%	22	8%
12	3	4%	14%	17	10%	77%	2	12%	9%	22	8%
TOTAL	81	100%	31%	166	100%	63%	17	100%	6%	264	100%

MUESTRA "91": RESULTADOS POR ESCALA (N=22)

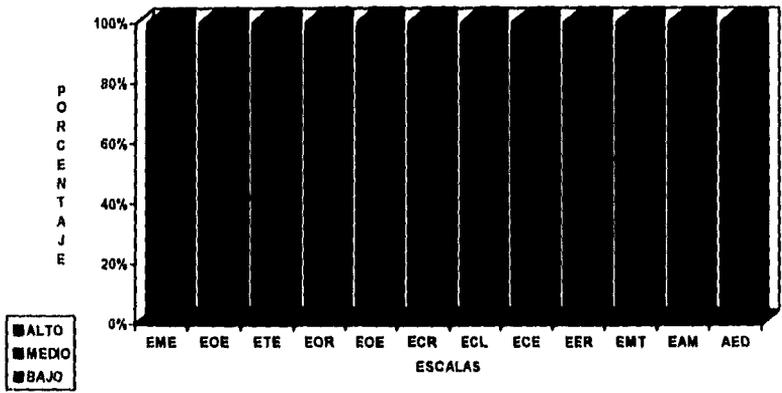


TABLA 2. MUESTRA "92": RESULTADOS POR ESCALA (N=21)

ESCALAS	PUNTAJES										
	BAJO			MEDIO			ALTO			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
EME	6	12%	29%	10	7%	48%	5	9%	24%	21	8%
EOE	10	20%	48%	10	7%	48%	1	2%	5%	21	8%
ETE	6	12%	29%	9	6%	43%	6	11%	29%	21	8%
EOR	0	0%	0%	17	11%	81%	4	7%	19%	21	8%
EOE	3	6%	14%	15	10%	71%	3	6%	14%	21	8%
ECR	2	4%	10%	13	9%	62%	6	11%	29%	21	8%
ECL	2	4%	10%	10	7%	48%	9	17%	43%	21	8%
ECE	2	4%	10%	16	11%	76%	3	6%	14%	21	8%
EER	5	10%	24%	14	9%	67%	2	4%	10%	21	8%
EMT	9	18%	43%	11	7%	52%	1	2%	5%	21	8%
EAM	2	4%	10%	16	11%	76%	3	6%	14%	21	8%
AED	2	4%	10%	8	5%	38%	11	20%	52%	21	8%
TOTAL	49	100%	19%	149	100%	59%	54	100%	21%	252	100%

MUESTRA "92": RESULTADOS POR ESCALA (N=21)

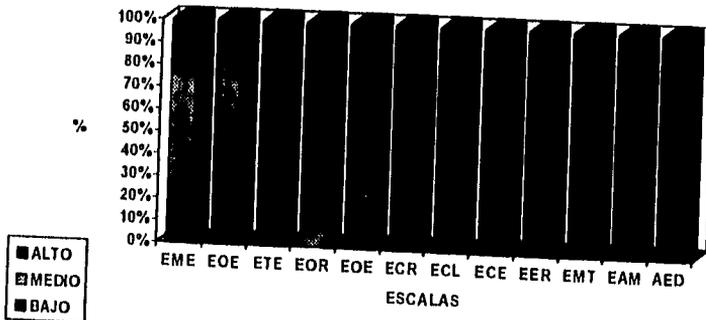
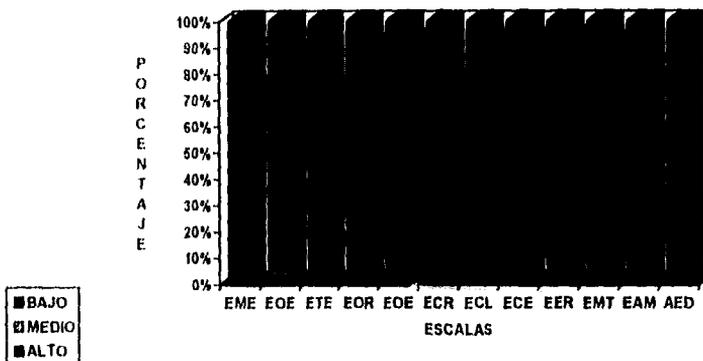


TABLA 3. POBLACIÓN GLOBAL: RESULTADOS TOTALES POR ESCALAS (N=43)

ESCALAS	PUNTAJES										
	BAJO			MEDIO			ALTO			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
EME	12	9%	28%	26	8%	60%	5	7%	12%	43	8%
EOE	28	22%	65%	14	4%	33%	1	1%	2%	43	8%
ETE	17	13%	40%	19	6%	44%	7	10%	16%	43	8%
EOR	1	0%	2%	35	11%	81%	7	10%	16%	43	8%
EOE	5	4%	12%	34	11%	79%	4	6%	9%	43	8%
ECR	4	3%	9%	30	10%	70%	9	13%	21%	43	8%
ECL	4	3%	9%	28	9%	65%	11	15%	26%	43	8%
ECE	8	6%	19%	29	9%	67%	6	8%	14%	43	8%
EER	20	15%	47%	21	7%	49%	2	3%	5%	43	8%
EMT	23	18%	53%	19	6%	44%	1	1%	2%	43	8%
EAM	3	2%	7%	35	11%	81%	5	7%	12%	43	8%
AED	5	4%	12%	25	8%	58%	13	18%	30%	43	8%
TOTAL	130	100%	25%	315	100%	61%	71	100%	14%	516	100%

POBLACION GLOBAL: RESULTADOS GLOBALES POR ESCALA (n=43)



4.4 Análisis e interpretación de resultados

- Muestra "91"

De una población de 22 sujetos* que representan el 100 por ciento de la muestra, y siguiendo un orden decreciente, se obtuvieron los siguientes resultados** :

Escalas con puntaje bajo.

- Un poco más de las cuatro quintas partes de la población, el 81.82 por ciento, obtuvo un puntaje bajo en la *Escala de organización para estudiar (EOE)*, es decir, sus respuestas se ubicaron por debajo de $T=40$. Este hecho implica que en general el alumno tiene ciertas dificultades de organización para el estudio.
- En segundo lugar, se ubicó la *Escala de evitación retraso (EER)*, con el 68.18 por ciento de respuestas con puntaje bajo.
- En tercer lugar, se ubicó la *Escala de métodos de trabajo (EMT)*, con el 63.64 por ciento de las respuestas con puntaje bajo.
- Por último, y en cuarto lugar, se ubicó la *Escala técnicas de estudio (ETE)*, con el 50 por ciento de las respuestas con puntaje bajo.

MUESTRA "91": ESCALAS CON PUNTAJE BAJO

ESCALAS	%
Organización para estudiar	81.82%
Evitación-retraso	68.18%
Métodos de trabajo	63.44%
Técnicas de estudio	50.00%

* Las tablas estadísticas de los resultados por sujeto para ambas muestras, se localizan en el ANEXO III de este documento.

** Se han tomado para el análisis de los resultados, sólo aquellas escalas en donde se ubicó el mayor porcentaje de frecuencias.

Escalas con puntaje alto.

Destacaron con puntajes altos, es decir, por encima de $T = 60$ las escalas de: *Orientación hacia la realidad (EOR)*, *Conducta de redacción (ECR)* y *Conducta de exámenes (ECE)* con el 13.64 por ciento cada una.

MUESTRA "91": ESCALAS CON PUNTAJE ALTO

ESCALAS	%
Orientación hacia la realidad	13.64%
Conducta de redacción	13.64%
Conducta de exámenes	13.64%

• Muestra "92"

Escalas con puntaje bajo.

En orden decreciente se obtuvieron los siguientes resultados:

- En primer lugar, se ubicó la *Escala de organización para el estudio (EOE)*, con el 47.62 por ciento de respuestas con puntaje bajo.
- En segundo lugar, la *Escala de métodos de trabajo (EMI)*, con el 42.86 por ciento de respuestas con puntajes bajos.
- En tercer lugar se ubicaron las *Escalas de motivación para estudiar (EME)* y *de técnicas de estudio (ETE)*, con el 28.57 por ciento respectivamente, de respuestas con puntajes bajos.
- Finalmente, y en cuarto lugar, se ubicó la *Escala de evitación-retraso (EER)*, con el 23.81 por ciento de respuestas con puntajes bajos.

MUESTRA "92": ESCALAS CON PUNTAJE BAJO

ESCALAS	%
Organización para el estudio	42.62%
Métodos de trabajo	42.86%
Motivación para estudiar	28.57%
Evitación-retraso	23.81

Escalas con puntaje alto.

Destacaron con puntajes altos, las siguientes escalas:

- En primer lugar, la *Escala aceptación de la educación (EAE)* con el 52.38 por ciento de respuestas con puntajes altos.
- En segundo lugar, se ubicó la *Escala de conducta de lectura (ECL)* con el 42.86 por ciento de respuestas con puntaje alto.
- En tercer lugar, las *Escalas de conducta de redacción (ECR) y de técnicas de estudio (ETE)* con el 28.57 por ciento cada una.
- Finalmente, y en cuarto lugar la *Escala de motivación para estudiar (EMÉ)* con el 23.81 por ciento de respuestas con puntaje alto.

MUESTRA "92": ESCALAS CON PUNTAJE ALTO

ESCALAS	%
Aceptación de la educación	52.38
Conducta de lectura	42.86%
Conducta de redacción	28.57%
Técnicas de estudio	28.57%
Motivación para estudiar	23.81%

- **Resultados globales del *Inventario*: Muestras "91" y "92".**

De una población de 43 sujetos que representan el 100 por ciento de la muestra global, y siguiendo un orden decreciente, se obtuvieron los siguientes resultados:

Escala con puntaje bajo:

- Un poco más de las tres quintas partes de la población (65 por ciento) obtuvo un puntaje bajo en la *Escala de organización para estudiar (EOE)* . Lo que significa que sus respuestas se ubicaron por debajo de $T = 40$. Este hecho implica que en general el alumno tiene ciertas dificultades de organización para el estudio. De acuerdo con el *Manual del instructor*, este dato es reflejo de un estudiante que deja para el último momento la preparación de reportes y trabajos escolares, y normalmente los entrega después del plazo fijado. Mientras estudia permite que se le interrumpa y, para tales actividades, escoge lugares cómodos o incómodos que le impiden estudiar, debido a que le provocan sueño o cansancio. Revisa sólo en forma ocasional sus apuntes y, normalmente se retrasa en una materia por estudiar otra. Piensa que el tiempo dedicado al estudio no guarda relación alguna con su aprovechamiento y, tiene sus materiales de estudio tan desorganizados que tiene que interrumpir sus actividades para buscarlos cuando los necesita.

- Un poco más de la mitad de la población (53 por ciento) obtuvo un puntaje bajo en la *Escala de métodos de trabajo (EMT)* y, que alude a un estudiante que no se asegura de haber entendido lo que se le pide antes de preparar reportes, lemas o cualquier otro trabajo escrito sin importarle la limpieza de éstos. Trata de memorizar reglas, fórmulas, definiciones de términos técnicos, etc., en lugar de entenderlos realmente. Cuando no entiende claramente un trabajo asignado, es contrario a la idea de pedir mayores explicaciones al maestro. Al contestar un examen se pone nervioso y confuso al no poder contestar. Toma apuntes que incluyen cosas innecesarias. Cuando estudia en el libro de texto, le es imposible

recordar su contenido y se le dificulta reconocer los puntos importantes que puedan venir en el examen. Le es difícil concentrarse al estudiar y olvida rápidamente el sentido de las palabras. Comúnmente ignora diagramas, dibujos y tablas, así como otras ilustraciones que el maestro escribe en el pizarrón. Cuando estudia para un examen, lo hace en forma ilógica y desorganizada. Nunca revisa sus exámenes antes de entregarlos, lo cual provoca una mayor cantidad de errores que disminuyen su calificación.

- Cerca de la mitad de la población (47 por ciento) obtuvo un puntaje bajo en la *Escala de evitación-retraso (EER)* y, hace referencia al estudiante que deja su trabajo inconcluso, aún cuando lo encuentre interesante en un principio. Lleva todos sus apuntes revueltos y desorganizados. Si tiene dificultades con sus estudios no busca aclararlas con sus maestros. Cuando estudia es frecuentemente interrumpido por llamadas telefónicas y personas que entran y salen, discusiones con sus amigos, etcétera. Pierde mucho tiempo en preparativos antes de empezar a estudiar y se retrasa en sus estudios por actividades extraescolares. Cuando tiene horas libres en la escuela, las utiliza en descansar o divertirse. Descuida sus estudios por problemas ajenos a la escuela, como son: problemas económicos, conflictos familiares y afectivos, o cualquier otro problema de este tipo.

- Dos quintas parte de la población (40 por ciento) obtuvo un puntaje bajo en la *Escala de técnicas de estudio (ETE)* y, se refiere al estudiante que se le dificulta la selección de temas importantes al leer; cuando lee un texto para tomar notas, copia cosas irrelevantes y nunca usa esquemas, gráficas ni tablas. Se retrasa al tomar notas en clase por no poder escribir con suficiente rapidez y sus apuntes están mal organizados. Se le dificulta seleccionar un tema adecuado, así como organizar el contenido de un trabajo o reporte de fin de cursos. Se le dificulta qué y cómo estudiar para un examen de selección múltiple: termina los exámenes por temas después del tiempo permitido, o no los termina, lee en forma

descuidada las preguntas "falso-verdadero", provocando pérdida de puntos. Sus exámenes los entrega sin revisar.

POBLACIÓN GLOBAL: ESCALAS CON PUNTAJE BAJO

ESCALAS	%
Organización para estudiar	65.00%
Métodos de trabajo	53.00%
Evitación-retraso	47.00%
Técnicas de estudio	40.00%

Escalas con puntaje alto:

- El 30 por ciento de la población obtuvo un puntaje alto en la *Escala de aceptación de la educación (EAE)*, sus respuestas se ubicaron por encima de $T = 60$. Esta escala con puntaje alto describe al estudiante que cree que vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo utilizados en conseguir una preparación universitaria. Piensa que las calificaciones se basan más en la habilidad para pensar y analizar las cosas, que en la habilidad para memorizar. Sus metas educativas y vocacionales son claras y decididas. El interés que tiene durante los primeros días de clase lo mantiene durante el transcurso del ciclo educativo. Aún cuando no le guste una materia, la estudia con interés para obtener una buena calificación. El interés por sus estudios le facilita mantenerse atento cuando está leyendo un texto. Estudia por igual las materias que le agradan y las que le desagradan, porque sabe que tanto unas como otras contribuyen a su formación profesional. Sabe que estudiar es más importante que divertirse y disfrutar de la vida, y antepone los estudios a la disipación. Lleva al corriente tanto las materias que representan mucho interés para él como las que le son aburridas. Sus calificaciones reflejan su capacidad con bastante precisión.

- En segundo lugar se ubicó la *Escala de conducta de lectura (ECL)*, con el 26 por ciento de respuestas con puntaje alto y, se refiere al estudiante que deliene la lectura del texto a intervalos frecuentes y que intenta prever las preguntas que podría formular el maestro; repite en voz baja los puntos principales que han sido cubiertos. Para aumentar la comprensión del contenido, así como la continuidad, relee el primero y último párrafo de la unidad estudiada; no posterga ni evita los párrafos difíciles de un estudio para clase. Cuando estudia un libro de texto, lo hace en forma activa y no se salta las tablas, gráficas u otras ilustraciones por tener limitado su tiempo. Cuando lee un texto de tipo histórico, subraya los nombres clave, lugares y eventos, o algún otro indicador que requiera destacarse.

- En tercer lugar se ubicó la *Escala de conducta de redacción (ECR)*, con el 21 por ciento de respuestas con puntaje alto y se refiere al estudiante que copia las definiciones de términos técnicos dados en clase con las palabras exactas del maestro: copia mapas, tablas y gráficas que se escriben en el pizarrón; toma apuntes en forma adecuada desde un principio para no tener que pasarlos en limpio, utilizando este ahorro de tiempo en estudiar. Toma los apuntes de clase en forma de cuadro sinóptico para aumentar la comprensión del material en una fecha posterior. Trata de no copiar textualmente el material cuando toma apuntes de una lectura asignada. Repasa y revisa sus apuntes inmediatamente después de clase. Piensa que la calificación que obtiene en un trabajo escrito no depende de la extensión ni de la bibliografía revisada. Cree que la utilidad principal de un cuadro sinóptico no debe ser la de proveer al maestro de una orientación sobre la organización del trabajo presentado.

- Y finalmente, y en cuarto lugar se ubicaron las *Escalas de técnicas de estudio (ETE)* y *orientación hacia la realidad (EOR)* con el 16 por ciento respectivamente, de las respuestas con puntaje alto.

La *Escala de técnicas de estudio* hace referencia al estudiante que no se le dificulta seleccionar temas importantes a leer y, cuando toma notas de un libro, copia lo esencial mediante esquemas, gráficas y tablas. No se atrasa al tomar notas, al no poder escribir con suficiente rapidez, y mantiene sus apuntes de clase organizados. No tiene dificultad en seleccionar un tema adecuado ni en organizar el contenido para un trabajo o reporte de fin de cursos. No se le dificulta qué y cómo estudiar para un examen de selección múltiple; termina los exámenes por temas dentro del tiempo permitido y lee cuidadosamente las preguntas de "verdadero-falso" para no perder puntos. Entrega sus exámenes después de revisarlos.

Por su parte, la *Escala de orientación hacia la realidad* refiere al estudiante que piensa que los hábitos de estudio exitosos son independientes del sexo de las personas. Cree que está dentro de las posibilidades del estudiante de nuevo ingreso conseguir un equilibrio entre el tiempo dedicado al estudio, la recreación y el descanso. Opina que el estudiante medio de nuevo ingreso debe dedicar dos horas de estudio por cada hora de clase. Afirma que no por estar motivado puede desarrollar hábitos de estudio eficientes en dos días, así como que el éxito académico no se basa necesariamente en la inteligencia del alumno. Defiende que el desarrollo de buenos hábitos de estudio depende en gran parte del ambiente en el cual se estudia.

POBLACIÓN GLOBAL: ESCALAS CON PUNTAJE ALTO

ESCALAS	%
Aceptación de la educación	30.00%
Conducta de lectura	26.00%
Conducta de redacción	21.00%
Técnicas de estudio	16.00%
Orientación hacia la realidad	16.00%

4.4.1. Interpretación de resultados.

Los resultados globales obtenidos para ambas muestras, en general, vienen a confirmar lo que en la experiencia ya se había detectado: que el estudiante presenta ciertas dificultades de organización para el estudio, además de deficiencias en otros aspectos que de alguna forma se interrelacionan con la organización.

En términos globales, se encontró que el 25 por ciento de la población total obtuvo un puntaje bajo en algunas de las 12 escalas. Como ya se mencionó estas escalas fueron, en orden decreciente: la *Organización para estudiar (EOE)*, la de *Métodos de Trabajo (EMT)*, la de *Evitación - retraso (EER)* y la de *Técnicas de estudio (ETE)*.

El puntaje bajo obtenido en estas escalas significa que la población se encontró por debajo de la normalidad relativa ($T=40$) y, en términos del diagnóstico, representa que en cuanto a los aspectos que miden dichas escalas la población se encuentra en un nivel que va desde *inferior al término medio* hasta *deficiente*.

Por otra parte, destaca el hecho de que el 61 por ciento de las respuestas emitidas por la población, obtuvieron un puntaje medio, es decir, se ubicaron entre el rango de $T=40$ y $T=60$. Si a este porcentaje le sumamos el 14 por ciento de las respuestas con puntaje alto (por encima de $T=60$), estamos hablando de que el 75 por ciento de las respuestas emitidas por la población se ubicaron dentro de la normalidad relativa, tal como señala el *Manual del instructor*, y que en lo relativo al diagnóstico representa que la población se ubico desde el *nivel medio inferior* ($T=40$) hasta *superior o brillante* (más de $T=80$), en lo que a hábitos, actitudes y uso de técnicas de estudio se refiere.

Hay que señalar que las diferencias entre ambas Muestras "91" y "92" en cuanto a que en esta última se observaron los porcentajes mayores en puntajes altos

(Cfr. Tabla 1 y 2), puede ser atribuible a la diferencia en el perfil académico relativo al nivel de escolaridad cursado: mientras que en la muestra '91" más de la mitad de la población (55 por ciento) se encontraba distribuida entre el segundo y octavo semestres, en la muestra '92", el 100 por ciento era de nuevo ingreso. Diferencia que puede tener como causa de su origen un mayor nivel de motivación-entusiasmo en los alumnos que acaban de ingresar a la universidad, como lo demuestran los mayores porcentajes con puntaje alto obtenidos en las *Escalas de motivación para el estudio (EME)* y *Aceptación de la educación (AED)*, para la Muestra "92" (24 y 52 por ciento respectivamente).

En la Muestra "91", misma en la que la población se distribuyó mayoritariamente entre el segundo y octavo semestres, el 31 por ciento de la misma obtuvo puntaje bajo en el conjunto de las 12 escalas, en tanto que la Muestra "92" obtuvo sólo un 19 por ciento al respecto.

En cuanto a puntajes medios, la Muestra "91" obtuvo el 63 por ciento en el conjunto de las 12 escalas, mientras la Muestra "92" el 59 por ciento.

Finalmente, en lo relativo a puntaje alto la Muestra "91" obtuvo sólo el 6 por ciento, en comparación con el 21 por ciento obtenido por la Muestra "92".

Para concluir este apartado, cabe mencionar que aquellas escalas que obtuvieron los mayores porcentajes en puntaje alto: *Aceptación de la educación, conducta de lectura, conducta de redacción, técnicas de estudio y orientación hacia la realidad*, hablan del perfil de un alumno que si bien presenta dificultades en ciertos aspectos de la metodología de estudio, cuenta por otro lado, con una *actitud positiva* hacia el estudio, en tanto que reconoce que la escuela y la educación lo preparan para afrontar los problemas de la vida; que reconoce también la importancia de desarrollar buenos hábitos de estudio y la necesidad de programar sistemáticamente esta actividad. Si a ello adicionamos el hecho de que en las *Escalas de conducta de lectura y de redacción* se

obtuvieron puntajes altos, toda vez que estas escalas se relacionan con el éxito académico para el área de las ciencias sociales y humanidades, podemos establecer que al alumno sólo le hace falta contar con algunas herramientas que le permitan responder al cómo planear y desarrollar su actividad de estudio de manera más provechosa.

5. UNA PROPUESTA DE INDUCCIÓN A UN SISTEMA ABIERTO

Introducción

En la parte introductoria del capítulo tercero mencionamos que el modelo teórico metodológico comúnmente utilizado para explicar el rendimiento escolar -como categoría amplia- es el de la teoría general de sistemas, el cual considera los insumos y los productos del sistema escolar. Los insumos son los alumnos, los docentes, el currículum escolar. Los productos, el número de egresados, los índices de titulación, de reprobación o aprobación. Todos estos indicadores son objeto de medición (criterio cuantitativo) y de evaluación (criterio cualitativo).

También señalamos que el modelo sistémico es aplicable al proceso de aprendizaje como unidad de análisis en sí mismo, cuyo resultado final se expresa en el aprovechamiento escolar de los alumnos (producto). El aprovechamiento escolar puede dimensionarse en dos sentidos: a partir de su medición en donde consideramos los índices de aprobación, reprobación y las calificaciones y que son indicadores *de algo* que sucede en el proceso de aprendizaje; y , a partir de su evaluación, en donde partimos de identificar qué aconteció en el proceso de aprendizaje para que se dieran ciertos resultados. La evaluación aplicada al proceso de enseñanza aprendizaje cumple "la función de retroalimentar el proceso, proporcionando información sobre su realización, permitiendo una mayor adecuación de los propósitos y de los medios del aprendizaje."¹

La evaluación se concibe como un proceso permanente, continuo y sistemático, de tal forma que en la bibliografía especializada se mencionan tres tipos y/o momentos de la evaluación: diagnóstica (inicial), formativa (durante) y sumativa (al final).

¹ UNAM. *Manual de didáctica general*. México, UNAM - Centro de Didáctica. 1972, p. 93.

Dado lo anterior podemos afirmar que, si llevamos el modelo sistémico hasta el enfoque del *análisis específico de los procesos* propuesto por Muñoz Izquierdo² y lo relacionamos tanto con los tipos de evaluación como con la metodología de estudio, el conocimiento inicial (de evaluación diagnóstica) que tengamos sobre los hábitos y uso de métodos de estudio de los alumnos que ingresan por vez primera a una institución educativa permite contar con un punto de referencia para tomar medidas encaminadas a la orientación y formación que puede ofrecer la institución escolar.

En este contexto surgió la propuesta de un curso de inducción para la etapa inicial del proceso de formación académica de los alumnos, considerando los siguientes aspectos:

1) Al contrastar los fundamentos de la teoría de la autonomía y la independencia de Wedemeyer y Moore³, -en el sentido de que la educación abierta y a distancia debe permitir y facilitar la independencia y la autonomía del estudiante para ejercer su libertad de elección, su responsabilidad para tomar decisiones en su educación y establecer sus metas del aprendizaje- con las características tanto del currículum como operativas del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se pudo observar que la propiedad de apertura que conlleva esta teoría, es inexistente en la realidad.

El estudio independiente en este contexto institucional se identifica más bien con la distancia geográfica o temporal, es decir, con la situación educativa en la que profesores y alumnos llevan a cabo sus tareas y responsabilidades lejos los unos de los otros. Situación educativa en la que el contacto "cara a cara" se da quincenalmente y, en donde el alumno -en la distancia temporal que media entre una y otra sesión- debe estudiar y realizar su trabajo académico de manera individual conforme a las indicaciones tanto del docente como del material

² Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos y otros. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* México, Vol. IX, no. 3, 1979.

³ Cfr. Página 16 de este documento.

didáctico. En este ámbito, el estudio independiente adquiere más las propiedades del *estudio dirigido* que las del estudio independiente propiamente dicho. "El estudio dirigido está centrado en el trabajo del alumno de manera que logre los objetivos del plan de estudios sin asistencia regular a las aulas {...} El estudio dirigido es un método de enseñanza eficaz, porque además de ocuparse de la enseñanza propiamente dicha, de la materia de estudio, enseña a estudiar y por lo tanto a formar estudiantes eficientes que logran mayor rendimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje".³ Lo que significa que el estudio dirigido también requiere de la responsabilidad y el compromiso del estudiante con su propia formación, que desempeñe un rol participativo en su aprendizaje, que cuente con la disciplina suficiente para el estudio y que adopte una mayor independencia respecto de la figura docente. Hay que agregar además, que la adaptación a una situación educativa en donde el contacto "cara a cara" es menos frecuente y la realización de un estudio efectivo sin la asidua presencia de un docente, imponen ciertas dificultades a un estudiante que no está familiarizado con esa dinámica, en la medida que proviene fundamentalmente de modalidades presenciales.

Dado lo anterior, es importante precisar que si bien en el marco referencial del sistema abierto de Ciencias Políticas se hace uso del concepto de estudio independiente, éste tiene una connotación restringida.

2) El tránsito de un sistema tradicional a un sistema abierto (aún con las características antes descritas) requiere de ciertos cambios metodológicos y actitudinales, proceso que en términos de la teoría cognoscitivista significaría una reorganización del mundo perceptivo y concéptual del sujeto, esto es, de su campo. Así el curso de inducción tuvo la intención de sensibilizar a la población estudiantil, a partir de sus experiencias o conocimientos previamente adquiridos en materia de hábitos y uso de métodos de estudio, para conducirlo a "percibir"

³ Citado por Fernández, Berta Esther en *El estudio dirigido*. México, UIAAM, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza 1971. (Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, Deslinde no 26) p. 5

y hacer suyas las tareas y cambios que habrían de efectuarse para enfrentar un tipo de estudio que igualmente exige el compromiso y esfuerzo personal así como para alcanzar una adaptación más rápida y afortunada al sistema abierto.

5.1 La problemática del alumnado y los cursos de inducción en los sistemas de enseñanza abierta y a distancia

En un sistema de enseñanza abierta y a distancia el conocimiento inicial que se tenga sobre la metodología de estudio del alumno, adquiere una mayor importancia debido a los propios objetivos de la institución, su modelo pedagógico y las características de los alumnos que atiende.

En la primera parte de este trabajo, mencionamos que algunos elementos en común de los sistemas de educación abierta y a distancia son: 1) la utilización de una metodología de enseñanza específica para atender a una 2) población con características y condiciones particulares (que hace uso de estos sistemas por diversas razones) y 3) se le atribuye al alumno un rol distinto al que tiene que desempeñar en las modalidades de enseñanza presencial o escolarizada.⁴

El alumno -se dice- es "un individuo que se responsabiliza de su propio aprendizaje"; "el aprender abierto ... implica el esfuerzo personal y responsable de fijarse y conocer sus propias metas"; "la educación abierta se caracteriza ... por los cambios substanciales en las relaciones tradicionales entre alumnos y profesores".⁵

Estas afirmaciones nos hacen pensar en un cambio de *actitud* que debe operar en los sujetos que ingresan a un sistema de enseñanza abierta; en un cambio que debe operar, también, en la *forma de aprender y distribuir el aprendizaje en tiempo y ritmo*.

⁴ Cfr. página 13 de este trabajo.

⁵ Cfr. Cirigliano, Gustavo. *La educación abierta*. Buenos Aires, Ateneo, 1983, pp. 7-22.

Debe destacarse, igualmente, que en la educación abierta y a distancia el eje central del proceso educativo lo constituye el aprendizaje del alumno. Mientras la didáctica tradicional ha centrado su atención en el cómo enseñar, a través de qué métodos y técnicas y, consecuentemente, en el docente como figura predominante del proceso educativo; en la didáctica de los sistemas abiertos las interrogantes giran en torno a quiénes son los sujetos del aprendizaje, cómo aprenden, a través de qué procesos, cómo incentivar su participación, cuáles son los mejores métodos y estrategias para que el aprendizaje les resulte significativo.

En algunos estudios realizados sobre los problemas relacionados con el aprendizaje de los alumnos dentro de los sistemas de enseñanza abierta y a distancia y sobre las dificultades que enfrenta al inicio y durante su formación en este tipo de modalidad, se ha observado que los problemas más comunes tienen relación con: *la motivación, la participación y la perseverancia*. Igualmente los relacionados con la propia edad, en el sentido de que "el adulto posee, por lo general, una menor capacidad de atención, que en parte se debe a la fatiga ... Su preparación y disposición para el trabajo intelectual son inferiores en intensidad y continuidad a otras épocas más tempranas de la vida ... Sobre el alumno adulto inciden dos universos de problemas: los del estudio, y envolviéndoles y dándoles una nueva dimensión, los de la vida misma".⁶

A esta problemática, debemos sumar algunas interrogantes: ¿qué dificultades enfrenta un alumno al ingresar a una modalidad educativa diferente en sus principios educativos y funcionamiento? ¿qué obstáculos tiene que sortear ante esta "nueva forma" cuando su experiencia escolar anterior proviene mayor y fundamentalmente de sistemas presenciales o escolarizados?

⁶ García Jiménez, Jesús. "La universidad abierta" en *Revista Didáctica*, no. 11. España, Madrid, abril 1971.

Para atender *parte* de esta problemática, los sistemas de enseñanza abierta y a distancia adoptan una serie de medidas académicas y operativas, entre ellas la impartición de *cursos introductorios o propedeúticos* que tienen el propósito de coadyuvar al alumno en su adaptación a la modalidad educativa, además de contribuir a que su desempeño y aprovechamiento ulterior sean satisfactorios.

Dentro de la terminología de los sistemas abiertos se le denomina curso introductorio "al conjunto de sesiones de información ofrecidas a los estudiantes de primer ingreso sobre aspectos administrativos, didácticos y académicos de un sistema abierto de educación, que en ocasiones incluye técnicas de estudio".⁷

Un curso de esta naturaleza, o alguna otra medida adoptada con este fin, debe plantearse con qué tipo de información sostendrá a cada elemento que lo integre. Planteamiento que conduce necesariamente a:

- Definir el marco institucional de que se trata: principios educativos, metodología de enseñanza y funcionamiento de la institución.
- Identificar las características psico-socio-pedagógicas de la población estudiantil que atiende la institución.
- Reconocer la existencia de necesidades psico-pedagógicas particulares, considerando las características del modelo educativo de la institución y, si es el caso, las del área del conocimiento de que se trate.

* Cabe recordar, que existen diversas condiciones que afectan el desempeño y el aprovechamiento académico de los alumnos, así como su permanencia en una institución, y que en este momento estamos abordando sólo un aspecto -que se traduce en una medida institucional- del complejo conjunto de factores que se interrelacionan en el estudio integral del fenómeno.

⁷ SEP. *Terminología de los sistemas abiertos de educación*. Versión revisada, 1982.

5.2 Un curso de inducción para el sistema abierto de Ciencias Políticas y Sociales

Al ingresar por vez primera a la facultad el alumno se encuentra en una posición inicial o de despegue hacia el conocimiento de una área del conocimiento científico: las ciencias sociales. Esto es igual para el alumno que ingresa al *sistema abierto*, más a esta posición de despegue se añade un elemento más: el contacto con una metodología de trabajo particular, que para la mayoría de la población es desconocida. Mencionamos en el punto 2.2, que esta metodología se basa en: la tutoría, el uso de materiales didácticos y el estudio independiente, en sentido restringido.

Consideramos en un momento determinado de nuestra experiencia profesional que la implantación de un curso de inducción en el sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales era de vital importancia principalmente por dos razones:

1) Dadas las características de ingreso de la población estudiantil, en cuanto a su conocimiento casi nulo sobre la metodología de trabajo y la forma de operación del sistema. Como se pudo apreciar en el punto 2.2.2 de este documento, un 20 por ciento de la población para los años 94 y 95 tenía un conocimiento nulo sobre la metodología de enseñanza antes de ingresar al sistema abierto, un 60 por ciento contaba con una mínima información y sólo un 19 por ciento contaba con información suficiente. Hay que agregar, también, que el 88 por ciento de la población de los años 89, 90, 94 y 95, no contaba con ningún tipo de experiencia previa en sistemas de enseñanza abierta, lo que es también un indicador del desconocimiento que se tiene sobre esta modalidad educativa.

Por otra parte, la consideración de que alrededor de un 31 por ciento de la población estudiantil de los años 94 y 95 había dejado de estudiar entre 2 y 8

años antes de su ingreso al SUA, lo que implica una discontinuidad en la práctica del estudio que supone un mayor esfuerzo y tiempo para reformarlo. No obstante lo anterior, se encontró como un factor favorable el que cerca del 65 por ciento de la población eligió por sí misma el sistema abierto, lo que nos hace suponer la existencia de una actitud positiva hacia la modalidad.

2) A partir de los resultados de la aplicación del *Inventario de estudio para diagnóstico breve* en nuestra labor de orientación con la población estudiantil en la *Unidad de Investigación y Asesoría Pedagógica*, que nos proporcionó información suficiente acerca de las principales dificultades del alumnado en cuanto a sus hábitos, uso de técnicas y actitudes hacia el estudio. Como hemos referido en su oportunidad los resultados del inventario aplicado reportaron mayores dificultades en las escalas de *Organización para estudiar* (EOE), *Métodos de trabajo* (EMT), *Evitación-retraso* (EER) y *Técnicas de estudio* (ETE).

Asimismo, se observó que no necesariamente por contar con más años de estancia en el SUA es mayor el nivel de habilidades, destrezas y actitudes favorables para el estudio; que de alguna manera la motivación y el entusiasmo con que se ingresa a los estudios universitarios va decreciendo probablemente ante las dificultades que se presentan y al no saber cómo sortearlas.

Estas dos situaciones motivaron en gran medida el diseño de un curso de inducción, con el propósito de llegar a impartirlo de manera generalizada a los alumnos de primer ingreso y que el curso representara un apoyo para el alumno respecto al papel particular que debería desempeñar a lo largo de su formación académica y de su estancia en el sistema abierto. En última instancia, el propósito era ofrecerle algunas herramientas para mantener su motivación y perseverancia y lograr un mejor aprovechamiento y desempeño académicos.

5.2.1 Objetivos del curso de inducción

Para la delimitación del contenido que debería integrar el curso se partió de dos objetivos iniciales:

- 1) Proporcionar al alumno información sobre las características académico administrativas de la institución y de los elementos que integran la metodología de trabajo en que se sustenta: la tutoría, el uso de materiales didácticos y el "estudio independiente".
- 2) Proporcionarle un panorama general sobre lo que es el aprendizaje, sus condiciones y los recursos (técnicas) que pueden contribuir a un mejor desempeño académico.

5.2.2 Contenido del texto para el curso de inducción. Descripción

En este contexto y debido a que se partió de la idea de que el alumno pudiera conocer el sistema abierto de Ciencias Políticas a partir de su práctica educativa, se determinó elaborar un curso de inducción "similar" y lo más cercano posible a su realidad educativa inmediata: un modelo educativo basado en asesorías quincenales con una duración de hora y media cada una; la presencia de un tutor y la utilización de un texto elaborado exprofeso y con metodología didáctica propia de los sistemas abiertos (objetivos de aprendizaje, sugerencias para el uso de material, temarios, desarrollo de los temas, resúmenes, cuestionarios de autoevaluación, actividades de aprendizaje, apoyos gráficos, glosario, sugerencias bibliográficas).

Tomando como base lo anterior y, específicamente para determinar el contenido del texto respectivo, se estableció incorporar información general

sobre la modalidad abierta e información particular sobre el funcionamiento del sistema abierto de la facultad, en cuanto a :

- Antecedentes históricos de la modalidad abierta en la UNAM.
- Características de la modalidad: tutorías, material didáctico y estudio independiente.
- Organización académico - administrativa de la DSUA/FCPyS.
- Los roles a desempeñar tanto del tutor como del alumno.
- Las características deseables de un alumno SUA, en lo relativo a: sus capacidades organizativas, su metodología de estudio y la preparación del trabajo académico. Todo ello encaminado a que el alumno diagnosticara sus características iniciales y adquiriera conciencia de los aspectos necesarios de modificar en el futuro.

Esta primera parte conformó de hecho la primera unidad de aprendizaje, intitulada *El SUA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*.

Para la consecución del segundo objetivo inicial, se tomaron como base los resultados obtenidos en las escalas del Inventario, a partir de los cuales se conformaron dos unidades más de aprendizaje.

La segunda unidad de aprendizaje intitulada *Organización para el estudio*, incluyó los temas relativos a:

- Administración del tiempo.
- Cómo organizar el trabajo académico de acuerdo a la forma de operar del sistema.
- Las condiciones físicas y ambientales adecuadas para el estudio.

Todo lo anterior sobre la base de que entre las escalas que obtuvieron mayores porcentajes con puntaje bajo fueron: la escala de *Organización para estudiar* y la escala de *Evitación-retraso*.

La tercera y última unidad de aprendizaje *El estudio y el aprendizaje independiente*, integró temas como:

- Principios del aprendizaje que facilitan el estudio.
- Cómo mejorar la capacidad lectora.
- Cómo utilizar algunas técnicas de estudio.

A continuación se presenta el índice desglosado sobre el contenido del texto para el curso de Inducción:

UNIDAD DE APRENDIZAJE 1. EL SUA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES.

1. Cómo surge el SUA.
2. Características de esta modalidad educativa.
3. Organización académico administrativa del SUA/FCPyS.
4. ¿Qué es un tutor?
5. Las características deseables del estudiante SUA.
6. Evalúa tu mismo en qué medida cubres estas características.
7. Elabora tu diagnóstico.
8. Y ahora ... ¿qué hacer?

UNIDAD DE APRENDIZAJE 2. ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO.

1. Cómo empezar a organizar tu tiempo.
2. Qué te dice tu histograma.
3. Los sábados de tutoría. Sábados * y Sábados **
4. Qué condiciones físicas y ambientales te ayudan para el estudio.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3. EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE INDEPENDIENTE.

1. Qué es el estudio.
2. El estudio y sus etapas.
3. Cómo leer para comprender.
4. Cómo mejorar tu lectura.
5. Conoce una técnica de estudio: 2L, 2S, 2R.

5.2.2.1 Estructura y presentación didáctica del texto del curso de inducción.

La estructura didáctica del texto para el curso de inducción, quedó integrada por los siguientes componentes:

1. Introducción general.
2. Objetivos del curso.
- 3.- Sugerencias generales sobre el uso del material.
4. Unidades de aprendizaje, que incluyeron:
 - Objetivos de la unidad.
 - Temario.
 - Introducción a la unidad.
 - Desarrollo de los temas (según los temas propuestos en el índice).
 - Actividades de aprendizaje.

- Resumen de la unidad.
- Cuestionario de autoevaluación: sobre el contenido de los temas desarrollados y con su apartado correspondiente de respuestas.

5. Bibliografía sugerida.

6. Glosario.

De entre los componentes didácticos señalados, cabe mención especial las características que adquirieron las actividades de aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje incluidas en cada unidad tuvieron la particularidad de que la mayoría de ellas fueron diseñadas para que el alumno, a partir de su realización, lograra percibir su estado actual en el algún aspecto, ejemplo de ello son:

- Un inventario de estudio para ser resuelto y calificado de manera sencilla por el propio alumno, y cuyo propósito fue que él mismo identificara aspectos como: características de su lugar de estudio, su organización del tiempo, cómo preparar el trabajo académico, su capacidad de estudio independiente, su metodología de estudio, su utilización de material didáctico;
- Un histograma a resolver con los propios datos del alumno, respecto a qué actividades de la vida cotidiana dedica más o menos tiempo, para que de manera gráfica el alumno pudiera percibir cómo distribuía su tiempo y si era posible reorganizarlo de una manera más eficiente para poder destinar mayor tiempo a la actividad del estudio.
- Un formato de horario diseñado específicamente para organizar las cinco asignaturas del semestre conforme al sistema de asteriscos que utiliza la División, y que fuera un instrumento de apoyo al alumno para la planeación y

programación de sus actividades de estudio conforme a la distancia existente entre una sesión de tutoría y otra.

5. 2. 2. 2 Apoyos gráficos y edición del texto del curso de inducción.

El texto del curso de inducción atendió, también, a ciertos aspectos del diseño gráfico que se relacionan con el aprendizaje. El texto se formateó de tal manera que en cada página quedara una segunda columna en blanco, que se utilizó para incorporar "llamadas de atención", es decir, algunas notas que destacaban algún aspecto importante del tema que se desarrollaba en el contenido propiamente dicho o que se deseaba enfatizar, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1.

... Debes tener bien claro que para que las tutorías te resulten útiles, debes preparar bien los temas antes de asistir a ellas. Realmente las tutorías no son clases tradicionales en las que se exponen los temas, sino sesiones cuyo propósito consiste en aclarar dudas y profundizar en el aprendizaje. Por esta razón, hasta aquí hemos venido hablando de aprendizaje independiente...

*Aprovecha las tutorías,
prepara los temas con
anticipación.*

Ejemplo 2.

... Con el diagnóstico que acabas de elaborar ya dispones de elementos para conocer las áreas en que requieres hacer un esfuerzo para mejorar, conviértete en un excelente estudiante SUA y aprovecha todas las ventajas que le ofrece este modelo educativo.

Trabaja para mejorar.

¿Cómo lograr este cambio? En algunos casos, para cambiar bastará con que te lo propongas y te esfuerces en modificar tus hábitos; en otros casos requirirás de orientación para desarrollar mejores hábitos, actitudes y habilidades de estudio.

Sólo mejorarás si realmente lo propongas.

Tal vez te hayas dado cuenta que una de las mayores dificultades a las que te enfrentarás inicialmente, es cómo organizar tu tiempo y otra se refiere a que deberás contar con una metodología de estudio que te permita hacerlo de una manera independiente, lo que implica la aplicación de una serie de técnicas particulares. El contenido de las dos próximas unidades está destinado a apoyarte en estas necesidades...

Adelante. No puedes cambiar.

Ejemplo 3.

... El éxito en tus estudios universitarios dependerá en gran medida de la utilización de un método apropiado, por ello es fundamental que al comenzar tu educación superior conozcas algunos principios y técnicas que te permitan desarrollar uno propio. Seguramente tú ya cuentas con uno, es el momento de revisar qué tan adecuado te resulta para esta nueva etapa.

Con el estudio de esta unidad podrás evaluar qué tan apropiado es tu método para este sistema o si es el caso, podrás corregir los aspectos inapropiados o, igualmente, incorporar aquellos que desconoces o aún no has puesto en práctica...

La práctica elemento fundamental tanto para la adquisición de hábitos como para el dominio de una técnica de estudio.

Otro elemento que se incorporó al finalizar un tema o actividad de aprendizaje, fueron recuadros con una consigna particular, con el propósito de incentivar al lector a continuar con la lectura, la realización de actividades y, en

consecuencia, a continuar en su proceso de aprendizaje en cuanto a los contenidos específicos del curso, algunos ejemplos son:

Adelante pues,
comienza a contestar.

Los renglones que marcasle con
rojo son señales de alerta que
indican problemas a ser resueltos.

Conoce el horario de tus
actividades diarias.

Ahora, ya estás en condiciones de
saber cómo empleas tu tiempo.

Sigue adelante.

Recuerda que sólo practicando,
lograrás el dominio de lo que hasta
aquí has aprendido.

Finalmente, cabe mencionar la incorporación de algunos cuadros sinópticos y esquemas como apoyos gráficos en el texto para sintetizar algún tema o para mostrar la interrelación de varios elementos.

5. 2.3 Programa del curso de inducción

Como ya mencionamos anteriormente se determinó elaborar un curso de inducción "similar" y lo más cercano posible a la realidad educativa inmediata del alumno; se contaba ya con el texto básico del curso, ahora faltaba decidir cómo instrumentarlo. Así pues, se establecieron 3 sesiones de tutoría, con una frecuencia quincenal y una duración de hora y media cada una. Este curso fue concebido para impartirse en la segunda semana de inicio del año escolar. Se considera conveniente que su impartición sea antes de que el alumno ingresa al sistema, sin embargo, debido al actual calendario escolar esto es prácticamente imposible. En las páginas subsecuentes, se presenta el programa del curso, desglosado por sesión. El programa fue elaborado como marco de referencia para el tutor responsable de impartir el curso y se relaciona estrechamente con el contenido del texto elaborado para tal propósito.

Objetivos generales:

- Que el alumno conozca la organización y el funcionamiento de la institución educativa (SUA/FCPyS).
- Que el alumno se identifique con el rol que deberá desempeñar durante su proceso formativo.
- Que el alumno reflexione sobre sus actuales condiciones y habilidades de estudio (cómo organiza y administra su tiempo, cómo lee actualmente, qué técnicas de estudio conoce o aplica regularmente, etcétera)
- Que el alumno adquiera algunos elementos que le permitan ajustar sus actuales hábitos y condiciones de estudio, conforme a los requerimientos de la metodología de trabajo del sistema abierto.

SESIÓN	CONTENIDO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
PRIMERA	<p>1. Presentación de los integrantes del grupo.</p> <p>2. Indagación y exposición de expectativas.</p> <p>3. Presentación del curso por parte del tutor y encuadre.</p> <p>4. Presentación del tema: <i>El SUA de Ciencias Políticas y Sociales</i> (primera unidad del texto)</p> <p>Temas específicos:</p> <p>a) Cómo surge el SUA/UNAM. b) Características de la modalidad educativa. c) Organización académico-administrativa del SUA/FCPyS. d) Qué es un tutor.</p>	<p>1.1 Que el grupo se conozca; intercambie experiencias e inquietudes. "Romper el hielo".</p> <p>2.1 Que el alumno exponga sus expectativas e intereses.</p> <p>3.1 Que el alumno conozca los objetivos y alcances del curso.</p> <p>4.1 Que el alumna exponga y aclare sus dudas sobre la organización y el funcionamiento general del SUA/FCPyS.</p>	<p>- Presentación de los integrantes del grupo, mediante la técnica grupal de presentación cruzada.</p> <p>- Qué esperan los alumnos del curso.</p> <p>- Presentación del curso y sus objetivos, por parte del tutor. Establecimiento de acuerdos.</p> <p>a), b), c) y d) Hacer preguntas directas sobre los temas señalados, basándose en el cuestionario de autoevaluación del texto o las que el propio tutor elabore.</p>

SESIÓN	TEMAS	INDICADORES	ACTIVIDADES
PRIMERA	<p>e) Las características deseables deseables en el estudiante SUA.</p> <p>5. Evaluando nuestros hábitos y condiciones para el estudio)</p> <p>6. Indicaciones para la siguiente sesión (segunda)</p>	<p>4.2 Que el alumno analice y compare sus resultados obtenidos en el inventario con las características deseables en el estudiante SUA.</p> <p>5.1 Que el alumno evalúe sus actuales condiciones y hábitos de estudio, en relación con la metodología de trabajo del SUA.</p>	<p>e) Organización del grupo por equipos con el propósito de que lleguen a conclusiones sobre los resultados del inventario (el que debe ser trabajado previamente a la sesión). Ubicar la tarea en aquellos aspectos en donde se observaron menores y mayores dificultades, según los resultados obtenidos en el inventario.</p> <p>- Discusión grupal sobre las conclusiones a las que llegó cada equipo.</p> <p>. Llenar el <i>Horario de actividades cotidianas</i> (durante la primera semana).</p> <p>. Elaboración del <i>histograma</i>.</p> <p>. Reajuste al <i>Horario de actividades cotidianas</i> (durante la segunda semana).</p> <p>. Indicación aclaratoria: El <i>Horario de asignaturas</i> será trabajado con la asesoría del tutor.</p>

SESIÓN	TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
SEGUNDA	<p>1. Introducción al tema: <i>Organización para el estudio</i> (segunda unidad del texto)</p> <p>2. El histograma y el horario de actividades cotidianas.</p> <p>3. El horario de asignaturas.</p> <p>4. Condiciones físicas y ambientales.</p> <p>5. Indicaciones para la siguiente sesión (tercera)</p>	<p>2.1 Que el alumno establezca un horario regular para el estudio diario.</p> <p>3.1 Que el alumno identifique las materias que le resultan más fáciles y las de mayor dificultad.</p> <p>3.2 Que el alumno distribuya su tiempo disponible para el estudio según el grado de dificultad de cada asignatura y según el sistema de programación de asteriscos del SUA/FCPyS.</p> <p>4.1 Que el alumno identifique sus actuales condiciones físicas y ambientales para el estudio, y proponga opciones de solución, si es el caso</p>	<p>- Trabajo grupal sobre los resultados del <i>histograma</i> y el reajuste del <i>horario de actividades cotidianas</i>. Centrar la discusión conforme a los siguientes cuestionamientos: ¿a qué actividades se dedica la mayor parte del tiempo? ¿es posible disminuir las horas dedicadas a esa actividad para sumarlas a las que se dedicarían al estudio? ¿las horas de recreación son excesivas o insuficientes? ¿se detectaron horas desaprovechadas que se podrían dedicar a otra cosa?</p> <p>- Asesoría por parte del tutor para elaborar el <i>Horario de asignaturas</i>.</p> <p>- Realizar preguntas directas sobre el tema de condiciones físicas y ambientales, retomando las preguntas del cuestionario de autoevaluación o las que el propio tutor elabore.</p> <p>- Aclara las dudas que surjan en relación a este tema.</p> <p>- Realización de los ejercicios de rapidez y precisión visual en la lectura.</p>

SESIÓN	TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
TERCERA	1. Introducción al tema: <i>El aprendizaje y el estudio independiente</i> (tercera unidad)	1.1 Que el alumno analice su actual forma de estudio.	Solicitar que algún alumno realice un resumen de la sesión anterior. Introducción al tema por parte del tutor
	2. Qué es el estudio: . Factores que facilitan el aprendizaje . Las etapas del estudio . Las etapas de la lectura	2.1 Que el alumno reconozca la importancia de contar con hábitos de estudio adecuados así como con un método de estudio apropiado.	Exposición por parte de los alumnos respecto a los temas señalados. - Realizar la <i>lectura estructural</i> de algún libro que el alumno traiga a la mano.
	3. El subrayado	3.1 Que el alumno ponga en práctica algunos elementos de una técnica de estudio: 2L, 2S, 2R.	- Realización de ejercicios: • Subrayado de un texto, ideas principales (individual). • Contratación del subrayado (grupal)
	4. Hábitos defectuosos en la lectura.	4.1 Que el alumno identifique sus hábitos de lectura defectuosos.	- Realización de ejercicios:
	5. Comprensión en la lectura.	5.1 Que el alumno reflexione sobre la importancia de ampliar y enriquecer su vocabulario.	• Comprensión de palabras. • Sinónimos. • Comprensión de lectura: Lectura de un texto difícil y con términos especializados del área de las ciencias sociales. Resolución del cuestionario correspondiente y contrastación grupal.

5.2.4 Evaluación del curso de inducción' por el alumnado.

Para evaluar el curso se propusieron 4 breves preguntas para ser contestadas por los alumnos al término del mismo, las preguntas fueron:

1. ¿Qué temas tratados en el material didáctico te fueron de interés y utilidad?
2. ¿Qué temas se te dificultaron?
3. Indica las dudas que te quedaron sobre el SUA/FCPyS.
4. ¿Qué sugerencias harías para mejorar este curso?

Trás haber puesto a prueba el curso de inducción con 139 alumnos de primer ingreso en el periodo escolar 1995 y una vez realizada la evaluación del curso a partir de las preguntas anteriores, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los alumnos consideraron que los temas de mayor utilidad se refirieron a la organización del tiempo y a las técnicas de estudio. Sin embargo, reorganizar el tiempo y poner en práctica un horario de estudio implicó un grado de dificultad mayor.
- Respecto a las dudas que quedaron sobre el sistema, si bien cerca del 50 por ciento respondió que ninguna, un 20 por ciento se quedó con dudas de carácter administrativo-escolar y organización académica de la División.
- Respecto a las sugerencias para mejorar el curso destacaron: aumentar las técnicas y ejercicios prácticos, apoyar el curso con apoyos visuales. Asimismo, se sugirió impartir el curso oportunamente. Al respecto se encontraron opiniones diversas en torno a la logística del curso (impartirlo antes de iniciar el semestre versus a lo largo del mismo), sin embargo, el sentir general fue favorable en cuanto a su impartición y su utilidad. Se sugirió, también, la pertinencia de impartirlo a nivel bachillerato.

* Rodríguez Ponce, Gabriel. *Evaluación del curso de inducción al Sistema Universidad Abierta 95 I. Reporte* (Documento Interno).UNAM, SUA/FCPyS, enero 1995.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Reflexiones

1. La necesidad de consolidar los sistemas abiertos y a distancia en nuestro país, para enfrentar los retos educativos que se esperan y constituirse en una opción efectiva para cada vez más el número de usuarios que demanda este servicio educativo.
2. La necesidad de definir el modelo educativo del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, a través de la precisión de sus referentes teóricos y la congruencia de éstos con su operación. Es impostergable y de vital importancia establecer en qué reside la apertura del sistema así como delimitar sus márgenes.
3. Tomando como base sus condiciones de operación, hoy en día el sistema abierto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales no puede seguir sosteniendo el concepto de estudio independiente. El estudio independiente se fundamenta en la idea de que el adulto es autoresponsable por definición, y en consecuencia tiene el pleno derecho a determinar la dirección de su educación y las metas de su aprendizaje. Esta condición es poco viable en un sistema que exige requisitos formales para el ingreso, que opera con un currículum bastante estructurado, que restringe las posibilidades del alumno para organizar y distribuir en tiempo y ritmo su aprendizaje, que hace abstracción de las características del aprendizaje en los adultos.
4. En el proceso de consolidación de un modelo educativo de esta naturaleza, es imprescindible el desarrollo congruente y paralelo de cada uno de los componentes que lo integran. Un curso de inducción es sólo un componente del modelo, encaminado a la formación inicial de un sector de la población: los alumnos. De igual forma se debe apuntar hacia la formación de tutores que

estén en condiciones de promover el estudio independiente, sino en el sentido cabal del concepto, sí como una *tendencia* posterior a la culminación de los estudios universitarios, ello en razón de que: 1) el concepto de estudio independiente conlleva igualmente la idea de que en un mundo en continuo cambio el aprendizaje dura toda la vida y, 2) las limitaciones de la propia institución que imposibilitan desplegar plenamente el concepto mismo.

5. La falta de instrumentos de evaluación de hábitos, destrezas y actitudes hacia el estudio en función de los requerimientos metodológicos que exige el estudio independiente, en sentido amplio y restringido.

6. La necesidad de tomar medidas para el ingreso al Sistema Universidad Abierta de la UNAM, en cuanto a que éste sea por elección propia del alumno y no resultado de una asignación. Es lógico que quien ingresa a una licenciatura y a una modalidad educativa que no eligió, tendrá menos posibilidades de permanencia y éxito académico en comparación a quien sí lo eligió, a quien aún contando con una información mínima sobre una modalidad tenía una "idea" de las implicaciones de su elección. Quien decide y opta también refleja un grado mayor de motivación para el logro de sus metas educativas.

7. Destaca el cambio que el perfil de ingreso del estudiante del sistema abierto de Ciencias Políticas está sufriendo: generaciones cada vez más jóvenes, que al concluir su bachillerato entran casi inmediatamente al ciclo de educación superior, con menos compromisos familiares, económicos o laborales, que disponen de más tiempo libre.

En un lapso de 10 años, la edad promedio de la población estudiantil fue de 25 años, con una edad media mínima de 23 y una máxima de 27. Esta singularidad supone que la población estudiantil se encuentra en una etapa de la vida de mayor vitalidad y energía, pero también en aquella que exige la consecución de metas e intereses muy concretos como lo es conseguir una identidad social a

través de una ocupación o carrera y alcanzar un lugar en la sociedad, entre otras.

Cabe señalar, como una limitación metodológica del curso de inducción puesto a prueba, el hecho de que no se consideraron íntegramente las características de la etapa evolutiva en la que se ubica la población estudiantil, situación que sin lugar a dudas limitó la riqueza del aprendizaje. Otra limitante, consecuencia de lo anterior, es que en el contenido académico del curso se hizo abstracción de temas como el aprendizaje en el edad adulta, abstracción que responde más a un error metodológico que a una omisión intencional.

8. Existe una falta de continuidad y sistematización en la información. Los instrumentos para recabar la información estadística sobre el perfil del estudiante SUA/FCPyS no siempre utilizan las mismas variables e indicadores, lo que imposibilita apreciar el comportamiento de algún fenómeno en un lapso mayor de tiempo. Asimismo, la falta de bases de datos que permitan correlacionar distintos factores para el estudio de un fenómeno y -en última instancia- que permitan dar seguimiento a la trayectoria escolar del estudiantado.

9. La ausencia de investigaciones específicamente sobre el aprovechamiento escolar en el SUA/FCPyS: estadísticas sobre aprobación, reprobación, calificaciones, materias "cuello de botella", etcétera.

10. La necesidad de promover la investigación educativa y diseñar modelos de investigación más apropiados para el estudio del rendimiento escolar en los sistemas de enseñanza abierta y a distancia, conforme a sus características sustanciales.

Propuestas

1. Retomando a Gustavo Cirigliano, en cuanto a que un sistema abierto es tal en la medida que concrete todas o *algunas* de las características de apertura que distingue a este tipo de educación, se propone que en las actuales condiciones del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se consideren y adecuen los siguientes aspectos:

- a) Que el currículum sea flexible en relación al tiempo que se establece para cursar las licenciaturas, es decir, en menor o mayor tiempo según las necesidades y posibilidades del estudiante.
- b) Que el modelo educativo se fundamente en el concepto de estudio dirigido, el que además de dirigir formalmente el aprendizaje del alumno posibilita realizar un estudio libre con respecto al tiempo.
- c) Que se instrumente un sistema de acreditación del aprendizaje.
- d) Que se instrumenten estrategias de formación permanente tanto para alumnos como para tutores conforme a las características del modelo y con el propósito de preparar al alumno hacia el estudio independiente.

El establecimiento de estrategias de *formación permanente* en el sistema abierto de Ciencias Políticas, posibilitaría también la transformación paulatina de los roles tradicionalmente desempeñados por alumnos y tutores a lo largo del proceso educativo.

e) Que se hagan explícitos los fundamentos andragógicos que sustentan al modelo educativo y se apliquen de manera congruente en la elaboración de los materiales didácticos.

2. Incorporar como parte del modelo operativo del SUA/FCPyS, el curso de inducción propuesto. De acuerdo a nuestra experiencia habría que planear todavía más sus aspectos logísticos y de instrumentación, como: en qué momento impartirlo, su duración, con qué frecuencia, etcétera. Sería muy conveniente, que fuese impartido antes de que los alumnos iniciaran por primera vez sus tutorías.

3. En el programa del curso de inducción ampliar los temas relativos a la organización del estudio y el estudio independiente en sentido amplio, tomando como base las habilidades y destrezas que para el área de las ciencias sociales requieren desarrollar los alumnos. Asimismo, incorporar los temas relativos a: la educación de adultos (aspiraciones, metas e intereses) y las características del aprendizaje en esta etapa del ciclo vital.

4. Elaborar material didáctico -no impreso- de apoyo para la impartición del curso de inducción, lo que le daría un carácter más dinámico y atractivo. Asimismo, con base en la incorporación de los temas de educación y aprendizaje adultos, adecuar o elaborar nuevas actividades que retomen las características, intereses y motivaciones que distinguen a esta etapa de la vida a fin de hagan significativo el aprendizaje.

5. Diseñar un sistema de evaluación que mida el impacto educativo que sobre la población estudiantil puede tener el curso de inducción propuesto.

6. Fomentar la realización de estudios que aporten elementos sobre las dificultades del aprendizaje en las ciencias sociales; los métodos de estudio y los procesos y estilos de aprendizaje de la población estudiantil de esta

especialidad, a fin de retroalimentar tanto los contenidos de un curso de inducción como la metodología aplicada para elaborar material didáctico.

Estudios de este tipo podrían detectar necesidades académicas que dieran como resultado la planeación de cursos con otros contenidos, si bien orientados a coadyuvar al alumno en el desarrollo de habilidades y destrezas para el aprendizaje, el estudio dirigido y hacia el estudio independiente, en el ámbito de su especialidad.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AUSBEL, David P. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1983.

BAENA, Guillermina y Sergio Montero. *Tesis en 30 días*. México, Editores Mexicanos Unidos, 1994.

BAENA, Guillermina y Sergio Montero. *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México, Editores Unidos Mexicanos, 1993.

BAULEO, Armando J. *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires, Ediciones Kargieman, 1974. (Biblioteca Psiquiatría social).

BEST, J.W. "Estudios descriptivos" en *Cómo investigar en educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1974.

BISQUERRA, Rafael. "Tipos de investigación en educación" en *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, CEAC, 1989.

BIGGE, M.L. y M.P. Hunt. *Bases psicológicas de la educación*. México, Trillas, 1970.

BIGGE, M. L. *Teorías del aprendizaje para maestros*. México, Trillas, 1975.

BOSCO, Marla; Fregoso, Margarita y Zapata, T. *Evaluación del Sistema Universidad Abierta*. Mecanograma. México, SUA-UNAM, 1988.

BROWN, William F. *Cursa para el estudio efectiva*. México, Trillas, 1975.

BROWN, William F. *Guía de estudio efectiva*. México, Trillas, 1989.

BROWN, William F. y Wayne H. Holtzman. *Guía para la supervivencia del estudiante*. México, Trillas, 1990.

CABEZAS, Juan A. "Las grandes etapas evolutivas de la adultez y la educación de adultos" en *Revista Educadores*, núm.149. Madrid, Federación Española de Religiosos de Enseñanza, enero-marzo 1989.

CAMARENA C., Rosa María y otros. "Eficiencia terminal en la UNAM: 1970-1981" en *Perfiles Educativos*, no.7. México, UNAM/Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1984.

CAMARENA C., Rosa María y otros "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal" en *Revista de Educación Superior*, no. 53, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), enero-marzo, 1985.

CARABAÑA, Julio. "En primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico" en *Revista de Educación*, no. 287, España, sep.-dic., 1988.

CARIDE GÓMEZ, José Antonio y Francisco J. Tejedor Tejedor. "Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico" en *Revista de Educación*, no. 287, España, sep.- dic., 1988.

CIRIGLIANO, Gustavo. *La educación abierta*. Buenos Aires, Ateneo, 1983.

COLMENERO, Sergio. *Historia, presencia y conciencia. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991*. México, UNAM/FCPyS, 1991.

Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia. Memoria. Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, marzo 1993.

CONSEJO COORDINADOR DE SISTEMAS ABIERTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. "Los sistemas abiertos de educación superior en México" en *Revista de Educación Superior*, no.16. México, CRESAL/UNESCO, 1984.

COORDINACIÓN SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA. *Resultados del cuestionario de primer ingreso 94*. México, UNAM/Coordinación Sistema Universidad Abierta, noviembre de 1993.

COORDINACIÓN SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA. *Resultados del cuestionario de primer ingreso 95*. México, UNAM/Coordinación Sistema Universidad Abierta, diciembre de 1994.

CUELI, José, Margarita Anzac y Carmen Martí. "La filosofía educativa mexicana en el siglo XXI" en *Valores y metas de la educación en México*. José Cueli (Coordinador). México, SEP/Ediciones de La Jornada, 1990. (Papeles de educación, no.1).

CHAVEZ MAURY, Alfonso. *Síntesis y aprendizaje*. México, Edamex, 1988.

DÍAZ BARRIGA, Frida. "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa" en *Perfiles Educativos*, no.41-42. México, UNAM/Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1988.

ESCOTET, Miguel. *Tendencias de la educación superior a distancia*. Costa Rica, San José, UNED, 1980.

FERNÁNDEZ, Berta Esther. *El estudio dirigido*. México, UNAM/Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, s/f. (Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, Deslinde no. 26).

GARCÍA FUENTES, Soledad. *Los rasgos de personalidad y las hábitos de estudio como factores que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes de licenciatura en Enfermería de la ENEO/UNAM*. Tesis. México, UNAM/FAC. de Psicología, 1991.

GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús. "La universidad abierta" en *Revista Didascalía*, no. 11. España, Madrid, abril 1971.

GARCÍA LASCURAIN, Ma. Antonieta. *La universidad abierta de Gran Bretaña*. México, UNAM/ Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, 1972. (Documento de trabajo interno, CNME/73.32).

GARCÍA NIETO, Narciso. "Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento escolar" en *Revista de Ciencias de la Educación*, no. 35. España, oct.-dic., 1989.

GARCÍA RUIZ-ESPARZA, Graciela. "La eficiencia terminal en algunas facultades de la UNAM" en *Ciencia y Desarrollo*, no.58. México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1984.

GONZÁLEZ, Antonio J. "Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones" en *Revista de Educación*, no. 287 . España, sep.- dic., 1988.

GONZÁLEZ GALÁN, Angeles. "Los métodos de estudio en los alumnos de la UNED" en *Revista de Orientación Pedagógica*, no. 41. España, 1989.

GONZALEZ REYNA, Susana. *Manual de redacción e investigación documental*. México, Trillas, 1990.

GRATTAN, Donald. *¿Qué es la universidad abierta? El caso del Reino Unido*. México, UNAM/Dirección General de Difusión Cultural, 1972. (Cuadernos de Cultura Política, Deslinde no.36)

GUERRA, Héctor y Dermont McClusky. *Cómo estudiar hoy*. México, Trillas, 1978.

HERNANDEZ SANTIAGO, René Gaslón. *El éxito en tus estudios*. México, Trillas.

JAIMES, Amílcar. *¿Son los sistemas abiertos de enseñanza una solución a los problemas educativos de México?* México, s/d.

LADRON DE GUEVARA, Moisés. *La lectura*. México, Ediciones El Caballito, 1985.

LARA GUERRERO, Juan. "Técnicas de estudio y rendimiento académico" en *Revista de Ciencias de la Educación*, no.151. España, jul.-sept., 1992.

LATAPÍ, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México, Nueva Imagen, 1987.

MACKENZIE, Norman y otros. *Enseñanza abierta*. UNESCO, 1979.

MADDOX, Harry. *Cómo estudiar*. Barcelona, Oikos-Tau, 1970.

MARIS VÁZQUEZ, Stella. "Rendimiento escolar, estilos cognitivos y pensamiento formal" en *Revista Española de Pedagogía*, no.187. España, sept.-dic., 1990.

MENDOZA ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México 1965-1980" en *Perfiles educativos*. México, UNAM/Centro de Investigación y Servicios Educativos.

MENESES, Ernesto. "Filosofías de la educación en México" en *Valores y metas de la educación en México*. José Cueli (Coordinador), México, SEP/Ediciones de La Jornada, 1990. (Papeles de educación, no.1)

MORENO CAMACHO, Sotero. *Análisis de reactivos de la versión corta de la prueba de hábitos de estudio del Dr. William F. Brown*. Tesis. México, Universidad del Valle de México/Escuela de Psicología, 1992.

MONEDERO, Carmelo. *Psicología evolutiva del ciclo vital*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1986.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y otros. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. IX, no.3, 1979.

NAVA BORRAYO, Irma Yolanda y otros. *El diagnóstico como herramienta de la planeación en la educación superior. (Los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento escolar de los estudiantes de primer ingreso en 1992 de la F.C.A.)*. Tesis. México, UNAM/Fac. de Contaduría y Administración, 1993.

PINTO MAZAL, Jorge. *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970 -- 7 de diciembre de 1972*. México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad, 1983. (Serie La Universidad y sus Rectores).

POPA- LISSEANU, Doina. *Un reto mundial: la educación a distancia*. España, UNED/ICE, 1988. (Estudios de educación a distancia, no.2)

QUESADA CASTILLO, Rocío (Dirección). *Guía del estudiante*. México, UNAM/SEP, 1986.

QUESADA CASTILLO, Rocío. "Guía del estudiante. Una opción en la capacitación para el estudio y el aprendizaje" en *Perfiles educativos*, no.31. México, UNAM/Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1988.

QUESADA CASTILLO, Rocío. "Los alumnos del bachillerato desean aprender a estudiar" en *Perfiles Educativos*, no.12. México, UNAM/Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1981.

RODRÍGUEZ PONCE, Gabriel. *Evaluación del curso de inducción 95-1*. Reporte (documento interno). México, UNAM-SUA/FCPyS, 1995.

RODRÍGUEZ ROJO, Elsa. "La sociología de la educación y el rendimiento escolar" en *Perfiles Educativos*, no.3. México, UNAM/Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1983.

ROLDÁN ARAGÓN, Olivia. *Caracterización de la población estudiantil de primer ingreso 89*. Informe estadístico. México, UNAM/FCPyS, julio de 1990.

ROLDÁN ARAGÓN, Olivia. *Caracterización de la población estudiantil de primer ingreso 90*. Informe estadístico. México, UNAM/FCPyS, julio de 1991.

ROSADO, Miguel Angel. *Inventario de estudio para diagnóstico breve. Manual del instructor*. México, Trillas, 1982.

SABATH HELLER, Susana y otros. *La educación abierta en México*. México, SUA-UNAM/Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica/SEP, 1988.

SEP/CIEAD. *La educación abierta y a distancia en México*. México, Dirección General de Educación Extraescolar-Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, 1992.

SEP. *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México, Secretaría de Educación Pública, 1989.

SEP. *Terminología de los sistemas abiertos de educación*. Versión revisada. México, Secretaría de Educación Pública, 1982.

UNAM/DGOV. *Inventario de estudio para diagnóstico breve*. Versión sintética. México, UNAM/Dirección General de Orientación Vocacional, s/f. (Documento de trabajo interno).

UNAM. *Exposición de motivos del proyecto de Estatuto del SUA/UNAM*. México, Gaceta UNAM, 28 de febrero de 1972.

UNAM. *Manual de didáctica general*. México, UNAM - Centro de Didáctica, 1972.

UNAM. "Reglamento General de Inscripciones" en *Legislación Universitaria. Normas fundamentales*. México, UNAM, 1991.

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN Y ASESORÍA PEDAGÓGICA. *Tendencias de egreso, titulación, abandono y rezago en el SUA/FCPyS. 1976-1990*. Informe estadístico. México, UNAM/FCPyS, septiembre de 1993.

VERRIER RODRÍGUEZ, Roberto A. y otros. "Necesidad de planificar, orientar y controlar el tiempo de autopreparación de los estudiantes" en *Revista Cubana de Educación Superior*, vol IX, no.3, La Habana, 1989.

VIESCA ARRACHE, Ma. Martha. "Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar" en *Perfiles Educativos*, no.14. México, UNAM/Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1981.

VILLALOBOS DE LUGO, Nelly. "Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta". Ponencia presentada en *1 Conferencia Latinoamericana de Educación Superior*. Costa Rica, San José, 16-19 de marzo de 1981.

ZAMITIZ, Héctor y Gerardo Olmos. *Compendio estadístico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (1951 -1986)*. México, UNAM-FCPyS, 1987.

ZEA, Leopoldo. "Educación para el cambio" en *Valores y metas de la educación en México*. José Cueli (Coordinador). México, SEP/Ediciones de La Jornada, 1990. (Papeles de educación, no.1).

ANEXO I. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE DEL SUA/FCPyS

Cuadros estadísticos

Cuadro 1. Estado civil (población 89, 90, 94 y 95)

ESTADO CIVIL	A Ñ O S														
	1989			1990			1994			1995			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%										
SOLTERO	94	73%	18%	79	75%	15%	169	83%	33%	171	83%	33%	513	80%	
CASADO	28	22%	28%	23	22%	23%	24	12%	24%	24	12%	24%	99	15%	
DIVORCIADO	5	4%	63%	1	0%	13%	2	0%	25%	0	0%	0%	8	1%	
VIUDO	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	
UNION LIBRE	2	2%	9%	2	2%	9%	9	4%	39%	10	5%	43%	23	4%	
TOTAL	129	100%	20%	105	100%	16%	204	100%	32%	205	100%	32%	643	100%	

Cuadro 2. Nacionalidad (población 89, 90, 94 y 95)

NACIONALIDAD	A Ñ O S														
	1989			1990			1994			1995			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%										
MEXICANA	126	98%	20%	102	97%	16%	202	99%	32%	205	100%	32%	635	99%	
OTRA	1	0%	33%	0	0%	0%	2	2%	67%	0	0%	0%	3	0%	
NO CONTESTO	2	2%	40%	3	3%	60%	0	0%	0%	0	0%	0%	5	0%	
TOTAL	129	100%	20%	105	100%	16%	204	100%	32%	205	100%	32%	643	100%	

Cuadro 3. Lugar de residencia (población 89 y 90)

LUGAR DE RESIDENCIA	A Ñ O S							
	1989			1990			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
DISTRITO FEDERAL	84	65%	55%	68	65%	45%	152	65%
AREA METROPOLITANA	14	11%	41%	20	19%	59%	34	15%
PROVINCIA								
ZONA NORTE	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%
ZONA CENTRO	25	19%	68%	12	11%	32%	37	16%
ZONA CENTRO OCCIDENTE	4	3%	67%	2	2%	33%	6	3%
ZONA ESTE	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%
ZONA SUR	1	0%	50%	1	0%	50%	2	0%
NO CONTESTO	1	0%	33%	2	2%	67%	3	1%
TOTAL	129	100%	55%	105	100%	45%	234	100%

Cuadro 4. Descendencia (población 89, 90, 94 y 95)

TIENE HIJOS	AÑOS													
	1989			1990			1994			1995			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%									
SI	37	29%	31%	21	20%	17%	29	14%	24%	34	17%	28%	121	19%
NO	92	71%	18%	84	80%	16%	173	85%	33%	171	83%	33%	520	81%
NO CONTESTO	0	0%	0%	0	0%	0%	2	0%	100%	0	0%	0%	2	0%
TOTAL	129	100%	20%	105	100%	16%	204	100%	32%	205	100%	32%	643	100%

Cuadro 5. Población que labora (población 89, 90, 94 y 95)

TRABAJAN	A Ñ O S													
	1989			1990			1994			1995			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%									
SI	108	84%	24%	70	67%	16%	127	62%	28%	141	69%	32%	446	69%
NO	20	16%	10%	33	31%	17%	75	37%	39%	64	31%	33%	192	30%
NO CONTESTO	1	0%	20%	2	2%	40%	2	0%	40%	0	0	0%	5	0%
TOTAL	129	100%	20%	105	100%	16%	204	100%	32%	205	100%	32%	643	100%

Cuadro 6. Horario laboral (población 89 y 90)

HORARIO LABORAL	A Ñ O S								
	1989			1990			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
HASTA 6 HRS.	20	19%	69%	9	13%	31%	29	16%	
MAS DE 6 HRS.	71	66%	66%	36	51%	34%	107	60%	
VARIABLE	11	10%	33%	22	31%	67%	33	19%	
NO CONTESTO	6	6%	67%	3	4%	33%	9	5%	
TOTAL	108	100%	61%	70	100%	39%	178	100%	

Cuadro 7. Tipo de jornada laboral (población 94 y 95)

TIPO DE JORNADA LABORAL	A Ñ O S								
	1994			1995			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
MATUTINO	51	40%	50%	50	35%	50%	101	38%	
VESPERTINO	5	4%	23%	17	12%	77%	22	8%	
NOCTURNO	3	2%	60%	2	1%	40%	5	2%	
MIXTO	37	29%	51%	35	25%	49%	72	27%	
VARIABLE	30	24%	44%	38	27%	56%	68	25%	
TOTAL	126	100%	47%	142	100%	53%	268	100%	

Cuadro 8. Sector laboral (población 89, 90, 94 y 95)

SECTOR	A Ñ O S														
	1989			1990			1994			1995			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
PUBLICO	60	56%	34%	28	40%	16%	45	35%	26%	41	29%	24%	174	39%	
PRIVADO	37	34%	21%	27	39%	15%	49	39%	27%	67	48%	37%	180	40%	
INDEPENDIENTE	10	9%	16%	13	19%	21%	18	14%	29%	22	16%	35%	63	14%	
FAMILIAR	0	0%	0%	0	0%	0%	13	10%	54%	11	8%	46%	24	5%	
NO CONTESTO	1	0%	20%	2	3%	40%	2	2%	40%	0	0%	0%	5	1%	
TOTAL	108	100%	24%	70	100%	16%	127	100%	28%	141	100%	32%	446	100%	

Cuadro 9. Tipo de carrera que se cursa (población 89 y 90)

LA CARRERA QUE ACTUALMENTE ESTUDIA EN EL SUA, ES:	A Ñ O S							
	1989			1990			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
PRIMERA CARRERA	82	64%	56%	64	61%	44%	146	62%
SEGUNDA CARRERA	30	23%	55%	25	24%	45%	55	24%
CARRERA SIMULTANEA	17	13%	52%	16	15%	48%	33	14%
TOTALES	129	100%	55%	105	100%	45%	234	100%

Cuadro 10. Población de segunda carrera (población 89 y 90)

RELACION DE CARRERAS POBLACION DE SEGUNDA CARRERA	A Ñ O S								
	1989			1990			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
	ACTUACION	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%
ADMON. EDUCATIVA	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
ADMON. DE EMPRESAS	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
ARQUITECTURA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
BIBLIOTECOLOGIA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
BIOLOGO	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
CONTADOR PUBLICO	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
DERECHO	5	17%	100%	0	0%	0%	5	9%	
ECONOMIA	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
EDUCACION ESPECIAL	2	7%	100%	0	0%	0%	2	4%	
EDUCADORA	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
ENFERMERIA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
FISICA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
INGENIERIA	4	13%	40%	6	24%	60%	10	18%	
INTERPRETE-TRADUCTOR	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
LIC. EN EDUC. PRIMARIA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
MTRO. EN EDUC. TECNOG.	2	7%	33%	4	16%	67%	6	11%	
MTRO. NORMAL. ELEMENTAL	6	20%	100%	0	0%	0%	6	11%	
ODONTOLOGIA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
PEDAGOGIA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
PERIODISMO	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
ROGRAMADOR ANALISTA	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
PSICOLOGIA EDUCATIVA	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
PUBLICISTA	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
RELAC. INTERNACIONALES	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
TECNICO TOPOGRAFO	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
TRABAJO SOCIAL	1	3%	50%	1	4%	50%	2	4%	
TURISMO	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
URBANISMO	0	0%	0%	1	4%	100%	1	2%	
NO CONTESTO	1	3%	100%	0	0%	0%	1	2%	
TOTAL	30	100%	55%	25	100%	45%	55	100%	

Cuadro 11. Población de carrera simultánea (población 89 y 90)

RELACION DE CARRERAS DE LA POBLACION DE CARRERA SIMULTANEA	A Ñ O S							
	1989			1990			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
ADMINISTRACION	1	6%	50%	1	6%	50%	2	6%
CIENC. DE LA COMUNICACION	0	0%	0%	1	6%	100%	1	3%
C. POLIT. Y ADMON. PUB.	0	0%	0%	1	6%	100%	1	3%
DERECHO	7	41%	70%	3	19%	30%	10	30%
ECONOMIA	1	6%	17%	5	31%	83%	6	18%
EDUCACION PREESCOLAR	1	6%	100%	0	0%	0%	1	3%
INGENIERIA ELECTRICA	0	0%	0%	1	6%	100%	1	3%
MEDICINA	1	6%	100%	0	0%	0%	1	3%
PEDAGOGIA	1	6%	100%	0	0%	0%	1	3%
PERIODISMO TECNICO	1	6%	100%	0	0%	0%	1	3%
PIANO	0	0%	0%	1	6%	100%	1	3%
PSICOLOGIA	0	0%	0%	1	6%	100%	1	3%
REL. INTERNACIONALES	1	6%	100%	0	0%	0%	1	3%
SOCIOLOGIA	0	0%	0%	2	13%	100%	2	6%
NO CONTESTO	3	18%	100%	0	0%	0%	3	9%
TOTAL	17	100%	52%	16	100%	48%	33	100%

Cuadro 12. Continuidad escolar (población 94 y 95)

TIEMPO TRANSCURRIDO ENTRE ULTIMOS ESTUDIOS E INGRESO SUA	A Ñ O S							
	1994			1995			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
MENOS DE 2 AÑOS	56	27%	51%	54	26%	49%	110	27%
DE 2 A 4 AÑOS	28	14%	41%	41	20%	59%	69	17%
DE 5 A 8 AÑOS	17	8%	44%	22	11%	56%	39	10%
MAS DE 8 AÑOS	11	5%	65%	6	3%	35%	17	4%
NO CONTESTO	92	45%	53%	82	40%	47%	174	43%
TOTALES	204	100%	50%	205	100%	50%	409	100%

Cuadro 13. Experiencia en sistemas de enseñanza abierta (población 89, 90, 94 y 95)

EXPERIENCIA PREVIA EN SISTEMAS ABIERTOS	A Ñ O S													
	1989			1990			1994			1995			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
SI	14	11%	19%	7	7%	10%	27	13%	38%	24	12%	33%	72	11%
NO	115	89%	20%	96	91%	17%	176	86%	31%	177	86%	31%	564	88%
NO CONTESTO	0	0%	0%	2	2%	29%	1	0%	14%	4	2%	57%	7	1%
TOTAL	129	100%	20%	105	100%	16%	204	100%	32%	205	100%	32%	643	100%

*Cuadro 14. Nivel educativo de la experiencia en sistemas abiertos
(población 94 y 95)*

SI HA TENIDO EXPERIENCIA EN SISTEMAS ABIERTOS EN QUE NIVEL	A Ñ O S							
	1994			1995			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%
PRIMARIA	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%
SECUNDARIA	1	0%	50%	1	0%	50%	2	0%
BACHILLERATO	20	10%	51%	19	9%	49%	39	10%
TECNICO	0	0%	0%	1	0%	100%	1	0%
UNIVERSITARIO	3	1%	60%	2	0%	40%	5	1%
OTRO	1	0%	25%	3	1%	75%	4	0%
NO CONTESTO	179	88%	50%	179	87%	50%	358	88%
TOTAL	204	100%	50%	205	100%	50%	409	100%

Cuadro 15. Motivos por los que se eligió el SUA (población 94 y 95)

RAZON QUE LE MOTIVO A ELEGIR EL SUA	A Ñ O S								
	1994			1995			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
ARTICULO 19	1	0%	100%	0	0%	0%	1	0%	
CURSAR OTROS ESTUDIOS	40	20%	56%	32	16%	44%	72	18%	
DEDICARSE A OTRAS ACTIVIDAD	8	4%	33%	16	8%	67%	24	6%	
ESTUDIAR Y TRABAJAR	69	34%	44%	89	43%	56%	158	39%	
EXPERIENCIA EN SISTEMA ABIERTO	3	1%	60%	2	0%	40%	5	1%	
LIMITACIONES FISICAS	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	
LO ASIGNARON AL SUA	36	18%	73%	13	6%	27%	49	12%	
NO HABIA CUPO EN LA CARR. SELEC.	41	20%	47%	47	23%	53%	88	22%	
VIVIR LEJOS	4	2%	50%	4	2%	50%	8	2%	
NO CONTESTO	2	0%	50%	2	0%	50%	4	0%	
TOTAL	204	100%	50%	205	100%	50%	409	100%	

Cuadro 16. Ingreso por asignación al SUA (población 89, 90, 94 y 95)

EL INGRESO AL SUA FUE ASIGNADO	A Ñ O S													
	1989			1990			1994			1995			TOTAL	
	frec.	%	%	frec.	%									
SI	4	3%	3%	18	17%	13%	66	32%	48%	49	24%	36%	137	21%
NO	125	97%	25%	85	81%	17%	135	66%	27%	155	76%	31%	500	78%
NO CONTESTO	0	0%	0%	2	2%	33%	3	1%	50%	1	0%	17%	6	1%
TOTAL	129	100%	20%	105	100%	16%	204	100%	32%	205	100%	32%	643	100%

Cuadro 17. Cómo se difunde el SUA (población 94 y 95)

MEDIO POR EL QUE SE ENTERO DE LA EXISTENCIA DEL SUA	AÑOS								
	1994			1995			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
ALUMNO O EXALUMNO	16	8%	43%	21	10%	57%	37	9%	
AMISTADES	39	19%	55%	32	16%	45%	71	17%	
CARTEL O FOLLETO	5	2%	45%	6	3%	55%	11	3%	
GUIA DE CARRERAS UNAM	74	36%	49%	76	37%	51%	150	37%	
ORIENTADOR VOCACIONAL	14	7%	41%	20	10%	59%	34	8%	
PRENSA	4	2%	29%	10	5%	71%	14	3%	
PROFESORES	11	5%	48%	12	6%	52%	23	6%	
RADIO O TV	2	0%	50%	2	0%	50%	4	0%	
OTRO	34	17%	61%	22	11%	39%	56	14%	
NO CONTESTO	5	2%	56%	4	2%	44%	9	2%	
TOTAL	204	100%	50%	205	100%	50%	409	100%	

*Cuadro 18. Conocimiento de la metodología de trabajo del SUA
(población 94 y 95)*

INFORMACION SOBRE EL MODO DE ENSEÑANZA QUE SE APLICA EN EL SUA	AÑOS								
	1994			1995			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%
NULA	40	20%	48%	43	21%	52%	83	20%	
MINIMA	124	61%	51%	120	59%	49%	244	60%	
SUFICIENTE	38	19%	48%	41	20%	52%	79	19%	
NO CONTESTO	2	0%	67%	1	0%	33%	3	0%	
TOTAL	204	100%	50%	205	100%	50%	409	100%	

ANEXO II. BASES DE DATOS

Muestras "91" y "92"

Base de datos 1: muestra "91"

CASO	PERFIL GENERAL DEL ALUMNO						
	EDAD	SEXO	EST. CIVIL	LAB.	TIP. DE J. LAB.	SEM.	CARR.
1	19	F	S	SI	M.T.	1	C.C.
2	25	M	S	SI	V.	1	SOC.
3	23	M	S	SI	M.T.	3	C.P.
4	19	F	S	NO		1	C.C.
5	24	F	C	NO		7	A.P.
6	28	M	C	SI	T.C.	1	A.P.
7	18	F	S	SI	T.C.	1	C.C.
8	18	F	S	NO		1	C.C.
9	33	F	C	NO		3	R.I.
10	23	M	S	SI	T.C.	1	C.C.
11	26	F	S	SI	T.C.	1	A.P.
12	43	F	S	NO		7	R.I.
13	32	M	S	SI	T.C.	1	SOC.
14	26	F	C	NO		1	SOC.
15	27	F	C	NO		7	A.P.
16	32	M	S	SI	T.C.	3	R.I.
17	25	M	S	NO		6	C.C.
18	29	M	C	SI	T.C.	2	C.P.
19	34	F	C	SI	V.	8	C.C.
20	29	M	S	SI	V.	6	R.I.
21	20	F	U. L.	SI	V.	2	C.C.
22	21	F	S	NO		6	C.C.

Base de datos 2: resultados sujeto-escalas muestra "91"

CASO	ESCALAS													BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
	EME	EOE	EIE	EOR	EOE	ECR	ECL	ECE	FER	EMI	FAM	AED					
1	M	M	M	M	B	M	B	B	M	B	M	B	5	7	0	12	
2	M	B	M	M	M	M	M	B	M	M	M	M	2	10	0	12	
3	M	M	A	A	A	B	M	M	B	B	M	B	4	5	3	12	
4	B	B	B	M	M	M	A	M	B	M	M	M	4	7	1	12	
5	M	B	M	M	B	M	M	M	B	M	M	M	3	9	0	12	
6	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	0	12	0	12	
7	M	B	M	A	M	M	M	A	M	M	M	M	1	9	2	12	
8	M	B	B	M	M	M	M	B	B	M	M	B	5	7	0	12	
9	B	B	M	M	M	M	M	M	B	B	M	M	4	8	0	12	
10	M	B	M	M	M	M	M	M	B	M	M	M	2	10	0	12	
11	M	M	B	M	M	M	M	M	B	B	M	M	3	9	0	12	
12	B	B	M	M	M	M	M	M	B	B	M	M	4	8	0	12	
13	M	B	B	M	M	M	M	M	B	B	M	M	4	8	0	12	
14	M	B	B	M	M	M	M	B	B	B	B	M	6	6	0	12	
15	M	B	M	M	M	M	M	A	B	B	M	M	3	8	1	12	
16	B	B	B	M	M	B	M	M	B	B	M	M	6	6	0	12	
17	M	B	B	M	M	A	M	M	M	M	M	M	2	9	1	12	
18	B	B	B	M	M	M	M	M	B	B	M	M	5	7	0	12	
19	M	B	M	M	M	A	M	A	B	B	M	A	3	6	3	12	
20	B	B	B	B	M	M	B	B	B	B	M	M	8	4	0	12	
21	M	B	B	A	M	M	A	B	M	B	A	M	4	5	3	12	
22	M	B	B	M	M	A	M	M	M	B	A	A	3	6	3	12	
SUBTOTALES																	
BAJO	6	18	11	1	2	2	2	6	15	14	1	3	81				
MEDIO	16	4	10	18	19	17	18	13	7	8	19	17		166			
ALTO	0	0	1	3	1	3	2	3	0	0	2	2			17		
TOTAL	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22				264	

Base de datos 3: muestra "92"

CASO	PERFIL GENERAL DEL ALUMNO									
	EDAD	SEXO	EST. CIVIL	LAB.	TIP. DE J. LAB.	SEM.	CARR.	ESC. PROC.	EXP. S. A.	CUR. S. T. EST
1	39	M	S	SI	T.C.	1	C.P.	PART.	NO	NO
2	24	F	S	SI	M.T.	1	C.C.	GOB.	NC	SI
3	22	M	S	SI	T.C.	1	C.C.	GOB.	SI	NO
4	30	M	C	SI	T.C.	1	C.C.	GOB.	NO	NO
5	27	M	S	SI	T.C.	1	R.I.	PART.	NO	NO
6	18	F	S	NO		1	A.P.	PART.	NO	NO
7	22	F	S	SI	T.C.	1	C.C.	GOB.	SI	NO
8	19	M	S	NO		1	C.C.	GOB.	NO	NO
9	22	F	U.L.	SI	V.	1	C.P.	GOB.	NO	NO
10	22	M	S	NO		1	C.C.	GOB.	NO	NO
11	18	F	S	NO		1	C.C.	GOB.	NO	NO
12	21	F	S	NO		1	C.P.	GOB.	NO	NO
13	38	M	C	SI	T.C.	1	C.C.	GOB.	SI	NO
14	31	M	S	NO		1	R.I.	GOB.	NO	NO
15	20	F	S	NO		1	R.I.	GOB.	NO	SI
16	24	M	S	NO		1	C.P.	GOB.	NO	NO
17	35	F	C	SI	T.C.	1	C.P.	PART.	SI	SI
18	35	F	S	SI	T.C.	1	C.C.	GOB.	SI	NO
19	18	F	S	SI	M.T.	1	R.I.	PART.	NO	NO
20	25	M	S	NO		1	SOC.	GOB.	NO	NO
21	21	M	S	NO		1	SOC.	PART.	SI	NO

Base de datos 4: resultados sujeto-escalas muestra "92"

CASO	ESCALAS													BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
	FME	FOE	ETE	EOR	EOE	ECR	ECL	ECE	EER	EMT	EAM	AED					
1	A	M	M	A	M	A	A	A	A	B	M	A	1	4	7	12	
2		B	A	M	M	M	M	M	M	M	M	A	1	8	3	12	
3	M	A	A	M	B	M	A	M	M	M	M	A	1	8	3	12	
4	M	M	M	M	M	M	A	A	B	B	M	A	2	7	3	12	
5	B	B	B	M	B	A	M	M	B	B	M	M	6	5	1	12	
6	A	M	A	M	M	M	A	A	M	M	A	A	0	6	6	12	
7	M	B	B	M	M	M	B	B	B	B	B	A	7	4	1	12	
8	A	A	A	A	A	M	A	M	A	A	A	A	0	2	10	12	
9	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	0	12	0	12	
10	B	B	M	M	M	A	A	M	M	B	M	M	3	7	2	12	
11	B	B	M	M	M	M	M	M	B	M	M	A	3	8	1	12	
12	M	M	A	M	A	M	A	M	M	M	A	A	0	7	5	12	
13	M	M	B	A	M	A	A	M	B	B	M	A	3	5	4	12	
14	M	M	B	M	A	A	M	M	M	B	M	M	2	8	2	12	
15	B	M	M	M	M	B	M	B	M	M	M	M	3	9	0	12	
16	M	B	B	M	M	M	M	M	M	B	M	M	3	9	0	12	
17	B	M	B	M	M	M	M	M	M	M	M	A	2	9	1	12	
18	A	B	A	A	M	A	A	M	M	M	M	M	1	6	5	12	
19	B	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	2	10	0	12	
20	M	B	M	M	B	B	B	M	M	B	B	B	7	5	0	12	
21	M	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	B	2	10	0	12	
SUBTOTALES																	
BAJO	6	10	6	0	3	2	2	2	5	9	2	2	49				
MEDIO	10	10	9	17	15	13	10	16	14	11	16	8		149			
ALTO	5	1	6	4	3	6	9	3	2	1	3	11			54		
TOTAL	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21				252	

ANEXO III. RESULTADOS POR SUJETO

Muestras "91" y "92"

Tabla 1. Muestra "91": resultado por sujeto (n=22)

CASO	PUNTAJES											
	BAJO			MEDIO			ALTO			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
1	5	6%	42%	7	4%	58%	0	0%	0%	12	5%	
2	2	2%	17%	10	6%	83%	0	0%	0%	12	5%	
3	4	5%	33%	5	3%	42%	3	18%	25%	12	5%	
4	4	5%	33%	7	4%	58%	1	6%	8%	12	5%	
5	3	4%	25%	9	5%	75%	0	0%	0%	12	5%	
6	0	0%	0%	12	7%	100%	0	0%	0%	12	5%	
7	1	1%	8%	9	5%	75%	2	12%	17%	12	5%	
8	5	6%	42%	7	4%	58%	0	0%	0%	12	5%	
9	4	5%	33%	8	5%	67%	0	0%	0%	12	5%	
10	2	2%	17%	10	6%	83%	0	0%	0%	12	5%	
11	3	4%	25%	9	5%	75%	0	0%	0%	12	5%	
12	4	5%	33%	8	5%	67%	0	0%	0%	12	5%	
13	4	5%	33%	8	5%	67%	0	0%	0%	12	5%	
14	6	7%	50%	6	4%	50%	0	0%	0%	12	5%	
15	3	4%	25%	8	5%	67%	1	6%	8%	12	5%	
16	6	7%	50%	6	4%	50%	0	0%	0%	12	5%	
17	2	2%	17%	9	5%	75%	1	6%	8%	12	5%	
18	5	6%	42%	7	4%	58%	0	0%	0%	12	5%	
19	3	4%	25%	6	4%	50%	3	18%	25%	12	5%	
20	8	10%	67%	4	2%	33%	0	0%	0%	12	5%	
21	4	5%	33%	5	3%	42%	3	18%	25%	12	5%	
22	3	4%	25%	6	4%	50%	3	18%	25%	12	5%	
TOTAL	81	100%	31%	166	100%	63%	17	100%	6%	264	100%	

Tabla 2. Muestra "92": resultados por sujeto (n=21)

CASO	PUNTAJES											
	BAJO			MEDIO			ALTO			TOTAL		
	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	%	frec.	%	
1	1	2%	8%	4	3%	33%	7	13%	58%	12	5%	
2	1	2%	8%	8	5%	67%	3	6%	25%	12	5%	
3	1	2%	8%	8	5%	67%	3	6%	25%	12	5%	
4	2	4%	17%	7	5%	58%	3	6%	25%	12	5%	
5	6	12%	50%	5	3%	42%	1	2%	8%	12	5%	
6	0	0%	0%	6	4%	50%	6	11%	50%	12	5%	
7	7	14%	58%	4	3%	33%	1	2%	8%	12	5%	
8	0	0%	0%	2	1%	17%	10	19%	83%	12	5%	
9	0	0%	0%	12	8%	100%	0	0%	0%	12	5%	
10	3	6%	25%	7	5%	58%	2	4%	17%	12	5%	
11	3	6%	25%	8	5%	67%	1	2%	8%	12	5%	
12	0	0%	0%	7	5%	58%	5	9%	42%	12	5%	
13	3	6%	25%	5	3%	42%	4	7%	33%	12	5%	
14	2	4%	17%	8	5%	67%	2	4%	17%	12	5%	
15	3	6%	25%	9	6%	75%	0	0%	0%	12	5%	
16	3	6%	25%	9	6%	75%	0	0%	0%	12	5%	
17	2	4%	17%	9	6%	75%	1	2%	8%	12	5%	
18	1	2%	8%	6	4%	50%	5	9%	42%	12	5%	
19	2	4%	17%	10	7%	83%	0	0%	0%	12	5%	
20	7	14%	58%	5	3%	42%	0	0%	0%	12	5%	
21	2	4%	17%	10	7%	83%	0	0%	0%	12	5%	
TOTAL	49	100%	19%	149	100%	59%	54	100%	21%	252	100%	

Tabla 3. Población global: resultados totales por sujeto (n = 43)

CASO	PUNTAJES														
	BAJO				MEDIO				ALTO				TOTAL		
	frec.	%	%	%	frec.	%	%	%	frec.	%	%	%	frec.	%	%
1991															
1	5	6%	4%	42%	7	4%	2%	58%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
2	2	2%	2%	17%	10	6%	3%	83%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
3	4	5%	3%	33%	5	3%	2%	42%	3	18%	4%	25%	12	5%	2%
4	4	5%	3%	33%	7	4%	2%	58%	1	6%	1%	8%	12	5%	2%
5	3	4%	2%	25%	9	5%	3%	75%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
6	0	0%	0%	0%	12	7%	4%	100%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
7	1	1%	0%	8%	9	5%	3%	75%	2	12%	3%	17%	12	5%	2%
8	5	6%	4%	42%	7	4%	2%	58%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
9	4	5%	3%	33%	8	5%	3%	67%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
10	2	2%	2%	17%	10	6%	3%	83%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
11	3	4%	2%	25%	9	5%	3%	75%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
12	4	5%	3%	33%	8	5%	3%	67%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
13	4	5%	3%	33%	8	5%	3%	67%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
14	6	7%	5%	50%	6	4%	2%	50%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
15	3	4%	2%	25%	8	5%	3%	67%	1	6%	1%	8%	12	5%	2%
16	6	7%	5%	50%	6	4%	2%	50%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
17	2	2%	2%	17%	9	5%	3%	75%	1	6%	1%	8%	12	5%	2%
18	5	6%	4%	42%	7	4%	2%	58%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
19	3	4%	2%	25%	6	4%	2%	50%	3	18%	4%	25%	12	5%	2%
20	8	10%	6%	67%	4	2%	1%	33%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
21	4	5%	3%	33%	5	3%	2%	42%	3	18%	4%	25%	12	5%	2%
22	3	4%	2%	25%	6	4%	2%	50%	3	18%	4%	25%	12	5%	2%
Subtotal	81	100%	62%	31%	166	100%	53%	63%	17	100%	24%	6%	264	100%	51%

Tabla 3. Población global... (continuación)

CASO	PUNTAJES														
	BAJO				MEDIO				ALTO				TOTAL		
	frec.	%	%	%	frec.	%	%	%	frec.	%	%	%	frec.	%	%
1992															
1	1	2%	0%	8%	4	3%	1%	33%	7	13%	10%	58%	12	5%	2%
2	1	2%	0%	8%	8	5%	3%	67%	3	6%	4%	25%	12	5%	2%
3	1	2%	0%	8%	8	5%	3%	67%	3	6%	4%	25%	12	5%	2%
4	2	4%	2%	17%	7	5%	2%	58%	3	6%	4%	25%	12	5%	2%
5	6	12%	5%	50%	5	3%	2%	42%	1	2%	1%	8%	12	5%	2%
6	0	0%	0%	0%	6	4%	2%	50%	6	11%	8%	50%	12	5%	2%
7	7	14%	5%	58%	4	3%	1%	33%	1	2%	1%	8%	12	5%	2%
8	0	0%	0%	0%	2	1%	0%	17%	10	19%	14%	83%	12	5%	2%
9	0	0%	0%	0%	12	8%	4%	100%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
10	3	6%	2%	25%	7	5%	2%	58%	2	4%	3%	17%	12	5%	2%
11	3	6%	2%	25%	8	5%	3%	67%	1	2%	1%	8%	12	5%	2%
12	0	0%	0%	0%	7	5%	2%	58%	5	9%	7%	42%	12	5%	2%
13	3	6%	2%	25%	5	3%	2%	42%	4	7%	6%	33%	12	5%	2%
14	2	4%	2%	17%	8	5%	3%	67%	2	4%	3%	17%	12	5%	2%
15	3	6%	2%	25%	9	6%	3%	75%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
16	3	6%	2%	25%	9	6%	3%	75%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
17	2	4%	2%	17%	9	6%	3%	75%	1	2%	1%	8%	12	5%	2%
18	1	2%	0%	8%	6	4%	2%	50%	5	9%	7%	42%	12	5%	2%
19	2	4%	2%	17%	10	7%	3%	83%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
20	7	14%	5%	58%	5	3%	2%	42%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
21	2	4%	2%	17%	10	7%	3%	83%	0	0%	0%	0%	12	5%	2%
Subtotal	49	100%	38%	19%	149	100%	47%	59%	54	100%	76%	21%	252	100%	49%
TOTAL	130		100%	25%	315		100%	61%	71		100%	14%	516		100%

ANEXO IV. INSTRUMENTO UTILIZADO

**Inventario de estudio
de diagnóstico breve**

INVENTARIO DE ESTUDIO PARA DIAGNÓSTICO BREVE

Miguel Ángel Rosado

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada enunciado y llene por completo, pero sin rebasarlo, el espacio de la letra de la *Hoja de respuestas* correspondiente a la contestación que mejor exprese su conducta acerca de lo que se dice.

Al marcar su contestación en la *Hoja de respuestas* asegúrese que el número del enunciado corresponda al número de la respuesta.

Ponga bien sus marcas, si desea cambiar alguna respuesta, borre por completo la que quiere cambiar.

A cada afirmación corresponde una escala de cinco puntos, y usted deberá marcar la respuesta de acuerdo con su conducta, los valores entendidos son los siguientes:

- A Totalmente de acuerdo
- B De acuerdo
- C Indeciso
- D En desacuerdo
- E Totalmente en desacuerdo

Conteste a todas las preguntas aplicándose las a usted mismo, y no piense mucho en ninguna pregunta antes de contestar. Una vez que decida, marque firmemente con lápiz el espacio que esté más de acuerdo con su contestación.

Trate de ser sincero consigo mismo y use su propio criterio. No deje de contestar ninguna pregunta.

1. Me siento confuso e indeciso acerca de cuáles deben ser mis metas educativas y vocacionales.
2. Dejo pasar un día o más para revisar mis apuntes.
3. Al leer un tema, no se me dificulta seleccionar sus puntos más importantes.
4. La orientación acerca de cómo estudiar es una pérdida de tiempo para los estudiantes que sacan buenas calificaciones.
5. Si fuera posible, uno debería concentrar todas sus clases en tres días de la semana.
6. Un cuaderno de espiral es más propio para reorganizar los apuntes que una carpeta de argollas.
7. Uno debe detener su lectura del texto a intervalos frecuentes y recitar en voz baja los puntos principales que han sido cubiertos.
8. Tratar de predecir las preguntas generales que serán formuladas, es un procedimiento ineficaz cuando se estudia para un examen.
9. Cuando me asignan una tarea muy larga o difícil, la abandono o sólo estudio las partes más fáciles.
10. Los maestros critican mis trabajos porque los escribo precipitadamente y porque carecen de organización.
11. Creo que el modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo con todo lo que dicen los maestros.
12. La antipatía que siento por ciertos maestros me hace descuidar los estudios.
13. Pienso que es más importante estudiar que divertirse y disfrutar de la vida.
14. Descubro que, de manera imprevista, se me termina el tiempo para entregar mis trabajos.
15. Tengo dificultad para entender mis apuntes de clase cuando los repaso.
16. Cuando se sigue un horario de actividades diarias, se elimina en gran parte el cambio desorganizado de una actividad a otra.
17. Al preparar el horario de estudio, debe dársele prioridad a los temas que uno prefiere.
18. Para tomar apuntes adecuados en clase, se debe anotar casi todo lo que dice el maestro.
19. Subrayar las palabras clave o las partes importantes del texto, ocasiona pérdida de tiempo y de estudio porque hace más lenta la lectura.
20. La recitación es más efectiva cuando se estudia para un examen de historia que para uno de matemáticas.
21. Llevo todos los apuntes de cada materia juntos y ordenados lógicamente.
22. Mis maestros critican mis trabajos por escribirlos precipitadamente o porque carecen de organización.
23. Cuando los maestros explican la clase o contestan preguntas, emplean palabras que no entiendo.
24. Pienso que divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar.
25. Me siento incapaz de concentrarme en mis estudios debido a inquietudes, aburrimiento o estados de ánimo inadecuados.
26. Nunca me retraso en una materia por tener que preparar otra.
27. No se me dificulta seleccionar un tema apropiado para un reporte o trabajo.
28. El desarrollo de hábitos de estudio verdaderamente eficaces requiere una inteligencia por encima de lo normal.
29. Usar pijama y descansar en una silla confortable aumenta la eficiencia en el estudio.
30. Uno debe copiar todos los mapas, las tablas y las gráficas que el maestro escribe en el pizarrón.
31. Tanto las novelas populares como los textos de historia, deben ser leídos a la misma velocidad.
32. "Mutarse estudiando" a última hora es el medio más eficaz de estudiar para exámenes objetivos.

Revisar la *Hoja de respuestas* al instructor y conservar este *Inventario* para mediar en las preguntas a fin de mejorar sus hábitos y habilidades de estudio para que este resulte más efectivo.

33. Pospongo los trabajos escritos hasta el último momento.
34. Inmediatamente después de leer varias páginas del texto, no puedo recordar su contenido.
35. Pienso que los maestros son arrogantes y engreídos en su relación con los estudiantes.
36. Pienso que no vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo gastados en conseguir una preparación universitaria.
37. Siento que las cosas enseñadas en la escuela no me preparan para afrontar los problemas de la vida adulta.
38. Mi aprovechamiento es reducido en relación con el tiempo dedicado al estudio.
39. Algunas veces me preparo para un examen memorizando las fórmulas, definiciones o reglas que no entiendo claramente.
40. Las habilidades para el estudio requieren de práctica sistemática y constante para su efectivo desarrollo.
41. El escritorio donde se estudia debe estar colocado de manera que permita una buena vista desde la ventana.
42. Si un estudiante toma buenos apuntes de clase, fácilmente puede omitir la lectura del libro de texto.
43. El estudiante universitario debe evitar subrayar el texto porque al revenderlo su precio baja.
44. Es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática en un examen, que saltársela y volver a ella más tarde.
45. Pierdo demasiado tiempo platicando, leyendo revistas, escuchando la radio, viendo la televisión, el cine, etc., como para poder ir bien en mis estudios.
46. Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
47. Pienso que los maestros tienden a hablar demasiado.
48. Considero que estoy tomando materias de poco valor práctico para mí.
49. Espero a que se fije la fecha de una prueba para comenzar a leer los libros de texto o repasar mis apuntes de clase.
50. La lámpara de la habitación donde estudio produce mucha luz.
51. Tengo dificultades para organizar en secciones lógicas el material que debo aprender.
52. Los procedimientos que son efectivos para estudiar historia, serán igualmente efectivos para estudiar matemáticas.
53. Las investigaciones han demostrado que los alumnos estudian con mayor efectividad cuando escuchan música.
54. Comparar los apuntes de clase con el texto, ayuda a identificar los conceptos que han sido pobremente entendidos.
55. Preparar tablas sencillas o diagramas es un método ineficaz para aprender los puntos principales.
56. Uno debe evitar adivinar en una prueba de selección múltiple, cuando en la calificación se resten los puntos adicionales por respuestas incorrectas.
57. Estudio hasta el último momento en forma improvisada y desorganizada, obligado por lo que exigen las clases.
58. Cuando tengo mucho que estudiar, me detengo periódicamente y trato de recordar los puntos principales que he estudiado.
59. Considero que los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante promedio.
60. Creo que el único propósito de la educación debería consistir en darle a los estudiantes medios para ganarse la vida.
61. Siento que mis maestros exigen demasiadas horas de estudio fuera de clase.
62. Mi mesa de estudio está tan limpia y ordenada que me permite estudiar con eficiencia.
63. Frecuentemente pierdo puntos en los exámenes con preguntas falso-verdadero, debido a que no leo las preguntas detenidamente.
64. Para el estudiante promedio de nuevo ingreso es prácticamente imposible conseguir un equilibrio entre el tiempo dedicado al estudio, la recreación y el descanso.
65. La lámpara de mi escritorio debe estar colocada de tal manera que la luz se concentre directamente sobre el material de estudio.
66. A la larga, tomar apuntes en forma de cuadro sinóptico aumenta la comprensión del material.
67. Escribir breves resúmenes de los puntos principales en los márgenes del texto lleva demasiado tiempo para ser práctico.
68. Estudiar los encabezados, los materiales ilustrativos y los resúmenes, constituye una preparación suficiente para presentar un examen objetivo con carácter parcial.
69. Las actividades extraescolares me retrasan en mis estudios.
70. Parece que aprendo poco en relación con el tiempo que paso estudiando.
71. Creo que los estudiantes que preguntan y participan en la discusión de clase sólo quieren quedar bien con el maestro.
72. Hago lo posible por interesarme sinceramente en cada materia que llevo.
73. No tengo por costumbre discutir futuros programas educativos o vocacionales con mis maestros.
74. Mi tiempo de estudio no se ve perturbado por actividades o ruidos que provienen del exterior de mi cuarto.
75. Normalmente empleo mucho tiempo en la resolución de la primera mitad de una prueba y, por lo tanto, tengo que apresurarme en la segunda.
76. Sería mejor utilizar en el estudio el tiempo que se emplea en preparar un horario de actividad diaria.
77. Los compañeros de cuarto deberían colocar sus escritorios, ya sea uno al lado de otro o uno frente a otro.
78. La organización tiene poca influencia en la calificación que uno recibe en los trabajos escritos.
79. Subrayar los nombres clave, las fechas, los lugares y eventos mientras se lee un libro de historia, es un procedimiento de estudio poco efectivo.
80. Discutir en clase los exámenes calificados es una pérdida de tiempo.
81. Antes de empezar un periodo de estudio, organizo mi trabajo para que me rinda mejor el tiempo.
82. Sólo puedo concentrarme durante poco tiempo en el estudio, después, las palabras dejan de tener sentido.
83. Los maestros ponen, deliberadamente, las fechas de examen al día siguiente de algún evento social o cultural importante.
84. Pienso que me convendría más dejar la escuela y conseguir trabajo.