

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Estrategias de aprendizaje centradas
en el estudiante, un caso con
alumnos de pedagogía***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Juan Hernández Flores

Director de Tesis: Dr. Armando Ruiz Badillo

México, D.F.

Enero, 2013

Agradecimientos

Agradezco a todos los docentes con quienes tuve la oportunidad de compartir sus clases durante el programa de la Maestría. Reconocimiento especial al Dr. Armando Ruíz Badillo, Dra. Gabriela Sánchez Hernández, Dr. Julio Rafael Ochoa Franco, Mtro. Luis Quintanilla González y Dra. Alicia Rivera Morales. Agradezco a la UPN y al CONACYT por el apoyo institucional brindado.

De igual forma, agradezco a los estudiantes del grupo de la Licenciatura en Pedagogía que participaron en la investigación.

A todos, muchas gracias.

INDICE

Introducción	8
CAPÍTULO 1. PROBLEMA Y PROPÓSITO	13
1.1 Problema	13
1.2 Justificación	18
1.3 Pregunta de investigación	18
1.4 Objetivos de investigación	18
CAPÍTULO 2. ELEMENTOS PARA LA COMPRESIÓN DEL APRENDIZAJE	20
2.1 La estrategia educativa orientada al aprendizaje	22
2.2 La motivación en el aprendizaje	25
2.3 Contexto y estrategias individuales en el aprendizaje	28
2.4 La docencia en la intervención para el aprendizaje	30
2.5 Tres perspectivas sobre el aprendizaje	32
2.5.1 Perspectiva conductista	32
2.5.2 Perspectiva cognitiva	35
2.5.3 Perspectiva constructivista	43
2.6 La interacción social en el proceso de aprendizaje	55
2.6.1 Interacción social	55
2.6.2 Interactividad en ámbito educativo	59
2.6.3 Aprendizaje y <i>habitus</i>	60
2.6.4 Aprendizaje y campo social	64
CAPÍTULO 3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	70
3.1 Concepción clave del aprendizaje significativo	70
3.2 El aprendizaje significativo en Ausubel	71
3.3 Tipos de aprendizaje significativo	73
3.3.1 Aprendizaje representacional	74
3.3.2 Aprendizaje de conceptos	74
3.3.3 Aprendizaje de proposiciones	75
3.4 Conocimientos previos	75
3.5 Material potencialmente significativo	77
3.6 Disposición para el aprendizaje	78

3.7 Aprendizaje en el salón de clase	79
3.7.1 Aprendizaje repetitivo	79
3.7.2 En el aprendizaje por descubrimiento	79
3.8 Enseñanza expositiva	80
3.9 El organizador previo	82
3.10 Vínculo entre aprendizaje significativo y constructivismo	83
CAPÍTULO 4. APRENDIZAJE COOPERATIVO	85
4.1 Antecedentes de aprendizaje cooperativo en educación	85
4.2 Sentido del aprendizaje cooperativo	88
4.3 De la cooperación y la colaboración	89
4.4 Los grupos o equipos en el aprendizaje cooperativo	91
4.5 Aspectos que identifican a los grupos deficientes	93
4.6 Elementos del aprendizaje cooperativo	96
4.7 Modelos generales	97
4.8 La estructura en el aprendizaje cooperativo	98
4.9 Disposición al aprendizaje en equipo	99
4.10 Caracterización del aprendizaje cooperativo	100
4.11 Ventajas e inconvenientes en el aprendizaje cooperativo	103
4.12 Motivación en el aprendizaje cooperativo	103
4.13 Vínculo constructivista en la cooperación	107
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA DIDÁCTICA	110
5.1 Noción general de didáctica	110
5.2 Didáctica y aprendizaje	111
5.3 Didáctica y Currículum	113
5.4 Clasificación de estrategias didácticas	114
5.5 Estrategias de aprendizaje	115
5.6 Estrategias de enseñanza	118
5.7 Obstáculos en el desarrollo de estrategias	120
5.8 Intervención y rendimiento académico	120
5.8.1 Intervención	120
5.8.2 Rendimiento académico	122

5.9 El portafolio de evidencias	125
CAPÍTULO 6. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	134
6.1 Origen de la Universidad Pedagógica Nacional	134
6.2 Referente político-académico	135
6.3 Situación por el incremento en ingreso docente	139
6.4 Aproximación a necesidades académicas de estudiantes	140
6.5 Referente curricular	144
6.5.1 Programa de la Licenciatura en Pedagogía	145
6.5.2 La asignatura Bases de la Orientación Educativa	146
CAPÍTULO 7. MÉTODO	148
7.1 Diseño	148
7.2 Participantes	150
7.3 Contexto institucional	151
7.4 El estudio de caso	151
7.5 Unidad de análisis	158
7.6 Paradigma cualitativo	159
7.7 Flexibilidad en la investigación	161
7.8 Muestreo	162
7.9 Técnicas de investigación	165
7.10 Procedimiento general	171
CAPÍTULO 8. FASE I: ENFOQUE CUANTITATIVO	173
8.1 El cuestionario Chaea	175
8.1.1 Descripción del cuestionario	177
8.1.2 Procedimiento	178
8.1.3 Resultados	179
8.1.4 Conclusiones	184
8.2 Prueba Piloto del Chaea	185
8.3 Cuestionario exploratorio para estudiantes	186
8.3.1 Descripción del cuestionario	186
8.3.2 Procedimiento	187

8.3.3 Resultados	188
8.3.4 Conclusiones	193
8.4 Interpretación de Fase I	194
CAPÍTULO 9. FASE 2: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	197
9.1 Planeación del curso	197
9.2 Aspectos generales de la estrategia didáctica	199
9.3 Organización de equipos de trabajo	200
9.4 Sentido y finalidad del portafolio de evidencias	207
9.5 Descripción del PE	208
9.6 Estructura del PE	209
9.7 Rúbrica de evaluación del PE	211
9.8 Estrategias de apoyo al PE	214
9.9 Resultados del uso del PE por equipos	223
9.10 Conclusiones	231
9.11 Interpretación de Fase 2	236
CAPÍTULO 10. FASE 3: ENFOQUE CUALITATIVO	239
10.1 Unidad de análisis y muestreo	239
10.2 Participantes	239
10.3 Procedimiento general	239
10.4 Caracterización de entrevistados	241
10.4.1 Participantes en primera entrevista	242
10.4.2 Participación en segunda entrevista	244
10.4.3 Participación en tercera entrevista	246
10.5 Análisis de percepción de estrategias	247
10.5.1 El Portafolio de evidencias	247
10.5.2 El Aprendizaje	250
10.5.3 El Curso	250
10.5.4 Exposición en equipos	251
10.5.5 La Tolerancia	254
10.5.6 Aprendizaje en equipo	255
10.5.7 Limitaciones en el aprendizaje	257
10.5.8 Relevancia de aprendizaje	258

10.6 Conclusiones	259
10.7 Interpretación de Fase 3	260
Conclusiones generales	262
Bibliografía	271
Anexos	302

Introducción

La descripción y resultados de la intervención educativa que se presenta en el presente documento es un caso específico de acción pedagógica con un grupo de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) durante el semestre 2011-2. El interés central parte de observaciones en el aula realizadas desde hace casi quince años como docente en la mencionada universidad. Entre las observaciones destaco algunas que son frecuente entre la mayoría de los grupos, individualismo (comunicación mínima, desinterés por los demás, escasa disposición para colaborar) así como problemáticas para aprender (sobre todo comprensión de textos, redacción) y dependencia de la dirección docente; se suman aspectos de asistencia irregular, poco interés y compromiso en los temas de clase, escasa creatividad, sea por cuestiones personales, sociales o netamente académicas. Con individualismo no quiero decir que es algo que ocurre de manera absoluta, pues sí hay apoyo entre estudiante, sean pares o pequeños grupos aislados de estudiantes, apoyo que suele ser de tipo efectivo y no siempre sobre aprendizaje de la asignatura.

Ante la situación señalada en el aula, supongo no hace muy agradable la estancia de los estudiantes, como igual, reconozco que en ocasiones tampoco yo como docente no me siento a gusto. Aunque he podido controlar la asistencia, estableciéndola obligatoria e inflexible en horario, los otros aspectos ya indicados permanecen. Así que con el fin de no continuar con esa “rutina”, de ver dificultades de aprendizaje así como poco o nulo interés para modificar la situación, he optado por ahondar en cómo generar cursos que fomenten el aprendizaje significativo, con la idea que haya mayor participación y motivación y, con ello mejoras en las estrategias de aprendizaje, evitar así en lo posible el aprendizaje memorístico o superficial.

Para ello he concretado algunas nociones sobre la acción pedagógica abordadas en la Maestría en Desarrollo que se imparte en la UPN, que me han posibilitado consolidar conocimientos previos de formación inicial, e ir construyendo una

estrategia didáctica fundamentada, para una intervención más acorde y viable con las circunstancias existentes en el contexto universitario.

En esta empresa a la que me aboqué sigo una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje, por lo que considero a los sujetos implicados en el proceso educativo como agentes sociales activos, en dicho proceso el aprendizaje implica una relación entre acciones tanto sociales como individuales. Sólo que varía la forma de entender y emprender el proceso, de acuerdo con la formación, disposición, condiciones y situaciones que predominan en el acto educativo, y parte de esta forma de entender y emprender se efectúa mediante estrategias, tanto por parte del docente como de estudiantes. De ahí que en el ámbito escolar se expresen y ajusten diversos tipos de estrategias, por un lado las vinculadas al aprendizaje escolar y las relativas a la interacción social en general. Que en sentido amplio pueden entenderse con productos de la formación social específica de cada agente social, en donde se activan diferentes tipos de capital social, que entran en juego en la interacción escolar universitaria, reconocible como *habitus* concretos, que son confirmados o revisados en el contexto escolar universitario.

Para la intervención se siguieron tres fases, una de diagnóstico, la segunda de aplicación y valoración de intervención y la tercera con entrevistas, lo que derivó en el diseño mixto de la investigación, específicamente con base en instrumentos y técnicas de investigación. En la primera fase se obtuvo un diagnóstico mediante dos cuestionarios, el *Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje* (Chaea) y un cuestionario exploratorio (CE), de elaboración propia. El primero se respondió vía Internet, por lo que se trabajó sólo con resultados identificados como caracterizaciones o perfiles de estilos en los estudiantes. Con el segundo, un cuestionario exploratorio de elaboración propia, se obtuvo información acerca de algunos posibles rasgos de tipo familiar, laboral, y de preferencias y limitaciones de aprendizaje.

La valoración de los portafolios la hice mediante una rúbrica, elaborada por mí, cuyo análisis de resultados la hice con base en una matriz de valoración. En esta fase se buscan relaciones con los resultados de la fase previa.

En cuanto a la tercera fase, se recurrí a las entrevistas focales, efectuadas al concluir el curso, con el fin de indagar la percepción de estudiantes sobre su aprendizaje y acerca de las estrategias implementadas.

Los resultados y los propios instrumentos los diseñé con una perspectiva teórica que considera son factibles de cambios de acuerdo a condiciones y circunstancias, por tanto, desde mi punto de vista, entendible también como reacciones y acondicionamientos de habitus en el campo escolar. La relevancia de considerar los estilos de aprendizaje es porque es un referente de tipo académico centrado en el aprendizaje, y cuyas preferencias (o niveles por estilos de aprendizaje), posibilitan ajustar la propuesta educativa para el curso.

En la segunda fase la orientación docente cobra relevancia por la motivación que procuro generar para realizar el portafolio de evidencias. El portafolio se entiende aquí como un recurso didáctico-evaluativo del aprendizaje que contiene los productos iniciales, medios y finales de un documento escrito formalmente. La valoración del portafolio si bien alude a los contenidos de la asignatura de Bases de la Orientación Educativa, la intervención en el aula y con ello la investigación no se dirige al aprendizaje de la asignatura, sino a implementar la estrategia del portafolio que contribuya a desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes, y en ese sentido aprender sobre la asignatura de orientación educativa. Los resultados de esta experiencia son presentados de manera descriptiva con algunos apuntes de explicación.

La implementación del portafolio en equipos está precedida de actividades grupales efectuadas en el salón, como la dinámica de grupos y algunas exposiciones de estudiantes, que las planteo como ejercicios de maduración en el aprendizaje en equipos. Estos trabajos y aprendizaje en equipos tal vez no fueron suficientes, pero es lo que posibilitó el tiempo establecido por la universidad para un curso semestral.

En la evaluación sobre la elaboración del portafolio de evidencias presento resultados que son muestra de algunos cambios en el desempeño académico y

posible motivación a lo largo del semestre. En resumen, la mayoría de los equipos mostraron un cambio en su aprendizaje y en la percepción y vivencia de recursos y didácticas orientadas o centradas en el aprendizaje.

Sobre las entrevistas focales, la información obtenida ayuda a comprender parte de lo ocurrido en el curso, más allá de la mera interacción en clase, así como identificar algunos rasgos de personalidad e identidad de los estudiantes. Lo que permite entender también con las entrevistas porqué el caso es un caso, ya que los participantes tienen referentes de formación y de expectativas diversas, pero que se configuraron de manera particular o única en el curso de orientación.

Después de haber tenido la experiencia de una intervención fundamentada de manera formal, concluyo que sí es posible lograr aprendizajes significativos en el estudiante, a través de promover el aprendizaje en equipos, desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo y empleando el portafolio de evidencias en estudiantes universitarios, como en el caso de un grupo de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN. Considerar diferentes enfoques constructivistas me ha permitido una mejor comprensión sobre proceso de aprendizaje en los estudiantes, pero también a entenderme mejor como docente, pues procurar la articulación de esos enfoques implicaría el reconocimiento identitario de ser agente social en la mediación y construcción de conocimientos.

El presente documento se divide en diez capítulos. En el primero se exponen problema, justificación, preguntas de investigación y objetivos de la investigación. En el capítulo 2 se abordó la diversidad de sentidos para el aprendizaje, y retomo la idea del cambio como forma de entender el aprendizaje, el cual es planteado de manera diferente según la orientación teórica que se asuma, para dar cuenta de estas posturas, refiero a las principales corrientes que dominan el panorama educativo, el conductismo, el cognitivismo y al constructivismo, éste último lo complemento con un nexo con la perspectiva sociocultural, con los conceptos de habitus y campo bajo la perspectiva de Bourdieu, como una forma de comprensión del la complejidad del proceso de aprendizaje en el aula.

Para el capítulo tres incursiono en conceptos centrales del aprendizaje significativo, desde la perspectiva de Ausubel. En el capítulo 4 presento las características del aprendizaje cooperativo. En el capítulo 5 refiero al sentido de la estrategia didáctica, en tanto la intervención responde a una estrategia de ese tipo. En este mismo capítulo intercalo nociones de rendimiento académico y de intervención, porque las identifiqué relacionadas con la estrategia didáctica.

En el capítulo 6 ofrezco un punto de vista sobre la universidad que es el contexto del aula o del curso donde se efectúa específicamente la intervención, y que da pauta para comprender resultados o conductas identificadas en la investigación.

Los elementos del método considerados en el método se encuentran en el capítulo 7, en él se indica el diseño seguido, el tipo de participantes, el sentido del estudio de caso, entre otros. En el capítulo 8 se describen los cuestionarios empleados para identificar los estilos de aprendizaje, así como el que se usó para identificar aspectos sociales, labores que pueden influir en el aprendizaje así como acerca de las preferencias de aprendizaje. También se presentan los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

La intervención propiamente dicha, en el aula, se encuentra en el capítulo 8, en donde se indica el sentido y organización de la intervención, y se describe el diseño del portafolio de evidencias utilizado, así como los resultados y valoración obtenidos en su implementación.

El capítulo 10 se presenta el análisis mediante análisis de contenido de las entrevistas focales realizadas a estudiantes que voluntariamente aceptaron participar. Por último, al final de este capítulo se encuentran las conclusiones generales, la bibliografía consultada y los anexos.

CAPÍTULO I. PROBLEMA Y PROPÓSITO

1.1 Problema

Como docente en la Licenciatura en Pedagogía durante casi quince años, siete de los cuales han sido como profesor permanente en las asignaturas de orientación educativa, he advertido en un buen número de los estudiantes limitantes académicas y profesionales, que en principio puedo considerar como falta de desarrollo de habilidades o capacidades, o en todo caso, un restringido involucramiento hacia el aprendizaje, o tal vez ocurren ambos aspectos. Aspectos que en clase se manifiestan en una amplia gama con distintos niveles de incumplimientos, que estimo afectan el aprendizaje y el desempeño académico, observables en la escasa participación, en escritos insuficientes calidad, en confusión en interpretación de indicaciones, en retardos persistentes o inasistencias frecuentes.

En tanto los alumnos cursan la licenciatura, es de suponer que cuentan con un capital cultural mínimo, conocimientos y habilidades, que les posibilita su estancia en la universidad, aunque algunos pueden estar en riesgo por diversas razones. Pero este supuesto general no siempre es así, pues algunos estudiantes tienen dificultades ya sea para mantenerse en la carrera, por diversos asuntos sean familiares, laborales o personales, o porque no tienen el desarrollo de habilidades para el aprendizaje que les permite un buen desempeño, entre otros problemas que puede haber. Así lo ha señalado Ofelia Ángeles (2003, p. 3), al informar que en las instituciones de educación superior se advierten problemas asociados a la falta de capacidad para aprender así como de motivación hacia los estudios, por lo cual numerosos estudiantes no logran comprender los contenidos propuestos en los planes de estudio.

También he notado manifestaciones de individualismo entre los estudiantes en relación con actividades de aprendizaje, con individualismo me refiero al escaso o nulo apoyo entre alumnos, por ejemplo, no se comunican para comprender algún

tema o duda, no hay diálogo en clases sobre los temas, y difícilmente se reúnen en grupos para aprender, sin que medie orden para ello.

Por los aspectos señalados, en ocasiones he llegado a pensar que la clase está diseñada y dirigida para mi comprensión como docente, en lugar de para los estudiantes, lo que de ser así, pareciera no importarles mucho a ellos, o quizá es a lo que están acostumbrados en su trayectoria escolar, sea antes o durante la licenciatura.

Con el fin de evitar o reducir en alguna forma las limitaciones arriba indicadas, y con ello buscar mejorar el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes, he trabajado y propuesto en algunos cursos un clima de confianza en el aula, a través de la comunicación continua y respeto en acuerdos, para alentar la participación, pero no ha sido suficiente para la mayoría de estudiantes. También he planeado y organizado exposiciones con apoyo de TIC, con resultados similares, pues no manifiestan mucho interés, y sigue la poca participación. En consecuencia, la mayoría podría identificarse, en primera instancia, como alumnos pasivos, para el caso de las clases o actividades del curso.

Por otra parte, pareciera que reaccionan más ante la amenaza de que se les disminuya la calificación o a tomar una actitud dura por parte del docente, mediante intolerancia sobre asistencia y presentación de trabajos, pero esta no necesariamente mejora el aprendizaje, sobre todo el considerado significativo. Lo que produce otro inconveniente, además del distanciamiento con estudiantes, pues es decir, si bien en algunos casos aumenta la asistencia y el cumplimiento de trabajos, no así la calidad en la presencia y en la de los productos académicos. Esto lo he notado incluso en estudiantes destacados, es decir, en algunos casos si no se les exige o presiona, o no cumplen o sólo realizan un desempeño mínimo. En otros casos, los estudiantes sólo requieren una orientación general o específica para realizar actividades y trabajos muy buenos.

No pierdo de vista las condiciones sociales que hoy predominan para los jóvenes, y que pudieran afectar su desempeño, interés y motivación en las clases, como la

exigencia de ingreso económico, desempleo, reducción de oferta de estudios en educación superior, producción y circulación de conocimientos de forma acelerada, difusión de las TIC. Factores que pueden afectar, de manera diversa, el desempeño de los estudiantes, e incidir en las expectativas y representaciones de éstos sobre su vida académica, o sobre su identidad universitaria.

Algo que he ido comprendiendo como docente, es que no basta con tener un buen programa del curso, para obtener los cambios requeridos, aunque es muy importante contar con él; de igual manera, no es suficiente implementar acciones o actitud de presión y control férreo, o aterrador, para mejorar los objetivos del programa y de la clase, aunque quizá a algunos docentes les resulte efectivo, pero en lo personal prefiero no emplearlos, o mantenerlos en bajo perfil, es decir, no como norma ni estrategia principal. Concluyo entonces que la acción pedagógica del docente es central pero no suficiente, por lo que se debe estar atento en la forma de ejercer la docencia, ya que como bien ha identificado Ángeles Gutiérrez:

Las diferencias cualitativas en los objetivos del profesor y en las formas de realizar las actividades que propone expresan diferencias importantes en lo que los alumnos aprenden y en cómo lo aprenden, diferencias relacionadas estrechamente con la utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos (Ángeles, 2003, p. 4)

Con el fin de empezar a conocer con más detalle lo que ocurre en mis clases y, por ende, considerar modificaciones que estén a mi alcance, he pensado que debo centrarme en la comprensión de estrategias didáctica con orientación al aprendizaje, esto es promover que sean activos los estudiantes, de manera que vean y sientan que la clase está diseñada e implementada para ellos, pero con trabajo y corresponsabilidad continua con el docente. Por tanto, al hacer esta afirmación estoy indicando que tanto estudiantes como docente somos capaces de ajustar nuestros estilos y prácticas de aprendizaje para mejorar, para desarrollar capacidades.

Procurar un cambio en estrategias docente es algo común que se hace en las cursos universitarios, con el propósito de lograr los objetivos y propósitos de la enseñanza, como bien señala Corral et al. (2000), quien con base en especialistas

en pedagogía, aunque no siempre de la mejor manera, ni con los conocimientos y habilidades requeridos, se interviene pues sin conocimiento de causa, pero lo que se necesita es una intervención fundamentada, en la experiencia y con la investigación. Es decir, el uso de estrategias “supone algo más que el conocimiento y la aplicación mecánica de técnicas, métodos o procedimientos de estudio, tendencia que se observa en un gran número de instituciones de educación superior” (Ángeles, 2003, p. 4).

Ante todo lo planteado, considero que una forma de desarrollo profesional que contribuya de manera efectiva al aprendizaje de los estudiantes es tanto indagar como realizar una estrategia didáctica con preponderancia en el aprendizaje, en la que incidan o se relacionen de manera coherente alternativas y sugerencias pertinentes. De inicio, sería conveniente saber, por ejemplo, sobre los estilos de aprendizaje, para ajustar el diseño de mis clases; o apoyarlos de manera específicas en sus dudas, en el sentido de que tradicionalmente el apoyo ofrecido al alumno es con base en señalar que se ha equivocado o hecho algo de forma incorrecto, pero aunque es importante la identificación del posible error, no es suficiente para muchos estudiantes, por lo que es necesario conocer qué significado ha tenido para el estudiante al observación o corrección del error, lo que está relacionado con la enseñanza de aprender a que ellos aprendan a identificar errores, o lo que se les dificulte. De manera que se contribuya a que el alumno *aprenda a aprender* (De Moya, 2009), lo que implica, en parte, ayudarlo a que conozca y mejore sus estilos de aprendizaje. Así como que aprendan a pensar y a desarrollar o consolidar su autorregulación (Ángeles, 2003), con el apoyo profesional activo y corresponsable de los docentes y de las instituciones, y con ello promover ampliamente el aprendizaje significativo.

Sobre los estilos de aprendizaje, estimo pueden ser relevantes porque como sugiere De Moya et al. (2011), en la enseñanza universitaria predomina la clase magistral, por lo que generalmente la actuación docente se ciñe en lo que se identifica como transmisión de contenidos, dejando o tratando de forma marginal aspectos didácticos como el ambiente de clase y el estilo de enseñar y de

aprender, esto a pesar de que el docente tenga algún referente sobre la diversidad y distintas formas de aprender en los estudiantes.

Centrar el conocimiento disciplinar docente en la exposición omiten muchas de las habilidades que habría de que desarrollar como docentes. Este punto también es muy relevante, pues gesta una situación que resulta un tanto contradictoria en términos de identidad socio-profesional, pues como ha notado Zabalza (2002), por lo general el docente universitario se ve a sí mismos desde la perspectiva de su ámbito científico o disciplinar antes que como docente universitario. Más aún si las condiciones laborales son poco favorables, sea por el salario, el clima institucional, los escasos apoyos académicos, la exclusión en incentivos. Aspectos que también pueden influir, en mayor o menor medida, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin olvidar, por cierto, la disposición por la enseñanza, entre otros.

Por tanto, es de suponer que las formas de proceder con estrategias didácticas inciden en el aprendizaje y en el desempeño académico, de aquí que tomar en cuenta los estilos de aprendizaje sería para potenciar las habilidades cognitivas del alumnado. Para aprovechar esa posibilidad habría que diseñar y ejecutar estrategias con base en un instrumento o recurso específico, como podría ser el portafolio de evidencias, por ejemplo, el cual se utilizaría para activar, valorar y corregir el aprendizaje de los estudiantes. De modo que no signifique una mera acumulación de documentos, sin trabajo, sin estructura y sin sentido.

Si nos apegamos a la perspectiva constructivista, resultaría conveniente saber con mayor especificidad qué saben sobre ciertos temas los estudiantes o cuáles son sus habilidades académicas, pero es algo que se va descubriendo de manera intuitiva o contingente en la práctica docente, en parte por falta de tiempo, en parte por desconocimiento de procedimientos para obtener información, o también porque no existen mecanismos o procedimientos institucionales para compilar y organizar la información sobre los estudiantes.

1.2 Justificación

Con el fin de implicar a los estudiantes en su aprendizaje, así como de motivarlos a participar y mejorar sus habilidades y rendimiento académico, se realizará en un grupo de estudiantes una intervención didáctica orientada al aprendizaje significativo, estructurada para potenciar el desarrollo de habilidades académicas y profesionales, y posibilite así la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en su formación profesional. Para ello se implementará como recurso de enseñanza-aprendizaje el portafolio de evidencias, como eje principal, que aglutinará sub-estrategias para cumplir con el objetivo propuesto. Parto de la consideración de que para mejorar el proceso de aprendizaje se requiere intervenir de manera fundamentada, no sólo con la experiencia docente, sino en relación con ella, es decir, en correspondencia con la investigación pedagógica.

1.3 Pregunta de investigación

¿En qué sentido se mejora el aprendizaje y cuál la percepción de lo aprendido a través de una estrategia didáctica que fomente el aprendizaje significativo mediante el portafolio de evidencias, dirigida a estudiantes que cursan la asignatura de Bases de la Orientación Educativa durante el semestre 2011-2, en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco?

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general

Fomentar el aprendizaje significativo mediante una estrategia didáctica en estudiantes de un grupo que cursan en el semestre 2011-2 la asignatura de Bases de la Orientación Educativa en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

Objetivos específicos

1. Identificar, mediante diagnóstico, los estilos de aprendizaje y condiciones socio-académicas que pudieran incidir en el aprendizaje de los estudiantes.
2. Realizar una intervención educativa con base en el portafolio de evidencias desde una perspectiva constructivista.
3. Identificar los sentidos de productos del portafolio y de la opinión de los estudiantes sobre la estrategia seguida en el curso.

CAPÍTULO 2. ELEMENTOS PARA LA COMPRESIÓN DEL APRENDIZAJE

Popularmente la palabra aprendizaje puede remitir a múltiples aspectos, conocimientos, prácticas o actitudes, como aprender a leer o a escribir, aprender a ser democrático, a ser tolerante, aprender a expresar emociones, aprender a conducir, aprender a relajarse, aprender otro idioma, aprender a usar algún programa de cómputo, aprender a ser padres, aprender a alimentarse, etc. También resulta común usar la palabra aprendizaje para indicar el desarrollo del niño o para hablar sobre el aprovechamiento del estudiante.

El aprendizaje en sentido amplio ha sido indicado por ejemplo en Gallego y Ongallo (García Cué, s. f.), quienes hacen notar que todos en algún momento de la vida, sea laboral, familiar, social, escolar, debemos enseñar a otros y aprender de otros. En esa enseñanza se aprenden no sólo conocimientos, sino también actitudes o conductas, sea pues en ámbitos formales e informales.

Pero lo que se aprende implica la “participación” de diferentes factores o elementos, que de algún modo conllevan a “modificar” o “cambiar” algo. Esta idea ya se tenía, por ejemplo, en la psicología de principios del siglo XX, en tanto se entendía que cualquier cambio de conducta se explicaba por medio del aprendizaje (Lewin, 1942). Pero este cambio, desde otra perspectiva, debe suponer el mejoramiento de habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación, como ha señalado Lewin (Ribes, 2002, p. 4)

García Cué indica que la coincidencia principal entre diferentes autores está en identificar en el aprendizaje un cambio de conducta como resultado de la experiencia (García, s.f.). Esta noción de cambio se vuelve más compleja si se observa la aclaración de Bower y Hilgard: “el aprendizaje se refiere al cambio en la conducta o al potencial de la conducta de un sujeto...” (citado en Peña, Cañoto y Santalla, 2006, p. 159). Esto es no sólo se podría esperar el aprendizaje en algún aspecto o habilidad esperada, sino también en la posibilidad que esté en desarrollo o en vísperas de impactar en alguna práctica.

Pero pareciera entonces que aprender podría suponer o implicar varios aspectos, lo cual ha sido planteado desde diversas posturas de conocimiento, las que no siempre coinciden o no están completamente de acuerdo. Por lo que se podría suponer, como bien señalan Dale H. Schunk (1997) y Peña, Cañoto y Santalla (2006), que no hay una definición de aprendizaje aceptada por todos los teóricos, investigadores y profesionales de la educación, de modo que existen numerosas y variadas concepciones sobre aprendizaje.

A este respecto García Cué (s.f.) enlista algunas ideas de diferentes autores que refieren al aprendizaje:

- a) En Gagné supone cambios en capacidades, que pueden retenerse y no son atribuible al mero proceso de crecimiento,¹ tal indicación porque en su visión los humanos no aprenden respuestas, sino que desarrollan la capacidad de producir diferentes clases de respuestas (Rivas, 2008).
- b) En Hilgard el aprendizaje es planteado como proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia como reacción a una situación, y donde la actividad no se explica con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo.
- c) Por otra parte, Pérez Gómez señala que el aprendizaje implica procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio.
- d) En cuanto a Zabalza (2011), él lo propone como actividad centrada en tres dimensiones: constructo teórico, tarea del alumno y tarea de los profesores.

¹ Para Gagné los tipos básicos de aprendizaje son: información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, actitudes y destrezas motóricas (Rivas, 2008, p.30)

- e) O bien, como propone Knowles,² un cambio producido por la experiencia, que implica tres posibilidades: producto, proceso, función.

2.1 La estrategia educativa orientada al aprendizaje

Sea cual fuera la manera de concebir el aprendizaje, para orientarlo, promoverlo o construirlo se emplea algún tipo de procedimiento, el cual se identifica como estrategia, mediante la cual se considera algún aspecto que posibilite alcanzar la meta de aprender, y para ello se ponen en juego recursos, habilidades, conocimientos, tiempos, técnicas. Las estrategias de aprendizaje, como toda estrategia, se han identificado como procedimientos conscientes orientados hacia un fin. Florencia Daura (2011) señala que:

Las estrategias de aprendizaje suelen entenderse como procedimientos que el aprendiz utiliza en forma consciente, regulada, intencional y flexible para enfrentarse a situaciones problemáticas y para aprender en forma significativa alcanzando las metas académicas planificadas (Daura, 2011, p. 78)

En este accionar de elementos que se activan en las estrategias para el aprendizaje, no siempre se aplica o se obtiene el éxito esperado, ni siempre resultan ser las más pertinentes. Pero el hecho de advertirlo sería un resultado de aprendizaje en sí mismo. Esto puede ocurrir con algunos estudiantes, como los que fracasan en sus estudios, tal como indica Marina Míguez (200, p. 8), al señalar resultados sobre investigaciones del fracaso en universitarios uruguayos: fracasan no tanto porque no estudien, sino porque su forma de estudiar es inadecuada.

Casos como el señalado no se resuelve siempre sólo con enseñar a estudiar de forma correcta, pues puede haber otros aspectos implicados, como problemas familiares, temores, escasa motivación, o centralidad en el trabajo (dentro o fuera de casa). La misma autora, comenta, en referencia al estudio en una universidad

² Malcolm Shepherd Knowles (1913 –1997), pedagogo destacado por su obra en la educación para adultos en los Estados Unidos. Introdujo la teoría de la andragogía, como arte y ciencia de ayudar a adultos a aprender. Su modelo educativo se presenta el libro *La Práctica Moderna de Educación de Adultos: Andragogía contra Pedagogía* (1970)

uruguaya, que se encontró un 40% del éxito en la universidad se debe a la motivación (Míguez, 2005, p. 8). En apoyo a la consideración de la motivación, en años previos en Estados Unidos, un estudio distinguió dos tipos de problemas en estudiantes con bajo rendimiento: a) falta de interés y motivación y b) métodos de estudio poco efectivos, relacionados con calidad y efectividad del tiempo dedicado al estudio (Baessa y Arroyave 1996, p. 295)

Montanero y León (2003), observan que la noción de estrategia puede resultar ambigua por tantas formas de definirla, pero estima que en general puede referir a dos grandes ideas, por un lado, al conjunto de operaciones mentales manipulables, sean éstas advertidas como secuencias integradas de procedimientos o, por otro, al modo particular de actuar en la consecución de una meta. Desde otra visión, López (2010, p. 78) indica que las estrategias de aprendizaje pueden referir a diversas cosas, como: a) mecanismos de control y planificación de los procesos cognitivos, b); secuencias de operaciones cognitivas dirigidas a una meta; c) estructuras de funciones o de competencias necesarias para el aprendizaje efectivo, d) microestrategias y macroestrategias de habilidades ejecutivas y no-ejecutivas, e) estrategias de organización, de elaboración, de repetición o de control y /o regulación, f) estrategias generativas o constructivas.

Por tanto, la concepción de estrategia puede ir desde una consideración de pensar de manera estratégica hasta tener cierto tipo de comportamiento, incluso estilo, a la hora de afrontar alguna tarea. En palabras de los autores:

Lo que estamos planteando es una disquisición, latente en la bibliografía especializada, entre una consideración “sustantiva” de la estrategia como un conjunto de operaciones ordenadas, aunque con un carácter más o menos flexible, frente a una consideración, que podríamos denominar “adjetiva”, inherente a determinadas formas de actuar. Dicho de un modo más simple, entre el término de “estrategia” y el de “comportamiento estratégico” (Montanero, 2003)

Ese planteamiento deja abierta la discusión sobre si la enseñanza de estrategias en la escuela se plantea como parte de un contenido de enseñanza (sólo se ilustra) o se incluye en el currículo, a través programas de estrategias cuya

aplicación ocurre dentro del aula con contenidos disciplinares. En el caso de la estrategia como contenido de enseñanza, se puede caer en una desatención de los grados de libertad en los procedimientos estratégicos, o en la reducción del sentido de estrategia a mera “receta”, secuencia de acciones que conducen mecánicamente a un fin.

Por otro lado, considerar una estrategia incluida en las actividades de enseñanza, podría conducir a pensar que la enseñanza de contenidos procedimentales genera implícitamente un aprendizaje de estrategias. De modo que si pareciera que los estudiantes aplican estrategias, sería irrelevante reflexionar sobre sus características específicas.

Entonces, la dificultad para comprender una estrategia de aprendizaje no depende sólo de su caracterización, sino también de su aplicación. Es aquí donde no siempre funcionan las propuestas, pues hay algunos alumnos que se “resisten” al aprendizaje de estrategias, o a la mejora de alguna. Por lo general el perfil de este tipo de alumnos “suele coincidir con un rendimiento mediocre (aunque sin fracaso escolar), una baja autoestima, un escaso nivel metacognitivo y un estilo «superficial» de aprendizaje” (Montanero, 2003). Estos alumnos, en muchos casos, presentan pseudoestrategias que les ha ayudado a tener éxitos moderados en su vida académica, y que consiguen, según los autores mencionados, gracias a la pobreza de instrumentos de evaluación. En este tipo de situaciones no puede omitirse el estilo docente o el compromiso hacia el aprendizaje.

Usar estrategias alternativas, como las centradas en la toma de decisiones, e incluidas en la enseñanza para favorecer el aprendizaje suele generar una lógica de incertidumbre en los estudiantes, sobre todo si están acostumbrados a una educación tradicional y a las estrategias basadas en una secuencia de operaciones perfectamente delimitada (Montanero, 2003).

Pero como indiqué previamente, para promover un cambio de pensamiento, sobre todo en los centros escolares, no siempre basta informar o comunicar las ventajas de una estrategia diferente, sobre todo si se requiere reflexionar, sino también

considerar otras dimensiones como lo es la motivación, de manera que se trata de integrar varias dimensiones y no centrarse sólo en una. Al respecto, Marina Míguez (2005, p. 8) destaca que Nickerson et al. han identificado que gran parte del problema de aprender a pensar, es también un problema de motivación.

2.2 La motivación en el aprendizaje

La relevancia de la motivación en el aprendizaje, fue señalada en el siglo pasado por Gagné, quien la identifica como una fase preparatoria de tipo intrínseco del sujeto en la búsqueda de algún objetivo específico, y que si es alcanzado debe recibir una recompensa. Esta postura sobre la motivación, se diferencia de la indicada por Skinner, para quien tanto el refuerzo como la motivación son extrínsecos (Trilla, p. 242)

No obstante que hace décadas se ha señalado la importancia de la motivación, así como de la orientación hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, sin embargo aún predomina en algunos centros educativos o en profesores, la identificación del proceso educativo de enseñar y aprender como si fuera una relación causa-efecto, donde pareciera que no media nada, que sólo el profesor enseña (transmite, informa) contenidos que deben ser aprendidos (memorizados) por el estudiante. Esta visión ha sido señalada como mecánica y reduccionista del proceso educativo, desde perspectivas tales como el cognitivismo, el humanismo y el constructivismo.

Propuestas de una educación centrada en el aprendizaje cognitivo que emergen en los años 90 del siglo XX, reconocen que la motivación es central en el estudio de las emociones (Casas, Carranza y Ruiz, 2011). En tales estudios suelen identificarse dos dimensiones de la motivación, la intrínseca y la extrínseca. La primera asociada a la subjetividad del aprendiz (compromiso o satisfacción personal) y la segunda al enseñante o exigencias contextuales (cumplir con otros).

Pero como esas dimensiones son muy complejas, e incluyen aspectos volitivos, varían en permanencia e intensidad, por lo que algunos autores, entre ellos Díaz-

Loving o McClelland (Casas, 2011, p. 26), que pretenden un objeto de investigación más central, plantean la noción de la *motivación de logro*, que es la motivación en un sentido positivo, esto es, dirigida a realizar conductas por la competencia y la autodeterminación.

La *motivación de logro* se identifica en el esfuerzo por superar la labor propia, o bien, mejorar en el trabajo colectivo, de manera que implica cierta norma de comparación interna o externa en relación con la eficacia obtenida, como advierte McClelland (Casas, 2011). En tal sentido, en esta concepción de motivación se consideran tres componentes: a) maestría (búsqueda de estándares de excelencia), b) trabajo (esfuerzo y deseo por hacer un buen trabajo), y c) competitividad (satisfacción personal y ser mejor que los demás).

Si se consideran componentes motivaciones junto con las estrategias de aprendizaje en ámbitos escolares, es posible identificar lo que se denomina enfoques de aprendizaje, que resultan de la relación entre las percepciones del estudiante y cómo enfrenta el aprendizaje, ambos aspectos dependen, a la vez, tanto del contexto como del aprendiz (Salas, 1998)

Autores pioneros de los enfoques de aprendizaje son Marton, Säljö, Biggs y Entwistle, quienes han propuesto una tipología de enfoques:

- aprendizaje superficial (cumplimiento mínimo en la tarea-repetición mecánica de información),
- aprendizaje estratégico (busca mayores éxitos académicos-usa diferentes estrategias, organiza tiempo, distribuye el esfuerzo y tiempo), y
- aprendizaje profundo (alto grado de implicación en aprendizaje-descubrir significados y aprendizaje significativo) [Casas, 2011]

Desde otra perspectiva, de corte psicoanalítico, y en relación con la motivación en el aprendizaje con grupos operativos, son tres los elementos centrales, y particularmente en el aprendizaje, como son la información, la emoción y la

producción. Así lo plantea, por ejemplo, Armando Bauleo (1982), para quien dichos elementos no se analizan de manera aislada, sino que se encuentran imbricados.

Para este autor el aprendizaje se orienta a la producción, apuntalada tanto por la información como por la afectividad, lo que el autor propone con base en esa tríada es pasar de una concepción del estudiante como sujeto pasivo (aprendizaje mecanicista, memorizado y repetido) a una en donde el estudiante es un sujeto activo, partícipe de su formación (Bauleo, 1982, p. 19). De modo que el aprendizaje no se advierte sólo como asimilación de la información, sino también con la posibilidad de ser utilizada.

Este autor concuerda con otros estudios en que el elemento fundamental para dar paso a una postura del estudiante activo es la emoción, o a la afectividad, la cual se activa o pone en movimiento frente a la información (Bauleo, 1982, p. 18). Siendo así que la afectividad se enmarca en un juego docente-discente, con implicación de ambos en información y afectividad. En sus palabras:

“...la afectividad se moviliza frente a determinado material que le es aportado al sujeto, pero a su vez también ella interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción (epistemofilia), aunque a veces se frustra en esa búsqueda. Es así como la afectividad aparece en una dirección pasiva, puesta en movimiento al ser golpeada por la información, pero a su vez en una dirección activa al ser motor de búsqueda de la información [...] El tercer elemento, la producción en el aprendizaje, constituye la otra variante del problema [...] Cuando hablamos de producción esta denominación alcanza también en la enseñanza la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado, o que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda. De aquí que aprendizaje no es sólo la información sino también la posibilidad de utilizarla (Bauleo, pp. 18 y 19)

La incidencia del docente en el aprendizaje considerando la motivación también es señalada por Casas, Carranca y Ruiz (2011, p. 32), pues indican que si el docente no está motivado, será difícil que logre motivar a los estudiantes. He aquí un gran reto para el todo docente.

2.3 Contexto y estrategias individuales en el aprendizaje

Si bien en recientes décadas se ha diseminado la idea, o quizá hasta exigencia general, de que el centro del proceso educativo es el aprendizaje, no obstante, o a pesar de algunos esfuerzos de instituciones educativas o de docentes de manera individual, no siempre se logran los cambios esperados más aún se si se implementan estrategias de aprendizaje de corte a aproximados al tradicional.

La transformación de las prácticas de enseñanza aprendizaje son variables, y por general requieren de cierta maduración que debe alcanzar el aprendiz, por lo cual se debe considerar la diversidad de los estudiantes, los que conocen y aprenden de maneras diferentes y tienen distintas necesidades y motivos de aprendizaje.

Se considere o no la diversidad y necesidad de aprendizaje, el hecho es que el aprendizaje en la enseñanza tradicional se ha centrado en el docente, por lo que desde esta enseñanza se espera que los estudiantes hagan lo que se les indica, lo que posiblemente evita la crítica y el cuestionamiento del aprendizaje alcanzado o de las prácticas docentes y de estudios en alumnos, lo que a su vez, suele favorecer la subordinación y el conformismo, con alta probabilidad de estudiantes altamente dependientes de la autoridad docente. Este predominio de la enseñanza tradicional, genera que ante alternativas distintas a las tradicionales, los estudiantes con frecuencia suelen ser los primeros defensores del modelo tradicional, pues es a lo que están habituados, lo que “conocen”.

Por lo señalado, estimo que es cada vez más claro que en las propuestas, apoyos o desarrollo de estrategias educativas se requiere adecuar el aprendizaje centrado en el estudiante y con ellos integrar el desarrollo explícito de la motivación. Considero que así lo ha reconocido uno de los más destacados analistas de las estrategias de aprendizaje como lo es Carles Monereo (2007), quien acepta que si bien las estrategias implican “Toma de decisiones, conscientes e intencionales, dirigidas a metas de aprendizaje y ajustadas a las condiciones de un contexto” (Monereo, 2007, p. 499), sin embargo, en un buen número de estudios y propuestas educativas el contexto no es conocido o considerado de manera clara,

pues muchas veces sólo es advertidos como un marco con relativa incidencia en las personas que aprenden. Aunque también hay quienes le dan el principal peso al contexto, como los señalamientos denominados principalmente estructuralistas.

La importancia de la relación individuo-contexto es que en ella ocurren situaciones que pueden favorecer o limitar el aprendizaje, ampliando o reconociendo así que existen otros aspectos generados desde el contexto que influyen en el aprendizaje, o como indica el autor, “las representaciones del contexto dan lugar a actuaciones de estrategias” pero también da pie a considerar “qué tipo de contextos instruccionales eliciten representaciones que permiten al aprendiz optar por soluciones estratégicas” (Monereo, 2007, p, 500).

Es de destacar, entonces la importancia de lo diverso y lo diferente en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, quienes generan estrategias de manera continua, más o menos efectivas o más o menos complicadas, pues no siempre están fundamentadas de manera pertinente, o están más soportada en lo dimensión afectiva, pero también poco reconocido por ellos. Por lo tanto, es importante que aprendan a ser estratégicos en función de su aprendizaje, y aquí hay una tarea pendiente de parte de los docentes, así como las instituciones educativas.

Quizá una manera sintética de resumir la idea Monereo (2007, p. 510 ss) sea decir que además del contexto en escolar, existen otros contextos fuera del aula, que inciden en el saber y conducta de los estudiantes. En una perspectiva identificable con el socioconstructivismo, el autor mencionado considera que en las situaciones de enseñanza aprendizaje, y sin omitir la dimensión emocional, las decisiones que adoptamos:

(...) obedecen tanto o más a nuestra percepción de cómo nos sentimos, y por consiguiente a las formas de auto-regulación emocional, que a las estrictas demandas lógico-cognitivas que esa situación puede plantear (Monereo, 2007, p. 501)

En otros términos, el alumno, tiene ciertas representaciones sobre sus propios recursos, así como de la situación en la que está, pero también influye “la forma

en que los otros actores se representan la posición del primero y su propia posición y opciones frente a esa representación” (Monereo, 2007). Esta confluencia de representaciones, está investida de significados sociales, encarnados en los estudiantes y en los docentes, que generan una serie de acciones en las que los alumnos pueden emplear sus recursos y habilidades con base en alguna estrategia que le permita alcanzar alguna meta, de acuerdo a su propia representación como estudiante, o individuo en general, lo cual no necesariamente es en el sentido previsto por él como tampoco por la institución escolar o por el docente.

Puede ocurrir que cuando un estudiante estratégico se enfrenta a un contexto poco propicio, cuando no hostil, esté capacitado para sobrevivir ajustándose a las circunstancias y tratando de lograr al menos parte de sus objetivos personales. Alternativamente, también podríamos considerar que aun cuando un profesor cree/diseñe un contexto favorable para la discusión y el análisis reflexivo, el estudiante podría no tener el conocimiento estratégico requerido para responder a ello. En esta dicotomía entre texto (personal) y contexto (instruccional) nos hemos movido hasta el presente. (Monereo, 2007, p. 500)³

2.4 La docencia en la intervención para el aprendizaje

No basta con reconocer la importancia de la diversidad de alumnos en el contexto educativo, en el que por cierto también se encuentra el docente, lo cual supone una reflexión personal por parte de la relación socioacadémica de ambos agentes sociales, para que, por un lado el estudiante se autoconozca y para que se enfrente a la tarea de aprender con herramientas de aprendizaje adecuadas que potencien y aseguren su éxito académico; por otro, para que el docente no sólo se autoconozca, sino también diagnostique la forma de aprender de sus estudiantes, mediante diversos recursos, cuidando de algunos sean fiables y de rápido resultado por el poco tiempo para aplicación y análisis, pero no por ello efectivo y práctico. Y de esta forma pueda ajustar o armonizar su forma de enseñar, con base en su habilidad o capacidad estratégica profesional. Construyendo así un estatus y un lugar profesional para ambas partes. Terminar, de paso, con

³ Monereo apela a la relación indisoluble entre texto y contexto con base en Bakhtin.

momentos de improvisación o de imposición, no sólo arbitraria, sino también desorientadora u ociosa.

En este proceso complejo que se produce en la enseñanza aprendizaje la figura docente cobra relevancia al advertirse, sobre todo desde perspectivas alternativas a la tradicional, la función mediadora, en la cual, desde mi punto de vista, engarza diversas dimensiones o funciones del docente, que son descritas por Carranza (2009, p. 3), como la concepción del docente investigador, señalada por Stenhouse, o la del profesional del diseño, según Yinger, así como la del docente como artista, de acuerdo con Eisner. Este ensamble lo propongo porque considero que, por una parte, el docente debe tener un saber fundamentado en conocimientos y procedimientos científicos, pero por otro, también debe saber cómo compartirlos y promoverlos entre estudiantes, pues no siempre quien dominan el conocimiento científico sabe compartirlos de manera atractiva y potenciadora, ahí el arte de enseñar.

Ahora, en sentido estricto, el ser artista de la docencia no supone mera intuición, tiene también sus requerimientos, no basta decir que se siente la inspiración para la docencia, también supone estudio, formación, experiencia y desarrollo de habilidades para ser un buen artista de la docencia. Como todo artista, se le reconoce por sus obras, y no por el deseo de serlo, por su auto percepción como artista.

Con ambas perspectivas o dimensiones docentes, ciencia-arte o investigador-arte o profesión-arte, el docente se aproxima a la visión de Stenhouse (1987) cuando refiere a que para el docente el currículo es una propuesta, ya que si bien éste especifica un conjunto de contenidos y métodos a seguir, no deja de poseer el rango de sugerencia, por lo que en la práctica, y en las condiciones en las que se trabaje, para el docente constituye una “hipótesis” de trabajo (Stenhouse, 1987, p.106). Precisamente, en esa forma de suponer el trabajo docente es que las estrategias de enseñanza orientadas a la mejora del aprendizaje pueden considerarse como auténticas hipótesis.

2.5 Tres perspectivas sobre el aprendizaje

A continuación presento perspectivas teóricas sobre el aprendizaje con el fin de identificar las posturas a las que cuestiono o retomo; en el primer caso se encuentra el conductismo, en el segundo el cognitivismo y el constructivismo.

2.5.1 Perspectiva conductista

Se suele invocar al conductismo como una de las teorías modernas que trata de definir el aprendizaje: “Modificación relativamente permanente del comportamiento observable de los organismos como fruto de la experiencia” (C. Cubero, citado en Mora, 2007, p. 17). Esta definición supone probabilidad de ocurrencia en cierto ambiente, pero la modificación en la conducta sería causado por alguna manifestación externa a la conducta del que aprende, o sea, producto del reforzamiento (Salas, et. al, 2011, p. 151; Ertner y Newby, 1993)⁴, lo que conlleva a desestimar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto, es decir, el aprendizaje se advierte como externo al sujeto, en una interacción mecánica con el medio (Gutiérrez, 2004, p. 114).⁵ De modo que se espera actúe con reciprocidad automática a las demandas del medio ambiente con base en su determinación biológica (Yañez et al., 2001, p. 100). Esta consideración es resultado de la concepción asociacionista sujeto-realidad, plasmada en la relación Estímulo-Respuesta que retoma el conductismo, relación que es complejizada por el neo-conductismo.⁶

En cuanto al cambio para el conductismo, se atribuye prioridad a la memoria, de modo que ésta se advierte en el aprendizaje como “la actividad de memorizar

⁴ “El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” (Ertner y Newby, 1993, p. 7)

⁵ Al considerar que los procesos cognitivos no eran observables (caja negra), el conductismo se desatiende de ellos como disciplina (Abate, 2006, p. 3)

⁶ La relación E-R se fue complejizando “hasta entender la conducta como función de los estímulos que la anteceden, el estado del organismo, las consecuencias que se desencadenan con base en la conducta y las relación de contingencia que vincula la conducta con esas consecuencias: E-O-R-K-C. Es decir, consideran el comportamiento como reactivo a los estímulos y consecuencias ambientales, y básicamente aprendido” (Yañez et al., 2001, p. 99). Donde “E” = estímulos, “O” = organismo, “R” = respuestas, “K” = contingencias, “C” = consecuencias.

información relevante procedente de un profesor o de un texto, transmitida, en cualquier caso, de forma unidireccional” (Hernández, citado en Salas, 2011. p. 150). De esta forma, Gutiérrez (2004) identifica que el modelo de enseñanza que subyace en el conductismo es el condicionamiento, que procura la asociación aprender-almacenar.

Juan José Pozo (2006, p. 25) coincidiría con Gutiérrez, en tanto señala que el núcleo teórico del conductismo está en la concepción asociacionista⁷ del conocimiento y del aprendizaje. Estos planteamientos se producen al considerar que la estructura de la conducta “sería una copia isomórfica de las variaciones ambientales” (Abate, 2006, p. 3). Pero para estudiar cómo se establecen esas asociaciones los conductistas se remiten a situaciones de laboratorio, es decir, ambientes artificiales, descontextualizados, con resultados simplificados de las tareas.

Si bien desde hace tiempo se ha criticado el enfoque conductista, y particularmente en el ámbito educativo, estimo que en algunos casos las críticas sólo es declarativa ya que en las aulas o fuera de ellas, no es difícil encontrar algunos docentes que continúan con prácticas asociadas a dicha perspectiva. Considérese a manera de ejemplo, algunas de las propuestas hechas por el denominado condicionamiento instrumental, que me parece ha explicitado algunas prácticas que efectúan algunos docentes, aún sin que éstos se percaten del todo o ignoren que algunas sus prácticas docentes se pueden ubicar en dicho conductismo.

El condicionamiento instrumental parte de que el aprendizaje se adquiere por ensayo y error, es decir, que se puede producir después de varios intentos o pruebas. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez lo describen como “un proceso ciego y

⁷ De acuerdo con Gabriel H. de Ortuzar (2011, p. 32), el referente filosófico del asociacionismo está en Aristóteles, para quien el aprendizaje se da mediante las leyes de la asociación, que son contigüidad, similitud y contraste. Siglos después, Locke y Hume reformularon esas leyes, continuando con la concepción asociacionista.

mecánico de asociación de estímulo y respuesta provocado y determinado por las condiciones externas” (citado en Ferreyra y Pedrazzi, 2007, p. 41).

En esta línea, otros aspectos identificables del pensamiento instrumental son señalado por Ferreyra (2007, p. 41 ss): a) la Ley del efecto, que supone que si el efecto es positivo, tenderá a repetirse, ejemplo, obtener una buena nota, b) la Ley del ejercicio, supone que las conexiones se favorecen con la práctica y se debilitan sin ella, por lo que el alumno quizá deberá ejercitar tanto como pueda o resista, c) la Ley de la disposición, considera que en principio toda persona (o el alumno) tiene condiciones para aprender, de modo que el aprendizaje que es afirmado y deseado será duradero.

Finalmente, se consideran dos tipos básicos de aprendizaje: recompensa o castigo. Se apela a la consideración de que si se premia al individuo aumenta la probabilidad de que cumpla con conducta esperada; por el contrario, si no se cumple cierta respuesta, entonces se castiga, con el fin de disminuir la conducta no deseada. Esta práctica representada en el ámbito escolar la efectúa el docente, principalmente en la calificación o en la observación de la conducta en clase, sin embargo, no siempre se obtienen las respuestas ni los tipos de aprendizaje son claramente orientados por el docente, lo que suele derivar en diversas confusiones y arbitrariedades, tanto de alumnos como del docente, este último caso se entiende como parte del ejercicio del poder del profesor.

Por lo antes señalado, se concibe que desde una visión conductista el aprendizaje sea reducido a la adquisición de respuestas que son promovidas a través de los procedimientos instruccionales,⁸ pues se centran en la ejecución sin importar la naturaleza del aprendiz ni del conocimiento. Reduciéndose la enseñanza-aprendizaje a una especie de “traducción” en la que se adopta en forma acrítica la información proporcionada (Hernández, 1997).

⁸ Me refiero a la psicología instruccional con antecedentes en Thordink, con libro para maestros de 1922, y en Skinner, con artículo sobre el arte de la enseñanza de 1954 (Orantes, 2003, p. 73), y no al llamado Enfoque Instruccional, cuyo desarrollo es paralelo al desarrollo de algunas líneas de cognitivismo, generado con aportaciones de, por ejemplo, Gagné, Briggs, Carroll, Cronbach, Glaser, Mager y Scriven.

A esta visión, se ha sumado en el medio escolar, la vieja visión general que ha rondado por la educación (y que al parecer persiste de algún modo en época la actual), me refiero a la apreciación de la transmisión en educación, que como indica Gerardo Hernández, tiene el supuesto de que la enseñanza y el aprendizaje “se consideran procesos que participan de un acto de transmisión-reproducción de los contenidos a enseñar (Hernández, 2008, p. 39). Por tanto, los procesos intermedios en el aprendizaje no eran tenidos en cuenta. Se notará pues, por lo mencionado, que el sujeto que aprende es tratado como un ser pasivo. Una manifestación más del “magistrocentrismo” (Hernández, 2008)

No sólo la exigencia de explicar aspectos internos acuciaban al conductismo, sino también evidencias dentro de la disciplina, sobre todo con experimentos con ratas que “evitaron” el condicionamiento esperado al dirigirse hacia otras asociaciones, lo que, de acuerdo con Pozo, exhibió que los estímulos considerados alguna vez “neutros” resultaban no serlo tanto, y que, en consecuencia, los elementos que se asocian no son arbitrarios. Este y otros planteamientos que cuestionaron al conductismo, que corroboraron situaciones de evitación y otras tareas, confirmó que existe la selectividad en el aprendizaje (Pozo, 2006, p. 31).

Para algunos autores, como Anderson, Reder y Simon (2001) en Los Estados Unidos de América si bien el conductismo fue rechazado por la ciencia de la psicología, sin embargo nunca fue descartado del todo como programa educacional, aunque algunos proyectos tuvieron éxito y otros fracasaron. Según dichos autores, en “En los Estados Unidos la educación de corte conductista nunca fue muy común y prácticamente ha desaparecido” (Anderson, et al., 2001, p. 92)

2.5.2 Perspectiva cognitiva

Ante las dificultades que enfrentaba el conductismo,⁹ emergen los enfoques cognitivos, que se centran en los procesos mentales (como percepción,

⁹ Cuyo dominio explicativo de la conducta empieza a declinar por los años 50 del siglo XX.

interpretación, memorización), reconociendo que hay procesos intermedios entre el estímulo y la respuesta.¹⁰ Esta visión será más desarrollada con los enfoques del proceso de información, en tanto parte de que los procesos cognitivos son internos e influyen en algún aspecto de la conducta, de esta manera se advierte al sujeto como responsable de su proceso de aprendizaje, al considerarle consciente y regulador de sus propios procesos cognitivos.

En términos educativo, para Ertner y Newby (1993) el centro del enfoque cognitivo se localiza en cambiar al estudiante animándolo para que utilice estrategias instruccionales apropiadas, en tanto se considera que la información del ambiente y los componentes de la instrucción por sí solos no explican el aprendizaje que resulta de una situación instruccional (Méndez, 1998, p. 24), existen pues, otros elementos más que influyen en el aprendizaje, como la manera en que los estudiantes “atienden, codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información. Se considera que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores también influyen en el proceso de aprendizaje” (Ertner, 1993, p. 12)

En otras palabras, si el individuo organiza y estructura información, el cambio será en la reorganización y reestructuración cognitivo. Aclarando que esta reestructuración no se reduce a una mera asimilación, sino a una construcción dinámica del conocimiento. Una definición general en esta perspectiva es la siguiente:

El aprendizaje es un cambio inferido en el estado mental de un organismo, el cual es una consecuencia de la experiencia e influye de forma relativamente permanente en el potencial del organismo para la conducta adaptativa posterior (Tarpay, 2000, p. 6)

Una limitante en este enfoque sería, por un lado, omitir en la instrucción la falta de habilidad en el aprendiz para recuperar información de la memoria debido a interferencias, pérdida de memoria, o por ausencia o de antecedentes necesarios

¹⁰ “En términos filosóficos el cognitivismo cambió el énfasis empírico por un énfasis racionalista” (Cerezo, 2007, p. 10)

para tener acceso a la información. Por otra, el desconocimiento o inexperiencia para generar el interés o motivación por algún tipo de aprendizaje.

He indicado enfoques cognitivos, pues no hay una sola perspectiva, en tanto algunos analistas han señalado que no existe una psicología cognitiva como cuerpo integrado y homogéneo de conocimientos, sino un conjunto de aproximaciones a lo cognitivo (Otero, 1999; Meza, 2005, p. 153 y 154).¹¹ Si bien se ha identificada al cognitivismo con las aportaciones de autores que desarrollaron o difundieron su trabajo en Estados Unidos, sin embargo, como bien indica Mónica Echenique (2006), gran parte de la psicología europea anterior a 1940 (con autores como Bartlett, Gestalt, Piaget o Vigotsky) ya estaba trabajando en los conceptos pretendidos novedosos por el cognitivismo de los años posteriores a los años 60s del siglo XX.

Quizá por ello algunos autores sostienen que la epistemología genética de Piaget fue reconocida en algunas líneas de estudio hasta la emergencia cognitivista, pues “cobró como un acicate, una inspiración en la constitución del campo de las ciencias cognitivas en Estados Unidos, pero que de ninguna manera fue el cimiento” (Cárdenas, 2010, p. 15).¹² En esta consideración coincide Serrano y Pons (2011, p. 6), quienes afirman que la psicología cognitiva estadounidense recupera algunas ideas de Piaget, ligadas a estructura y función de la mente que le posibilitan arribar a la concepción de la mente como un sistema que opera con símbolos, de manera que la información se introduce en el sistema de

¹¹ Algunas de las teorías consideradas cognitivas, con algunos de sus representantes teóricos, son: a) Gestalt y psicología fenomenológica: Kofka, Kohler, Wertheimer, Maslow, Rogers; b) Psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder; c) Psicología genético-dialéctica: Vigotski, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon; d) Procesamiento de la información: Gagné, Newel, Simon, Mayer, Pascual, Leone.

¹² Algunos casos de recuperación de la obra Piaget (véase Serrano, 2011, p. 8): por un lado, las teorías neopiagetianas (Pascual-Leone, Case, Hayward, Lewis y Hurst, Fisher y Bidell, Halford,) integran la teoría de Piaget con la psicología cognitiva en tres de enfoques clásicos: a) teoría de la información, b) flujo de la información y c) procesamiento de la información, apoyándose en los modelos de procesamiento serial. Por otro, las teorías postpiagetianas (Cellérier) que procuran el vínculo con el conexionismo, y específicamente con una variante del éste: los modelos de procesamiento distribuido en paralelo (PDP) o conexión de neuronas.

procesamiento, se codifica y, parte de ella, se almacena para recuperarse con posterioridad.

El posible “retardo” de estudios cognitivos europeos frente al cognitismo hegemónico internacional podría justificarse en parte por los ajustes políticos y económicos que ocurrieron después de la 2ª Guerra Mundial, por otra parte, en sentido estricto los investigadores europeos, como Vigotsky, Bartlett, Piaget o analista de la Gestalt, no necesitaban de la llamada “revolución cognitiva” para estar convencidos de la necesidad de los estudios de la organización mental del sujeto, como ha indicado Carretero (véase Otero, 1999, p. 95).

Tal situación, o parcialidad científica, que se centra en una región, desconociendo los avances en otra, y de poca confrontación con el conductismo¹³ lleva a decir a Macbeth, Cortada y Razumiejczyk (2007, p. 10) que no hubo una ruptura con el sentido de Thomas S. Khun. En apoyo a esta indicación, basta recordar que desde los años 20 del siglo XX coexistieron tres grandes propuestas en psicología: conductismo, psicoanálisis y Gestalt.

En el marco de la psicología cognitiva, específicamente, se consolidaron tres enfoques, todos ellos bajo la influencia de la epistemología positivista (Yañez et al, 2001, p. 101)¹⁴: teoría de la información, flujo de la información y procesamiento de la información (Martorell y Prieto, s.f.). En todos los casos destaca la palabra *información* que será la tendencia y característica general del cognitismo (información en sus diversas posibilidades y tratamientos), lo que se explica debido al avance en la construcción de las computadoras modernas y la aparición de la teoría de la información o cibernética (1940-1945). El cognitismo clásico, en

¹³ A manera de ejemplo sobre la no ruptura radical con el conductismo de algunos enfoques cognitivos, está la escuela cognitivo-conductual, sustentada en el neoconductismo cuyos seguidores coinciden en los siguientes principios: a) El organismo humano responde a las representaciones cognoscitivas del medio, más que al medio propiamente dicho; b) Las representaciones cognoscitivas están relacionadas con el aprendizaje; c) la mayor parte del aprendizaje humano se comunica cognoscitivamente; d) Los pensamientos, los sentimientos y las conductas son causalmente interactivos (véase Rodríguez, Díaz-González y Zarzosa, 2002).

¹⁴ De acuerdo con Yañez et al. (2001, p. 100), el positivismo plantea la existencia de una realidad inmanente, que es fuente de conocimiento y externa al sujeto. De manera que el sujeto accede a ella sensorialmente y verifica los conocimientos de forma empírica o lógica.

su segunda fase, comenzó en 1956 con la noción de que todos los *sistemas procesadores de información*, incluido el cerebro humano, comparten los mismos principios.

En su tercera etapa, con el conexionismo, se habla del procesamiento distribuido en paralelo y de redes neuronales, debido a su arquitectura computacional subyacente (finales de los años 70s). De acuerdo con Fierro, el cognitivismo en todas sus fases se distingue por sustentar el funcionamiento mental en procesos computacionales, por un lado unos consiguen una arquitectura secuencial y otros el procesamiento distribuido en paralelo. Y se diferencian en que:

[en el inicio] se compromete fuertemente con las representaciones y tiene como prototipo de lo mental el razonamiento abstracto; mientras que para el conexionismo las representaciones dejan de ser la materia prima con que trabaja la mente y el mejor ejemplo de lo mental son las actividades de reconocimiento de rostros y el aprendizaje del lenguaje (Fierro, 2011, p. 532)¹⁵

Es de destacar que en la perspectiva del procesamiento media una metateoría sensorial de la mente que según Botella y Feixas (1998, p. 25) se funda en el supuesto de que la representación mental es una copia internalizada de la realidad externa, por lo que se concibe la mente como un procesador pasivo-receptivo de información que media entre el input de un estímulo y el output de una respuesta. El avance en esta perspectiva respecto al conductismo, parece ser, como indica Yañez et al. (2001, p. 101), pasar de un sujeto “mecánico” a uno racional, pero que opera en torno a las ideas de sí mismo, a los otros y al mundo.

Dentro de la psicología cognitiva, las corrientes que posiblemente más han generado controversia sean la simbólica y la conexionista, la primera afirma que algunos aspectos de la cognición humana entrañan conocimientos que se representan simbólicamente. En contraparte, la conexionista sostiene que “no hay

¹⁵ Según Fernández, Server García y Carballo (2006): “En el conexionismo, el conocimiento externo y la representación mental interna no guardan relación directa, es decir, la red no modeliza o refleja la realidad externa porque la representación no es simbólica sino basada en un determinado reforzamiento de las conexiones debido a la experiencia en una determinada situación.”

representaciones simbólicas de esa naturaleza y que el conocimiento sólo puede describirse en función de conexiones sinápticas entre elementos neurales” (Anderson, et al., 2001, p. 96). Dicha controversia perdió fuerza desde fines de los años ochenta y, algunos enfoques han evolucionado hacia posiciones “híbridas”.

En este tipo de apuntes, puedo advertir que habría que ahondar sobre el significado de términos como comprensión, símbolo, representaciones mentales, entre otros, que se emplean en las diferentes perspectivas o corrientes teóricas. Por ejemplo, para algunos psicólogos autonombrados como cognitivos plantean el símbolo y las representaciones simbólicas del siguiente modo:

Un símbolo (esto es, un patrón discernible) deriva su utilidad de su capacidad de denotar (apuntar hacia) objetos, relaciones y sucesos que acaecen en el mundo; pero en el mejor de los casos una representación mental simbólica es un cuadro incompleto y distorsionado del medio ambiente, que correlaciona los pensamientos con la información que entregan los sentidos y con los actos motrices y sus efectos (Anderson et al., 2001, p. 97)

Habría que aclarar que en la llamada revolución cognitiva se incluyen varias disciplinas como la neurociencia, la inteligencia artificial, la filosofía de la mente, la lingüística y la antropología, conformando la llamada Ciencia Cognitiva (Fierro, 2011). Pero pese a la diversidad de campos de estudio el identificador común de lo cognitivo refiere a las transformaciones de la información, que como he señalado anteriormente, supone un proceso en el que ingresa la información por los receptores hasta la salida como respuesta (Meza, 2005, p. 135). En esta perspectiva general bien podría considerarse, con sus matices, las perspectivas de investigadores europeos, en tanto el punto de coincidencia sería, de acuerdo con Gerardo Hernández (1999, p. 3), quien a su vez sigue a Gardner y Pozo, el interés por la representación mental, que estaría más allá del nivel biológico, pero también distinto del nivel sociológico o cultural, como indica Gardner (1988)

De manera específica, Howard Gardner identifica cinco características del enfoque cognitivo, dos de ellas las considera centrales y las tres restantes como rasgos metodológicos o estratégicos: 1) el conocimiento de las actividades cognitivas

implica concebir representaciones mentales¹⁶ y postular un nivel de análisis separado del nivel biológico o neurológico y del nivel social o cultural, 2) el estudio de la computadora electrónica como el modelo más viable del funcionamiento de la mente humana, 3) se resta o margina la relevancia de la influencia de los afectos o emociones, así como de los elementos históricos-culturales, 4) tendencia a las relaciones interdisciplinarias (de inicio filosofía, psicología, inteligencia artificial, lingüística, antropología y la neurociencia), 5) los interrogantes tradicionales de la filosofía griega, pueden servir como lógico punto de partida para las indagaciones actuales que se han debatido durante largo tiempo (Gardner, 1988, p. 55 ss.). Con base en la caracterización precedente, Gardner propone que el estudio de la cognición "debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental" (Gardner, citado en Hernández, 1997, p. 3).

Pero si bien se conforman perspectivas alternativas al conductismo, eso no resuelve las concepciones y problemáticas sobre el aprendizaje, por el ejemplo, el propio Kurt Lewin advirtió antes del posicionamiento del cognitivismo en el mundo académico, sobre varios puntos a considerar, entre ellos, el aspecto del concepto del cambio en el aprendizaje, que como he indicado ha resultado central en el estudio de la conducta y de la educación. Al respecto del cambio, Lewin (1942) aconseja distinguir al menos los siguientes tipos de cambios: a) aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva, b) aprendizaje como cambio en la motivación, c) aprendizaje como cambio en la pertenencia a un grupo o ideología, d) aprendizaje sobre el control voluntario de la musculatura del cuerpo, en tanto se relaciona con la adquisición de habilidades, tales como el habla o el autocontrol.

Desde una posición cognoscitiva, aún con diversas posturas o con algunos diferencias, es posible considerar el cambio, por ejemplo, desde una definición general: "Aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de

¹⁶ Sobre las representaciones, se plantearon dos posiciones: a) una de carácter neurobiológico, desde donde las representaciones se fundamentan en la estructura del sistema nervioso, b) la otra, de corte histórico, identifica las representaciones como productos sociales pero de existencia individual.

conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Shell, citado en Schunk, 1997, p. 2).

En la anterior definición el aprendizaje implica que el que aprende es quien se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que hacía, es decir, se está reconociendo que percepción y experiencia son procesos activos del sujeto que piensa, analiza y recrea a su manera lo que analiza (subjetividad), pero donde la percepción no es entendida como una *copia de la realidad* (Serrano, 2011)

Lo antes señalado supone el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de lo que se hacía antes. Entonces, las cogniciones pueden considerarse como síntesis de estímulos tanto interno como externos que derivan en construcción de significados. Pero como puede haber tantas cosas que pudieran modificarse, o cambiar, en mayor y menor relevancia (o las representaciones en el desarrollo de cierto tiempo), dicho cambio no es previsible de manera determinante, entonces se considera que el aprendizaje es inferencial, esto es, que no se observa directamente, por lo que hay que acudir a los productos, como son la expresión verbal, los escritos y las conductas (Leiva, 2005), los cuales pueden ser indicadores del desarrollo o limitación de alguna habilidad.

Como característica general, David Cuadra (2009, p. 944) sintetiza la visión del cognitismo al indicar, que el aprendizaje bajo el cognitismo se relaciona con los cambios en los estados de conocimiento y en los procesos cognitivos. Esto se podría traducir, en términos de enseñanza, como la intervención estructurada para apoyar a que el alumno establezca relaciones entre lo que ya sabe y el nuevo conocimiento, con la intención de que el aprendizaje sea significativo, es decir motivar a la conexión de nueva información con los esquemas mentales existentes. La posible limitante es lograr la efectividad de ese apoyo, aún más ante la diversidad de experiencias de los alumnos.

De acuerdo con Ertmer (1999, p. 16), tanto para el cognitismo de la vertiente del procesamiento de información como el conductismo, comparten el supuesto del objetivismo, es decir, que el mundo es real y externo al estudiante. Por lo que la

finalidad de la enseñanza consistiría en representar la estructura del mundo en la mente del estudiante.

No obstante los avances del cognitivismo vinculado sobre todo al procesamiento de información, también surgieron algunas limitaciones, como la insuficiencia para explicar la complejidad de los procesos afectivos, así como su participación en el desarrollo de la personalidad, o la relación interpersonal y su significación en la construcción de la subjetividad, entre otros. En contraparte, y como perspectiva alternativa, al cognitivismo están las aportaciones del constructivismo de los años 80 y 90, con Safran, Mahoney, Guidiano y Liotti, quienes, de acuerdo con Yáñez et al. (2001), sin apartarse del interés de la construcción de representaciones en términos individuales, integran aportaciones de otras tradiciones, como las de Perls, Rice o Rogers, Bowlby, Sullivan (Yáñez, 2001, p. 103).

2.5.3 Perspectiva constructivista

En un esfuerzo por superar algunas de las problemáticas que enfrenta el cognitivismo (sobre todo como procesamiento de información), aparecen propuestas derivadas o paralelas identificadas como constructivismo.¹⁷ De acuerdo con Niaz (2001, p. 185), el constructivismo acepta (en oposición al positivismo) que toda observación está impregnada de una teoría, así como el supuesto de entidades teóricas no observables, como lo son las estructuras cognitivas.

Desde esa postura se podría plantear que el cambio en el aprendizaje consiste en la construcción de significados (Cuadra, 2009, p. 945), contruidos a partir de la experiencia, que posibilite la interpretación de la realidad de manera más precisa, esto es, un cambio conceptual que procure un cambio actitudinal. En esta concepción se asume que los sujetos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados en contextos específicos, construcción que

¹⁷ Además de las diversas referencias a teorías y autores identificados como constructivistas, también algunos ubican al constructivismo como una corriente postmoderna, con representante como Gregory Bateson, Kenneth Gergen, Paul Watzlawick, Humberto Maturana, Michael White y otros (Cubero, 2005).

vincula motivación y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que está presente un mediador entre el agente que aprende y la cultura (Solé y Coll, 1993).

César Coll indica que la idea original en el constructivismo apunta a que “el objeto es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto” (Coll, 208, p. 157). De tal manera que no importan sólo las características del objeto sino también los significados que le asigna el sujeto. En otras palabras, se estima que el conocimiento no es un mero producto del ambiente como tampoco un simple resultado de sus disposiciones internas, sino precisamente una construcción propia del que conoce, como resultado de la interacción entre estos dos factores. En suma, desde la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 1993, p. 21)

Esta perspectiva plantea que el conocimiento no es una copia de la realidad preexistente (Serrano, 2011, p. 11), y que ésta se concibe como una “red de procesos pluridimensionales entrelazados, articulados simultáneamente en múltiples niveles de interacción” (Guidano, citado en Yáñez et al., 2001, p.103). Por tanto, en el constructivismo el énfasis se encuentra en un sujeto proactivo,¹⁸ inserto en un ámbito social dinámico e interactivo (Serrano, 2011), mediado por el lenguaje, o bien, en donde la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente.

A diferencia del cognitivismo, en el constructivismo se afirma la idea de que los humanos crean significados, no los adquieren, lo cual conlleva una gran complejidad para la enseñanza-aprendizaje, pues cualquier experiencia puede derivar en muchos significados posibles, en consecuencia, no sería posible pretender un significado predeterminado y “correcto”. Por tanto, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio, pues “No

¹⁸ Proactivo implica que se genera así mismo, “en una dinámica que ocurre entre realidad y la propia organización y estructura del sujeto. Así, ambos elementos, *sujeto y realidad, se establecen en una relación mutua e indiferenciable* (Yáñez et. al, 2001, p. 104-105)

existe una realidad objetiva que los estudiantes se esfuercen por conocer. El conocimiento emerge en contextos que le son significativos” (Ertner, 1993, p. 17)

En consecuencia, como indican Yañez et al. (2001), en este enfoque la mente construye y es construida, de ahí que, en otros términos, los contenidos mentales no pueden ser innatos, sino más bien contruidos en una relación contingente con el medio. Estos contenidos mentales se advierten como estructuras *a priori*, preexistentes a la experiencia del sujeto. De donde se indica que la mente tendría un proceso de autoconstrucción, en tanto el observador está siempre involucrado en lo que observa.

Esta consideración ha llevado a pensar que los humanos somos seres emocionales antes que racionales, viviendo en un mundo intersubjetivo (Yañez, 2001, p. 104). Esto no supone la separación entre lo emocional y lo racional, sólo quita del centro la noción de racional como característica principal del ser humano.

Estimo que más bien se produce una relación en constante fluctuación, aunque no necesariamente nivelada, porque el hecho de que se diga que el sujeto que aprende es activo, si bien niega que la información se registra en forma pasiva, no significa que el alumno deba descubrir por sí mismo los conocimientos, como bien advierten Anderson et al. (2001, p. 95), pues requiera del apoyo de un mediador (competente), lo que no excluye una activa labor interpretativa de parte del aprendiz, y su alcance de aprendizaje estará relacionado con el tipo y la cantidad de conocimientos que el estudiante aporte a la tarea.

En lo personal, considero que un aspecto clave en el aprendizaje está en la mediación, que supondría un ir y venir entre enseñanza-aprendizaje, de forma dialéctica. La forma en que se asuma y conforme esa mediación producirá diferentes alcances de conocimiento y aprendizaje.

Respecto a la idea del cambio conceptual, que se suele vincular en el constructivismo en tanto aprendizaje, Castorina (1994) indica que tanto con Novak como con Posner, se ha reforzado la idea de que el objetivo de la educación, y

específicamente la de orientación científica, es el cambio conceptual. Para partieron de la analogía de investigar, es decir, se consideraron que para aprender en general se siguen los mismos principios de la investigación en las ciencias: ideas, estructura y evidencias.

Al parecer, en dicha analogía subyace la idea de que la transformación conceptual se produciría en pequeñas modificaciones. Pero en los hechos, los resultados han sido magros o inciertos, pues no es claro como se modifican las concepciones intuitivas en dirección al saber científico. Lo que ha provocado dudas entre teóricos de la enseñanza, particularmente los de la enseñanza de la ciencia, pues:

Se ha mostrado que relativamente pocos sujetos acaban por modificar significativamente sus concepciones, a pesar de los esfuerzos y de la competencia de los docentes. Para una gran mayoría de aprendices se producen desempeños inciertos, poco convincentes o aun incoherentes, según los contextos donde se utilicen los conocimientos adquiridos (Castorina, 1994, p. 4)

Quizá un punto de reflexión sea que en este intento de cambio conceptual los estudiantes, por ejemplo, no alcancen al unísono cambios significativos hacia el objetivo planeado, o que no superen el conflicto que pudiera surgir entre ideas previas y las nuevas (planteadas como científicas), o que refirman intuiciones de manera errónea ante explicaciones inexactas o confusas. Esto sin incluir consideraciones de tipo afectivo o cultural, entre otras posibilidades.

Dificultades o confusiones como la referida han generado críticas hacia el constructivismo. Otros advierten que las dificultades están en que se ha ampliado de manera acrítica el alcance del constructivismo.

En otros casos ha ocurrido que propuestas educativas desfiguran o enmascaran diferencias importantes, “no sólo en relación con los presupuestos, sino también con las consecuencias relativas a la interpretación, el diseño y la evaluación de las situaciones educativas” (Cubero, 2005, p. 12). Por su parte Castorina (2000), con base en Brun, considera que algunos fracasos o confusiones en la implementación del constructivismo radica en que no incluyen a los objeto de enseñanza, es decir,

“se intentó que la escuela promoviera una actividad «equilibradora» de los alumnos al margen de los contenidos disciplinares, lo que equivalió a una elaboración intelectual en el «vacío»” (Castorina, 2000).

Lo que se observaría, por ejemplo, en desconocer o ignorar la articulación entre la naturaleza de los proyectos y los objetivos de la didáctica.¹⁹ Más aún, si la docencia está diseñada principalmente para temas teóricos o situaciones artificiales, eso no elimina que los alumnos representen la información de acuerdo a su situación y conocimientos previos. Esto tiene relación con la siguiente indicación que hace Castorina, que alude a la falta de efectividad en la orientación activa de los alumnos:

La mayoría de los ensayos de “pedagogía constructivista”, derivados o no de la perspectiva piagetiana, han tenido mayoritariamente dificultades para asumir este desafío. Se han formulado propuestas educativas sin examinar el aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar caracterizada por el encuentro entre sus conocimientos previos con el saber a enseñar y el docente, reunidos por algún contrato didáctico. En lo que respecta al **cambio conceptual**, buena parte de los enfoques constructivistas se proponen activar diversos procesos cognoscitivos, como la metacognición o promover ciertas estrategias instruccionales, a los fines de que los alumnos reformulen sus conocimientos previos. Sin embargo, es poco frecuente que se estudien las vicisitudes que sufren estos últimos según las condiciones didácticas en las que se insertan (Castorina, 2000)

En un intento por fundamentar sólidamente el constructivismo algunos autores recurren a Piaget, como indica Ana Medina (2000), al destacar que fue él quien planteó que en el proceso de conocer hay una interacción activa entre sujeto y medio externo. De modo que:

...las estructuras no están dadas en los objetos ni en los sujetos, sino que resultan de la interacción dialéctica entre ambos: las actividades del sujeto y las reacciones del objeto mediante un complejo proceso de regulaciones sucesivas (Medina, 2000, p.12)

¹⁹ Para evitar algunos aspectos de lo indicado será conveniente evitar situaciones como la de que cada maestro tiene su librito, vinculado a puntos de vista que consideran la enseñanza como actividad individual del docente, por tanto, en la enseñanza centrada en el ámbito conceptual, que en la mayor parte de los casos está llena de frases y fórmulas de escaso o nulo significado para los estudiantes que tienen que memorizar para repetir en escritos o exámenes. Ignorar eso o verlo como natural, ha contribuido a dificultades y fracasos.

Para Piaget el conocimiento no es espontáneo, sino que es una actividad indivisible conformada por los procesos continuo y diferenciado de asimilación y acomodación que efectúa el sujeto (según la maduración y lo adquirido), este proceso conlleva al equilibrio, que le permite al individuo adaptarse activamente a la realidad, lo cual en última instancia se advierte como la principal finalidad de aprender (véase C. Cubero en Mora, 1998, p. 20)

Al igual que otro conjunto de perspectivas o enfoques, el constructivismo cubre un espectro amplio de teorías acerca de la cognición (Cubero, 2005),²⁰ pero lo relevantes es que el conocimiento se produce en la mente y de acuerdo con contextos socioculturales. Ante la diversidad de confluencias y divergencias, Anderson y colaboradores (2001) estiman que el constructivismo ha sido entendido o divulgado de manera poco precisa, por ejemplo comenta que en Los Estados Unidos, específicamente en el ámbito educativo, se han alejado del cognitivismo quedando en un enfoque vago con una aglutinación de perspectivas diferentes y hasta contrapuestas.

Para los autores señalados, algunas versiones “no pasan de ser intentos de introducir en la educación los nuevos descubrimientos teóricos de la psicología cognitiva” (Anderson et al., 2001, p. 92)²¹

Por otro lado, me parece pertinente aclarar que una cosa es que los principios cognitivos se identifiquen en el constructivismo y otra que en alguna clasificación de los constructivismos se vincule con mayor sustento o respaldo o referencia en lo cognitivo. Es decir, es posible identificar enfoques constructivistas, por ejemplo,

²⁰ Según Castorina las llamadas teorías de reconstrucción conceptual, incluye a la *gestaltheorie*, la psicología genética, la teoría de Vigotsky, la de teoría de Ausubel, entre otras. Que si bien tienen puntos de encuentro, también “presentan entre sí fuertes diferencias derivadas de sus orígenes, problemáticas y compromisos básicos asumidos; cada una de ellas da lugar a diversos interrogantes desde el punto de vista epistemológico (Castorina, p. 1994, p. 8)

²¹ Para estos autores una versión extrema es el denominado, en USA, el “constructivismo radical” desarrollada principalmente en la enseñanza de las matemáticas. “El constructivismo radical hace hincapié en el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje en situaciones complejas y el aprendizaje en contextos sociales, y al mismo tiempo desconfió mucho de la evaluación sistemática de los resultados de la educación” (Anderson, et al., 2001, p. 92-93).

en términos epistemológicos, José Antonio Castorina identifica algunas epistemologías identificables como constructivistas, como la epistemología genética, el enfoque radical de von Glaserfeld, el pensamiento sistémico-cibernético de von Foerster, el racionalismo dialéctico de Bachelard, o el constructivismo de la sociología del conocimiento con Bloor o Latour, inscritos en el programa “Fuerte” de dicho campo disciplinario (Castorina, 2000).

Por otra parte, en otro tipo de clasificación acerca de los constructivismos, Serrano y Pons (2011, p. 5) destacan las propuestas hechas por Woolfolk y Schunk, quienes plantean tres enfoques generales, endógeno, dialéctico y exógeno:²²

- 1) Enfoque endógeno, con dos vertientes, por un lado, la que tiene antecedente en Vico, y fue encabezado por Von Foerster y Von Glasersfeld,²³ a la que se denomina constructivismo radical. En la segunda vertiente está el constructivismo cognitivo, que a su vez agrupa dos corrientes, a) el Procesamiento de información (pensamiento serial y pensamiento paralelo) y b) el trabajo de Jean Piaget, basado en teoría de la equilibración. La construcción es analizada un nivel individual, con métodos de exploración y descubrimiento del entorno físico.
- 2) Enfoque dialéctico, la perspectiva socio-cultural de Vigotsky. Con negociación de significados mediante interacción dialógica entre agentes.
- 3) Enfoque exógeno, en el que se ubica el constructivismo social con sus representantes Berger y Luckmann (con antecedente en Max Scheler). Postula que la realidad es una construcción social, de modo que el conocimiento supondría un proceso de intercambio social. Esta perspectiva

²² Mansoor Niaz por su parte apunta otra clasificación, en la que señala constructivismo social, radical, contextual, cognitivo, postepistemológico, psicogenético, dialéctico y procesamiento de información (Niaz, 2001, p. 185)

²³ Este enfoque “se basa en la presunción de que el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia. Todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos y aunque se puedan encontrar razones para creer que la experiencia de una persona puede ser similar a la de otra, no existe forma de saber si en realidad es la misma.” (Serrano, 2011, p. 10)

traslada la explicación de la conducta desde el interior de la mente a una explicación de la misma como un derivado de la interacción social.

Sobre el construccionismo social,²⁴ el que de acuerdo con Rosario Cubero (2005, p. 92) se le ha reconocida en los análisis psicológicos como parte de un planteamiento constructivista epistemológico más general, suele emplearse para distinguirlo del constructivismo de von Glasersfeld y el constructivismo radical. El constructivismo social está asociado con las ciencias sociales en general, destacando la psicología, la sociología del conocimiento y el análisis del discurso.

Con tal amalgama de perspectivas de diferentes disciplinas se ha intentado romper, según Cubero (2005, p. 92), de forma radical con los enfoques endógeno y exógeno en psicología. Es así que no parten de la mente ni del mundo externo (según los enfoques endógeno y exógeno) sino de “un flujo continuo y contingente de interacción”, analizable mediante el sistema de signos que conforman un discurso, es decir, “el habla y los textos como acciones situadas, articuladas y co-construida en la interacción social” (Cubero, 2005, p. 93).

De acuerdo con esta analista, Rosario Cubero, para autores como Shoter y Potter la explicación de la actividad humana se analiza mejor mediante las interacciones en las que se genera el lenguaje y la comprensión, en lugar de centrarse en la mera subjetividad individual o en el lenguaje en un modelo de correspondencia y comunicación, es decir en donde las palabras se emplean para representar al mundo, en el sentido de describir la realidad, pero basada en una concepción de transmisión de contenidos entre mentes (Cubero, 2005, p. 93). En suma, para el construccionismo, en el discurso reside el conocimiento²⁵

²⁴ Comparte con los demás constructivismos una fuerte crítica al paradigma empirista, así como el rechazo a que la mente sea un dispositivo que refleja las condiciones de un mundo independiente (Cubero, 2005, p. 92)

²⁵ Para algunos la postura que adopta el construccionismo social es denominada posmodernista. Incluso Cubero (2005, p. 93) señala que en esta perspectiva el pensamiento de Richard Rorty ha sido relevante en su desarrollo.

Retomando a Serrano y Pons (2011), indican que si bien hay diferencias en los constructivismos, sobre todo de conformación inicial, sin embargo en años recientes se ha procurado diferentes vínculos, sobre todo en el ámbito educativo. Por ejemplo, entre estos intentos, se encuentran la cognición situada y la cognición distribuida. En el primer caso, cuando se dice que el conocimiento es situado implica “que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”, tal como señalaran Brown y Cole (Serrano, 2011).

Se considera entonces, que en el proceso de construcción del conocimiento es el sujeto, que pertenece a alguna comunidad, quien construye el conocimiento, con base en los instrumentos utilizados en la actividad, especialmente los de tipo semiótico, considerando los conocimientos que deben ser construidos, para una comunidad de referencia regida por un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad, entre las que están las reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta (Serrano, 2011, p. 10)

En cuanto a la cognición distribuida, postula que artefactos y recursos externos son los que modifican la naturaleza y el sistema funcional de donde surgen las actividades, lo cual afecta, según Hutchins (véase Serrano, 2011), la concepción de qué, cómo y por qué se necesita conocer. Centrándose así en una teoría cultural de la mente. En un intento de vincular las posturas recientes, para Serrano y Pons (2011) la articulación entre cognición situada y cognición distribuida ha derivado en lo que denominan *comunidades de aprendizaje*, las que se entienden como, una agrupación de personas diversas (con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento) que aprenden en común, en tanto se implican y participan en actividades *auténticas* culturalmente, o sea, coherentes, significativas y propositivas para los participantes (Díaz Barriga, 2003), y en las cuales se utilizan herramientas comunes en un mismo entorno (Serrano, 2011, p. 10). Esta forma de aprendizaje supone la colaboración que se establece en la búsqueda y construcción de un conocimiento que deriva en producto colectivo.

Para identificar las características más generales y sobresalientes del cognitivismo, en un sentido amplio, presento de manera sucinta las indicaciones que enlista Hernández (2008, p. 41): alternativa epistemológica sobre cómo se genera y cómo se transforma el conocimiento (implicación e intervención tanto del sujeto como del objeto del conocimiento); b) intento por superar el problema entre empiristas e innatistas; c) el conocimiento no es una copia o reflejo de la realidad sino una auténtica construcción.

Lo que supone adoptar una perspectiva relativista sobre la realidad que se describe; d) se recupera al sujeto cognoscente en la problemática del acto de conocimiento o de aprendizaje al reconocérsele como un constructor, re- constructor o co- constructor de una serie de representaciones o interpretaciones sobre la realidad, sean éstas estructuras, esquemas, estrategias, teorías implícitas, discursos o formas de pensamiento; e) abandono del "realismo ingenuo" como forma cultural del conocimiento (inscrito tanto en concepciones tradicionales de la ciencia como en las instituciones y los currículos escolares)

En lo personal, y de acuerdo con lo expuesto sobre el vínculo de enfoques constructivistas, me parece que es posible considerar la posibilidad de que las diferencias entre constructivismos no necesariamente se contraponen, sino que al centrarse en algún aspecto de la realidad enfatizan el mismo. En este sentido, estimo que en nuestros días podrían considerarse complementarios, es decir, el enfoque cognitivista endógeno si bien se centra en el individuo sólo es en términos de objeto de estudio o de parcela de estudio, pero puede complementarse con el enfoque endógeno.

Es decir, si bien las representaciones mentales son construidas por cada individuo, ellas tienen gran parte de su soporte en el contexto sociocultural. En ambos casos existe una interacción del sujeto con su medio, en dos niveles, una en términos personales (sujeto con objeto de conocimiento) y otro social (sujeto- sujetos)

De modo que habría una dialéctica, en donde la negociación de significados mediante interacción dialógica entre agentes, implicaría, ambos niveles señalados previamente. Estamos ante las relaciones dialécticas entre subjetividad-intersubjetividad en contextos sociales concretos. Algo aproximado ocurre en la interacción fenomenológica, cuando la interacción implica hablar de la relación entre el yo y el otro (Rizo, 2006, p. 44).

Mi apunte anterior lo apoyo en el comentario de Moreno y Vázquez (2006), quienes afirman que si se acepta la tesis constructivista de que todo está construido socialmente, entonces en dónde queda la proactividad del individuo, o dónde, por cierto, el rechazo de la reificación social. Es decir, si se sigue literalmente algún enfoque sólo se puede caer en afirmaciones extravagantes. Por tanto, de los enfoques señalados arriba, tendría que hablarse de ellos de manera medida.

Por ejemplo, sería limitado seguir una perspectiva centrada en la reducción del conocimiento al campo de experiencias subjetivas y en la viabilidad de las experiencias, pues, de acuerdo con Castorina (2000), ha sido común no advertir la construcción espontánea de los alumnos.

De acuerdo Barreto et al. (2006, p. 12-18) el pensamiento constructivista más que configurar un sistema filosófico o una teoría del conocimiento, es un conjunto de posturas de tipo epistemológico y pedagógico frente a la realidad natural, humana y social. De modo que el vínculo entre los diferentes autores estaría en torno a algunos principios epistemológicos (Cerezo, 2007), pero eso no conforma una teoría en sentido estricto. Para estos analistas, al estimar que no hay una teoría pedagógica constructivista, consideran que las propuestas educativas se han orientado más a plantear que su discurso tenga sentido, que a encontrar la verdad del conocimiento.

Por más que un docente considere las ideas a priori (sin importa cuán equivocadas sean las intuiciones de los alumnos) como sustento para crear más conocimiento y como medio para promover el interés, la motivación, la

autorregulación, no se debería perder de vista que en todo acto de enseñar se impone una estructura de conocimiento al alumno. Pues como indica Héctor Cerezo, “podemos ser gentiles, pacientes, respetuosos y cordiales en nuestra exposición y aún así estamos imponiendo una estructura de conocimiento” (Cerezo, 2007, p. 13)

Mencionar la libertad del individuo para construir su propio conocimiento, es algo que resulta impactante, no sólo por la relevancia que implica, también porque pueden sugerir romanticismos sobre la existencia humana, que a decir de Héctor Cerezo, son la base de referencias para postmodernistas:

Es cierto que construimos nuestro propio conocimiento pero no en esa libertad completa que la imagen casi publicitaria del constructivismo alguna vez conlleva. Construimos destruyendo, cambiando y acomodando aquellas estructuras de conocimiento que se nos han impuesto en nuestras actividades de aprendizaje. No construimos de la nada, construimos con los fragmentos de aquello que nos fue impuesto (Cerezo, 2007, p. 14)

Las principales objeciones que tiene el constructivismo son, según identifican Barreto y colaboradores (2006, p. 19):

1) subjetivismo, esto es, si cada persona conoce según sus entender se podría decir que construye su conocimiento, entonces se estaría considerando una construcción individual y no la realidad en sí, pero esa construcción no garantiza que se lleguen a elaborar conceptos pertinentes o adecuados o correctos, o válidos, y no sólo para quien construye, sino también para otros.

2) espontaneísmo, si la construcción de estructuras y contenidos mentales es responsabilidad exclusiva del sujeto, cuál el papel del educador. ¿Improvisar, simular?

3) privilegiar los aspectos cognitivos del desarrollo frente a otros estimados menos importantes, tales como los afectivos, valorativos o éticos.

Por tanto, considerando lo que indican Castorina y Barrento et al. (2006), habría que evitar la reducción del constructivismo, o un voluntarismo en éste, ya que en

mi opinión en una forma simple el constructivismo podría expresarse en algunos más como un deseo que como una acción efectiva y realista, pues si bien se sugiere algo muy relevante, puede resultar poco práctico: “enseñar no es decir, sino facilitar ambientes y experiencias conducentes hacia la construcción del conocimiento por parte del aprendiz [pero, así suelta está expresión]...“el constructivismo se presenta como una panacea” (Niaz, 2001, p. 185), es decir, con poca credibilidad. Por lo que se debería evitar el uso indiscriminado o poco fundamentado para las propuestas educativas que se identifiquen como constructivistas.

2.6 La interacción social en el proceso de aprendizaje

Es mediante la interacción social que los agentes sociales se comunican y con ello expresan afinidades o diferencias, acuerdos o desacuerdos, imposiciones o resistencias, estatus y posiciones sociales, entre otras. Aspectos generales que están presentes en diversos contextos o campos sociales, entre ellos escolar, y que influyen en las formas de entender o mirar, es decir, a la vez que estructuran formas de ser, de pensar o de actuar, que se aprenden a lo largo de la vida; también catapultan para construir y recrear esas formas de ser y de pensar, por tanto, promover el cambio de aprendizaje. De modo que no sólo es preciso comprender las tramas implicadas en la interacción, sino también reflexionar los componentes que intervienen en la diversidad y diferenciación en el aprendizaje, así como de lo sociocultural, en general.

2.6.1 Interacción social

En la revisión que he realizado sobre las diferentes perspectivas indicadas en apartados precedentes, es común la referencia a la interacción, término que si bien ha sido incluido como parte relevante en el cognitivismo y constructivismo, creo que requiere mayor sustento teórico, que ayude a explicar las situaciones de aprendizaje, o educativas en general, que se presentan en la vida cotidiana. Una primera advertencia es que la interacción no debe plantearse o reducirse sólo a la

descripción de la acción que ocurra de modo recíproco entre dos o más organismos, agentes, sujetos o actores sociales.

En principio es muy importante la descripción, pero no basta para comprender una situación o problemática educativa. Si bien la interacción en perspectiva constructivista refiere centralmente al intercambio social con base en la comunicación entre agentes sociales, esto tampoco es suficiente para tener mayor claridad de los procesos educativos. Si bien la idea de interacción puede estimarse como base de toda relación social entonces debe tenerse claridad que están implicadas una diversidad de situaciones, condiciones y necesidades sociales.

Cuando se habla de interacción social, generalmente se asocia el término interacción a la comunicación interpersonal o a las relaciones de comunicación en situación de co-presencia, señalamientos que según Marta Rizo (2006) son planteados por Goffman, para quien las interacciones describen “la realización regular y rutinaria de los encuentros, o dicho de otra forma, son situaciones sociales completas, lo cual las aleja de los meros actos lineales de transmisión de información” (Rizo, 2006, p. 45)

Se alude a la comunicación porque es mediante ésta que los sujetos proyectan sus subjetividades, como indica la autora antes citada, pues es en la comunicación cuando los sujetos “interactúan desde sus lugares de construcción de sentido” (Rizo, 2005). En esta línea de ideas, una posible definición de interacción social, en términos generales, sería: “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (O'Sullivan, et. al., citado en Rizo, 2005). Definición adecuada, pero que podría quedar en el mero reconocimiento teórico de que existen subjetividades,²⁶ en una perspectiva más de corte fenomenológico. Creo que habría que ahondar más sobre lo que Rizo

²⁶ Abordar la interacción desde la Sociología Fenomenológica implica, fundamentalmente, una aproximación al concepto de intersubjetividad (Rizo, 2006, p. 44)

apunta, en los lugares y en el sentido, no como marcas, sino como aspectos de explicación de situaciones concretas.

Desde la sociología fenomenológica, por ejemplo, el actor social reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas, en donde se activan las relaciones intersubjetivas, en una presencia del yo ante el otro, así se inicia una especie de juego y negociación sobre los referentes de sentido que posibiliten el diálogo. Es de notar que:

Esta relación dialéctica no se inscribe en la reflexión de corte más antropológico de la construcción de identidades y alteridades, sino que más bien se toma como punto de partida para la construcción social de la realidad. En concreto, esta dialéctica se sitúa en el debate en torno a la intersubjetividad como principio básico del mundo social (Rizo, 2006, p. 44)

Un segundo aspecto a considerar de la interacción, es la corta duración de un encuentro (Degenne, 2009, p. 65), consideración que se aproxima a la del interaccionismo simbólico que se centra en la interacción de los individuos y en la interpretación de estos procesos de comunicación en las situaciones inmediatas, pero:

no presta atención a las estructuras sociales, a los sistemas ideológicos y a las relaciones funcionales, sino al mundo de significados de los símbolos dentro del cual actúan los sujetos (Rizo, 2006, p. 46)

La interacción entendida como inmediata y momentánea se diferencia del concepto de relación social, ésta designa un conjunto de interacciones entre las mismas personas en el curso del tiempo (Degenne, 2009, p. 66). Esto no significa que se ignore la interacción, sino que ésta es considerada como soporte de la relación social. De manera más precisa, es posible definir a la relación social como “la realidad inmaterial (que está en el espacio-tiempo) de lo interhumano, es decir, aquello que está entre los sujetos” (Herrera, 2000, p. 38).

Lo que está entre los sujetos son realidades que incluyen tanto elementos y aspectos objetivables (independientes de los sujetos o actores sociales), como

subjetivos (manera de pensar y sentir individual que orienta la conducta²⁷), cuya relevancia es destacada por Manuel Herrera, quien con base en P. Donati indica que la subjetividad es:

La esfera en que se definen tanto la distancia como la integración de los individuos respecto a la sociedad: de ella depende si, en qué forma, medida y cualidad el individuo puede distanciarse o implicarse respecto a otros sujetos, a las instituciones y, en general, respecto a las dinámicas de la vida social (Herrera, 2000, p. 38)

Centrarse en el significado, en la constitución de la relación social, deriva en varios enfoques, por ejemplo en la fenomenología, originada en Husserl y desarrollado por Schutz, Berger y Luckmann. En este enfoque la estructura del mundo social se interpreta como una construcción intersubjetivamente significativa. Desde otro ángulo, está el interaccionismo simbólico que retoma el sentido de la interacción para equipararla a la relación social (Herrera, 2002, p. 54).

Otra posibilidad de entender las relaciones sociales, no necesariamente muy aleja de las anteriores, es considerarlas constituidas de manera histórica en determinados contexto u orden socialmente establecido, y que los individuos incorporan como guías en sus diversas acciones sociales. Me refiero a la noción de habitus de Pierre Bourdieu, quien pretende superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo en la explicación de las relaciones sociales.²⁸

²⁷ De acuerdo con Manuel Herrera, Max Weber refiere a la noción de relación social de manera central en la comprensión social en tanto le asigna un carácter intencional e intersubjetivo a dicha noción: "Por relación social se debe entender un comportamiento de diversos individuos instaurado recíprocamente según su contenido de sentido, y orientado en conformidad. Por tanto, la relación social consiste exclusivamente en la posibilidad de que se obre socialmente de un modo determinado (dotado de sentido), que sea la base en la que descansa tal posibilidad" (Weber, citado en Herrera, 2000, p. 51)

²⁸ Gilberto Giménez (2002, pp. 2 y 3) indica que la perspectiva de Bourdieu se conforma con base en dos principios generales: a) construcción analítica sustentada en la lógica dialéctica de Bachelard (*Philosophie du son*), que apunta a la complementariedad de perspectivas y a la síntesis plural, por eso el afán de superar dicotomías, y en b) interés por conceptos abiertos y con posibilidades de confrontarse en la práctica de manera sistemática (dispositivos de investigación), por eso su rechazo a la producción sólo teoricista.

2.6.2 Interactividad en ámbito educativo

En la interacción entre alumno-profesor conformando lo que se denomina *triángulo interactivo* o *triángulo didáctico* (*docente-contenidos-alumno*), se producen mediaciones, esto es: el contenido (objeto de enseñanza y aprendizaje), la actividad educativa e instruccional del profesor y las actividades. El aprendizaje de los estudiantes en dicha relación triangular puede concretarse en la noción de *interactividad*, entendida como la organización de la actividad conjunta, es decir, de las formas que adoptan las actuaciones interrelacionadas de profesores y alumnos en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje y de su evolución a lo largo del proceso de construcción del conocimiento (Colomina y Onrubia, 2008). Lo anterior refiere al proceso en general, pero habría que aclarar cómo ocurre y qué significa para los participantes el proceso educativo.

El profesor al orientar, guiar y apoyar la actividad constructiva del alumno, proporcionándole las ayudas educativas, realiza una acción de mediación entre los saberes o contenidos de aprendizaje y la actividad del alumno. Pero no sólo se circunscribe a los contenidos, pues al estar en comunicación, la mediación se amplía, es una mediación cultural (entre saberes del profesor y los del alumno, o del alumno respecto a otros alumnos), no obstante que el interés en el aula se fija en los contenidos. Aquí aparecen, por ejemplo, las actuaciones tanto manifiestas o encubiertas tanto de estudiantes como del docente, y que es parte de lo que ocurre en interacción.

Un aspecto muy relevante que se valora en intención de la interactividad es la posibilidad de orientarse a la cesión y el traspaso progresivos de la responsabilidad y el control en el aprendizaje del profesor a los alumnos, y con ello la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos podrá ser cada vez más amplia y cercana a las intenciones que presiden la actuación educativa (Colomina, 2008)

2.6.3 Aprendizaje y habitus

Algunos analistas estiman que Bourdieu (1988) entiende que las estructuras sociales y mentales se ligan recursiva y estructuralmente, algo que ha sido señalado por el constructivismo (Giménez, 1999; Giménez, 2002, p. 3; Pietro, 2002, p. 195), de aquí que también comparta la concepción de sujetos activos que establecen múltiples y diversas relaciones sociales, las cuales analiza Bourdieu mediante las nociones de *campo* y *habitus*.

Considero que una de las ventajas en la perspectiva constructivista de Bourdieu es que procura dar solución a la limitación del constructivismo extremo, en tanto este último acepta básicamente que la acción produce la estructura, esto es, la estructura se concibe como construcción social, vinculada a la producción social, pero olvida que la estructura constriñe la acción, concerniente a la reproducción social (Olazarán y Torres, 2003).

En cuanto específicamente al *habitus*, es posible concebirlo como una trama transformadora que motiva a la reproducción de las condiciones sociales de la propia reproducción del agente social, como ocurren de manera concreta en los centros escolares, pero de manera relativamente imprevisible, de modo que no podemos pasar simple y mecánicamente de un conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos. La génesis del *habitus* si bien refiere a procesos de socialización individual, también refiere, a la vez, a una problemática eminentemente colectiva, es decir, a de la sociabilidad.

Para Bourdieu las relaciones sociales no se identifican como puramente lingüísticas y subjetivas, sino que también es posible considerar disposiciones estructurales que se actualizan a través de la práctica social. Las estructuras sociales²⁹ son independientes de las conciencias y de la voluntad de los

²⁹ La noción de estructura refiere a sistemas sociales relacionados entre sí formando un todo. De manera más puntal Luis Beltrán acude a dos autores para indicar el sentido de estructura, por un lado, para Ferrater Mora: "un sistema o conjunto de sistemas relacionados entre sí." Como sistemas lingüísticos, sociales, económicos, etc. Por otra, Jean Piaget señaló: "... un sistema de transformaciones que entraña unas leyes en tanto que sistema (por oposición a las propiedades de los elementos) y que se conserva o se enriquece por el mismo juego de sus transformaciones, sin

individuos, sin embargo influyen en sus prácticas y representaciones, y que en parte se gestan como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción,³⁰ o sea de *habitus*. Según Luis Beltrán el *habitus* se caracteriza por:

la idea de un “esquema” o “principio” que se desarrolla a partir de la experiencia social, que resulta más o menos estable en el tiempo (transportabilidad e “histéresis”), que es productor de prácticas y representaciones, y que permite que la acción sea más o menos espontánea sin dejar de ser razonable (“sentido práctico” o “sentido del juego”). Recordemos también que no sólo es un fenómeno cognitivo (doxa), sino también práctico y corporal (ethos y hexis) [Beltrán, 2011, p. 49]

La importancia de la noción de *habitus* es porque si bien se planteó originalmente como recurso empírico para dar cuenta de ciertas prácticas, actualmente es referencia de una teoría de la acción en la teoría social contemporánea (Cristiano, 2011, p. 47). Un primer acercamiento a la noción de *habitus* en Bourdieu, lo encontramos en Gilberto Giménez:

El principio de la acción histórica [...] no radica en un sujeto que se enfrentaría a la sociedad como un objeto instituido en la exterioridad. Dicho principio no radica ni en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social. La historia objetivada en las cosas bajo forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos bajo la forma del sistema de disposiciones duraderas que llamo *habitus* (Bourdieu, citado en Giménez, 2002, p. 3)

Al reconocer que las estructuras son formas históricamente construidas, cuya génesis social no se funda generalmente en la razón, sino en la “arbitrariedad histórica de las instituciones históricas”, lo que se aprovecha para hacerlas aparecer como “naturales” o “normales”, ocultando que han sido impuestas de

que éstas lleguen a un resultado fuera de sus fronteras o reclame unos elementos exteriores. En una palabra, una estructura comprende así los tres caracteres de totalidad, transformación y de autorregulación” (citados en Beltrán, 2008)

³⁰ Por estructuralismo o estructuralista entiendo la afirmación de que existen - en el mundo social mismo, y no sólo en los sistemas simbólicos como el lenguaje, el mito, etc. - estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes y capaces de orientar o de restringir sus prácticas y sus representaciones” (Bourdieu, citado por Giménez, 1999, p. 3)

manera violenta por o para la instauración de la ley y las instituciones políticas.³¹ Lo que ocurre con la propia escuela o con la organización de la misma, con las prácticas docentes, por ejemplo. Pero además, con la representación identitaria del propio estudiante o del profesor, que puede aceptar que las cosas son así y no se pueden cambiar, o que cada uno tiene un destino o una forma de ser inmodificable, como que se es bueno o malo para tal cosa, y no hay más.

Una forma de procurar y mantener el orden establecido es justificar la imposición con base en apelar a la tradición, a las ficciones o a los mitos, de modo que no sólo es imposición sino también convencimiento o aceptación del orden social, o escolar para los fines de este estudio. En contraparte, develar esa imposición suele verse como un atentado contra la tradición o la normatividad por quienes defienden o están convencidos, o se aprovechan del orden establecido (Pietro, 2002, p. 197)

Al hablar de imposición, sobre todo de imposición simbólica, se debe atender que ésta no se reduce a imponer, pues implica también su eficacia, en tanto posibilidad de que determinado discurso sea aceptado y tenga consecuencias performativas. Y funcionará sólo si hay condiciones sociales “exteriores a la lógica propiamente lingüística del discurso” (Bourdieu, citado en Fernández, 2009, p. 217). De modo que para su análisis se debe considerar “la configuración del campo social específico y a los *habitus* constituidos (de grupo, de clase) de quienes participan en un intercambio” (Fernández, 2009, p. 217)

El *habitus* en tanto sistema de disposiciones se configura (que no determina, en términos absolutos) como producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en alguna estructura social. Lo cual posibilita apreciarlo como estructura estructurada, historia hecha cuerpo, de modo que

³¹ “el mundo social está sembrado de llamadas al orden (...) que como la luz roja al frenar, ponen en funcionamiento disposiciones corporales profundamente arraigadas sin pasar por las vías de la conciencia y el cálculo” (Bourdieu, citado en Calderone, 2004, p. 66)

como indica Pech y colaboradores (2009), al ser estructura estructurante³² genera principios a partir del cual el “agente construye sus prácticas y sus representaciones del mundo, de lo que está bien y de lo que está mal, de lo posible y de lo imposible, de lo pensable y de lo no-pensable” (Pech et al., 2009, p. 43). Pero siempre enmarcado en el enfrentamiento o diferenciación social:

Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la *diferencia* constitutiva de la posición [...] son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (Bourdieu, 1988, pp. 170-171)

Así las cosas, estos autores reconocen que Bourdieu planteó que lo social existe bajo dos formas, en las cosas y en los cuerpos, al enfatizar los vínculos que se establecen entre los agentes que forman los campos de lo social, esto es, en los campos y en los *habitus*. En otros términos, en las instituciones y en los cerebros.³³ En consecuencia, se advierte que el poder tiene una doble dimensión: existe objetiva y, a la vez, simbólicamente (Pech et al., 2009, p. 41).

Cabe subrayar que en tanto fruto de la incorporación de principios de visión y división constitutivos de un orden social o de un campo particular, el *habitus* engendra prácticas ajustadas a ese orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas, por los participantes como justas o injustas, correctas o incorrectas, “sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho” (Pietro, 2002, p. 196)

³² En términos de Bourdieu, el *habitus* es: “estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales” (Bourdieu, citado en Pech et al., 2009, p. 43)

³³ Las instituciones (estructuras sociales objetivas), revisten la forma de cosas físicas, monumentos, libros, etcétera. Mientras que las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos, identificable como cultura incorporada. Sobre este tema, la cultura, Pecha et al., señalan que Bourdieu plantea la cultura en dos vías, como un espacio de reproducción social y, a la vez, como un espacio privilegiado para la innovación y la resistencia (Pech et al., 2009, p. 42). Nuevamente, se aprecia una propuesta de superación de la dicotomía reproducción-producción cultural.

2.6.4 Aprendizaje y campo social

He mencionado la palabra *campo*, el cual refiere a un espacio de acción sociocultural, y que está ligado íntimamente con la noción de *habitus*, pues son dos caras de un mismo proceso (Germaná, 1999), en tanto relación dialéctica pues uno funciona en correspondencia con el otro (Giménez, 2002, p. 6). En el campo confluyen relaciones sociales específicas y diversas, configuradas por la posesión o producción de una forma específica de capital (económico, cultural, político, etc.)³⁴

En sentido riguroso, Gilberto Giménez señala que el *campo*, como todo espacio social, se define como:

una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que ocupan (Giménez, 1999, p. 14 y Giménez, 2002, p. 7)

El *campo* no supone un espacio físico particular del entorno social sino el resultado de las interacciones entre individuos que conforman un ámbito social de fuerzas, generalmente asimétricas, “cuya ocurrencia, posición y dirección depende de la manera en que llegan a él los actores” (Mendoza, 2002, p. 42). Nieto Caraveo (1999) coincide en advertir que el campo no es estático, pues en él hay constantes disputas por los capitales económicos, políticos, culturales y sociales. Por tanto, en el campo se cruzan relaciones de poder, de posición social, de jerarquías, distinciones, y capacidades de todo tipo, económicas, políticas, físicas, académicas, etc., pero todas ellas en correspondencia a un orden social en donde se valoran o critican.

³⁴ Para Bourdieu (2002) la posición de un agente en el *campo* está caracterizado por el tipo y volumen de capital al que tiene acceso. El etnólogo francés en sus análisis sociológicos valora como capital no sólo el acumulable en forma de dinero, también a otras formas de acumulación social a las que también denomina como capital: CAPITAL SOCIAL, conjunto de recursos actuales o potenciales que están relacionadas con la posición en una red o de relaciones sociales, de mutuo conocimiento y reconocimiento. CAPITAL CULTURAL, que abarca los bienes culturales, la formación y la educación. CAPITAL SIMBÓLICO, que es la forma que toman todos los tipos de capitales cuando su posesión es percibida como legítima, de esta manera el capital simbólico se encuentra en la forma de prestigio, renombre, reputación y autoridad personal; CAPITAL ECONÓMICO corresponde al bienestar material.

En el *campo* las prácticas de los agentes sociales tienden a ajustarse espontáneamente, como indica Giménez (2002), en circunstancias normales, a las distancias sociales establecidas. Lo que no suprime diversos niveles o grados de aceptación, conformismo o hasta rebeldía. Visto así, es posible considerar como *campo* a un espacio social con cierta autonomía, que le identifica respecto a otros a través del tiempo por el tipo de relaciones sociales, intereses y recursos propios. Entre los *campos* más reconocidos y consolidados como *campos* están el económico, el político, el intelectual, el literario, el religioso, el artístico, el deportivo, entre otros (Giménez, 2002, p. 6)

Una metáfora para entender el campo es el juego,³⁵ en donde los jugadores o los interesados en participar en el juego deben contar con ciertos capitales y habilidades que deben poner en el juego, así como considerar, por ejemplo, el *volumen* global de capital poseído, la *composición* del capital respecto a otros y la *trayectoria* o evolución en el tiempo del volumen y composición del capital (Santos, 2011, p. 5). De igual manera, se debe conocer el juego, sus reglas, para competir y plantear estrategias durante el juego (subversivas o conservadoras). Quien más interesados está en el juego sería quienes apuestan o invierten de manera fuerte, dedicando tiempo, dinero, recursos, para mantener o escalar en posiciones en alguno de los juegos. Por el contrario, a quienes no les interesa el juego, pues no invierten, no arriesgan y sus estrategias serían por lo general simples o insuficientes para escalar en el juego.

De lo dicho anteriormente, es posible decir que a todo *campo* corresponde un *habitus*, o que el *habitus* está en correspondencia con algún campo concreto, esto es:

³⁵ En cada momento el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores define la estructura del campo: se puede imaginar que cada jugador tiene ante sí pilas de fichas de diferentes colores, correspondientes a las diferentes especies de capital que detentan, de modo que su fuerza relativa en el juego, su posición en el espacio de juego y también sus estrategias de juego - lo que en francés se llama su «juego», las jugadas más o menos arriesgadas, más o menos prudentes, más o menos subversivas o conservadoras - dependen a la vez del volumen global de sus fichas y de la estructura de sus pilas de fichas, es decir, del volumen global y de la estructura de su capital...” (Bourdieu, citado en Giménez, 1999, p. 11)

puede haber habitus específicos que son como esquemas clasificatorios que subyacen al sentido práctico requerido por un campo y que se asume inconscientemente por el mero hecho de estar jugando el juego característico del campo en cuestión. Un campo es, así, como una partida de cartas en la que se asume unas reglas, se respetan o infringen también según ciertas pautas establecidas y se compite para obtener mayor ganancia, que es el “capital” en juego, no necesariamente económico (Santos, 2011, pp. 4 y 5)

Es muy importante advertir que el habitus se manifiesta fundamentalmente por el sentido práctico de los agentes en la vida cotidiana, es decir, por “Actuar y orientarse según la posición ocupada en el espacio, de conformidad con la lógica del campo y de la situación en los que se está implicado (Giménez, 2002, p. 4), de aquí la relevancia de la capacidad estratégica del actor social, identificable en situaciones donde el éxito social no depende del grado del éxito escolar, en una situación así será probable que se invierta menos en la educación, y se desconozcan entonces aspectos del campo educativo, en fin, que un sujeto en concreto manifestaría un menor “interés” y trabajo en sus estudios, por lo que en consecuencia disminuye su capital cultural en ese campo (véase Bourdieu, 2002). Situación diferente para alumnos sin éxito social, es decir, con escaso capital económico o simbólico, y que dependen para sobrevivir de la obtención y reconocimiento social de un capital cultural, que se espera alcanzar mediante estudios universitarios.³⁶

Se tiene pues, que si los agentes sociales son considerados primordialmente prácticos, aplicando estrategias, a veces no siempre efectivas, entonces habría que visualizarlos más que como seres racionales mejor como agentes razonables. Por tanto:

El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada – lo que, en deporte, se llama el sentido del juego, el arte de anticipar el desarrollo futuro del juego (Bourdieu, citado en Calderone, 2004, p. 60)

³⁶ No es difícil advertir que quienes nacen en mejores cunas y rodeados con un mayor capital cultural tengan mayores posibilidades de desarrollo escolar, respecto de quien nace en condiciones sociales precarias económicamente. Aunque lo indicado es estadísticamente demostrable, puede haber casos que salgan de esta probabilidad, incluso en estudiantes con padres sin escolaridad.

En suma, el concepto de *habitus*, más que fundamentar la creatividad de las prácticas, la presupone y la contempla como posibilidad. Al decir de Cristiano (2011, p. 50), “el *habitus* es compatible con la creatividad, pero no termina de explicarla por sí mismo.” Por lo expuesto, es posible afirmar que el *habitus* permite comprender una gran diversidad de prácticas, en tanto Bourdieu advierte que el *habitus* es sobre todo una potencialidad:

...un campo de actualizaciones abiertas que dependen fundamentalmente de las circunstancias. Cuando las circunstancias son estables, las prácticas tienden a repetirse, pero cuando se modifican estimulan al *habitus* para que se adapte creativamente. Sin embargo, esas prácticas renovadas tienen con el *habitus* la misma relación que cualquier otra, en el sentido de que el hecho de que sean nuevas no se explica por el *habitus*, que al contrario destaca lo que tienen de común con otras (por ejemplo, seguir actuando “como rico” en un nuevo contexto de pobreza) [Cristiano, 2011, p. 51]

Considero que optar por una perspectiva constructivista implica articular varios principios que se retoman de los diversos enfoques, los cuales estimo se pueden complementar para comprender e intervenir en el proceso de aprendizaje, en tanto éste para su implementación en clase requiere saber de procesos didácticos y de alguna concepción de los sujetos de dicho proceso, es sólo un aspecto, ya que hay otros, como cognitivo-afectivo, así como el sociocultural. Todos estos enfoques contribuyen a comprender lo que implica la construcción en contexto, entendiendo que el contexto, no es exclusivamente el aula o la escuela, sino la calle, la familia, los medios de comunicación, y todos ellos influyen en el sujeto, en su motivación, y, por tanto, en su aprendizaje.

De modo que si bien es adecuado pensar en la asimilación y la acomodación para explicar el aprendizaje, pero no es suficiente, pues habrá quienes no aprendan de manera pertinente, a pesar de que se diseñe o se incluya en un ambiente de aprendizaje adecuado o innovador. Entonces, se requiere entender otros aspectos de tipo sociocultural y emocional. Para ello se puede acudir al reconocimiento de la zona de desarrollo próximo, donde cobra relevancia un concepto con auge contemporáneo, esto es, el acompañamiento, y sobre todo, implicado en la mediación educativa. Una idea inicial de vincular principios constructivas desde

varios enfoques de esta postura, se advierte en el trabajo de Díaz Barriga (2004, cuadro 2.2.), cuando muestra en una tabla los principios de tres enfoques constructivistas: psicogenético, cognitivo y sociocultural. Principios que más que oponerse se complementan, enriqueciendo así el análisis.

De igual manera, es importante que si se quiere tener mayor incidencia en un aprendizaje efectivo, o verdadero, se tomen medidas en un tenor similar, como por ejemplo, algunos docentes dejen, o rompan, su burbuja de seres superiores, o con títulos académicos, que pareciera deben ser reconocidos de antemano e *ipso facto*, y que suponen los envuelve con un halo de sapiencia que no toca lo terrenal.

Es aquí donde se imbrica el capital cultural sobre otros, y que no siempre contribuyen al aprendizaje, pues, por el contrario, puede limitar dicho proceso. Es decir, pienso que reconocerse en cierto lugar de un campo social, como lo es el escolar, entre otros, permite considerar los habitus y su reproducción y producción en el ámbito escolar. Condiciones y situaciones que influyen, a su vez, en mayor o menor medida, en la autoestima, tanto del que aprende como del que enseña.

En principio, estoy proponiendo que para entender los procesos de aprendizaje, como gestaciones socioeducativa, se siga una perspectiva constructivista, en el sentido arriba indicado, con el fin de evitar tanto acciones reduccionistas u ortodoxas, e incluso románticas, donde se etiqueta de por vida a los alumnos o a los docentes. Con ello se trataría de evitar lo que ha señalado Castorina, que el constructivismo no caiga en lo etéreo, o monólogos, sino es que soliloquio, que confunden, o en meros señalamientos declarativos, o, en el mejor de los casos, alientan alguna utopía.

Reconozco que el constructivismo no es la única forma de pensar, mucho menos puede plantearse como panacea de análisis, pero es una perspectiva que apoya al cambio. De este modo, también se tomaría distancia de lo escrito en el siglo XIX por un sociólogo francés, en crítica al enfoque filosófico en la pedagogía: "la

pedagogía solo ha sido a menudo una modalidad de literatura utópica" (Durkheim, 1985, p. 92)

Entiendo que los estudiantes construyen como individuos su aprendizaje, pero siempre en relación con referentes, estructuras y contextos socioculturales, en donde median en su aprendizaje diferentes situaciones y agentes sociales. En el caso de docente, que de inicio es un mediador (quíéralo o no, sépalo o no), pero que debe querer y tender a ser un mediado profesional activo, es decir, implicarse con el proceso de aprendizaje, y con ello con necesidades y condiciones de los estudiantes. Pero ello requiere identificar *habitus* que están presentes en la enseñanza, como en aprendizaje. Su importancia radica, en que si bien pueden ayudar a un mejor proceso de aprendizaje, también pueden ser un obstáculo, pues se reproduce la fragmentación o desarticulación de conocimientos.

Cuando de lo que se trata es de promover el aprendizaje significativo, aunque no pretenda cambiar todas las estructuras de pensamiento, ni todas las conductas, en parte porque hay poco tiempo y limitadas condiciones para una presunción o intención de ese tipo. Ya que estudiantes y docentes de la UPN han desarrollado *habitus* de aprendizaje específicos, que podrían estar reproduciendo de alguna manera el magistrocentrismo, así como naturalizando el aprendizaje individualizado. El problema no es la individualidad del aprendizaje, pues finalmente ocurre como proceso personal, sino en que impida o señale como inadecuado formas de aprendizaje colectivo, que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje.

CAPÍTULO 3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el aprendizaje significativo se propone que el aprendiz discuta y cuestione las nuevas ideas que debe incorporar, con el fin de producir una disonancia cognitiva que más tarde se habrá de integrar mediante una reconciliación inteligente. La anterior visión se diferencia del aprender de memoria, que supone adherir superficialmente una definición, una frase, un nombre, una fecha, sin considerar la existencia de algún inclusor. Por lo que en general, tiende a asociarse aprendizaje mecanicista³⁷ con aprendizaje memorístico, en tanto aquél se lleva a cabo a partir de conductas repetitivas y mecánicas que provocan una retención. En este caso, la información retenida se convierte en una información almacenada sin relación con los conocimientos previos.

3.1 Concepción clave del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo supone básicamente un proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende (Moreira, 1997, p. 20). Como dice Moreira, el núcleo duro del aprendizaje es la interacción cognitiva, no arbitraria y no literal entre el nuevo conocimiento, que se estima potencialmente significativo, y algún conocimiento previo, pero relevante, llamado subsumidor existente en la estructura cognitiva del aprendiz. (Moreira, 2006, p. 1)

El psicólogo estadounidense David Paul Ausubel,³⁸ influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget (Romero, 2009), señala que las nuevas ideas e informaciones pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que conceptos relevantes o adecuados e inclusivos se encuentren apropiadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y sirvan, de esta forma, de

³⁷ La noción de aprendizaje mecanicista es planteado por la psicología cognitiva, en oposición al aprendizaje significativo que postula Ausubel.

³⁸ Ausubel presenta la teoría del aprendizaje significativo en 1963 con el libro *Psicología del aprendizaje significativo verbal*. En 1968 la complementa con *Educational Psychology: a Cognitive View (Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, traducción al español en Trilla, 1976). En la segunda edición en 1978, contó con las aportaciones de Joseph Novak y Helen Hanesian (traducción al español en Trilla, 1983).

anclaje a nuevas ideas y conceptos. Pero en la idea general precedente, es importante no perder de vista que en tanto las estructuras cognitivas se conforman de maneja idiosincrática, entonces el aprendizaje significativo estará ligado a esa idiosincrasia. Lo que se debe entender es que el aprendizaje significativo responde a procesos diferenciados en la relación de conocimientos.

En el aprendizaje significativo se propone que el aprendiz discuta y cuestione las nuevas ideas que debe incorporar, con el fin de producir una disonancia cognitiva que más tarde se habrá de integrar mediante una reconciliación inteligente. La anterior visión se diferencia del aprender de memoria, que supone adherir superficialmente una definición, una frase, un nombre, una fecha, sin considerar la exista de algún inclusor. Por lo que en general, tiende a asociarse aprendizaje mecanicista³⁹ con aprendizaje memorístico, en tanto aquél se lleva a cabo a partir de conductas repetitivas y mecánicas que provocan una retención. En este caso, la información retenida se convierte en una información almacenada sin relación con los conocimientos previos.

3.2 El aprendizaje significativo en Ausubel

Uno de los propósitos educativos desde el aprendizaje significativo será la de mejorar las formas de aprendizaje, fomentando la comprensión o aprendizaje significativo. En el caso de la exposición lo que deriva de propuesta para este tipo de aprendizaje es mejorar su eficacia como recurso didáctico, por tanto, no eliminarlo. Para Ausubel (1978, p. 40-41) tanto la repetición como la recepción son dimensiones del aprendizaje. En otras palabras, el concepto de aprendizaje memorístico puede entenderse desde dos ópticas diferentes: a) como una consecuencia del aprendizaje mecanicista, o bien, b) por el contrario, como una consecuencia precisa del aprendizaje significativo.

La no diferenciación, suele llevar a confusiones, y con ello, a como una dicotomía entre aprendizaje memorístico y significativo. Como bien indica Juan García

³⁹ La noción de aprendizaje mecanicista es planteado por la psicología cognitiva, en oposición al aprendizaje significativo que postula Ausubel.

(1986), quizá antes que Pozo, que buena parte de la confusión respecto a los tipos de aprendizaje puede deberse al intento de los psicólogos educativos de incluir en un solo modelo explicativo clases de aprendizaje cualitativamente diferentes.

Debe entenderse que para Ausubel los problemas identificables en la enseñanza tradicional o la convencional no se deben tanto al enfoque expositivo, sino al inadecuado manejo que se hace de los procesos de aprendizaje de los alumnos (Pozo, 1998), vinculado generalmente a la memorización, al aprendizaje inmediato, pero la enseñanza expositiva y tradicional no necesariamente son formas de aprendizaje dicotómicas. Es así que en el aula puede ocurrir el aprendizaje por recepción o por descubrimiento. Para éste último caso Moreira (1999, p. 6) advierte desde la óptica ausubeliana, que una vez logrado el descubrimiento en sí en el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje será significativo siempre y cuando con el contenido descubierto el aprendiz establezca relaciones con conceptos inclusores relevantes ya existentes en su estructura cognitiva.

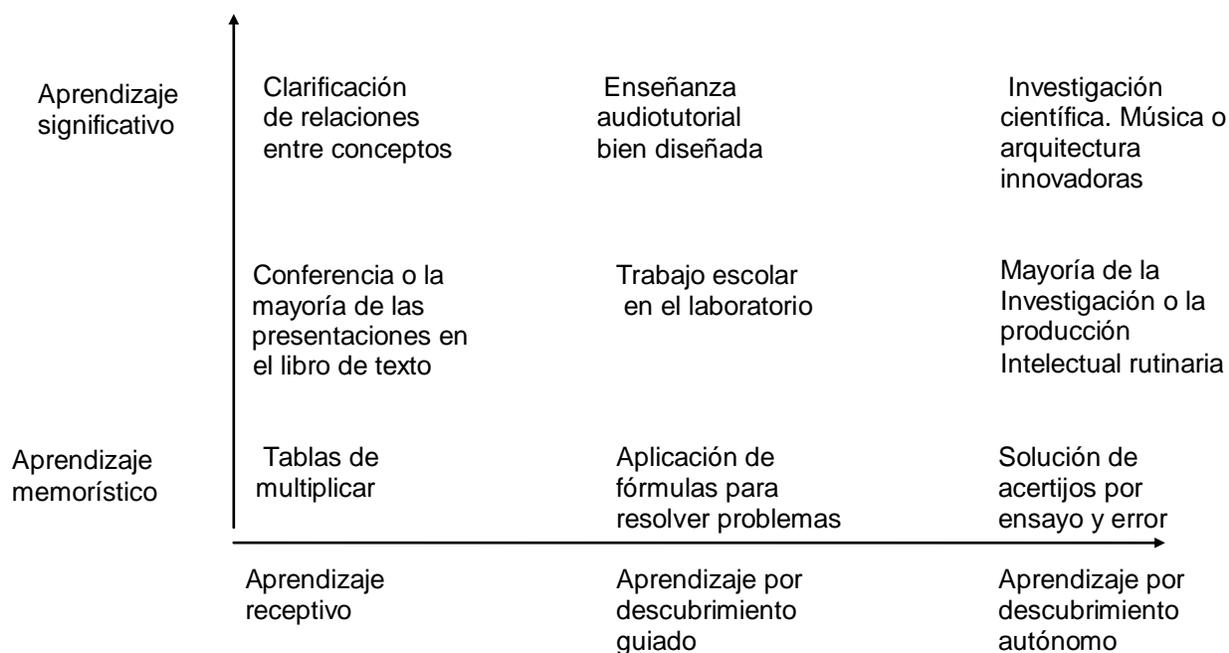
Por tanto, mucho depende de cómo se planteen las estrategia de enseñanza y se valoren las condiciones en el aprendizaje, pues se puede generar, contrario a la intención inicial, un aprendizaje memorístico y repetitivo. Incluso podría darse el caso de hablar de aprendizaje significativo pero hacer presentaciones arbitrarias de hechos no relacionados. O continuar una estrategia poco significativa y productiva para el aprendizaje significativo, es decir, escasa o nula relación en la integración con materiales previos.

En esta línea de señalamientos, Pozo (2008; 211) comenta que para Ausubel si bien aprendizaje y enseñanza interactúan, sin embargo son relativamente independientes, en tanto ciertas formas de enseñanza no conducen necesariamente a un tipo de determinado aprendizaje. Por lo cual es posible afirmar, en complemento con lo dicho en párrafo precedente, que tanto en el aprendizaje significativo como en el memorístico es posible la enseñanza receptiva o expositiva como la enseñanza por descubrimiento. Nótese que en

cualquier caso, desde cualquier perspectiva, si todas las personas que aprenden entonces interpretan, eso implica que tienen una labor cognitiva activa.

La distinción y posible vinculación de tipos de aprendizajes se puede observar en los 2 ejes, independientes entre sí, que señala Ausubel, véase figura 1 a continuación:

Figura 1. Dimensiones del aprendizaje con algunas actividades humanas.



Cuadro tomado de Díaz Barriga (2010, p. 31)

En el diagrama de arriba se muestran que los aprendizajes por recepción y por descubrimiento se hallan en un continuo, y que pueden ser independientes del continuo aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo. Pero también puede apreciarse algunas posibles combinaciones o vínculos.

3.3 Tipos de aprendizaje significativo

Atendiendo al objeto aprendido, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional.

3.3.1 Aprendizaje representacional

Es tipo de aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje, consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto se indica que “consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan” (Ausubel, 1999, p. 53) Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan. Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños. No se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino a la relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

3.3.2 Aprendizaje de conceptos

El aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen pues un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. (Rodríguez, 2004: 3). Los aprendizajes de conceptos se definen como “objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” (Ausubel, 1999, p. 61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que se amplía el vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

3.3.3 Aprendizaje de proposiciones

En los aprendizajes de proposiciones, se tiene un tipo de aprendizaje que va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognoscitiva. De lo expuesto en los párrafos anteriores, es necesario mencionar la importancia del rol que juega en esto, el docente el cual debe promover que el alumno trabaje y construya sus propios aprendizajes, que caminen a ser autónomos que integren sus experiencias a otras ya conocidas, que elijan lo que desean aprender y no buscar el desarrollo de la memoria y la repetición como alternativa de aprendizaje.

3.4 Conocimientos previos

El conocimiento previo es central en la teoría del aprendizaje significativo, pues se entiende que los estudiantes aprenden con base en lo que conocen, pero el conocimiento no es estático, sino supone una capacidad para el desarrollo, ajuste,

modificación, e incluso cambios en la estructura cognoscitiva, algo que hacía notar Ausubel en 1963 (Moreira, 2005, p. 86)

La postura que mantengo es que los estudiantes no captan el mundo exterior directamente, sino que lo reconstruyen mediante representaciones (o sea, internamente). Por ello Moreira (2005, p. 91) advierte que los aprendices son perceptores-representadores. Pero como mencioné anteriormente, para la construcción de representaciones se requiere información previa, esto es, representaciones internas con un cierto grado de estabilidad, pero con la posibilidad de modificación en la medida en que se incorporan nuevas informaciones.

El origen de los conocimientos previos es diverso, aunque se podría considerar de manera general y tentativa tres categorías: a) concepciones espontáneas: construida en la explicación y significación de las actividades cotidianas; b) concepciones transmitidas socialmente (en diferentes ámbitos, como el familiar, entre otros); c) concepciones analógicas: activación de diversas ideas por analogía que permiten dar significado a determinadas áreas del conocimiento. Las analogías se basan en conocimientos ya existentes (espontáneas o sociales)

En términos de Ausubel, los conocimientos previos que son parte de la estructura cognitiva del aprendiz se consideran como subsumidores, es decir, conocimientos previos que posibiliten la incorporación de nuevo conocimiento, la relación no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes a los que Ausubel llama subsumidores. El subsumidor puede ser una palabra, conjunto de palabras, una idea, una proposición, un concepto (Ausubel, 1978), que pueden servir de anclaje para la nueva información de suerte ésta se incorpore para dar paso a la comprensión o enriquecimiento del conocimientos de manera relevante, pertinente, adquiriendo entonces significado para el estudiante.

Se debe cuidar que la interacción de la información se relacione de manera no arbitraria y no sustantiva (no literal) con un aspecto relevante de la estructura

cognitiva del alumno, pero también evitar que el resultado de la relación quede sólo un aprendizaje por asociación. La limitante no es en sí el aprendizaje por asociación, sino que se estanque o no se rebase ese aprendizaje.

3.5 Material potencialmente significativo

Refiere al material empleado o diseñada para el aprendizaje significativo, el cual debe ser relacionable o incorporable a la estructura cognitiva que el aprendiz ya posee. Es decir que el material, como he insistido, debe evitar ser no arbitrario y no literal. Aún si se toman en cuentas los conocimientos previos, el material sólo tienen un carácter de potencialmente significativo porque en sí mismo no garantiza el aprendizaje significativo, pues depende de la posibilidad de incorporación de los subsumidores, de la disposición del estudiante por aprender y de estrategias de aprendizaje, para aprovechar u orientar el material.

Esa posibilidad de relación que promueva el material es lo que en la teoría del aprendizaje significativo se denomina material *lógicamente significativo*.

Con el fin de disminuir el supuesto de que todos los alumnos tengan alguna noción de la orientación educativa, las actividades de aproximación inicial se puede considerar como conocimiento base o general, de tal manera que éstas serán estimadas como punto de conocimiento de arranque que será vinculado a la siguientes clase o actividades ayudarán a la aproximación conceptual, y así sucesivamente para que el alumno genere esquemas y representaciones que le ayude a aclarar el sentido de los temas tratados durante el curso y la elaboración del portafolio. Es decir:

El material que se presenta al aprendiz está diseñado y organizado para coadyuvar la construcción de conocimientos propios, por lo que el contenido debe tener coherencia y estructuración. Es lo que Ausubel denomina, significatividad lógica del material. Para el caso de la propuesta del portafolio, se organiza de manera que los alumnos vayan reconociendo y construyendo un sentido del mismo.

Es importante algunas aclaraciones, si no hay disposición para aprender no importará cuánto significado potencial posea el material a ser aprendido si la intención del estudiante se encamina a memorizar arbitraria y literalmente, entonces el resultado del proceso de aprendizaje resultará mecánico. Por tanto, el aprendizaje significativo no resulta por lo que el docente piense o diseñe que puede ser significativo para el aprendiz, si el material o la exposición no responden a un proceso que active la estructura cognitiva del aprendiz, en tanto, como se ha señalado, sólo el aprendiz puede ajustar sus concepciones de aprendizaje.

3.6 Disposición para el aprendizaje

La disposición para el aprendizaje implica que el estudiante tiene que manifestar acciones específicas para relacionar, de manera no arbitraria y no literal, la información de las rutinas, que son potencialmente significativas, a su estructura cognitiva. Esto es, el estudiante no debe conformarse con memorizar alguna información, sino en participar de manera activa, implicarse en la comprensión o búsqueda de un verdadero producto de aprendizaje. De lo contrario, “Si el estudiante decide no participar, el aprendizaje no se produce. Y esto, aunque sea obvio para los adultos, no lo es tanto para los estudiantes.” (Beltrán, 2002)

El sentido de participar no supone sólo estar atento sobre lo que se habla o lee, sino también activar y regular diversos factores adicionales, tales como la motivación, las creencias, el conocimiento previo, las interacciones, la nueva información, las habilidades y estrategias. Por tanto, como señala García (1986): “la disposición plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación”. En definitiva, en el aprendizaje se requiere disposición para el trabajo, y junto con ello la activación cognitiva del estudiante. Es por ello que Beltrán (2002) afirma que para que el aprendizaje tenga lugar, el estudiante debe estar comprometido por alcanzar una meta.

3.7 Aprendizaje en el salón de clase

Ausubel afirma (1983, p. 18) que el aprendizaje en el salón de clase puede ser situado en dos dimensiones independientes, a saber: a) repetición - aprendizaje significativo, y b) recepción - descubrimiento. Aclara Ausubel que no deben confundirse.

3.7.1 Aprendizaje repetitivo. Ocurre cuando el aprendiz no logra relacionar sustancialmente la información dada con su estructura cognoscitiva, o si lo hace, es de una forma mecánica o poco duradera. En el **Aprendizaje por recepción** el contenido o la información que ha de ser aprendida, se le entrega totalmente acabado al estudiante, es decir: “no necesita realizar ningún descubrimiento más allá de la comprensión y asimilación de los mismos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sea requerido” (García, 1986), refiere pues a un aprendizaje basado en la enseñanza explicativa.

3.7.2 En el aprendizaje por descubrimiento, la información debe ser descubierta y reorganizada por el aprendiz, antes de ser asimilado en su estructura cognoscitiva, de tal manera que le posibilite descubrir las relaciones, leyes o conceptos que asimilará (García, 1986). Este aprendizaje debe promover condiciones y actitudes que lo favorezcan proporcionar, de lo contrario puede ser un aprendizaje no significativo. Es decir, el método por descubrimiento no garantiza que los contenidos sean asimilados de manera relevante y jerárquica por la estructura cognoscitiva del estudiante.

En suma, el aprendizaje significativo tendrá lugar cuando en el estudiante la información relevante en las rutinas, en tanto nueva información, se enlaza y retiene de manera relevante (reveladora, pertinente) en conocimientos previos, posibilitando la ampliación y organización del conocimiento. Para la situación específica en que se desarrollará la propuesta del portafolio se visualizan los requerimientos antes indicados de la siguiente forma:

Se considerarán 3 elementos fundamentales señalados David P. Ausubel (1978, p. 56ss)⁴⁰ requeridos para dicho aprendizaje, los cuales tiene que ver con conocimientos previos del estudiante, alumno o, como lo denomina Ausubel, aprendiz, con el material potencialmente significativo y la disposición para el aprendizaje por parte del estudiante.

3.8 Enseñanza expositiva

Entiendo que Ausubel indica que la meta de la educación, planteada de forma disciplinar, es presentar información al aprendiz de algún conocimiento o disciplina, con el fin de contribuir a activar la estructura conceptual de éste. La forma que propone dicho autor es la exposición, sea oral o escrita, por cualquier medio, que en nuestros días esas posibilidades se renuevan mediante las llamadas TIC. El hecho de que Ausubel centre su atención en la exposición se debe a que la mayor parte de la enseñanza en las aulas se realiza comúnmente de esa forma.

En pocas palabras, la enseñanza expositiva, también conocida como enseñanza receptiva, presenta al aprendiz lo que debe aprender en su forma final (Moreira, 1999), entiendo que esto es así con el fin de partir de una información específica planteada como conocimiento acabado (aunque no necesariamente de manera definitiva), para después desglosarlo o analizarlo y encontrar relaciones. Se considera entonces que la teoría del aprendizaje significativo recurre en la exposición a la información externa al aprendiz, la cual debe ser presentada con la mayor precisión posible. Este tipo de educación en la visión de Ausubel, no puede plantearse sin considerar los conocimientos previos del aprendiz.

Una de las razones por la elección de la exposición en el ámbito educativo, particularmente empleado en el nivel superior, es porque se acostumbra esperar el dominio de algún tema por parte del expositor, así como considerar las posibles

⁴⁰ El primer artículo de Ausubel en donde explica su teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo fue el publicado en 1963 en la monografía "The Psychology of Meaningful Verbal Learning (Rodríguez, 2004)

variación estructural que debe hacer, según el contenido, la audiencia, los fines comunicativos, el grado de formalidad, entre otros. Es decir, se requiere manejo de contenido, planificación adecuada y definición de estilo.

De manera específica, la función de los textos expositivos es según Lourdes Díaz (2005), quien a su vez sigue a Aguirre y Angulo, ofrecer información y explicación, ya sea sobre teorías, conceptos, predicciones, descubrimientos, acontecimientos, personajes, hechos, generalizaciones y conclusiones. Otro aspecto importante, vinculado con la procuración de generar o mantener el interés, es la ilustración narrativa. Un elemento más, es la presentación de guías explícitas de formato en el escrito, tales como señalamiento de introducciones, títulos, subtítulos, negrillas, resúmenes.

He señalado que la exposición es la forma inicial que privilegia el aprendizaje significativo en la teoría ausubeliana, en tanto se estima que es un procedimiento conveniente, pero debe observarse que no se invalidan otras formas de aprendizaje, como el memorístico o el denominado por descubrimiento, en tanto son otras formas que promueven el aprendizaje, incluso, en la perspectiva significativa no necesariamente están reñidas entre sí dichas formas de aprendizaje, siempre y cuando se sepan distinguir, o complementar, y orientar como fases de un proceso educativo, de lo contrario ocurre lo que advirtió Ausubel: los diferentes tipos de aprendizaje se pueden llegar a advertir como dicotomías. Se tiene entonces que Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino que los advierte como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir contiguamente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel, 1983).

En la visión de Ausubel el procedimiento expositivo en la enseñanza no es en sí mismo la limitante para el aprendizaje, sino que el problema puede estar en el inadecuado manejo de los procesos de aprendizaje (Pozo, 1998, p. 280).⁴¹ De

⁴¹ Para J. I. Pozo "el aprendizaje a partir de una exposición no depende sólo de su significado lógico, sino también de la coherencia e hilazón con la que está estructurado (Sánchez, 1993). Así, es importante que las ideas estén conectadas entre sí y no simplemente yuxtapuestas, que se

igual manera, el aprendizaje ineficiente mediante la repetición, no es el problema en sí mismo, sino reducirla a la única forma de conocimiento, sin evitar la ineficiencia.

3.9 El organizador previo

En el aprendizaje significativo se sugiere la conveniencia de emplear algún material introductor que contengan conceptos y proposiciones de mayor inclusión y generalidad que la información que se aprenderá (Díaz Barriga, 2002, p. 198). A este tipo de material introductorio se le denomina *organizador previo*, que se recomienda cuando la información estudiar, nueva o no, resulta larga, difícil o muy especializada. El organizador previo no debe confundirse con un resumen, pues no se conforma con base en los puntos más relevantes del contenido a tratar. Sino, como indiqué arriba, se configura con ideas que representan un mayor nivel de inclusión.

Por tanto, un organizador previo hace las veces un concepto general del cual se deben derivar o exponer o encontrar sus relaciones y fundamentos. En tal sentido, el organizador puede verse como la parte más general de un proceso de aprendizaje subordinado. Lo que se espera de un organizador es que funcione como "puente" entre lo que el aprendiz ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos contenidos. En otras palabras, el organizador previo "aportaría el contexto de interpretación de la actividad de aprendizaje, que serviría de «anclaje» para las ideas que se presentan a continuación." (Pozo, 1996, p. 18)

De acuerdo con Díaz Barriga (2002, p. 199), se conocen dos tipos de organizadores:

perciba un hilo conductor o argumental. Al igual que sucede con una buena película, el «guión» de una exposición condiciona en buena medida su éxito. Además, se ha observado que, en general, una exposición se comprende mejor cuando las ideas principales de la misma se presentan al comienzo, es decir, cuando la exposición parte de las ideas más generales para irse adentrando en los detalles." (Pozo, 1996, p. 19)

a) organizador expositivo, el cual puede colocarse al comenzar el tema general o como introducción, se emplea cuando el aprendiz tiene muy pocos o ningún conocimiento sobre la materia. Parten de una situación más general que el concepto a explicar para proporcionar la estructura general del mismo. Su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, y

b) el organizador comparativo, que se utiliza como resumen o como puente entre contenidos relacionados, por lo que se recomienda cuando el aprendiz está relativamente familiarizado con el tema a tratar. Su función es facilitar la discriminación entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

Ausubel hace hincapié en que los organizadores previos son diferentes de síntesis y resúmenes, pues éstos se limitan a subrayar las ideas principales y se presentan en el mismo nivel de abstracción y generalidad que el resto del material. En tanto el organizador previo constituye una forma de colocar las ideas a exponer en un marco conceptual estructurado de tal manera que permita a los alumnos visualizar la relación entre ellas.

3.10 Vinculo entre aprendizaje significativo y constructivismo

Considero que el aprendizaje significativo tiene claros vínculos con constructivismo, en tanto el aprendizaje implica un proceso constructivo y auto-estructurante subjetivo personal, mismo que se facilita gracias a la mediación social que puede verse de algún modo como cooperativa. Por tanto, la calidad del aprendizaje significativo depende del desarrollo cognitivo, emocional y social de las estructuras de conocimiento del estudiante, logrado a través de tareas auténticas y significativas culturalmente.

Lo que plantea el aprendizaje significativo es que éste surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. El conocimiento puede ser por descubrimiento o receptivo, pero principalmente porque así lo quiere el aprendiz. De manera que “el aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se

tiene” (Romero, 2009). En consecuencia, el aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales, a) la actividad constructiva y b) la interacción con los otros, esto es una alusión a la Zona de Desarrollo Próximo.

Otra forma de considerar el vínculo con el constructivismo, es como lo plantea Moreira (1997), quien considera que a partir de los conceptos principales de la teoría de Piaget, es posible afirmar que el sujeto construye esquemas mentales de asimilación para abordar la realidad, pero si los esquemas de asimilación no consiguen asimilar determinada situación, la mente aún así se modifica, produciendo la acomodación, o bien:

una reestructuración de la estructura cognitiva (esquemas de asimilación existentes) que da como resultado nuevos esquemas de asimilación. A través de la acomodación es como se da el desarrollo cognitivo. Si el medio no presenta problemas, la actividad de la mente es sólo de asimilación; sin embargo, frente a ellos se reestructura (acomoda) y se desarrolla (Moreira, 1997, p. 20)

CAPÍTULO 4. APRENDIZAJE COOPERATIVO

La cooperación se ha generado desde hace millones de años, actuando para la protección, la conquista, alimentación, la agricultura, la educación, entre otros. Gálves (2011, pp. 92-96) señala algunos autores en quienes se reconocen aportaciones a la idea de cooperación, como Séneca (“quien enseña aprende”), Jean Komensky (enseñar y ser enseñados entre pares), Andrew Bell (alumnos aventajados enseñan a los demás), John Lancaster (sistema de enseñanza mutua), John Dewey (grupos cooperativos con intereses reales, democrático, y desarrollo de capacidades individuales y sociales), Frank Parker (“aprender haciendo” en cooperación y democracia), William Heard Kilpatrick (aprendizaje activo y atractivo, con base democrática).

La misma Gálves (2011) indica que incluso hay autores que desde diferentes disciplinas han aportado ideas relacionadas sobre el cooperativismo, como por ejemplo, Julios Maller (“Cooperation and competition: an experimental study in motivation”, de 1929), Margaret Mead (“Cooperation and competition among primitive peoples”, de 1936), May y Doob (Competition and Cooperation). En 1949 Morton Deutsch publicó una teoría sobre cooperación. Mientras que en los años 50 Muzafer Sherif realizó varias investigaciones sobre cooperación. En los sesenta Stuart Cook, Shirley y Larry Wrightsman, estudiaron el impacto de la interacción cooperativa en las relaciones entre estudiantes universitarios blancos y negros. Spencer Kagan, realizó una serie de estudios sobre la cooperación y la competencia en niños. En los años 70 los Johnson y otros autores publican estudios sobre cooperación y competencia (Johnson, 1999, p. 262)

Otros autores con algún posible vínculo con el cooperativismo son Edward Lee Thorndike, Peter Petersen, M. Profit, Roger Cousinet, Kurt Lewin, Stuart Cook, entre otros.

4.1 Antecedentes de aprendizaje cooperativo en educación

Los hermanos Johnson (1999, p. 262) señalan como antecedentes autores desde finales del siglo XIX, como Triplett en los Estados Unidos; Turner, en Inglaterra y

Mayer en Alemania, quienes analizaron los factores asociados con el desempeño competitivo. Según los Johnson se han hecho muchos estudios sobre el aprendizaje cooperativo, ello calculaban, al momento de la elaboración del libro que he consultado, “más de 550 estudios experimentales y 100 estudios de investigación correlativos sobre la cooperación, la competencia y el individualismo” (Johnson, 1999, p. 263).

Desde otro punto de vista, para Ana Ma. Marcos (2007) el aprendizaje cooperativo surge principalmente en Los Estados Unidos de América. Durante el último cuarto del siglo XIX se identifica como pionero al coronel Francis Parker quien, con apoyo de John Dewey, potenció el aprendizaje cooperativo con la finalidad de facilitar el desarrollo de una sociedad verdaderamente cooperativa y democrática (Marcos, 2007, pp. 4-6). Con la confluencia de ideas entre Dewey y Parker, en 1903 la Escuela de Dewey se fusionó con la escuela del Coronel Francis Parker. Dewey afirmaba que para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en *comunidad cooperativa* (Marcos, 2007, p. 6-7)

Al respecto Stigliano y Gentile (2006, p. 31), señalan que John Dewey afirmó que la escuela es un medio para dinamizar las estructuras de la sociedad, y no uno para adaptar a las personas, por lo que el autor propugna por una escuela democrática en miniatura. En esta forma de pensar, la función de la escuela no era la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de la reflexión y el pensamiento. Se dice que esta corriente democrática promovió la expansión de experiencias de innovación escolar y el movimiento pedagógico de la *Escuela Activa*.

Ya en el siglo XX el estudio sobre cooperación se alentó como una forma de solventar algunos problemas surgidos en la sociedad estadounidense, entre ellos los escolares, tales como: el individualismo, la memorización, la competición. (Marco, 2007, p. 4). Según Johnson y Johnson (1999, p. 260), la más influyente teorización sobre el aprendizaje cooperativo se centró en la Interdependencia Social, planteada desde la psicología de la gestalt con Kurt Koffka, quien propuso

que los grupos son conjuntos dinámicos en los que la interdependencia entre sus miembros varía. En los años 20 y 30 del siglo XX su colega Kurt Lewin depuró la idea sobre los grupos.

Con el mayor número de trabajos de investigadores en Estados Unidos, es por lo que algunos ubican que el aprendizaje cooperativo se origina geográficamente en aquel país, específicamente en California, durante el siglo XX, desde dos líneas del campo de la Psicología social, a) ideas de John Dewey para comprender la interacción y el desarrollo social, y b) las aportaciones de Kurt Lewin, y discípulos, sobre la dinámica de grupos, la interacción social y la cooperación. Estas líneas de trabajos han sido desarrolladas, por ejemplo, por los hermanos David W. Johnson y Roger Johnson en Minesota, centrados en la interdependencia social. También están, entre otros, David De Vries y Keith Edwards en John Hopkins, así como Robert Slavin, Spencer Kagan en Riverside, y Elliot Aronson en Santa Cruz.

El aprendizaje cooperativo tiene un eclipse en los años 30, debido a varios factores sociales y políticos, tales como la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión en 1934, y junto con ello el predominio de la competición interpersonal en las escuelas públicas estadounidenses (Marcos, 2007, p. 7). No obstante, con Morton Deutsch y otros autores se da un impulso al aprendizaje cooperativo. Deutch, uno de los discípulos de Lewin, formuló una teoría de la cooperación y la competencia afines de los años cuarenta, planteando que la interdependencia podía ser positiva (cooperación) o negativa (competencia). Posteriormente, David Johnson, discípulo de Deutsch, y su hermano Roger Johnson, ampliaron la teoría de la cooperación (Johnson, 1999, p. 260)

Gálvez llama la atención que a principios del siglo XX había en Estados Unidos cerca de 30.000 profesores apoyando y trabajando en la línea del aprendizaje cooperativo, trabajo que decae en la época de la Gran Depresión de los años 30, y con políticas agresivas de las grandes empresas privadas que propagaron un modelo competitivo (Gálvez, 2011, p. 95). La estructura competitiva coexiste con la individualista hasta finales de los años 60 del siglo XX, época en que esta

segunda estructura se posiciona mejor al ser introducida institucionalmente en los programas de formación del profesorado.

4.2 Sentido del aprendizaje cooperativo

Con base en Melero y Fernández es que Pliego (2011, p, 64) indica que por aprendizaje cooperativo se entiende a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos reducidos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas.

Por su parte Ma. Belén Hernando (2009), apunta que el aprendizaje cooperativo se ha definido como:

un método de aprendizaje en grupos estructurados socialmente, en los que el aprendizaje *per se* va a depender del intercambio de información entre los compañeros y en el que cada aprendiente va a ser responsable de su propio aprendizaje y va a estar motivado para estimular el aprendizaje del resto (Hernando, 2009, p. 15)

Otras definiciones sobre aprendizaje cooperativo que presenta Pliego (2011, p. 65) son:

Para Kagan, el aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen la interacción cooperativa de estudiantes a estudiantes, sobre algún tema, como parte integral del proceso de aprendizaje.

Los hermanos Johnson, indican que el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí.

De acuerdo con García (2011) Pujolàs entiende como aprendizaje cooperativo, el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan

las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos.

4.3 De la cooperación y la colaboración

Algunos autores no distinguen entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, lo emplean de manera indistinta, quizá porque supone el trabajo colectivo o en conjunto. En cambio, hay autores que sí los diferencian, el cooperativo lo caracterizan por considerar que se siguen líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula; y algunos más lo ubican como una subcategoría del aprendizaje colaborativo (Barkley y Howel, 2007, p. 18). También hay autores que los visualizan como un continuo como Pujolàs (véase García, 2011), que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo), no obstante, como propuesta educativa, algunos más sugieren usar el primero en los estudios de educación básica y el colaborativo en educación superior (Maldonado, 2007). Por tanto, es posible considerar que el trabajo estructurado con el aprendizaje cooperativo.

En un intento por diferenciar uno y otro tipo de aprendizaje, Zañartu (2003), propone que el aprendizaje colaborativo responde al enfoque sociocultural, mientras que el aprendizaje cooperativo al constructivismo cognitivo de Piaget, pero agrega que no están aislados necesariamente, pues estima que cada uno representa un extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se “va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo)” (Zañartu, 2003). Esto último lo advierte, dicha autora, con mayor frecuencia en la educación superior, siguiendo a Ken Brufee, señala que el enfoque colaborativo requiere de una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes. Ubicar el aprendizaje colaborativo en educación superior, también es sustentada por Barkley, Cross y Mayor (García, 2011, p. 109)

Para Pujolàs, según García (2011, p. 108), la colaboración y la cooperación son actividades en la que se comparte el trabajo y se reparten las tareas. En esta línea

de pensamiento, se estima que la cooperación añade un plus de solidaridad a la colaboración, puesto que el cooperar supone que los que colaboran en algo tejan lazos afectivos más profundos. En tanto la colaboración es considerada una acción esporádica y ocasional. La idea de solidaridad en el aprendizaje cooperativo la señala Pujolàs (García, 2011, p. 98), en el sentido de que los miembros de un grupo tienen una doble responsabilidad, por un lado, aprender lo que el profesorado enseña y, por otro, contribuir a que aprendan sus compañeros. Lo que resumen así: “cooperar para aprender y aprender a cooperar”. García (2011) destaca la postura de Panitz, para quien:

la colaboración es una filosofía de la interacción y una forma de vida personal, mientras que la cooperación sería una estructura de interacción diseñada para facilitar la realización de una meta final a través del trabajo conjunto en grupos (García, 2011, p. 108)

De manera sucinta, según Vázquez Marino (2011), el aprendizaje cooperativo será estructurado por el profesor, quien hace la división de tareas entre los que forman el grupo, diferente al aprendizaje colaborativo donde son los propios estudiantes los que deciden quién hace qué. En el aprendizaje cooperativo, “cada estudiante es responsable de encontrar la solución a una parte de la tarea y luego se ponen en común los resultados (Vázquez, 2011, p. 9). En cambio, en el aprendizaje colaborativo debe existir constante comunicación, “negociando” para llegar a un resultado común final.

Con base en lo expuesto, y en el seguimiento de una perspectiva constructivista, para la intervención que se ha propuesto aquí, la manera de entender la cooperación como aquella que planea, organiza y opera con un abanico de posibilidades, que van de la estructuración, en tanto la mayoría de los estudiantes difícilmente promoverán o actuarán por iniciativa propia hacia una meta de aprendizaje curricular; como hacia la colaboración, en una expectativa de contribución de contenidos de interés para la clase.

4.4 Los grupos o equipos en el aprendizaje cooperativo

Si bien el aprendizaje cooperativo, como el colaborativo, supone la organización de equipos, sin embargo, es de aclarar que no todo trabajo en equipo supone trabajo cooperativo (García, 2011, p. 98). Como señala Ovejero de forma más precisa: “todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990, p. 57)

Por lo que es importante identificar a los tipos de posibles grupos cooperativo que se pueden formar. Stigliano y Gentile (2006, p. 14), con base en los Johnson, indican tres posibles: formales, informales y de base cooperativa. Los que refieren a:

- a) Grupos formales cooperativos: funcionan desde una hora hasta varias semanas de clase.
- b) Grupos informales cooperativo: operan desde unos pocos minutos hasta una hora de clase. Se pueden utilizar para centrar la atención, procesar lo que se enseña o para dar cierre a una clase.
- c) Grupos de base cooperativos: trabajan todo el año y son grupos de aprendizaje heterogéneos con miembros permanentes. Su objetivo central es la ayuda entre sus integrantes.

Antes los señalamientos previos, se avizoran dificultades por la incomprensión que puede suponer lo que significa el grupo o el equipo, tanto para estudiantes como para profesores. En el caso de los docentes, Stigliano y Gentile han observado que algunos suelen presentar dos posturas extremas: “trabajar permanentemente en grupo sin pautas muy claras de trabajo o bien rechazar el trabajo grupal.” (Stigliano, 2006, p. 15). Parfraseando a los autores, dichas posturas pueden justificarse con señalamientos como los siguientes: a) trabajar en equipos se pierde el tiempo, lo que afecta la conclusión del programa; b) si se trabaja en

equipos, unos miran y otros trabajan; y c) no es posible evaluar el trabajo en grupos.

Se entiende que es un desafío planificar y sostener situaciones de cooperación entre estudiantes. Pero como una forma de disminuir tal situación, Raquel Gurevich sugiere, organizar y planear las clases mediante “conflictos cognitivos que movilicen y exijan reestructuraciones y progresos intelectuales por parte de los estudiantes” (Stigliano, 2006, p. 16). La autora observa que la resolución de esos conflictos no debería intentarla sólo el docente o sólo algunos estudiantes, pues si se es consecuente se debería incluir la participación de todos los participantes. También recuerda, que el trabajo en equipos o grupos cooperativos implica esfuerzo y compromiso, y con ello de “sucesivas instancias de acompañamiento, de lo contrario se corre el riesgo de generar pseudogrupos cooperativos o grupos de aprendizaje tradicional” (Stigliano, 2006, p. 16). Este tipos de grupos se caracterizan, según Johnson y Johnson (véase Stigliano, 2006, p. 16), por:

a) Grupo de pseudoaprendizaje: se acata la directiva de trabajar juntos, pero no hay interés en hacerlo. Por lo que es frecuente que se aparente el trabajo en conjunto, aunque puede haber más un tipo de competitividad.

b) Grupo de aprendizaje tradicional: se produce un trabajo en conjunto, sólo para promover la interacción grupal, sin que exista la estructuración de la actividad para el trabajo en equipos. De modo que los estudiantes si bien llegan a intercambiar información, sin embargo, en sentido estricto, hacen trabajos individuales.

c) Grupo de aprendizaje cooperativo: la agrupación se hace de buen grado, reconocen y asumen que el rendimiento depende del esfuerzo de todos o que el si uno fracasa, todos fracasarán en obtener la meta. En este tipo de grupos o equipos es factible la autoevaluación.

d) Grupo de aprendizaje de alto rendimiento: Suma todas las características del grupo cooperativo, pero además superan las expectativas de rendimiento. La diferencia está en el nivel de compromiso de sus miembros. Lo que no se aprecia en la mayoría de los grupos con intenciones cooperativas.

En un intento por aclarar el sentido de grupo y de equipo, algunas diferencias entre ambos son señaladas por Barriga y Hernández (2002:115):

a) Aprendizaje en equipo

- Interdependencia positiva.
- Valoración por cada uno de los miembros.
- Formación de equipos, es heterogéneo.
- Liderazgo compartido.
- Responsabilidad por todos.
- Se desarrollan habilidades sociales y cognitivas
- El profesor observa e interviene, cumpliendo, cumpliendo su rol mediador.

b) Aprendizaje en grupo

- No hay interdependencia.
- No hay valoración individual.
- Se trabaja con miembros homogéneos
- Existencia de un solo líder.
- Responsabilidad por sí solo.
- Se ignoran todo tipo de habilidades.
- El profesor ignora los grupos, asume, una función que es la de facilitador.

4.5 Aspecto que identifican a grupos deficientes

Los Johnson reconocen que no todos los grupos son eficaces. Y es posible que cuando se haya trabajo con grupos si bien en algunos casos se perdía tiempo, o

se trabajaba mal, no obstante, habría otros que alcanzaron niveles de aprendizaje sorprendentes. Por lo que, sugieren, a los docentes, mayor capacidad para percibir las causas de la falta de eficiencia en un grupo y eliminarlas. (Johnson, 1999, p. 112)

En tal sentido, estiman que en los grupos cooperativos no existe nada mágico en ellos, si se observan condiciones en las cuales los grupos funcionan con eficacia o funcionan mal. Para el caso de un funcionamiento deficiente, las limitantes o barreras potenciales para la eficacia grupal son (Johnson y Johnson, 1999, p. 111):

1. *Falta de madurez grupal.* Por lo que habría que dejar que los integrantes del grupo se conozcan y tomen experiencia de trabajo cooperativo.
2. *Dar la respuesta dominante sin una actitud crítica.* En vez de eso, hacer que los integrantes generen respuestas potenciales para elegir la mejor.
3. *Holgazaneo social-Ocultarse entre la multitud.* Cuando los miembros individuales reducen su esfuerzo sin que los demás lo perciban, muchos tienden a trabajar menos.
4. *Viajar de polizón-Conseguir algo por nada.* Cuando los integrantes de un grupo perciben que sus esfuerzos no son imprescindibles o bien cuando sus esfuerzos son costosos, es probable que tiendan a esforzarse muy poco en beneficio del grupo.
5. *Pérdida de motivación por percibir inequidad -No pasar por idiota.* Si los miembros del grupo holgazanean, los integrantes que trabajan más tienden a reducir sus esfuerzos para evitar el abuso en su desempeño.
6. *Pensamiento grupal.* Refiere a la confianza en la capacidad de grupo, así como poder resistir cualquier desafío o amenaza, evitando los desacuerdos y buscando la concurrencia entre sus miembros.

7. *Falta de heterogeneidad.* Se piensa que si es grupo en cuanto más homogéneo menos aportará cada miembro a los recursos grupales. Por tanto, la homogeneidad no debe ser tan amplia.

8. *Falta de habilidades para el trabajo en equipo.* Si los integrantes carecen de habilidades interpersonales para trabajar en grupos pequeños, deben combinarse con otros que tengan mayores aptitudes académicas.

9. *Tamaño inadecuado de/grupo.* No es conveniente grupos numeroso grupo, pues si son muchos integrantes es probable que se desempeñen en menor medida, pues puede que no perciba o no reconozca su contribución.

a) Acerca del tamaño de los grupos

Todos los autores consultados señalan que para el aprendizaje cooperativo, como para el colaborativo, los equipos deben estar compuestos por entre 3 a 6 personas (Vázquez, 2011. p. 9). El tamaño del grupo dependerá del tipo de actividad que se vaya a realizar. No conviene, en principio, que los grupos sean muy numerosos. Cuanto mayor es el tamaño del grupo más compleja es su estructura y su manejo, por tanto, requiere mayor dominio de las habilidades sociales. Para empezar conviene formar grupos pequeños (de tres a cinco personas) en los que se vaya adquiriendo la experiencia de trabajar cooperativamente.

b) La formación de los grupos

Esta decisión también depende de la tarea, pero, en general, conviene formar grupos heterogéneos, sea por género, dominio de temas, y sobre todo por las diferencias en habilidades académicas (redacción, síntesis, memorizar, organizar, etc.), de modo que estén representados los distintos niveles de aprendizaje en los equipos de la clase. Para el bien del grupo, hay que mantener su composición hasta que se hayan conseguido los objetivos y hayan terminado con éxito su tarea. Si no, no podrán aprender y

practicar las habilidades necesarias para resolver los problemas que surgen al colaborar.

4.6 Elementos del aprendizaje cooperativo

Los elementos considerados para el aprendizaje cooperativo son la tarea, el control de grupo, la intervención del profesor, el funcionamiento del grupo, entre otros.

a) La tarea

Conviene, en primer lugar, dar una visión global de la tarea y de los procedimientos necesarios para completarla. Asimismo, es necesario que los estudiantes sepan qué nivel de exigencia se pide en la tarea haciéndoles saber desde el principio los criterios preestablecidos con arreglo a los cuales van a ser evaluados.

Hay que recordar que un grupo alcanzará la meta deseada si y sólo si todos sus componentes la han alcanzado, de manera que el trabajo de cada persona va a influir en el rendimiento del grupo.

b) El control de la efectividad de los grupos

Cuando los grupos empiezan a funcionar dentro del aula se supervisa su trabajo en una doble dirección: la marcada por su progreso académico y por el uso apropiado de las habilidades sociales.

Para poder llevar a cabo ese control, es aconsejable elaborar una guía de observación donde anotar los aspectos que se van a priorizar en función de la tarea propuesta y que permitirá anotar datos concretos del funcionamiento de cada persona dentro de su grupo.

c) La intervención del profesorado

Una de las reglas básicas que debemos respetar el profesorado es la de observar lo más posible e intervenir lo menos posible. Las intervenciones, cuando sean

necesarias, pueden tener lugar en tres niveles: a toda la clase, a un grupo en concreto o a un miembro de un grupo.

d) Revisión del funcionamiento del grupo

Generalmente, los profesores consideramos que nuestro alumnado ya ha adquirido este tipo de habilidades necesarias para trabajar en grupo y está preparado para ponerlas en práctica con sólo dar algunas pautas de actuación. Tristemente, la realidad no es así. Es necesario que enseñemos en clase deliberadamente el tipo de comportamientos y actitudes que son necesarias para trabajar cooperativamente y les demos la oportunidad de ponerlos en práctica tantas veces como sea necesario hasta que lleguen a formar parte de su repertorio habitual de conductas. Este entrenamiento lleva tiempo y esfuerzo. Pues no es tan sencillo, ni seguro, en principio, cambiar actitudes mediante la enseñanza del respeto, tolerancia, esfuerzo, compromiso, superación, solidaridad o puntualidad, por ejemplo.

4.7 Modelos Generales

De acuerdo con Egg y Kauchan (Rojas, 2004, pp. 72-72) existen tres modelos generales:

1. Método DCGA: división de clase en grupos de aprendizaje, propuesto por Robert Slavin. Integra equipos (de 4 a 5) con habilidades diversas. La enseñanza es similar al modelo de enseñanza directa. La implementación supone a) enseñanza, b) transición al trabajo en equipo, c) estudio en equipo y monitoreo, d) pruebas, e) reconocimiento de logros.
2. Método de rompecabezas: basado en un concepto llamado especialización de tareas, donde cada participante asume un rol para alcanzar un mismo objetivo. La finalidad es que cada alumno se vuelva en un experto en una parte del tema, pero que la explique a los demás. La planificación es similar al método DCGA. La implementación se desarrolla en cinco pasos: a) recolección de información (asignación de parte a investigar por alumno), b)

reunión de expertos (de diferentes equipos), c) presentación ante equipo (regreso de experto a su equipo), d) evaluación, cada alumno responde un cuestionario sobre la comprensión de algún tema, e) reconocimiento a estudiantes. Este método supone el apoyo en trabajo grupal, en capacidad de investigación y en comprensión de contenido.

3. Investigación grupal: procura ayudar a aprender formas de resolución de problemas y habilidades de pensamiento de nivel superior y crítico, mediante la investigación cooperativa de un tema específico, y que éstos sean principalmente significativos para el estudiante. La planeación es semejante al modelo previo, especificar metas, planear recolección de información, formar equipos, diseño de actividades de consolidación (fin: cohesión y solidaridad grupal), y planear actividades para todo el grupo (organización sistemática del trabajo).

La implementación consta de cinco pasos: a) organización de grupos e identificación de temas, b) planificación grupal, c) implementación de investigación, d) análisis de resultados y preparación de informe, e) presentación de informe.

4.8 La estructura en el aprendizaje cooperativo

Para Spencer Kagan “La estructura es la forma en que se organiza, paso a paso, la interacción de los alumnos entre ellos, con su currículo y con el profesor...su gran fuerza reside en que su contenido es libre. El profesor puede adaptarlas a la materia que sea, matemáticas o historia”. (Zafra, 2008)

En el aprendizaje se debe considerar el nivel conceptual y la motivación de los alumnos, los conocimientos previos y el propio significado de los materiales (Pliego, 2011, p. 66)

Cuando se habla de “estructura de aprendizaje”, García apoyado en varios autores (como Slavin, Echeita y Martín), se hace referencia al conjunto de decisiones referidas a las siguientes cuatro dimensiones (García, 2011, p. 135):

- Estructura de la actividad: tipos de actividades por las que se puede optar, tales como trabajo individual, discusión en grupo, escucha al profesor, así como también el agrupamiento del alumnado (individual, gran grupo o pequeño grupo).

En otros términos:

entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que actúan como “fuerzas” que provocan un determinado “movimiento”, efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase, todo lo que sucede en ella (lo que hacen el profesor y los alumnos, y cómo lo hacen) (Pujòlas, citado en García, p. 2011, p. 135)

- Estructura de la autoridad: grado de autonomía del estudiante para decidir las actividades a realizar en el aula, lo que implica que el docente cede parte de su control al equipo.

- Estructura de meta: finalidades y objetivos que se persiguen individual o colectivamente, en grupo o equipo.

- Estructura de la recompensa: se orienta a la distribución de los refuerzos externos entre los participantes del grupo, que puede adoptar distintas formas y variar en distintas dimensiones: calificaciones o reconocimientos.

4.9 Disposición al aprendizaje en equipo

El aprendizaje se estima un proceso social, con la incorporación del “otro” (Galván, 2011, p. 77), por lo que la comunicación cobra un papel central, y considera tanto la personalidad como el desarrollo cognitivo del que aprende. De igual manera, no olvida que el aprendizaje se produce siempre que el aprendiz manifiesta la disposición por aprender.

Resultados de investigaciones por la Escuela de Ginebra (Anne-Nelly Perret y Clermont, dejan constancia de que a menudo la tarea realizada colectivamente da

lugar a producciones más elaboradas que las que se producen de manera individual. En tanto cooperando, se esperaría que los integrantes se ven obligados a estructurar sus ideas, explicitarlas, defenderlas y coordinarlas con las de los demás (Galván, 2011, p. 84). Se aclara que no siempre se manifiesta de manera inmediata los beneficios de trabajar en grupo.

Es de tomar en cuenta que en algunos casos, “no importa que las respuestas sean correctas o incorrectas, lo que importa es la posibilidad de confrontar los puntos de vista propios con ajenos” (Galván, 2011: 85)

En suma, en el AC se relacionan pedagogía social, pedagogía crítica, psicología social, sociodidáctica (Galván, 2011, p. 55).

4.10 Caracterización del aprendizaje cooperativo

Elementos que lo integran:

1. Interdependencia positiva (Hnos. Johnson)

Cada alumno debe interesarse por el aprendizaje de los compañeros como del propio. Se espera que haya confluencia de finalidades, de papeles, de tareas. Supone aprender y ayudar a aprender. El trabajo se distribuye de modo que cada uno tiene alguna responsabilidad y alguna tarea asignada, según sus capacidades o habilidades. En pocas palabras: un estudiante consigue la meta (o éxito) si los demás también la consiguen.

Pero no basta que haya interdependencia social para que se produzca el aprendizaje cooperativo, pues existen dos tipos de interdependencia, la positiva y la negativa, las cuales consisten en:

La interdependencia social positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, en la que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro. Si no hay interdependencia (esfuerzos individualistas) no hay interacción, ya que las personas trabajan de manera independiente, sin intercambios con los

demás. La interacción promotora lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro” (Johnson, 1999, p. 260)

De manera que ahora se puede aseverar que en *Interdependencia positiva de objetivos*. Los alumnos sienten que sólo pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje si todos los integrantes de su grupo también alcanzan los suyos (Johnson, 1999, 113)

En la interdependencia positiva se incrementa la responsabilidad del "Nosotros" en vez de "yo" (Johnson, 1999, p. 112). De acuerdo con los Johnson, la estructuración de la interdependencia positiva exige tres pasos: 1) *asignarle al grupo una tarea clara y comprensible* (saber qué deben hacer), 2) *estructurar la interdependencia positiva de los objetivos* (todos estén convencidos de que pueden alcanzar sus objetivos si y sólo si sus compañeros logran los propios), y 3) *complementar la interdependencia positiva de objetivos con otros tipos de interdependencia positiva* (Johnson, 1999, pp.112 y 113)

Para el tercer paso, algunos elementos relevantes son: el festejo el éxito, la distribución efectiva de la información, así como recursos y materiales distribuidos entre los integrantes. Además, que cada tenga un rol complementario e interconectado con los demás (especificación de responsabilidades), y con ello la conformación de identidad grupal. También es importante el acuerdo para el trabajo en lugares específicos. O la activación de la fantasía para lograr el objetivo. Como la integración de tareas en el grupo, para que cada integrante pueda hacer su parte. Desde luego, poder enfrentan problemas y competir con otros equipos (Johnson, 1999, 114)

2. Responsabilidad individual (Hnos. Johnson)

Cada aprendiz recibe retroalimentación relativa al propio progreso, al de los demás y al del grupo en su totalidad. Así el grupo se encuentra en condiciones de autoadministrarse con ayudas pedagógicas.

La responsabilidad es un aspecto constitutivo del aprendizaje sea cooperativo o colaborativo, porque está ligada a la noción de reciprocidad. El propósito de los grupos cooperativos es hacer que cada uno de sus integrantes sea un individuo más fuerte por sí mismo. Por lo que los Johnson consideran que la responsabilidad individual es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo se vean reforzados por el aprendizaje cooperativo. Lo que supondría, que después de participar en una actividad cooperativa, los integrantes de un grupo deben quedar mejor preparados para realizar tareas similares por sí mismos (Johnson, 1999, p. 116)

3. Participación igualitaria (Spencer Kagan)

Es preciso aplicar técnicas que estructuren las actividades que promuevan la participación real, pues ésta no siempre surge espontáneamente del estudiante.

4. Interacción simultánea (Spencer Kagan)

Refiere al porcentaje de aprendices abiertamente comprometidos en su aprendizaje en alguna actividad, ya que puede haber alguno que no interacciones (al margen de la actividad)

Papel del profesor y del estudiante

1. Profesor. Después de explicar al grupo, el profesor facilita el aprendizaje en grupos pequeños (equipos), empezando por el agrupamiento de los alumnos, la orientación de un sentido del trabajo y el monitoreo a los equipos (Egg, 2001, p. 378). El profesor debe alentar a los estudiantes a explicar, criticar, negociar, así como otras habilidades sociales que se requieran.
2. Estudiante. Se requiere que el estudiante sea activo, y que se responsabilicen de su propio aprendizaje. Deben aprender a explicar, criticar, negociar.

4.11 Ventajas e inconvenientes en el aprendizaje cooperativo

- *Estrategias propias.* Las ventajas que se pueden encontrar son, que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, pero esto no deriva en descuidar la realimentación continua, sea del resto de sus compañeros de grupo como del profesor. De lo cual se esperaría una alta motivación, junto con la evidencia de responsabilidades asumidas para el mejoramiento del grupo. Además, se espera la generación de actitudes más positivas hacia el aprendizaje. La autora Iria Vázquez indica que existen estudios que muestran que ante el fomento las estrategias de aprendizaje de los propios estudiantes, y ser responsables de su propio aprendizaje, logran los resultados esperados, y también niveles superiores de autoestima, así como mayor interacción entre los estudiantes (Vázquez, 2011, p. 10)

- *Desubicación por tipo de trabajo.* El inconveniente que se puede encontrar un profesor con propuestas de aprendizaje cooperativo es plantearla en un contexto donde predomina el típico modelo tradicional de enseñanza, donde el profesor habla y los estudiantes escuchan. De modo que al inicio puede resultar complicado que todos los estudiantes se encuentren a gusto. Con el fin de evitar esta situación podría servir que desde el principio del curso se explique claramente en qué van a consistir las tareas, así como cuáles son los objetivos y cómo pueden hacerlo. Es muy importante que el estudiante tenga claro que cuenta con el profesor cuando tenga dudas y cuestiones (Vázquez, 2011, p. 10)

4.12 Motivación el aprendizaje cooperativo

Se dice que de acuerdo a Gagné, el primer paso para el diseño instruccional debe ser un análisis de las actividades para conseguir un determinado tipo de resultado, esto es, lo específico de la tarea, pero sin importar el resultado de aprendizaje que se persigue, es indispensable aplicar técnicas de motivación o activación para la atención de los alumnos. No obstante, se debe tener presente que algunas de las condiciones que apoyan el proceso de aprendizaje son específicas para cada persona, por lo que en términos de Gagné, de acuerdo con Trilla (2007, p. 242), el

refuerzo más relevante para el aprendizaje es el intrínseco. De modo que la forma como definimos el aprendizaje y la forma como creemos que éste ocurre tiene importantes implicaciones para las situaciones en las cuales deseamos facilitar cambios en los estudiantes.

Sergio Montico hace notar que desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador, debido a que el alumno debe tener interés personal para realizar la tarea, y por que no es un aprendizaje mecánico o memorístico, pues lo que se le enseña debe tener sentido para ellos. En este sentido es que Montero señala que cuando el estudiante disfruta realizando la tarea “genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras” (Montico, 2004, p. 110).

En consecuencia, uno de los propósitos fundamentales en la motivación es aumentar el compromiso y la identificación de los alumnos con los objetivos del currículo. El autor menciona que los alumnos se integrarán más si “creen en la importancia que posee su formación para la sociedad y para la institución que lo educa”. Lo que debe ir acompañado del otorgamiento de “mayores espacios para la participación y asunción de determinados roles dentro de las estrategias de aprendizaje incentiva la responsabilidad”. En cuanto al docente, éste debe generar las condiciones para el logro de una “actitud grupal capaz de potenciar las individualidades y establecer un marco de automotivación”. Lo que deja al docente la tarea de buscar estrategias congruentes para el aprendizaje cooperativo, acorde con personalidad (Montico, 2004, p. 110)

Algunos factores que inciden en el interés del alumno es el entusiasmo del profesor, el clima que predomina en la clase, relaciones entre los miembros, la relación alumnos y profesor, el gusto por acudir a clase, etc. Unos alumnos también pueden influir en otros, positiva o negativamente. Sin embargo, estos factores no siempre son suficientes pues como indica González Cabanach (Rinaudo y Barrera, 2006, p. 8) si bien las variables personales, actitudes, intereses, expectativas, y representaciones mentales del alumno, no obstante hay otras cuestiones pueden estar influyendo de alguna forma en la predisposición a

adoptar uno u otro tipo de metas. Como la percepción de los criterios de evaluación en los alumnos, el tipo de materia, el estilo de enseñanza y las características de la tarea, influyen en la utilización de estrategias de aprendizaje, aspecto que se halla en estrecha relación no solo con la orientación motivacional, sino también con el enfoque motivacional adoptado por el estudiante.

En un estudio de Valle Arias y colaboradores, con estudiantes universitarios, identificaron los siguientes aspectos: las *atribuciones causales*, el *enfoque de la motivación* (metas) y el *autoconcepto* (Rinaudo, 2006, p. 6). Para el primer aspecto se refiere a las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza un estudiante sobre sus resultados académicos. En el segundo caso, los motivos e intenciones que guían la conducta académica. Y en el tercer aspecto, se refiere a la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, la cual puede ir del éxito al fracaso en sus estudios. En términos de meta, se destacan dos tipos de metas que pueden comprenderse desde una orientación más de tipo *intrínseca* a una orientación más de tipo *extrínseca*. Desde la primera se habla de metas de aprendizaje, centradas en la tarea o de dominio, con las segunda a metas de rendimiento o ejecución, centradas en el “yo” (Rinaudo, 2006, p. 6)

En coincidencia con Seifert, los autores Rinaudo y Barrera estiman que los estudiantes orientados intrínsecamente tienden a comportarse de manera autorregulada, lo cual se expresa en el uso de uso de diversas estrategias, mayor confianza en sí mismos, con mayor implicación y compromiso. En contraparte, los estudiantes orientados de manera extrínseca, tienden a utilizar estrategias de tipo superficiales, con el fin de dar solución rápida a la tarea y a atribuir el éxito a factores externo, no controlables por ellos (Rinaudo y Barrera, 2006, p. 7). La autorregulación aparece entonces como un componente clave para el aprendizaje eficaz. Esto es:

el desarrollo de la motivación para aprender está estrechamente unida con el desarrollo de capacidades para aprender a aprender, incluyendo control metacognitivo y la conciencia de que uno está aprendiendo a través de sus propios esfuerzos y capacidades (Corno y Snow, citado en Mosquera, 2003, p. 123)

Sobre los enfoques de aprendizaje, desatacan Entwistle y Ramsden quienes identifican los diferentes enfoques de aprendizaje de estudiantes con base en sus percepciones sobre los requerimientos del contexto de aprendizaje, tales como exigencia y tiempo que demanda la tarea, entusiasmo del profesor, tiempo y carga de trabajo y tipo de evaluación. Así el alumno con un enfoque de aprendizaje de tipo profundo, se caracteriza por:

la aplicación de conocimientos previos, por el establecimiento de relaciones entre ideas, por la aplicación práctica de los conocimientos, por la posibilidad de relacionar los conocimientos nuevos con experiencias concretas, haciendo un intento por la comprobación de ideas y la revisión de los propios conocimientos, entre otros aspectos (Rinaudo, 2006, p. 9)

Mientras que en el enfoque superficial, se centra en la intención de cumplir los requisitos de la tarea, como memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes. Advierte la tarea como imposición externa, escasa reflexión acerca de propósitos o estrategias, poco o nula integración de elementos abordados. Por lo que se le dificulta distinguir principios a partir de ejemplos (Solé, 1999, p. 27). Por su parte, César Coll, señala un tercer tipo de enfoque, que mencionan Entwistle y Ramsden, el estratégico, caracterizado por procurar máximos rendimientos posibles en la realización de la tarea, graduando en lo posible material, esfuerzos y tiempo (Coll, 1988, p. 138). Lo que diferenciaría la adopción de algunos de los enfoques es, en términos teóricos, la intención conexiones con conocimientos previos o memorizar o rentabilizar el esfuerzo. De modo que, de acuerdo con Coll (1988, p. 139), si hay un alto grado de interés en estudiante suele estar asociado al enfoque en profundidad; si predomina el deseo de éxito, entonces es de tipo superficial y si domina el temor al fracaso, entonces es superficial.

Estos enfoques de aprendizaje no son necesariamente permanentes o inmodificables, pues un mismo estudiante con puede tener enfoques diferentes según las condiciones e interés de sus clases. Se identifica entonces un carácter dinámico en los procesos educativos y una acción del estudiante o agente escolar.

Según Mosquera, “la experiencia muestra” que en muchas ocasiones los estudiantes no están motivados porque no son capaces de dirigir de modo

adecuado su proceso de aprendizaje (Mosquera, 2003, p. 123), lo cual estimo no se reduce a un aspecto de dirección solamente pues puede haber lagunas de conocimiento, o habilidades no desarrolladas. Pero también podría decirse que sin importar las condiciones de aprendizaje siempre existe algún tipo de significado para el estudiante.

Me parece que son tanto los aspectos implicados en la motivación que bien podría plantearse la motivación como hipótesis de trabajo, pues es posible que haya buena motivación al inicio de un curso, pero que durante el mismo se debilite, o a la inversa, más las variaciones se notarían de manera sorprendente si se considera el caso en cada estudiante.

4.13 Vínculo constructivista en la cooperación

Con el fin de fundamentar la cooperación en el constructivismo, los hermanos Johnson (1999) acuden para tal fin a Piaget y a Vigotsky, en los siguientes términos:

- a) afirman que de las ideas de evolución cognitiva de Piaget, y de otras afines a éste, surge la premisa de que cuando las personas cooperan en su medio, surge el conflicto socio-cognitivo que crea desequilibrio cognitivo, y que a su vez estimula la capacidad de adoptar puntos de vista y el desarrollo cognitivo. Por tanto, consideran que:

El aprendizaje cooperativo en la tradición piagetiana apunta a acelerar el desarrollo intelectual de una persona forzándola a alcanzar el consenso con otros alumnos que sostienen puntos de vista opuestos sobre las respuestas a las tareas escolares (Johnson, 1999, p. 261)

- b) si se considera que el conocimiento es social y si algunos esfuerzos cooperativos en la construcción de conocimiento se orientan a aprender, entender o resolver problemas, es plausible señalar que el aprendizaje se conforma en la zona de desarrollo próximo, señalada por Vigotsky, esto es, la zona situada entre lo el aprendiz puede hacer solo y lo que puede lograr

si trabaja bajo la guía de instructores o en colaboración con pares más capaces.⁴² Pero una vez ocurrida la interacción social en el aprendizaje, el aprendiz que aprende en un contexto social aplica modelos, o el andamiaje, pues quien aprende debe ensayar y reestructurar cognitivamente la información para retenerla en la memoria e incorporarla a las estructuras cognitivas que ya posee (Johnson, 1999, p. 261)

En suma, estimo que los hermanos Johnson presentan un vínculo entre lo cognitivo y lo social en la acción de cooperación. Relación que se basa en las teorías de Piaget y Vigotsky, que si bien tienen intereses diferentes, sin embargo como indican Stigliano y Gentile, si bien "no son complementarias pero son muy compatibles" (Stigliano, 2006, p. 34).

También Marisabel Maldonado (2007), considera que la teoría de Piaget y la de Vigotsky, son complementarias. En el sentido de que, por una parte, Piaget indica que las personas construyen conocimiento activamente y que el aprendizaje consiste en la producción de estructuras cognitivas que se generan mediante la modificación y se enriquecen a través de la interacción con el medio (asimilación y acomodación), por lo tanto, el aprendizaje no se reduce a la memorización de información. Lo que deriva en que la información no es transmitida del docente al estudiante, sino que cada persona construye el conocimiento.

Por otra parte, Vigotsky se centra en la interacción de tipo social como factor clave del aprendizaje y la cultura. No obstante, el psicólogo ruso advierte que, por ejemplo, en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: interpsicológico, o sea social, e intrapsicológico, o sea propio de cada niño (Maldonado, 2007, p. 266), y lo cual se objetiva mediante el lenguaje, o la comunicación en general. Algo que también considero ocurre en toda persona, con la diferencia de niveles de desarrollo y experiencias vividas.

⁴² En Vigotsky, "la zona de desarrollo próximo se define, en esta perspectiva teórica, como aquella en la que el estudiante no es capaz de realizar una actividad por sí mismo, pero puede hacerla con la ayuda de otra persona más competente. Para este autor no tiene sentido ayudar al estudiante en lo que él puede aprender por sí mismo, ni insistir en que aprenda aquello para lo que aún no está preparado" (Maldonado, 2007, pp. 266-267)

Por lo expuesto, considero que el aprendizaje cooperativo está inmerso en la teoría de constructivismo social, lo que ha sido indicado por ejemplo por Gosden (Scagnoli, p. 2006, 40), al reconocer que se centra en el proceso de construcción del conocimiento a través del aprendizaje que resulta de la interacción con un grupo y mediante tareas realizadas en cooperación con otros.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA DIDÁCTICA

En la práctica docente se requiere si bien dominio de un conocimiento especializado, también es fundamental el conocimiento de una serie de elementos y procedimientos pertenecientes o condicionados por el contexto escolar, no sólo de tipo puramente académico, sino también sobre normatividad, sindicales, organizaciones, y, cada vez más relevantes, sobre diversidad educativa y cultural de los estudiantes. Sin olvidar, circunstancias sociales que afectan el conocimiento y el aprendizaje, como por ejemplo el auge de las llamadas TIC, que Ma. Luisa Sevillano (2011) identifica como recursos ubicuos con tipos móviles, que son cada vez más un medio de información y aprendizaje relevante, por lo cual reclaman una intervención desde la didáctica.

5.1 Noción general de didáctica

En lo que respecta al terreno específicamente docente, un conocimiento exigido en las instituciones educativas es el conocimiento didáctico, el cual está conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como por las estrategias de enseñanza. Esta visión ha quedado limitada, pues las condiciones actuales exigen una concepción más amplia, tal como lo advierte Ma. Luisa Sevillano (2011), para quien en esta época el concepto de didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar. Incluso esta idea de arte ha sido rebatida como identificación precisa, pues a la didáctica se ha definido de múltiples formas: ciencia, técnica, arte, norma, estudio, doctrina y procedimiento (Moreno, 2011)

Para algunos docentes o autoridades educativas, la didáctica refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje en un sentido muy general, básicamente como actividad exclusiva del docente. Lo que deja de lado las implicaciones relacionales, y con ello la complejidad que implica el proceso didáctico. Para ilustrar el primer caso, nótese la siguiente definición de didáctica:

En el campo de la pedagogía, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para

lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes (Pérez, citado en Rodríguez y García, 2007, p. 2)

Muchos docentes podemos advertir que la didáctica centrada en el docente ya no es suficiente para lograr aprendizajes significativos o que desarrollen la capacidad, motivación y compromiso más efectivos en los estudiantes. Es decir, como indica Sevillano (2011) la didáctica ya no es suficiente identificada como enseñanza, pues el aprendizaje se ha ampliado también al aprendizaje como objeto formal de reflexión. Esta autora considera que el alumno, como sujeto receptor y destinatario de la acción docente, ahora es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y el docente se concibe como mediador de dicho proceso.

5.2 Didáctica y aprendizaje

En una perspectiva alternativa a la tradicional, como lo es el constructivismo, las estrategias didácticas no se centran en los objetivos sin contextualizar al sujeto que aprende, ya que se estima que deben comprender tanto los procesos afectivos, como los cognitivos y procedimentales, que influyen en la construcción del aprendizaje por parte del estudiante. La triada antes mencionada suele identificarse sólo en los estudiantes, lo cual no responde a acción pedagógica en el sentido que se ha manejado aquí, pues esos tres aspectos se generan también en el docente, la diferencia está en el lugar y función de cada sujeto en la acción educativa.

De modo que si las estrategias didácticas deberían entenderse como procedimientos deliberados en la interacción (docente-estudiantes) del proceso de enseñanza o aprendizaje, ya que poseen una intencionalidad y motivaciones definidas, pero por lo general no siempre en sintonía no con la misma intensidad. Aquí es donde entran en juego las habilidades, conocimiento y compromiso tanto del docente como del estudiante. Es otro nivel de estrategia. Lo que indico es que el sentido de didáctica se puede ampliar contraer de acuerdo a situaciones y condiciones específicas, instituciones, aúlicas, de aprendizaje, e incluso meramente de perspectiva personal, por lo cual resulta cada vez más difícil identificar una definición general de didáctica. Tal con indica Ronald Feo (2010):

la didáctica acarrea una diversidad de definiciones encontradas donde la complejidad de sus elementos se ha diversificado al depender de la subjetividad, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas Feo (2010, p. 221)

Si se parte de que las estrategias didácticas son procedimientos, identificados con métodos, técnicas o actividades (alguna o todas) para gestar el aprendizaje, en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces es clara la participación que debe haber entre el docente y los estudiantes, participación en los hechos no siempre compartida de acuerdo a las necesidades del estudiante, particularmente en la didáctica centrada en la enseñanza, que da por supuesta la derivación necesaria del aprendizaje. Pero si la didáctica supone la organización de acciones consciente para construir y lograr metas, sean previstas e incluso imprevistas en el proceso de aprendizaje, implica que la didáctica debe ajustarse a las necesidades de los participantes de manera significativa.

En esta tesitura, me sumo a la aseveración de Álvarez et al. (2008), para quien la estrategia didáctica implica un proceso de análisis y toma de decisión para apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De manera que conlleva a la construcción de un camino que orienta las acciones a desarrollar, la cual puede ir desde una decisión individual o hasta la participación conjunta con estudiantes. Esta postura posibilita flexibilidad para ajustar la estrategia:

Por ejemplo, habrá actividades más centradas en el docente que resulten apropiadas para obtener y sistematizar información, habrá otras dirigidas a mejorar la información teórica y sobre el contexto, habrá actividades en las que se requiera una producción o respuesta original del estudiante o del grupo (Álvarez, et al., 2008, p. 100)

En esta perspectiva se empieza a considerar que la didáctica por más que se ubique como actividad técnica o incluso de toma de decisión, implica la imbricación de aspectos sociales y culturales, particularmente si se visualiza en un campo social, de ahí le fuerza que ha tomado la noción de currículum oculto.

5.3 Didáctica y Currículum

Referir a la didáctica y al currículum podría provocar confusión pues, según apunta Ma. Luisa Sevillano (2011), para algunos resultan equivalentes, no así para otros que los emplean de manera diferenciada, y también hay quien ubica a la didáctica como parte del currículum, o viceversa.⁴³ Por ejemplo, Moreno (2011) señala que la didáctica es una disciplina o rama de la pedagogía (Moreno, 2011), cuyo origen se remonta a más de tres siglos en la obra *Didáctica Magna* Juan Amós Comenio.

Tiburcio Moreno (2011, p. 34), por su parte, considera que en la segunda mitad del S. XX la didáctica es desplazada por la teoría del currículo. Desde otra perspectiva, Ma. Luisa Sevillano (2011) indica que continúa las diferencias entre didáctica y currículum, y que el uso de los términos responde las tradiciones educativas, por un lado está la tradición americana donde se habla de currículum, mientras que en Europa se refieren a la didáctica. Otra diferencia está en que:

la Didáctica se ha preocupado casi en exclusividad del aspecto técnico de lograr métodos válidos para obtener buenos aprendizajes, y de los aspectos del mismo, la teoría del currículum –sobre todo en versiones procedentes de Estados Unidos– se ha preocupado esencialmente de los contenidos, del qué enseñar (Sevillano, 2011, p. 10)

La reducción de la didáctica al aspecto técnico ha ido a la par con el predominio del paradigma positivista, centrándose en los medios, por lo que en consecuencia, gran parte de las respuestas que ha ofrecido al didáctica han seguido una perspectiva instrumental (Bolívar y Bolívar, 2011, p. 59).

En coherencia con la línea que sigue para esta tesis, identifiqué a la didáctica como una acción pedagógica que rebasa la visión técnica o instrumental, pero no por ello la descarta, pues exige la capacidad de construir y reconstruir conocimientos, o sea, fomentar la autonomía. Esta concepción no es mera retórica, pues así como en la didáctica tradicional puede rastrearse la postura dominante en la

⁴³ La discusión sobre la relación entre los conceptos Didáctica y Currículum se extendió entre los años 60-80 a los países nórdicos y a algunos centroeuropeos (también a España a partir del 75 y con gran fuerza) (Sevillano, 2011, p. 15)

selección de contenidos, que se implementa mediante la autoridad pedagógica, la cual a su vez efectúa una selección de los contenidos o de la información tratada en el aula o en la institución. De igual modo desde una didáctica constructivista se posibilita el cambio que ubica al alumno como centro del aprendizaje (Sevillano, 2011, pp. 10-11)

En la época actual, la aspiración de la didáctica o del currículum ha sido constituir ambientes de aprendizaje así como el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, lo que se identifica con lo que algunos denominan aprender a aprender, inseparable del proceso de auto-organización. Y junto con ello, de manera paralela, el desarrollo profesional del profesorado.

5.4 Clasificación de estrategias didácticas

De acuerdo con Feo (2010, p. 222), la clasificación de estrategias didácticas se efectúa según el agente que lo lleva a cabo, por lo que pueden ser:

- a) Estrategia de enseñanza. Supone el diálogo didáctico, docente-alumno, adecuado a las necesidades de los estudiantes.
- b) Estrategia instruccional. Proceso donde es activo el docente o quien induzca al aprendizaje (libro, video, software). Podría estar acompañado con asesorías, no siempre obligatorias.
- c) Estrategia de aprendizaje. Procedimientos consciente y deliberado que realiza el estudiante para aprender.
- d) Estrategia de evaluación. Procedimientos que valoran los logros alcanzados por los estudiantes y docentes sobre las metas de aprendizaje propuestas.

No obstante, puede ocurrir que en algunas prácticas docentes no siempre se hagan explícitos los criterios de evaluación o que los tiempos de la misma no sean acordados. O que sólo se evalué al estudiante.

Otra clasificación, más de corte tradicional, es la enunciada por Rodríguez y García (200, p. 3) para quienes se dividen en dos tipos de procedimientos:

- a) Estrategias de aprendizaje. Responde a procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender.
- b) Estrategias de enseñanza o instruccionales. Procedimientos empleados por el maestro para hacer posible el aprendizaje de sus alumnos.

Una clasificación más, diferente a las anteriores y con base en diversos autores, es la que reportan Fernández y Solano (2009, pp. 5ss):

- a) Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza. Planteada como técnicas adaptables a las necesidades e intereses del estudiante. Requiere una relación directa estudiante y docente, con el fin de asignar actividades en pro de autorrealización, considerando el grado de dificultad. Algunas actividades para esta estrategia: recuperación de información y recursos a través de la Internet, trabajo individual con materiales interactivos (laboratorio, simulaciones, experimentación, creación de modelos), contratos de aprendizaje, prácticas, el aprendiz, técnicas centradas en el pensamiento crítico o en la creatividad.
- b) Estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración. Con base en la relación de dos roles, un expositor (docente, experto, o estudiante) y el grupo receptor de la información. Algunas técnicas que le corresponden: exposición didáctica, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, entrevista o consulta pública, tutoría pública, tablón de anuncios y exposiciones.
- c) Estrategias centradas en el trabajo colaborativo. Construcción de conocimiento en forma grupal, con base en la comunicación de colaboración, se requiere la participación activa de todos los miembros de forma cooperativa y abierta hacia el intercambio de ideas del grupo, dirigido por el docente. Algunas técnicas que favorecen la colaboración: trabajo en parejas, lluvia de ideas, rueda de ideas, votación, valoración de decisiones, debate y foro, subgrupos de discusión, controversia estructurada, grupos de investigación, juegos de rol, estudio de casos y trabajo por proyectos.

5.5 Estrategias de aprendizaje

Las llamadas estrategias de aprendizaje definidas desde la psicología cognitiva, se plantean desde el sujeto que las origina, realiza y se beneficia de ellas, es

decir, el alumno. En cambio si las realiza el docente se denominan estrategias de enseñanza, las que tienen sentido “sólo si tienen sentido para la mejora del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 118). Como ambas estrategias apuntan al aprendizaje, comparto la postura de quienes estiman que desde la perspectiva constructivista, ambas estrategias pueden fundirse para la promoción del aprendizaje constructivo. Por lo que desde esa perspectiva cuando:

No creemos que las dos aproximaciones sean antagónicas ni excluyentes, antes bien lo que sostenemos es que deben considerarse como complementarias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y deben ir encaminadas a logro de que el aprendiz sea más autónomo y reflexivo (Díaz Barriga, 2010, p. 118)

De igual manera, siguiendo a estos dos actores, coincido en que la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky) es donde las estrategias de aprendizaje deben activarse en conjunto entre estudiante y docente. No sólo para producir conocimiento sino también para enseñar-aprender a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados,⁴⁴ es decir, capaces de aprender a aprender. Lo cual no es sencillo, sobre todo en las aulas se promueve la dependencia de los alumnos.

Clasificación de estrategias de aprendizaje

Son variadas las definiciones sobre el concepto de estrategia de aprendizaje (Díaz Barriga, 2010), pero suelen entenderse como mecanismos intra-psicológicos que derivan en conductas y actividades de pensamiento con el fin de gestionar recursos propios para conseguir un objetivo de aprendizaje (García, 2012, p. 204). Otro forma de decirlo es, que son estrategias de aprendizaje “definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, citado en

⁴⁴ El proceso de autorregulación es un proceso complejo, multicausal y multidimensional. De acuerdo con Teresa Mauri et al. (2009), en Zimmerman hay un intento por describir en tres fases una secuencia de aprendizaje de las competencias de autorregulación: se han identificado tres fases que sintetizan el proceso: “**fase de anticipación-activación**, en la cual el estudiante inicia el aprendizaje; **la fase de elaboración, realización y control**, en la cual el estudiante lleva a cabo el proceso de aprendizaje propiamente dicho; y **la fase de reflexión y valoración**, en la cual el estudiante finaliza el proceso y reflexiona sobre el mismo (Mauri, 2009, p. 54)

Valle, 1998, p. 55). Aunque se han propuesto diversas clasificaciones, según la perspectiva o la actividad, no obstante puede englobarse algunas características como (Díaz Barriga, 2010, p. 179):

- Procedimientos flexibles con o sin técnicas específicas
- Implican tomar decisiones y la selección de alternativas posibles de acuerdo con la tarea cognitiva, la complejidad del contenido, la situación académica y del conocimiento que se posea.
- Flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos
- Aplicación intencionada y controlada, es decir, una aplicación de conocimiento metacognitivo, que la diferencia de la mera aplicación de técnicas para aprender.
- Uso influido por factores motivaciones-afectivos, interno o externo.

Ante la variedad y enorme gama de de clasificaciones de estrategias de aprendizaje (Valle, 1998, p. 55) sólo enuncio algunas:

Clasificación 1

- I. Estrategias de ensayo.
- II. Estrategias de elaboración.
- III. Estrategias de organización.
- IV. Estrategias de control de la comprensión (planificación, regulación, dirección y supervisión, evaluación)
- V. Estrategias de apoyo o afectivas.

Clasificación 2

- I. Estrategias de control y dirección mental (planificación, regulación, evaluación)
- II. Estrategias de procesamiento de información (ensayo, asociación, elaboración)

Clasificación 3

- I. Estrategias de ensayo para tareas complejas
- II. Estrategias de elaboración para tareas básica

III. Estrategias de elaboración para tareas complejas

Clasificación 4

- I. Estrategias organizacionales para tareas básicas
- II. Estrategias organizacionales para tareas complejas
- III. Estrategias de monitoreo de comprensión

Clasificación 5

- I. Estrategias Directas (memoria, cognitivas, compensación)
- II. Estrategias Indirectas (metacognitivas, afectivas, sociales)

Clasificación 6

- I. Estrategias cognitivas
- II. Estrategias metacognitivas
- III. Estrategias de manejo de recursos

Con cualquier clasificación que se considere para aprender o motivar el aprendizaje, lo que debe claro es que no basta con disponer de las estrategias de aprendizajes, pues es necesario saber cómo, cuándo y porqué utilizarlas, o en otras palabras, controlar su mayor o menor eficacia, para poder modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, esto supondría que se requiere del conocimiento estratégico para saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas. Todo lo anterior es central, pero hace falta considerar, además, que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha las estrategias como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deban tomar (Valle, 1998, p. 60)

5.6 Estrategias de enseñanza

El concepto de *estrategia de enseñanza* ha aparecido con frecuencia en la bibliografía educativa vinculada a didáctica, aunque no siempre ha sido clara o explícita su definición, razón por la cual suele prestarse a interpretaciones ambiguas (Anijovich y Mora, 2009). También ha sido frecuente asociar la noción de *estrategias de enseñanza* al de *técnicas*, entendidas como una serie mecánica

de pasos por aplicar. También hay textos en donde se utiliza indistintamente *estrategia de aprendizaje* y de *enseñanza*. En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

En general, las estrategias de enseñanza refieren a los medios de los que se vale el profesor para promover el aprendizaje, en clave constructiva se entendería como el apoyo o la ayuda para motivar a la construcción del conocimiento. Son definidas, en general, como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 118). De manera aún más específica, son definidas como “todos aquellos procedimientos que el docente y alumno utilizan para la construcción conjunta del aprendizaje significativo”, de acuerdo con Martínez y Zea (2004, p. 79)

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse de diferente forma, por ejemplo Dora María Parra (2003, p. 11) presenta la siguiente:

1. Por el momento de uso
 - 1.1. De inicio o apertura (preinstruccional)
 - 1.2. De desarrollo (coinstruccional)
 - 1.3. De cierre (posinstruccional)
2. Por el propósito pedagógico
 - 2.1. De sondeo
 - 2.2. De motivación
 - 2.3. De expectativas adecuada
 - 2.4. De desarrollo de contenidos
 - 2.5. De orientación a alumnos
 - 2.6. De exploración y seguimiento
 - 2.7. De promoción de discusión y reflexión
3. Por persistencia en momentos didácticos
 - 3.1. De rutina
 - 3.2. Variables o circunstanciales
4. Según modalidad
 - 4.1. Individualizada
 - 4.2. Socializada
 - 4.3. Mixta

Existen muchas otras clasificaciones de acuerdo con la perspectiva, la función, el sentido, o el interés que se otorga a la noción de estrategia de enseñanza.

5.7 Obstáculos en el desarrollo de estrategias

De entre algunas de las principales dificultades que pueden presentarse para el aprendizaje están:

- a) rechazo de la innovación: pues la enseñanza de estrategias de aprendizaje conlleva la utilización de unos determinados métodos, en muchos casos distintos de los que están acostumbrados los estudiantes, o diferentes a los que emplean otros profesores.
- b) desconocimiento del propio proceso de aprendizaje: enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus estudiantes. Es necesario que éste sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje.
- c) Formación elección de una estrategia de aprendizaje depende también de la formación en los métodos desarrollados para la enseñanza de un contenido determinado.

5.8 Intervención y rendimiento académico

5.8.1 Intervención

La noción de intervención en el ámbito educativo ha tenido y tiene diferentes significados o el empleo es poco riguroso (Jordán, 2011) al emplearse de manera indiscriminada para referir varias posibilidades que suponen “acciones encaminadas a la búsqueda de soluciones de un determinado problema a resolver” (Jordán, 2011, p. 541). De igual modo se utiliza como sinónimo de programa, de taller o de proyecto. Señalamiento que confirma Negrete (2007), que en revisión de 196 páginas web sobre temas de educación, encuentra que sólo cerca de un tercio muestran una intencionalidad metodológica, en tanto el resto es ambiguo o sólo se enuncia la palabra intervención.

Para el caso de México, la misma autora indica que el abordaje de la noción de intervención de manera rigurosa no es muy amplia: “la circulación de información sobre intervenciones educativas que muestren su estructura y desarrollo es escasa” (Negrete, 2007, p. 6). La poca formalidad científica en documentos sobre intervención lleva a señalar a Barraza (2010, p. 6) que el tema de la intervención es un concepto en proceso de construcción, y por ello aún no existe un consenso o una concepción única.

Intervención e investigación

Sin omitir la diversidad en la concepción de la noción de intervención, he podido advertir en varios textos que refieren a la intervención que de alguna manera se alude a la intención de cambio o de transformación, y algunos más refieren de una u otra manera a la investigación para realizar la investigación. Lo que es entendible si se parte del significado mismo de intervención, que refiere a tomar parte en un asunto o actividad, o a mediar, o influir, entre otras.

Es decir, en casi todos los textos consultados hay una sugerencia o indicación de que la intervención deriva en modificar o cambiar caso algún aspecto educativo. Lo interesante es que ese cambio puede ser realizado o inducido por personas con mucho o poco conocimiento en alguna materia, pues basta con alterar sin mucho conocimiento de lo que se interviene para estar en una intervención. Pero la perspectiva de esta intervención es la que está fundamentada en la investigación, pues se considera que la intervención dentro del ámbito educativo es un proceso complejo que debe ser realizado por el docente a partir de la investigación de la práctica educativa. De donde se considera que para una intervención educativa con mayor certeza de cambio hacia el objetivo planeado se requiere de conocimiento, habilidad, experiencia de quien interviene, y por ello se hace necesario investigar.

Como bien indica Martínez González (2007), la investigación ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre los fenómenos observados, de ahí

la relevancia de investigar en la acción educativa. Esta intención de conocer supone en principio dos aspectos:

- a) el diagnóstico, para conocer mejor el funcionamiento de una situación educativa determinada, y
- b) la intervención, propiamente dicha, que es la realización de la acción planeada para procurar algún tipo de mejora en lo que se propone cambiar. Así como tu posterior evaluación.

5.8.2 Rendimiento académico

Está muy extendida la idea de que el rendimiento académico alude a la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados (Lerner, 2012, p. 10), de manera que se ha planteado como un indicador de eficacia y calidad educativa (Artunduaga, 2008). Este tipo de señalamientos se ubican en una concepción cuantitativa, que si bien ofrecen una posibilidad de análisis, en ocasiones la relevancia identificada se plantea de forma reduccionista desde políticas eficientistas que reducen el rendimiento sólo a indicadores de eficacia y calidad educativa.

Sin omitir la importancia de los indicadores, habrá que considerar la complejidad que envuelve al rendimiento, pues si bien el bajo rendimiento académico, la repitencia y la deserción, pueden indicar las deficiencias en un sistema universitario o de un centro educativo en particular, las circunstancias del fracaso estudiantil deben buscarse más allá de los indicadores mismo, ya que como señala Artunduaga (2008), el estudiante no necesariamente es el único responsable de su fracaso, lo es también la institución educativa. Aún más, son corresponsables de alguna manera todos los agentes sociales implicados en las acciones y decisiones educativas.

Si se consideran que en el rendimiento inciden diferentes condiciones y circunstancias, entonces se aceptaría que hay factores tanto internos como externos. Para el caso del estudiantes pueden ser de orden social, cognitivo y

emocional (Gómez, Oviedo y Martínez, 2011, p. 91). Consideraciones que llevan a complejizar la noción de rendimiento, pues entonces el rendimiento académico se diversifica, de manera que aunque se valore una actividad o acción, subyacen diferentes capacidades, que pueden estar ellas mismas más o menos desarrolladas.

Lo que explica porque en ocasiones los alumnos con gran potencial no lo reflejan en su desempeño académico, y a veces se les identifica, de manera apresurada, como que flojos y sin interés. Cuando lo que pudiera ocurrir es una falta de motivación, (Thornberry, Gaby, 2003, p. 198), mala orientación, ausencia de un método de estudio, un bajo nivel de competencias, la falta de motivación, problemas de tipo económico, familiares, en fin, que los motivos y causas pueden ser diversas y complejas (Artunduaga, 2008). Los factores que se han identificado para analizar los aspectos antes mencionado son: a) Factores contextuales: variables socioculturales, variables institucionales, variables pedagógicas; y b) Factores Personales: variables demográficas, variables cognoscitivas, variables actitudinales (Artunduaga, 2008)

Un aspecto a considerar, desde otro punto de vista, pero próximo al rendimiento académico es que mediante la noción de esfuerzo, que implica actitud o trabajo, se ha advertido que el esfuerzo no garantiza un éxito, en tanto habilidad y esfuerzo no son sinónimos (Edel, 2003, p. 1). Esfuerzo que suele exigirse en la clase un esfuerzo en el trabajo intenso o extenso, antes que al desarrollo de las capacidades, que puede acarrear resultados contraproducentes pues puede ocurrir que se invierte mucho esfuerzo sin desarrollan habilidad, sin embargo puede haber éxito o fracaso según la orientación en la evaluación y práctica docente.

De lo dicho es posible identificar diferentes relaciones:

- El rendimiento académico es identificables con relación en el centro educativo, logros y metas; pero también con relación en el estudiante, de manera individual (Lerner, 2012).

- El rendimiento académico, sea de la institución o del estudiante, se plantea como **resultado**, el cual puede ser tratado de manera exclusivamente cuantitativa, usualmente así, o desde una concepción cualitativa.
- El rendimiento académico afecta directamente e indirectamente aspectos emocionales del estudiante o aspiraciones y expectativas profesionales (Lerner, 2012, p. 9)
- El rendimiento académico puede identificarse como dinámico y estático, pero debe objetivarse en algún “producto” ligado a medidas o juicios de valor, no obstante no siempre se puede dar cuenta de los logros de aprendizaje y comprensión alcanzados en el proceso por algún estudiante (Lerner, 2012, p. 11)

Acerca del último punto, en la literatura especializada sobre rendimiento académico del estudiante, las concepciones dinámicas o estática se advierten según la definición y forma de abordarlo, que depende del objetivo del estudio y el enfoque, y puede ser amplio o limitado, tener aspectos netamente cuantitativos, cualitativos o de ambas perspectivas. La manera de abordaje de estas perspectivas son (Lerner, 2010, p. 12):

1. como resultado e interpretado cuantitativamente,
2. como juicio evaluativo, sea cuantificado o no, sobre la formación académica,
3. combinada, el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades del estudiante derivados del proceso, teniendo en diversos aspectos: institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, que pueden afectar el éxito o fracaso académico.

Si el rendimiento académico está en relación con condiciones, capacidades y motivación del estudiante y en relación con el contexto, entonces está vinculado

con las estrategias de aprendizaje, en tanto éstas se conciben como procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales, por tanto son expresiones de un habitus determinado ejecutado y actualizado en cierto medio y espacio social.

Algunas de las estrategias que implemente el estudiante pueden ser: participación mínima en el salón de clases, de manera que calcula que no fracasar pero tampoco sobresalir; demorar la realización de una tarea, se estudia un día antes o una noche antes del examen, o se elabora el documento solicitado o se prepara la exposición poco antes de la presentación, de manera que en caso de fracaso se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad; no hacer ni el intento de realizar la tarea, entonces el fracaso produce menos pena pues no se evidencia incapacidad; el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes, la elección de tareas muy difíciles o hacer una persona todo el trabajo en equipo, si se fracasa, no estuvo se debió a la irresponsabilidad de los demás (Edel, 2003, p. 2)

Por tanto, el éxito escolar no basta para aumentar o mejorar el aprendizaje y el rendimiento, sino que se produce, según la teoría de la atribución causal, cuando los alumnos perciben que el aprendizaje en la escuela es el resultado de implicación en la comprensión de conocimientos y actividades (Escribano, 2004, p. 147), es decir, tienen que percibir el desarrollo de capacidades objetivables en acciones y productos fundamentados o argumentados de forma formal y profesional. En otros términos, que la buena enseñanza sola no basta para lograr un rendimiento adecuado o un desarrollo pertinente y efectivo.

5.9 El portafolio de evidencias

La noción de portafolio suele entender, en general, como medio de compilación y organización de materiales, su empleo es en diversas formas desde hace muchos años. De acuerdo con Yoilán Fimia e Ileana Campdesuñer (2012, p. 6) una idea sobre qué es un portafolio se encuentra en García-Hernández, para quien supone un instrumento que busca la presentación de evidencias de aprendizaje que posibilite valorar los conocimientos, habilidades y potencialidades de quien lo elabora.

En ese sentido, se ha empleado en diferentes ámbitos, como la literatura, las artes, la arquitectura, la fotografía, el periodismo y la publicidad. Las evidencias que se presenten deben estar organizadas en una colección de trabajos y acompañados de las reflexiones correspondientes sobre su selección, elaboración y presentación.

Otras concepción de portafolio no se alejan demasiado de la anterior, por ejemplo Abraim y Barret (Fimia, 2012) lo consideran como colección de trabajo que ilustra los esfuerzos, progresos y rendimiento, se del estudiante o del profesor. También se han propuesto clasificaciones de portafolios, como señalan Tillema y Smith (Fimia, 2012, p. 7), para quienes puede haber:

- a) Portafolio para la acreditación de cursos. Colección de documentación exigida para acreditar el desempeño y competencias del estudiante. El portafolio no responde a una orientación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) Portafolio para el aprendizaje relativo a un curso. Presentación de evidencias sobre el aprendizaje y desarrollo del estudiante, que se contrastan con los estándares o a objetivos a lograr.
- c) Portafolio reflexivo. Valora el crecimiento personal y profesional en un determinado período. Implica una reflexión sistemática y continua sobre el propio trabajo.

Para los fines de la intervención que me ocupa, el sentido del portafolio que se sigue es una combinación, entre aprendizaje sobre el curso y reflexivo, que posibilite a los estudiante advertir sus logros y limitaciones, con el fin de corregir, ajustar o superar su aprendizaje, sus habilidades y capacidades pedagógicas.

Otra clasificación de portafolio la presentan Zeichner y Wray (Fima, 2012), donde distinguen entre a) portafolio que documenta el aprendizaje del estudiante a lo largo del tiempo, b) portafolio para inscripciones o para propósitos de certificación y c) Portafolio mediante el cual los estudiantes demuestran la aplicación de algún

aprendizaje. Abrami y Barrett, también cuentan con su clasificación: a) portafolio de proceso y b) portafolio demostrativo o portafolio evaluativo.

Ante la diversidad de criterios para proponer o identificar un portafolio, las autoras Fimia y Campdesuñer (2012, p. 7), sugieren la conveniencia de definir con claridad el propósito y la audiencia a la cual se dirige el portafolio, antes de tomar otras decisiones. El propósito estará relacionado con las teorías que se sostengan acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, desde una perspectiva constructivista es posible considerar que mediante un trabajo en equipo se promueva el aprendizaje cooperativo, y se puede elegir el portafolio de evidencias, pues se esperaría que:

- a) Su elaboración requiere de varias funciones, como búsqueda y compilación de información, organizar, sintetizar, redactar, presentar, entre otras. Por lo cual si se dividen estas funciones, se esperaría que sea más amplia, profunda tanto la información obtenida como su tratamiento, el cual debe ser compartido, discutido y analizado por los integrantes.
- b) Se produzca ayuda entre ellos, entendida como aproximación a la zona de desarrollo próximo.
- c) Una intención del aprendizaje cooperativo es que los alumnos tomen consciencia de los cambios que tienen lugar a lo largo del proceso de aprendizaje, sobre todo en su autoregulación para aprender, así como reflexionen sobre los beneficios o dificultades ligados a los distintos modos de enfocar el aprendizaje.
- d) Al trabajar y aprender en equipos, en la elaboración del portafolio la expectativa es que los estudiantes desarrollen o respeten un conjunto de habilidades o competencias que favorezcan el trabajo y aprendizaje en equipo, como respeto a diversidad de ideas, compromiso efectivo, negociación de tiempos y de selección de contenidos, tolerancia, cargas de trabajo, etc.

- e) Se busca que los estudiantes al trabajar abiertamente en equipo, dentro y fuera del aula, aumente su motivación hacia el aprendizaje, como fue identificado por Gil et al. (2009), en un ejercicio de aprendizaje cooperativo en línea para la realización de un portafolio electrónico.

El empleo del portafolio en el medio educativo se ha ido ampliando, sobre todo en Europa, más como una necesidad que una novedad. En la Unión Europea se ha estimado, de acuerdo con Fima y Campdesuñer (2012, p. 6), que el portafolio es una herramienta que ofrece una respuesta integrada a los requerimientos actuales, sobre todo centrados en el desarrollo de competencias, como comunicación verbal y escrita, trabajo en equipo, manejo de TIC (de alumno y de docentes), y se está trabajando en proyectos garanticen que todos los estudiantes europeos tengan acceso a un portafolio digital.

Estimo que el portafolio puede ser usado de maneras diferentes, si bien con objetivos similares, como el aprendizaje, pero una variación es emplearlo como parte de una estrategia, en donde confluyan diversas habilidades, tales como las sociales, por ejemplo el aprendizaje cooperativo, o habilidades cognitivas (buscar, codificar y procesar información), así como otras relevantes, entre ellas la actitud hacia el aprendizaje, la disposición y responsabilidad al trabajo, la comunicación o el trabajo en equipo.

Considero que estas habilidades deben desarrollarse en los estudiantes, no sólo porque tengo la impresión que un buen número de estudiantes o no las tienen desarrolladas o no las practican en las clases. De modo que sería conveniente consolidarlas, los que ya tengan desarrolladas algunas, o profundizar en ellas, lo cual se advertiría en la calidad de los productos que presenten. El portafolio, visto así, es una estrategia de aprendizaje centrada en el estudiante, que para el caso del aula permite identificar los procesos de aprendizaje en los alumnos.

Cabe aclarar que una cosa es la estrategia didáctica y otra las estrategias que desarrollan los propios alumnos, así que las estrategias que se propone desde la docencia coadyuvan al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los

estudiantes, como las implementadas en la intervención que efectué, es decir, el trabajo en equipo, la retroalimentación en evaluación, la asesoría por equipos, organizadores previos, la exposición y la autoevaluación, mismas que se orientan a la elaboración de un producto, el portafolio.

La incertidumbre se encuentra en la efectividad de la estrategia del portafolio, como estrategia central o principal (aglutina a las demás) en un caso concreto, para así advertir alcances y limitaciones en la implementación de la misma. La importancia de no contar con estrategias de aprendizaje, o no tenerlas claras por parte de los estudiantes, puede dificultar el desempeño académico, como bien indicó Thomas Rohwan en los años 80 del siglo XX, quien encuentra relación entre deficiencia en estrategias de aprendizaje y bajo rendimiento en la tarea (Massone y González, 2003)

Uso de portafolio en el ámbito escolar

El uso del portafolio como medio para el aprendizaje o de evaluación ha sido empleado en varios niveles educativo, declarándose que los resultados han sido positivos. En algunas universidades mexicanas se ha empleado en diversas disciplinas, desde comunicación, lectura, idiomas, matemáticas, educación física, formación de docentes, arte, etc. Por ejemplo, en algunas instituciones de educación superior como en la Universidad de Xalapa, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Baja California, la Universidad de las Américas, la Universidad La Salle, la Universidad de Quintana Roo.

En otros lugares del mundo, la implementación del portafolio ha sido en Los Estados Unidos de América y varios países de América Latina. Se dice que el portafolio ha cobrado gran impulso en la Unión Europea a partir del enfoque de competencias y la homologación de estudios de licenciatura y posgrado.

El sentido principal en el uso del portafolio ha sido su empleo como estrategia de aprendizaje-evaluación, aunque al parecer no es generalizado su uso, sí hay

diferentes experiencias que han apoyado de manera más amplia o institucional el uso del portafolio. Está el caso de la Universidad de las Américas en Puebla, que a partir del semestre otoño de 2006 ha implementado un Plan de Mejoramiento de la Calidad del Aprendizaje o QEP (Quality Enhancement Plan), con evidencias del desarrollo personal, profesional y académico, tanto de profesores como de alumnos, pues éstos almacenan evidencias de los proyectos y trabajos realizados en su trayecto en dicha universidad en un espacio llamado Portafolios Electrónico.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey cuenta con varios usos del portafolio, desarrollado principalmente de manera electrónica. Dicho instituto ha difundido la relevancia del portafolio como publicación académica, personal y profesional de estudiantes y profesores por Internet. El portafolio se advierte como colección de trabajos académicos, acompañados de una reflexión sobre los mismos y sobre su impacto en el proceso de aprendizaje.

Otra aplicación es presentar evidencias de las competencias profesionales, sobre todo de egresado del Tecnológico, así como de profesores mediante el “e-Portafolio”, basada en web, espacio donde el profesionista publica su identidad personal, académica, y profesional, dirigido a futuros empleadores y a posibles socios, clientes e inversionistas.

El reglamento de titulación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en su artículo 18 señala una de las opciones de titulación denominada “Titulación por desarrollo de productos de utilidad”, que refiere a la realización de un producto escrito, el cual puede ser un libro, una monografía, un nuevo recurso didáctico, un **portafolio profesional de evidencias**, una nueva tecnología o metodología, etc.

Por otra parte, propuestas de uso de portafolio más centrados en el desarrollo académico como proceso, ante que como resultado, son señalados por algunos autores, como Rigoberto Marín (2011), quien refiere al empleo del portafolio en la formación-evaluación de competencias docentes en profesores de la UAM-X, con resultados favorables en la formación.

De acuerdo con Díaz Aguilar (2009), el portafolio de evidencias representa un medio idóneo para evaluar el proceso de construcción del aprendizaje significativo en las asignaturas de Educación Abierta y a Distancia. Por su parte, Ruiz Corzo et al. (2007), investigaron el uso del portafolio en alumnos de licenciatura con el fin de alentar el aprendizaje autónomo en el aprendizaje del idioma inglés, en el Centro de Autoacceso USBI de la Universidad de Xalapa, con resultados que los autores indican como favorables. Por otra parte, Porfirio Morán (2010), reconoce el portafolio como un apoyo para el aprendizaje, así como un medio de evaluación pertinente.

Del ámbito internacional, algunas referencias acerca de estudios sobre el uso del portafolio se encuentra, en la aplicación de diferentes métodos de investigación, aunque muchas de ellas de corte estadístico o cuantitativo, por ejemplo:

- ❖ Díaz Aguilar (2007) estudió el uso del portafolio para evaluar el proceso de construcción del aprendizaje significativo en las asignaturas de educación abierta y a distancia de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Estimando que es un recurso idóneo para tal fin. Destaca en su artículo que el 89% de los estudiantes no había utilizado anteriormente un portafolio digital en su formación. Y que la construcción colectiva fue favorable para construir sistemáticamente colección de documentos seleccionados por estudiantes.
- ❖ Palomares Ruiz (2011) comenta sobre una experiencia realizada en el curso 2008-09 en el contexto de la Universidad de Castilla-La Mancha, donde se plantea el portafolio como metodología alternativa para la enseñanza, aprendizaje y evaluación, con el fin de que el alumnado participe de manera activa del aprendizaje, potenciando su madurez, compromiso social y ético.
- ❖ Armengol et al. (2009), comentan la experiencia efectuada en el segundo cuatrimestre del curso 2002-2003 donde se ha usado el portafolio como un elemento más en la evaluación de la asignatura óptica II de la diplomatura

en óptica y optometría , con el objetivo de ayudar al estudiante en el aprendizaje de conocimientos y competencias transversales. Los resultados fueron calificados como positivos.

- ❖ Fimia León et al. (2011), en una investigación con estudiantes de una universidad Cubana, emplearon el portafolio digital como medio de evaluación del aprendizaje. Identificaron que 93% del total de los estudiantes nunca había utilizado portafolios en ninguna de sus variantes. Así como que más del 90% de los estudiantes presentan pocas habilidades reflexivas y el 100% demostró que no dedican tiempo a pensar en cómo se desarrolla su propio aprendizaje y las estrategias que utilizan. Los resultados alcanzados durante la aplicación del portafolio fueron alentadores, en el sentido de que aumentó gradualmente la calidad de las evidencias aportadas por los estudiantes, la mejoría de las reflexiones sobre su progreso, y la mayoría de los alumnos comenzó a reflexionar sobre las estrategias propias de aprendizaje.
- ❖ Bexi Perdomo (2010) en un estudio cuasiexperimental y transversal con la participación de 196 estudiantes cursantes del primer año de su carrera en la Universidad Experimental Libertador de Venezuela, concluyen en sus resultados que el portafolio es una alternativa que favorece el rendimiento de los estudiantes.
- ❖ Alfageme González (2007), realizó un estudio acerca del uso del portafolio electrónico, propuesto como herramienta para la reflexión, el cual ayuda no sólo a la evaluación, sino también ayuda a alumnos y profesores para observar y conocer por sí mismos las competencias adquiridas y el aprendizaje realizado. La experiencia se efectuó con alumnos de primer curso de dos especialidades de Maestro, en la asignatura “*Didáctica General*”. Dos aspectos a destacar del estudio: a) ayuda al profesor a ver qué alumnos trabajaron a gusto en grupo y quienes solo cumplieron al mínimo el trabajo encomendado, o sea, para salir del paso, b) los alumnos

ven la asignatura relacionada con el resto de las disciplinas del curso y no de un modo aislado.

- ❖ En la *Maestría en Bioética* de la Universidad Nacional de Cuyo, Marta Fracapani y Marisa Fazio (2008) indagaron las bondades del portafolio como herramienta auténtica de evaluación de los aprendizajes en un posgrado, con resultados parciales que señalan que sí favorece la evaluación de actitudes pero que presenta dificultades al momento de involucrar a los alumnos en dicho tipo de evaluación y en establecer una valoración lo más objetiva posible. Aunado a limitaciones identificadas, como falta de tiempo y de hábitos para sistematizar en un posgrado todas las experiencias de aprendizaje o carencia de hábitos en actitudes como el diálogo, así como no acostumbrados no compartir o a reconocer el error.

Comentario

Después de revisar algunos señalamientos sobre el portafolio advierto que en casi todos los documentos que aluden a él poco se detalla sobre cómo se implementa y opera, así como el proceso que se sigue. Por lo general se apunta a la novedad, a la opinión de los parte de estudiantes o de docentes. Poco se trata sobre cómo opera en concreto como estrategia de aprendizaje y sobre el significado más detallado que tienen para los participantes. Como tampoco se contextualiza, o muy poco, sobre el ámbito en donde los sujetos desarrollan o presentan su portafolio. Finalmente, casi ningún estudio es resultados de investigación propia del docente.

CAPÍTULO 6. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La intervención educativa que se propone si bien se ubica en el contexto de un curso de licenciatura, en donde es posible advertir el desarrollo de capacidades implementadas en diferentes actividades y productos académicos, como exposición y, sobre todo, de diseño y elaboración documental, actividades que son aplicables de alguna manera más allá del curso. Con esta intención, el docente o formador se ubica como agente catalizador del cambio de la dinámica del aprendizaje a través de la colaboración y la indagación compartida con los estudiantes.

Para especificar a la intervención realizada presento dos grandes secciones que muestran un panorama del contexto institucional, por un lado la que refiere a la universidad, como centro de educación superior, origen, estatus, currículo y algunas condiciones y necesidades académicas que contextualizan el desarrollo y aprendizaje de los en estudiantes, particularmente de los que cursan la licenciatura en pedagogía, por otro lado, la planeación y estrategias empleadas en la intervención en el aula.

6.1 Origen de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, es una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Fue creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978. Inició sus funciones el 12 de marzo de 1979, contando como primer rector con Moisés Jiménez Alarcón.⁴⁵ Meses después, en noviembre de 1979, se crean las primeras 64 Unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD), distribuidas a lo largo del territorio del país. Actualmente cuenta con 74 unidades y 120 subsedes en todo el país.

En sus inicios la UPN se orientó a ofrecer a los profesores de Educación Preescolar y Primaria en servicio la nivelación al grado de Licenciatura, como una

⁴⁵ Dejó el cargo el 6 de julio de 1980.

respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y formar profesionales de la educación. Para el caso de preescolar y primaria se opera la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria que ofrecía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Plan 1975) y diseña la Licenciatura en Educación Básica, en la modalidad de Educación a Distancia (Plan 1979).

A partir de 1979 en la Unidad Ajusco se ofrecen las Licenciaturas escolarizadas a maestros en servicio y a bachilleres en diversas especialidades educativas. En 1985 se diseñó las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria en la modalidad semiescolarizada (Plan 1985), asimismo en 1990 se iniciaron las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90.

6.2 Referente político-académico

La UPN al igual que el resto de las universidades públicas está regida por la llamada etapa evaluadora (Luengo, 2003), iniciada en los años 90 del siglo XX, con supervisión estatal y asignación de recursos, y con asignación becas de estímulo económico a los docentes como incremento de ingresos, según desempeño individual de éstos. En esta etapa se crea en 1994 el Centro Nacional de la Evaluación (Ceneval), Asociación Civil, con la misión de regular el acceso de la demanda a las Instituciones de Educación Superior (IES) y la oferta educativa (Soto, 2011)

De igual modo, la UPN experimenta la etapa de transición (inicio de la primera década del Siglo XXI), identificada con el cambio de partido en poder en el Ejecutivo Federal (de ahí el nombre de esta etapa). En la cual enfatiza la perspectiva social de la pertinencia educativa, al menos en el discurso oficial, la cual exige mayor participación de las IES para la toma de decisiones y el diseño de políticas que permitan la creación de una red interinstitucional para el desarrollo de una educación superior de calidad en donde todos los jóvenes tengan acceso, como se señala en Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Soto, 2011).

Pero tal pertinencia está ligada a demandas políticas y económicas del contexto, que se encuentran inmersas en lo algunos han denominado estado neoliberal, donde el Estado se contrae, para dar más pasa a las lógicas del mercado, lo que ha acarreado, entre otras, la insuficiencia de instalaciones y detrimento de la calidad educativa (Alcántara, 2008; Poy, 2012)⁴⁶. Situación y fenómenos que no sólo ocurre a nivel nacional, sino también mundial. Un punto central en este contexto es el relacionado con el salario de los docentes universitario, el cual se ha rezagado, pero se complementa con ingresos extras mediante evaluación. Lo que posiblemente incida en la calidad de los procesos de aprendizaje.

En suma, las universidad públicas, y en general la educación superior, se desenvuelve en un marco institucional complejo y diversificado, en el cual se concretan y hace diferencia institucional según la antigüedad, el prestigio, el grado de diversificación y especialización, la autonomía, el origen del financiamiento y la relación con el Estado, factores que marcan las diferencias entre las instituciones (Tuirán, 2012). De ahí que:

La institucionalización de estas diferencias se ha traducido en una fuerte segmentación en el interior del sistema. Estas barreras imponen altos costos a la eficiencia, la calidad y la equidad porque impiden el aprovechamiento de las capacidades acumuladas, limita la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores y crea circuitos académicos de desigual calidad. La escasa competencia entre las instituciones ha reforzado esta segmentación. (Tuirán, 2012, p. 196)

La institucionalización de la UPN se produce de acuerdo con Kovacs (1983) como resultado de la negociación política entre Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entidades políticas que se enfrentaron por el poder y el control de dicha universidad. Una de los imaginarios para su creación, e implicado en las disputas por el poder político, ha

⁴⁶ En la X Conferencia Internacional de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, celebrada en la UNAM, una de las conclusiones fue que los efectos que ha generado la aplicación de políticas neoliberales en educación, tanto en México, Canadá y USA, ha derivado en efectos contraproducentes para estudiantes y docentes, por ejemplo, con las evaluaciones estandarizadas sólo se busca catalogar al alumno y responsabilizar al docente de los malos resultados (Poy, 2012, p. 31)

sido la de profesionalizar y capacitar a los maestros del país (Vicencio, 1987, p. 4). Por ese entonces, no sólo estaba en disputa una nueva institución sino también el control del sistema de normales.

Las constantes pugnas internas y externas han caracterizado a la UPN (Olivier, 2006, p. 147), para el caso de las internas, las diferencias y enfrentamientos están presentes, entre Profesores normalistas vs. Profesores universitarios, o entre Autónomos vs. Institucionales, o entre personal de Base vs. Honorarios u Horas, Profesores con Doctorado vs. no doctorados (con menor grado académico). Divisiones que ha generado en mayor o menor medida la fragmentación política de los académicos, enfatizada sobre todo con la llamada reestructuración de la UPN (Olivier, 2006)

Las disputas en la UPN no son exclusivas de esta institución, pues es algo que ocurre en todas las universidades. Además la UPN no es una institución estática, inamovible, pues en ella ocurren procesos políticos y académicos de intensidad y alcances diversos. De igual manera, hay aspecto que la identifican y dan continuidad aunque transformados de acuerdo a las condiciones económico-políticas del país. Lo que no impide, o quizá debido a lo antes comentado, que por ejemplo, algunos docentes hayan generado espacios de autonomía relativa donde crean alternativas para transformar sus prácticas docentes. También habrá otros, que no asuman compromisos educativos más allá de los horarios estipulados para la docencia, ni se involucren para la atención de los diversos problemas, sea porque no les interesa o porque es poco reconocida la docencia y prefieren investigar (publicar), o bien, se desempeñan en otros trabajos.⁴⁷

La situación política de la UPN fue señalada una vez más, desde la rectoría, en los inicios de los años 90 del siglo pasado, por Olac Fuentes Molinar (1993), que en

⁴⁷ También podría ocurrir lo que el ingreso o permanencia de los docentes en la universidad se deba a los factores que Carlos Ramírez (2004, pp. 316-127) identificó en la universidad de Chiapas: a) que la institución posibilita desarrollo profesional, mediante posgrados y constante actualización disciplinaria, b) mejora de las percepciones económicas, con tiempo para otro empleo, y c) opción de ascenso laboral al ocupar puestos de jerarquía institucional que otorgue prestigio y reconocimiento.

su breve periodo como rector de la UPN (del 8 de julio de 1992 al 7 de enero de 1993), señalara que si se continuaban con las disputas políticas o académicas se afectaría la función principal de la UPN: la docencia. También señaló que la formación de los estudiantes está cargada de teoría o de objetivos centrados en sí mismos:

Me pregunto si, al final de sus estudios, los alumnos logran "aterrizar" los enfoques teóricos en la explicación de la realidad de su campo profesional o si lo que se conserva son saberes aislados y poco claros (Fuentes, 1993, p. 3)

En un escrito crítico previo, y casi profético, trece años antes de ser rector, Olac Fuentes (1979) había señalado la complejidad del poder político en la UPN, una universidad pública sin autonomía:

el desenvolvimiento de la UPN revela la complejidad del proceso político en cuanto a la decisión educativa; descubre que la decisión no es un acto vertical del poder, sino que surge de formas precisas como las fuerzas en presencia se articulan, confluyen o se contradicen; enseña cómo los elementos de la estructura social son mediados por situaciones coyunturales y cómo factores de circunstancia pueden adquirir un peso determinado cuando se insertan en una ecuación inestable de poder (Fuentes, 1979, p. 91)

El hecho de señalar este referente político es porque éste podría afectar el desarrollo formativo de los estudiantes, pues si se mantiene un bajo perfil en la comunicación y proyectos institucionales entre docentes, estudiantes, administrativos y autoridades, lo que podría limitar el alcance de los objetivos pedagógicos de la institución. Y derivar en que o las propuestas institucionales de cambio educativo no sean asumidos por los docentes o que los intentos de innovación que efectúen algunos docentes no cuenten con el apoyo o colaboración de la comunidad docente, o sin el apoyo de una decisión institucional, terminando, al final, con escasas probabilidades de atender las necesidades y mejora de los aprendizajes de una población estudiantil.

6.3 Situación por el incremento en ingreso docente

Las condiciones económicas del país, y las políticas educativas y las referidas a los docentes han reconfigurado, en general, representaciones y prácticas académicas, vinculado, en parte, a la mengua del salario de los profesores en sexenios gubernamentales recientes así como a las posibilidad de recuperación a través de la evaluación del académico, donde al aceptar ser evaluado participa en un proceso de logro de puntos específicos, para obtener ingresos que están fuera del acuerdo contractual. Lo cual promueve la superación y actualización permanente, en detrimento de la docencia, pues el mayor tiempo se orienta a la obtención de puntos quedando en segundo plano el mejoramiento de la práctica docente.

La búsqueda de un mayor incremento económico, marca que los docentes busquen ser profesores-investigadores de tiempo completo, con doctorado y publicaciones frecuentes (Gil, 2012, p. 208), lo que la autoridad ha llamado como “perfil deseable”, para lograr competir por los ingresos extraordinarios, los cuales pueden llegar a significar más de la mitad del total del ingreso anual (Gil, 2012, p. 208). El perfil deseado si bien ha provocada un incremento notable en docentes con doctorado (Gil, 2012), sin embargo no hay seguridad de que haya avances portentosos en investigación, como tampoco en la capacidad de mejoría docente. Lo que sí se puede advertir es que “se ha convertido en un factor de estatus. Un nuevo sistema de jerarquía académica” (Gil, 2012, p. 208)

Considero que la situación señala ha generado un mayor distanciamiento entre docentes y alumnos, en términos de códigos de comunicación, de capital social, de responsabilidad y expectativas de formación, pues el tiempo en el aula se dedica a la cátedra, es decir, se ha enfatizado una de las características de la educación tradicional, luego centrado en la enseñanza, pero ahora supone un mayor conocimiento o grado académico de parte de los docente, lo que no significa que los estudiantes sigan o conozcan los códigos de comunicación del docente, más aún si un buen número de alumnos proviene de niveles educativos previos que han sido cuestionados desde las propias autoridades educativas.

Si bien los docentes pueden conocer más sobre aspectos educativos y pedagógicos, no siempre es implementado al aula, por este habitus reconstituido del docente. Podría haber pues una divergencia entre dichos sobre prácticas docentes y acción concreta en el aula. Por ejemplo, con base en un estudio realizado por Carranza et al. (2009), con 376 estudiantes y 78 docentes, adscritos a la licenciatura en Pedagogía de la UPN-A, identificaron que alumnos y docentes tienen representaciones e intereses diferentes, o no son realizados de forma conjunta, sino como cada quien se imagina, puede o quiere.

De manera que aunque en la universidad se reconoce la importancia del enfoque centrado en el aprendizaje con base en nuevos ambientes de aprendizaje, no siempre se lleva a cabo, ni se sabe de las ventajas conseguidas. Como tampoco existe un programa de formación docente para los profesores interesados en mejorar su práctica docente centrada en el aprendizaje (Carranza, 2009, p. 2)

Lo preocupante para el proceso educativo está en que si el relajamiento profesional de docentes o la búsqueda de mayores ingresos parece que no mejora el proceso de aprendizaje, y con ello la formación de los estudiantes, entonces ocurre lo que señala Gil Antón:

el dinero modifica conductas, incluso cambia estilos de consumo y prestigios de corto plazo, pero no es, en absoluto, suficiente para producir una tradición académica sólida. Mejores cifras sí. Pero, ¿contamos con un sistema académico fortalecido sustancialmente? (Gil, 2012, p. 211)

No obstante lo indicado, también hay docentes que implementan un aprendizaje alternativo, así como el centrado en el estudiante, conozcan mucho o poco de estrategias de alguna perspectiva diferente a la tradicional.

6.4 Aproximación a necesidades académicas de estudiantes

Un efecto de la universidad pública contemporánea es la composición de la población estudiantil, con una diversidad no sólo en conocimientos, sino en práctica de estudio y en los diferentes tipos de capital, cultural, simbólica y económica. En la UPN estas diferencias que no han sido identificadas ni tratadas

adecuadamente para disminuir, prevenir o corregirlas, ni por la institución ni por muchos docentes, lo que seguramente afecta los procesos de aprendizaje.

a) Aproximación al perfil general de ingreso

Algunas dificultades académicas generales de los estudiantes de la UPN-Ajusco, y vinculadas en mayor o menor medida con el aprendizaje, las ha considerado Virginia Casas Santín, aunque son datos de 2003, estimo que aún son un referente general. Por ejemplo, que 61.6% de ellos presentó el examen de admisión en otras instituciones (Casas, 2007, p. 4), lo cual podría hacer pensar que no tenían seguridad de ser admitidos en otra institución y, sobre todo, la intención de su preferencia académica, quizá por carreras diferentes a las que existen en la UPN.

Se observó también que el 65.7% de alumnos de la Licenciatura en Pedagogía estuvieron integradas por dos tipos de alumnos: con trayectorias escolares regulares, lo que les permitió ingresar entre los 17 y 19 años de edad, y con trayectoria con rezago escolar de máximo cuatro años, cuyo ingreso se dio después de los 20 años de edad.

Es de notar que la generación 2003 estuvo conformada en su mayoría por mujeres, con el 85.5%, como ocurre más o menos en la mayoría de las generaciones a la fecha. Hay una observación más, que no está muy claro el fundamento del señalamiento, pero la autora identifica a esa población como jóvenes “con problemas afectivo-emocionales derivados de la construcción de su proyecto de vida” (Casas, 2007, p. 5), vinculados al manejo de su sexualidad, de sus relaciones afectivas, o bien, de condiciones económicas, que inciden en su permanencia en la universidad (Casas, 2007, p. 6)

Sobre condiciones para estudiar, se identificó que el 65.3% de alumnos no contaba con medios idóneos para estudiar. Por ejemplo, sólo 51.6% poseía computadora pero únicamente el 6.7% tenía Internet. Dada la precariedad económica para algunos, la tercera parte debía trabajar (34.7%). En dicha

generación 2003, la mitad de los que trabajaban 51.7% estaban empleados de tiempo completo, y 37.4% con empleos eventuales (Casas, 2007, p. 8)

En años recientes, del 2010 al 2012, es posible considerar que la caracterización de los estudiantes no han cambiado demasiado, lo cual incide de manera directa en el rendimiento académico, sumado a los problemáticas generales de tipo académico, como dificultades en la comprensión lectora y en la redacción, y seguramente también habrá relación con la escasa motivación, lo que genera un panorama que es todo un reto, tanto para alumnos, como para el docente y la propia universidad.

La autora comenta que algunos alumnos de la UPN, específicamente de la Licenciatura en Pedagogía, y particularmente los de trayectorias irregulares, podrían ubicarse en el señalamiento que ella encuentra en Bartolucci (Casas, 2007), esto es, se incorporan a las licenciaturas como Pedagogía y Psicología. Seguramente porque se ha estimado durante muchos años que esas carreras derivan en empleos con menor riesgo económico, mayor posibilidad de empleo o salario estable, aunque pueda ser bajo. Otra posibilidad es la idea de que esas carreras son “adecuadas” para mujeres.

Junto a esa observación de búsqueda de estabilidad salarial, la investigadora Alejandra Mizala (2011) muestra que en estudios efectuados en Inglaterra, Australia y Chile en años y década reciente, las características de los estudiantes que optan por las carreras universitaria en Pedagogía o en Educación son en general de origen social con escasos recursos económicos, y sin redes sociales que les posibilite movilidad social. Esta situación le lleva a señalar, a los estudiantes, que la elección la carrera es por motivos intrínsecos (vocación, rol social), más que extrínsecos. En estudio específico dirigido por la autora (Mizala, 2011), en universidades públicas en Chile, encuentra estos resultados: a) estudiantes menos hábiles, con menor ingreso familiar, b) padres menos educados, c) de colegios municipales científico-humanistas eligen pedagogía con mayor probabilidad, d) efecto de calidad de colegio es inferior al de habilidad individual.

Algunos de los rasgos señalados puede coincidir en un sector de alumnos la UPN, pues también hay estudiantes de ingresos medios, aunque puede que no sean mayoría, esto debido en gran parte a la sobredemanda de ingresos a la educación superior, es decir, en un grupo importante de estudiantes la UPN no ha sido su primera elección de ingreso.

b) Información reciente sobre necesidades de aprendizaje

En un estudio presentado en el 2010, Rubio y Lozano, a partir de comentarios constantes de profesores, acerca de los pocos conocimientos previos y escasas estrategias para el estudio que poseen los estudiantes, decidieron indagar las principales limitantes académicas en alumnos del primer semestre 2006-1 en todas las licenciaturas en la UPN-Ajusco. Los resultados apuntan a que los estudiantes requieren apoyo en muchas habilidades de aprendizaje (Rubio y Lozano, 2010), sobre todo en:

- a) habilidades para el estudio,
- b) estrategias para la lectura,
- c) habilidades para la escritura y motivación.

Sobre la motivación las autoras destacan que tiene que ver con la falta de sentido que el alumno tiene con respecto a sus estudios, o que el único sentido que señalan se centra en pasar las asignaturas.

Un elemento más a considerar es el indicado por Hernández (2011) quien al comparar estilos de aprendizaje en alumnos de un grupo de segundo semestre con otro de sexto semestre, ambos en el periodo 2011-1, en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, identificó que las mayores frecuencias se encuentran en todos los tipos de estilos de aprendizaje se encuentran en nivel moderado. Es decir, como tendencia general, los estudiantes no cambian demasiado sus estilos de aprendizaje en la UPN, no obstante que medien cuatro semestres, o quizá hasta los refuerzan en la propia universidad, pues muchos de ellos en la antesala

de concluir la carrera continúan con limitaciones, procedimientos o costumbres inadecuadas en las postrimerías de la licenciatura.

No obstante las posibles dificultades, existen alumnos que a pesar de tener carencias académicas y estar en situaciones y condiciones adversas logran concluir sus estudios, e incluso titularse, en contraste con otros que contando con mejores condiciones en cuanto a capital cultural, social y simbólico, sin embargo no llevan a buen término su proyecto académico. Así lo identifica Virginia Aguilar, quien con base en su propia práctica profesional, y con una investigación previa, afirma que hay estudiantes que se hacen cargo de su proceso de formación, “más allá de las aulas escolares y de los dispositivos institucionales” (Aguilar, 2011). Mientras que estudiantes, aun con mejores condiciones socioeconómicas, al enfrentar cierto tipo de obstáculos o demandas académicas, desertan o viven un proceso académico muy accidentado.

Un aspecto interesante que encuentra Virginia Aguilar (2011), para quien los alumnos construyen estrategias de apropiación del capital cultural, valorado y legitimado en los planes de estudio, así como en su vida y en el contexto universitario, de manera que:

Su ingreso al medio universitario le puede exigir nuevas habilidades y formas de apropiación del saber, instituyéndose, de esta forma, un tipo de estudiante, con una identidad determinada por esas maneras de representar y enfrentar las nuevas demandas, en donde el deseo de saber se jugará como el elemento determinante en la constitución de su subjetividad, y durante ese proceso movilizará una diversidad de representaciones, afectos y deseos (Aguilar, 2011)

6.5 Referente curricular

En el ámbito escolar el currículum refiere al plan de estudios oficial o programa de enseñanza, así como al conjunto de materias o asignaturas que lo conforman, y que orientan alguna propuesta escolar. Este es el significado más extendido, aunque la sido criticado por presentar perspectiva estática. Independientemente

de las diferentes perspectivas⁴⁸ sobre el currículum, lo relevantes es que es posible distinguir un currículum posible, proyectado, y un currículum real dado por límites prácticos. Para el fin de este apartado resulta conveniente el currículum en su acepción de programa educativo.

La misión de la UPN es la formación y desarrollo de profesionales de la educación, así como a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura (UPN, 2011)

El objetivo institucional consiste en formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (UPN, 2011)

Como elementos del currículum concreto, comentaré sobre el programa de la Licenciatura en pedagogía, porque la asignatura de Orientación educativa es parte de esta licenciatura, así como a la asignatura indicada, en tanto es el currículum que siguen los estudiantes en quienes se efectuó la intervención.

6.5.1 Programa de la Licenciatura en Pedagogía

La propuesta de formación educativa de la licenciatura en pedagogía está organizada materias de formación general y cinco campos de estudio y profesionalización (currículum, orientación educativa, comunicación, proyectos educativos, formación docente). El diseño del plan de estudios de la licenciatura

⁴⁸ El currículum centrado en las asignaturas; el currículum como experiencia, enfatiza la vivencia constante de las experiencias del alumno y trata de acercarse más al contexto; el currículum como sistema, en el que entran en juego una serie de elementos que permiten el desarrollo de experiencias de aprendizaje; El currículum oculto.

en Pedagogía fue realizado por Javier Olmedo, Florencio Ortega y Miguel Ángel Niño Uribe (Niño, 2009).

La licenciatura en Pedagogía Plan 90 se cursa en 8 semestres con un total de 40 asignaturas, equivalente a 332 créditos. Se diseñó en 3 fases de formación:

- 1) Fase de formación inicial: Tiene como objetivo proporcionar las bases conceptuales y metodológicas para captar lo educativo como objeto de análisis e intervención pedagógico. La primera fase corresponde a la fase de Formación Inicial, supone 15 asignaturas.
- 2) Fase de formación profesional: Tiene como objetivo proporcionar un bagaje teórico-técnico que posibilite describir y explicar acciones educativas específicas; así como brindar habilidades con profesionalismo en los diversos campos pedagógicos. La segunda fase es la de Campos de Formación y Trabajo Profesional, con 15 asignaturas.
- 3) Fase de Concentración en campo o Servicio: Tiene como fin el concluir la formación desde una perspectiva integral (en lo relativo a una formación teórico-práctica) y flexible. Permite al alumno optar por un campo de formación y/o servicio pedagógico. La tercera fase, es la Formación en Campo y/o Servicio, con 10 asignaturas.

6.5.2 La asignatura Bases de la Orientación Educativa

Bases de la Orientación Educativa, es una asignatura no seriada, y es una de las que se imparte en el 5to. semestre, corresponde a la Segunda Fase del Plan de Estudios 90 de la Licenciatura en Pedagogía.⁴⁹

El objetivo general de la asignatura es “Iniciar la reflexión de la Orientación como una práctica educativa, socio – histórica”. En este curso se inicia la

⁴⁹ Véase mapa curricular. Las otras dos fases que componen el Plan de Estudios de la Licenciatura son: Fase I. Formación Inicial (semestres I y II) y Fase III. Concentración en Campo o Servicio (semestres VII y VIII).

conceptualización al campo de Orientación. Los contenidos temáticos generales refieren a:

- Educación, pedagogía y orientación Educativa.
- Objeto de estudio de la Orientación Educativa.
- Conceptualización de la Orientación Educativa como práctica, servicio y proceso
- Tipos de orientación: educativa, escolar, vocacional y profesional. Origen y desarrollo en cada una.
- Reconstrucción de la práctica de la orientación educativa en México, en Europa y en Estados Unidos de Norteamérica
- Aproximación al saber y al quehacer del orientador educativo en la práctica del orientador.

CAPÍTULO 7. MÉTODO

En este capítulo se detalla el método utilizado, que comprende la descripción del diseño de la investigación, la descripción de la población, los participantes, los instrumentos, así como los procedimientos de recolección y análisis de los datos.

7.1 Diseño

La presente investigación la planteo como estudio de caso con diseño mixto sobre una intervención educativa. Se organiza en tres fases, implementadas en tiempos distintos, la primera fase, denominada en adelante Fase I comprende un estudio descriptivo que se identifica con un enfoque cuantitativo por el uso de cuestionarios, estructurado y semiestructurado, empleados para obtener información sobre los estudiantes, esta fase no se desarrolla en la siguiente por tener una función diagnóstica, de modo que ofrece elementos para fundamentar la toma de decisiones que se efectuarán en la siguiente fase, designada como Fase II, que corresponde a la acción pedagógica en el aula, o intervención en el lugar, la tercera fase III se realiza el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes acerca de fase II.

Referentes sobre la investigación mixta

La investigación que se ha denominado mixto surge como consecuencia de la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas las ciencias a mediados del siglo XX. En los años 1960 a 1970, se presentan estudios e investigaciones en los cuales se combinaron enfoques cualitativos y cuantitativos, particularmente en el área de medicina; también aparecieron estudios de caso con encuestas (Pereira, 2011, p. 16), como los propuestos en 1973 por Sam Sieber. Este tipo de combinación de métodos daría paso a lo que hoy se conoce como métodos mixtos en investigación. Será en los años ochenta del Siglo XX, con el debate sobre la legitimidad de la investigación que combina o concilia los enfoques cualitativos y cuantitativos, que

empieza a denominarse ampliamente como investigación mixta (Hernández, et a, 2003)

Es precisamente a partir de la década de los ochenta, cuando se han incrementado los intentos por unir ambos enfoques,⁵⁰ sobre todo en campos como la educación, la comunicación, la psicología, la medicina y la enfermería, entre otros (Salgado, 2007, p. 77). Ante el incremento de posibilidades de combinar métodos y las propuestas sobre este tema, es que también han surgido diferentes denominaciones que aluden a dicha combinación, entre los más conocidos, además del de *métodos mixtos*, están los *multimétodos* y la *triangulación metodológica*. En todos los casos se apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa.

De acuerdo con Hernández et al. (2003) las ventajas de la combinación de enfoques cualitativo y cuantitativo son: perspectiva más precisa del fenómeno en un sentido integral, completo y holística; ayuda a clarificar y a formular el problema; producción de datos más variados; se potencia la creatividad teórica. Por otra parte, los restos a enfrentar son: poseer un considerable entrenamiento en ambos enfoques; no está consolidada la integración de los enfoques; se requiere de tiempo, pues maneja extensos volúmenes de datos y efectúa análisis diversos.

Clasificación de métodos mixtos

Zulay Periera (2011, p. 19) afirma que los autores Johnson y Onwuegbuzie así como Onwuegbuzie y Leech plantean que las investigaciones con un diseño mixto podían ser de dos formas:

- a) Con **modelo** mixto: combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.
- b) Con **método** mixto: métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

⁵⁰ De acuerdo con Pereira (2011) se debe a Jick la introdujo de los términos básicos de los diseños mixtos, al aplicar técnicas e instrumentos de corte positivistas y naturalistas para la recolección de datos, así como la triangulación de datos.

7.2 Participantes

Se incluyen los estudiantes elegidos de maneja intencional y el docente responsable de la intervención pedagógica.

a) Estudiantes

Los participantes fueron considerados mediante muestreo intencional, quedando un total final de 32 estudiantes, digo final porque el número de alumnos fue cambiando a lo largo de la intervención, debido al periodo de altas y bajas institucional, así como al abandono del curso.

Los estudiantes son egresados de cuatro instancias, la mayoría de ellos de la escuela preparatoria (pública o privada) con 17 estudiantes; le siguen los egresados del Colegio de Bachilleres con 10 estudiantes. Los egresados de estos dos centros educativos representan el 84% del total de estudiantes en el curso. En tercer lugar, sobre egresados por institución, se encuentra el Centro de Estudios Tecnológicos, industrial y de Servicios (Cetis) con 4 estudiantes; y en cuarto lugar un estudiante que acreditó su bachillerato mediante examen en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

b) Docente

Profesor de tiempo completo, con experiencia docente en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN desde 1996 con la impartición de diferentes asignaturas. La experiencia específica en impartir las asignaturas de orientación educativa de manera continua, en la misma licenciatura, las realiza desde hace cerca de 8 años. Tiene una preferencia hacia el análisis sociocultural por tener una formación inicial en sociología. Se interesa por conocer y actualizarse en temas de teoría pedagogía con el fin de mejorar su práctica profesional.

7.3 Contexto institucional

El contexto donde se realiza la intervención educativa es en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, en adelante UPN, identificada como institución pública de educación superior. La UPN se ubica en la carretera al Ajusco No. 24. Col. Héroes de Padierna Delegación Tlalpan, en el Distrito Federal.

Para llegar a la universidad la mayoría de los estudiantes usan el transporte público. Las aulas en donde se imparten las clases se han ido adaptando al cambio tecnológico de manera paulatina, casi todas cuentan con proyector de imágenes electrónicas (Cañón), algunas otras, las menos, tienen instalada una computadora. Aunque también hay computadoras en la biblioteca para uso de alumnos, que en algunos momentos u horarios no siempre son suficientes, y no siempre están actualizadas en software y hardware. La biblioteca tiene un acervo muy amplio y se actualiza con regularidad.

7.4 El estudio de caso

El estudio de caso propuesto es de tipo instrumental, en tanto se procura conocer el proceso en el fomento del aprendizaje significativo mediante una estrategia didáctica en un grupo de estudiantes en una situación y contexto singular (aula) ubicado en espacio tiempo concreto y natural (socialmente), de esta forma se espera considerar varios aspectos que inciden en dicho fomento, los cuales serán descritos con posibilidad de alcanzar niveles explicativos.

La investigación se advierte como estudio de caso con referente empírico con participantes que son estudiantes universitarios, en un semestre, licenciatura y universidad específica.

La posibilidad del estudio de caso con dos fases con enfoques distintos, es señalada por Díaz de Salas et al. (2011, p. 9), al comentar que los casos pueden quedar inscrito dentro de cualquiera de las dos formas epistemológicas, sea la explicativa, para el método cualitativo, o comprensiva.

El carácter de estudio de caso, y más aún si se considera caso único se aprecia en que “el fundamento epistemológico del Estudio de Caso tiene un principio que puede ser comprensivo-explicativo y está centrado en las ciencias de carácter ideográfico (Díaz de Salas, p. 2011, p. 10), esa consideración es en general, ya que como también señala el autor citado, no impide vínculos de tipo cualitativo-cuantitativo. Para este estudio es cuantitativo en uso del instrumento. Codificación y resultados (porcentajes), de igual modo tienen una parte cualitativa que se observa en la interpretación de escritos de los estudiantes y en la opinión que expresan en las entrevistas. El carácter de caso único deriva por el uso de una unidad de análisis. La especificación de estas fases se presenta en la sección correspondiente (véase, apartados 3.8.1 y 3.8.2)

Una de las ventajas del estudio de caso es la flexibilidad metódica, con ocurre en este estudio, ya que posibilita observación y reflexión sobre las interrelaciones y los cambios que se adviertan en la intervención didáctica y en las entrevistas; así como, en una segunda perspectiva, la posibilidad de contar con información para la toma de decisiones con relación a objetivo de la investigación, ya sea con los resultados del diagnóstico o con los textos elaborados por los estudiantes.

Si se considera el propósito del caso, puede plantearse como interpretativo-evaluativo (Díaz de Salas, 2011, p. 12), en tanto, por un lado, se representan acciones y significados, producidas en el intervención, en situaciones como asistencia, presentación de textos, cumplimiento con criterios en la elaboración de textos, por otro, la evaluación intenta representar las condiciones y situaciones específicas del caso, caracterizar de manera general al grupo en logros y limitaciones acerca del aprendizaje.

Referencia sobre los estudio de caso

En la investigación social existen amplios antecedentes a la vez que diversas perspectivas desde las cuales abordar el estudio de casos, se encuentran de manera abundante en ciencias jurídicas, medicina y psicología. Neiman y Quaranta (2007), lo definen así: “El caso es definido como un sistema delimitado

en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (Neiman, 2007, p. 220 y Kazes, 2009, p. 72). Ellos siguen a Stake, para quien el estudio de un caso no responde a la elección de un método, sino a la elección de un objeto a ser estudiado. Otro aspecto que Kazes (2009) identifica en la investigación basada en estudio de casos es que puede abarcar distintos diseños posibles.

De acuerdo con estos dos autores, es posible distinguir entre “estudio de caso” y “estrategia de investigación basada en el estudio de casos”. El estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, definido por el interés que éste inspira, mientras que el diseño metodológico del estudio es secundario. Por otra parte, la estrategia de investigación basada en estudio de casos puede abarcar distintos diseños posibles ya que tiene por objetivo la construcción de teoría. Lo que activa la inclusión del o los casos es la pregunta y el objetivo de la investigación, teniéndolo en cuenta como parte del diseño (Neiman, 2007)

Por los años ochenta del siglo XX, Adelman (Pérez, 2007, p. 82) ya señalaba la flexibilidad del estudio de caso, indicando que este tipo de estudio sigue procedimientos abiertos y adaptables que posibilitan recoger aspectos previamente detectados. Algunas formas para abordar los estudios cualitativos son las biografías, la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada o los estudios de caso. En todas las posibilidades señaladas se considera una visión holística y se analizan palabras y perspectivas de los informantes en una situación natural, o no controlada, es decir, cotidianas, que incluye los contextos socioculturales en donde ocurren, producciones y reproducciones de prácticas sociales. Por lo dicha, la autora argentina afirma que:

La investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o de protocolos de contexto (Vasilachis, 2007, p. 27)

La analista Cristina Martínez (2006), quien sigue a Yin, señala que el estudio de casos se ha utilizado para descripciones y análisis detallados de unidades sociales planteadas como únicas. Ha sido empleado o referido por diversos analistas, como Kemmis, Guba, Goetz y Lecompte, entre otros, autores que han desplegado diversas técnicas, instrumentos, enfoques, u objetivos, tales como la descripción densa, la finalidad de entender o promover el cambio o mejora, la multiplicidad de datos, la perspectiva holística, descripción de temas (Pérez, 2007).

Para algunos el estudio de caso, supone una metodología de análisis y observación con mucha profundidad de situaciones contemporáneas, reales y específicas. Para otros, es una estrategia de investigación empírica en contexto (Escudero et al., 2008: 7 y 8), en donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa. Quizá por eso Stake (2007) lo concibe como un objeto de estudio y, a la vez, una metodología de investigación, mediante el cual se estudia la particularidad y complejidad de un caso singular, con el fin de comprender un aspecto bajo circunstancias específicas.

Un caso puede ser una persona, un grupo, una situación, una estrategia, un rol, una cultura, un programa, una escuela, una familia, un asunto social, un pueblo, una nación, entre otros. Para Stake (2007) el caso es un sistema integrado, no obstante que las partes no se adviertan que funcionen bien o que parezcan irracionales, el punto es que estén vinculados de alguna forma. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Por ende, los casos se construyen con elementos de alguna situación.

Por lo dicho, el método del caso, según señala Gloria Pérez (2007, p. 79), es esencialmente activo y aplicable a diversos campos de estudio, sobre todo cuando se trata de combinar teoría y práctica, de modo que no se recomienda donde sólo se intente la mera erudición o el tecnicismo. No obstante, la autora estima que en general el método consiste en la búsqueda de soluciones a través de la discusión y análisis de un problema de un grupo, sea el problema real o simulado. Si fuese real, la situación es extraída de la experiencia de los sujetos o actores sociales; si

simulada, la situación es hipotética, de modo que los integrantes del grupo opinan sin fijarse demasiado en las posibles repercusiones inmediatas.

El estudio de caso, puede emplearse tanto en el enfoque cuantitativo como en el cualitativo, en la como modalidad cualitativa se persigue el entendimiento o la comprensión -deseablemente en profundidad- de un fenómeno en escenarios individuales, para identificar relaciones y conceptos importantes, “más que verificar o comprobar proposiciones previamente establecidas” (Zapata, citado en Reyes y Hernández, 2008, p. 70)

Como muchos recursos de investigación, los estudios de casos tienen desventajas, entre ellas, el limitado poder de generalizaciones científicas, posible el riesgo de imprecisión, falta de rigor y consideraciones éticas (como sesgos o prejuicios). No obstante, las posibles desventajas pueden ser manejables a través de diversas alternativas metodológicas. Como el tipo de caso y el manejo adecuado de una vía inductiva⁵¹ o deductiva, que en el estudio de caso puede seguir cualquier de las dos.

Neiman y Quaranta (2007) apuntan que para Yin se pueden identificar varios tipos de estudios de casos, desde el caso único hasta casos múltiples. En cualquier consideración el estudio de casos puede ser al mismo tiempo exploratorio y descriptivo o explicativo. Un estudio de caso exploratorio puede proponerse determinar la factibilidad de determinado procedimiento o bien definir preguntas o hipótesis para casos ulteriores, que pueden o no ser estudiados posteriormente desde la perspectiva del estudio de caso. En el estudio de caso descriptivo, el objetivo puede ser presentar la descripción de un fenómeno en su contexto y en el estudio explicativo presentar datos incluidos en relaciones causales.

Existen varias tipologías sobre el estudio de casos, Robert Stake (2007) refiere a tres tipos:

⁵¹ La inducción es sinónimo de inferencia no-deductiva, esto es, una inferencia cuya conclusión no se sigue necesariamente de las premisas, por tal razón la inducción no tienen vínculo con la lógica de verificación (hipótesis-verificación), lógica a la que sí responde del procedimiento deductivo.

- a) los casos intrínsecos, donde el caso viene dado por el ámbito del estudio, o sea, en sí mismo es de interés,
- b) los casos instrumentales, que se definen por la intención de conocer y comprender las circunstancias que afecta a casos similares, de modo que aporte ideas para entender un problema o refinar una teoría, de modo que el caso ayuda a entender un problema, y
- c) los casos colectivos, cuando se está en condiciones de estudiar varios casos coyunturales, con el fin de tener una visión más amplia del problema de estudio.

Otra clasificación de los estudios de caso, que con base en el objetivo de la estrategia de investigación, es la que presenta Castro (2010, p. 38), con base en la propuesta de Yin:

- a) Descriptivos, analiza cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real.
- b) Exploratorios, buscan familiarizarse con un fenómeno o una situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido.
- c) Ilustrativos, ponen de manifiesto las prácticas de gestión de las empresas más competitivas.
- d) Explicativos, tratan de desarrollar o depurar teorías, por lo que revelan las causas y los procesos de un determinado fenómeno organizativo.

Por el número de casos objeto de análisis, los estudios de caso pueden ser:

- a) Un único caso, cuando el caso sea especial y tenga todas las condiciones necesarias para confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría.
- b) Múltiples o comparativos casos, se plantean las mismas preguntas a los distintos casos, pero se compara las respuestas para llegar a conclusiones importantes.

De acuerdo con la función de producción de conocimiento, Díaz de Salas et al (2011, p. 14), destacan tres tipos: explicativo, descriptivos y de metodología

combinada. Los cuales cuentan con especificaciones según el tipo de conocimiento producido:

I. Explicativos. Explicar las relaciones entre los componentes de un programa. Con dos posibles situaciones:

- a) *Implementación del Programa*. Se investigan las operaciones, a menudo en varios terrenos, y con frecuencia, de manera normativa.
- b) *Efectos del Programa*. Se examina la causalidad en términos de la lógica de causa-efecto.

II Los *Descriptivos*. Son más focalizados que los casos explicativos, con el propósito de dar cuenta de una situación problemática en términos de una lógica centrada en un análisis primario del sujeto-objeto de estudio. Con tres posibles situaciones:

- a) *Ilustrativo*. Es de carácter descriptivo y tiene el propósito de añadir realismo y ejemplos de fondo al resto de la información acerca de un programa, proyecto, o política.
- b) *Exploratorio*. De carácter descriptivo pero se orienta, antes que a ilustrar, a generar hipótesis para investigaciones posteriores.
- c) *Situación Crítica*. Examina una situación singular de interés único, o sirve como prueba crítica de una aseveración acerca de un programa, proyecto problema o estrategia de trabajo.

Finalmente, Gloria Pérez (2007) coincide con otros autores en apreciar el método de caso como medio para la formación (del que investiga), o de diagnóstico (sobre la situación), así como para la toma de decisiones de los problemas humanos (Pérez, 2007, p. 82). También puede darse una articulación entre los tres aspectos indicados. La autenticidad en la investigación cualitativa refiere al rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, se puede tener en la veracidad de los resultados conseguidos.

7.5 Unidad de análisis

La unidad de análisis considerada es representativa de la situación que he identificado a lo largo de cuando menos 10 años, y que quizá se haya incrementado o enfatizado en algunos estudiantes en los años reciente.

Para el caso de esta la investigación la unidad de análisis corresponde a los estudiantes de un grupo específico que cursaron la asignatura de Bases de la Orientación Educativa del semestre 2011-2 en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, asignatura impartida por mí como docente en ese semestre. El número de participantes se modificó a lo largo del semestre, debido a altas y bajas, así como abandono, pero que no afectó el propósito perseguido.

Para la primera fase de tipo cualitativo se consideran 45 alumnos inscritos en grupo de la asignatura Bases de la Orientación Educativa en Pedagogía de la UPN. A quienes se les solicitó respondieran a dos cuestionarios.

Para la segunda fase, de tipo cualitativo que incluye la implementación de la intervención didáctica y las entrevistas, participaron para el caso de la intervención alrededor de 32 estudiantes, el número de alumnos disminuyó debido a las altas y cambios, solicitadas por los algunos estudiantes, así como a los estudiantes que se dieron abandonaron el curso. En la entrevista se consideraron 13 estudiantes, que participaron en entrevista focal o individual, con 3 estudiantes como informantes clave para el segundo tipo de entrevista, quienes también participaron en la entrevista focal.

Se advierte que la conformación de grupo en la universidad responde a criterios administrativos en la universidad, previa inscripción del estudiante de manera individual en servicios escolares de la UPN. De manera que el docente no tiene ninguna injerencia para la selección de alumnos, y en ocasiones no hay conocimiento previo entre docente y alumnos, sobre todo si el profesor no imparte asignaturas en semestres previos al quinto semestre, como suele ocurrir en mi

caso. La asignatura de orientación educativa corresponde al quinto semestre de la licenciatura indicada.

Referentes sobre la unidad de análisis

De acuerdo con Díaz de Salas et al. (2011), las unidades de análisis en el estudio de caso pueden ser histórico-organizacionales (génesis y estructura institucional), etnográficos en pequeña escala (estudio de unidades mínimas de actividades organizacionales), comunitarios (estudio de unidades barriales, comunidad de vecinos, jóvenes, comerciantes), estudios biográficos (estudios en profundidad a partir de la narración-significado-resignificación), estudios observacionales (técnicas de observación participante) y situacional (sujetos individuales).

7.6 Paradigma cualitativo

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados. Esto implica que no es posible el control del ambiente o de los sujetos por parte del investigador. En ese sentido como analista del contexto y del grupo de estudiantes investigados, no seleccioné a éstos ni determiné su número. Queda así fuera la idea del control en la investigación (Mayan, 2001). Varias perspectivas y corrientes⁵² han contribuido al desarrollo de esta nueva era de la investigación cualitativa, entre las que destacan los enfoques hermenéutico, interpretativo simbólico, fenomenológico,⁵³ investigación acción, entre los más conocidos (Cedeño, 2001, p. 3)

Si bien la investigación en el diseño es mixta, en términos epistemológicos la ubico principalmente como cualitativa porque responde a principios teóricos que aluden a la interacción social, como la acción, la práctica, la experiencia, el habitus.

⁵² Los impulsores de estos presupuestos fueron en primer lugar, la escuela alemana, con Dilthey, Husserl, Baden, etc. También han contribuido al desarrollo de este paradigma autores como Mead, Schutz, Berger, Luckman y Blumer, entre otros.

⁵³ “El método fenomenológico puede considerarse como eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creado a través de la interacción” (LeCompte y Schensul, citado en Pereira, 2011, p, 24)

Mismos que para su análisis precisan la interpretación de datos, sean cualitativos o cuantitativos.

Referentes sobre paradigma cualitativo

Mariela Ávila (2012, p. 94) observa que en esta línea de investigación destacan por sus aportaciones Denzin y Lincoln, para quienes la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Esta afirmación se corresponde con la indicación que hacen Osses, Sánchez e Ibáñez (2006), acerca de que el investigador, reúne textos provenientes de diferentes técnicas, con el objetivo de sistematizar la información, para generar constructos y establecer relaciones entre ellos, y así llegar de modo coherente a la teorización.

La investigación cualitativa la define Orozco (1996) como un proceso de indagación de un objeto, al que se accede a través de interpretaciones sucesivas, con la ayuda de instrumentos y técnicas. Esto supone que se conoce en progreso y no de una sola vez. De modo que conocer algunos aspectos que limitan o dificultan el aprendizaje de los estudiantes, lo he ido comprendiendo de manera paulatina y en contraste con las acciones y productos de estudiantes.

Castro (2010), por su parte, señala que objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrandó la indagación en los hechos (Castro, 2010, p. 32). Otro aspecto de la investigación cualitativa es que remite a un tipo de inmersión en la vida cotidiana (Ávila, 2012, p. 94), en este caso realizada en el aula durante un semestre, y en donde la comunicación y el comportamiento son sumamente importantes en la búsqueda del mejorar el aprendizaje, en este caso de tipo formativo.

En consecuencia, la investigación en la perspectiva cualitativa se orienta básicamente a la producción o reconstrucción del entendimiento del mundo social, en este caso al ámbito educativo como parte de aquél. Lo que me interesa es comprender y contribuir al proceso de aprendizaje, identificando limitaciones y su

posible superación, así como el significado que tiene para los estudiantes el aprendizaje.

Con base en los aspectos señalados, se podrían identificar algunos varios enfoques que asumen desarrollan la investigación cualitativa, entre ellos algunos de corte etnográfico, de estudios de caso y de análisis histórico o de fuentes documentales, que asumen que la realidad se encuentra en movimiento constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referir al análisis de procesos (Goetz y Le Compte, 1988, p. 73)

Dar prioridad al proceso educativo en un curso no es sólo porque refiere a una propuesta concreta, sino también porque espero trascienda el aula, aportar para el desarrollo profesional y personal. Algo que no considero que se descubre, por estar dado en la realidad, sino que se construye socialmente, por agentes sociales específicos en contextos socioculturalmente concretos.

7.7 Flexibilidad en la investigación

La flexibilidad en la investigación se advierte en tanto inicié con el estudio con el diagnósticos de estilos de aprendizaje y lo reformulé con el portafolio de evidencias, de igual manera, pasé del constructivismo al aprendizaje cooperativo, pero incluí todas las nociones antes señaladas en la intervención, en un intento por comprender relaciones entre lo interpretado en el aprendizaje de los estudiantes y la orientación teórica. En tal sentido, no me cení a los objetivos previamente construidos, omitiendo otras relaciones que advertí, sino que me aproximé a la flexibilidad del método, al modificar el diseño original (Mendizábal, 2007)

Referencia sobre flexibilidad

La consideración de la flexibilidad no significa formular un trabajo caótico, aunque a veces se aproxime, pues al investigar y durante el proceso ya hay interpretación, selección de las ideas y palabras de los informantes que guían hacia la

formulación de objetivos. En tal situación, la flexibilidad se produce porque se admite que la subjetividad del investigador también cuenta y que, por otra parte, que en el diseño e indagación inicial del proceso metodológico la realidad cambia, y en ese cambio también interviene el sujeto que investiga. Considero que lo relevante es que la flexibilidad posibilita ajustar según se avanza en el estudio, con el fin de mejorar, o incluso de reorientar. De lo contrario, ajustar por cada paso que se dé sin avance, sería caer entonces en el caos.

En definitiva, lo que se debe tener claro, es que los datos no están escritos en la realidad social, para ser descubiertos por el investigador cualitativo, sino que en esta forma de investigar se trata de co-construir procesualmente esas realidades en interacción con sus protagonistas y sus contextos.

7.8 Muestreo

El muestreo seguido es de intencional o selectivo, o no probabilístico. En tanto este tipo de muestreo refiere a una decisión hecha con anticipación al comienzo del estudio (Namakforoosh, 2005, p. 189), está fundada en dos aspectos: a) mi experiencia docente en la Licenciatura en Pedagogía, apuntalado con literatura que refiere a estudiantes con regular, bajo o nulo compromiso hacia el aprendizaje; b) estar frente a grupo debido a mi relación laboral en la UPN.

Este tipo de muestro se ajusta en la selección de informantes clave a quienes se entrevisto al concluir el curso, pudiéndose denominar muestreo teórico (Bonilla y Rodríguez, 2005), el cual es intencional pero ahora en una selección menor, un subconjunto con característica muy particulares.

Referencias sobre muestreo

Conforme el diseño de la investigación cualitativa se desarrolla a lo largo de la elaboración del proyecto, por lo cual se dice que es emergente, ocurre lo mismo con el muestreo, la decisión sobre el modo de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo (Martín-Crespo y Salamanca, 2007, p.1). Por lo general en los estudios cualitativos se emplean

muestras pequeñas no aleatorias, que es una de las limitaciones que con frecuencia se critican al enfoque cualitativo, pues se duda de la representatividad. Sin embargo, tales críticas no proceden en tanto la generalización no es un objetivo de la investigación. Lo que importa en la investigación cualitativa es descubrir procesos y significados.

Samaja (1994) apoya la idea de que una investigación interpretativa, con un diseño exploratorio-descriptivo, puede tomar desde un solo individuo hasta unos pocos. En la primera posibilidad, muestra y universo coinciden, ya que el estudio pretende explorar o describir un solo fenómeno. En la segunda posibilidad, la selección debe ser cuidadosa, de modo tal de responder a los objetivos de la investigación. Por lo que la muestra depende según del tipo de estudio de caso o de una investigación con estudio de caso. Algunos emplean algún sistema de matrices de datos, como medio fundamental para la justificación metodológica de la muestra. También puede ocurrir que por razones diversas, esté ya decidido cuántos sujetos y cuáles serán estudiados.

La estrategia para seleccionar los casos puede variar, por ejemplo, es posible que en las primeras fases los casos escogidos tal vez no tengan gran relevancia, pero más adelante podrían adquirir una considerable importancia. Sobre todo si se encuentran buenos informantes, es decir, personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador. Existen diversos diseños de muestreo no probabilístico utilizados en los estudios cualitativos, como los que indica Martín-Crespo (2007, p. 2):

- *Muestreo por conveniencia*. Es una muestra de voluntarios, y se utiliza cuando el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos. Aunque no es uno de los preferidos, en tanto podría no suministrar las fuentes más ricas en información. Es un proceso fácil y económico que permite pasar a otros métodos a medida que se colectan los datos.

- *Muestreo de avalancha*. Consiste en pedir a los informantes que recomienden a participantes. Otra forma de denominarlo es bola de nieve o muestreo en cadena. Puede ser más práctico y eficiente que el anterior en cuanto al coste. Al funcionar por recomendación podría resultar más fácil establecer una relación de confianza con los nuevos participantes. Su conveniencia se destaca cuando permite acceder a personas difíciles de identificar. Uno de los inconvenientes es la posibilidad de obtener una muestra restringida debido a la reducida red de contactos.
- *Muestreo teórico*. Llamado también muestreo intencionado que plantea una perspectiva. Por ejemplo, si bien pudiera iniciarse el muestreo mediante voluntarios y continuarse posteriormente con un proceso de avalancha, se adopta una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, considerando las necesidades de información detectadas en los primeros resultados.

El estudio de casos puede ser un método necesario y suficiente para determinadas tareas de investigación en las ciencias sociales, y que funciona bien en comparación con otros métodos, sin embargo no sustituye ni margina a otros, pues de acuerdo con Flyvbjerg (2004, p. 58), cada uno tiene su aportación al conocimiento social. Por ejemplo, la ventaja de las grandes muestras es su amplitud, quedando al margen la profundidad, por la propia estrategia de análisis. Ocurre lo contrario en el estudio de casos. Por lo que para este autor ambos enfoques pueden ser complementarios. Además, ambos enfoques son necesarios para el buen desarrollo de la ciencia social.

Los nuestros de tipo cualitativo también se conocen como *no probabilísticos*, en donde se incluyen además de los señalados arriba, el de cuotas y el de juicio. Lo que significa que la muestra no se diseña bajo la lógica estadística, por tanto, no se pretende la representación estadística, sino más bien la representación de los significados de una situación específica (Fernández, 2006). Este tipo de muestra debe considerar la pertinencia de la misma, que responde a la selección adecuada

de sujetos o contextos para los fines de la investigación, así como la suficiencia de la muestra, que refiere a la calidad y cantidad de información recibida y que sea adecuada para los objetivos del estudio (Fernández, 2006, p. 43 44)

7.9 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación utilizados en la intervención, entendida como investigación, cuestionarios y entrevistas focales.

Cuestionarios

Son dos cuestionarios los que se utilizan, uno estructurado y otro semiestructurado, empleados para el diagnóstico. El primer cuestionario contiene preguntas cerradas con opciones múltiples por cada ítem, para identificar estilos de aprendizaje. El segundo cuestionario es una propuesta de elaboración personal del docente, con el fin de hacer una aproximación a identificar rasgos o condiciones de aprendizaje en los estudiantes, incluye una sección con preguntas cerradas con opción múltiple y, otra sección, con preguntas abiertas.

Entrevistas

Desde un enfoque cualitativo, utilizaron tres entrevistas focales, planteada de forma semiestructurada, en tanto la información buscada se orienta a la percepción de estudiantes sobre dos aspectos de la estrategia didáctica, como lo son el portafolio y el trabajo o aprendizaje en equipos. El hecho de ser semiestructurada posibilita ajustar número o sentido de preguntas, así como considerar temas emergentes durante la entrevista.

Se considera focal porque se retoma la información de lo que se denomina grupo focal (*focus group*), identifica como técnica cualitativa sobre el estudio de las opiniones o actitudes de un público. Consiste en reunir de un grupo de personas que hayan experimentado una situación común, en este caso estudiantes en el curso. Se recomienda que sean entre 6 y 12 participantes (Escobar y Bonilla, 2009), con un moderador, quien pregunte y dirija la discusión, en este caso el

docente responsable de encauzar la discusión para que no se aleje del tema de estudio. Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones. Para el caso no fue posible reunir el número sugerido de participantes, debido a que los grupos se conformaron de manera voluntaria con los equipos que se conformaron en el curso, no fue posible que cada equipo se presentará a la entrevista con todos sus integrantes o hubo equipos que terminaron el curso con menor número de integrantes, por baja o abandono. O no fue posible que coincidieran en un horario y lugar varios equipos.

Referente sobre instrumentos de investigación

En la investigación cualitativa existen diferentes técnicas de colecta de datos, sean o no mixtas, con una por la pluralidad de métodos. Esto sobre todo en las últimas décadas, de acuerdo con Merlinsky (2006), quien apunta que ha surgido un manifiesto carácter polisémico, interdisciplinario e incluso intraparadigmático. Con el propósito principal de obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes. Analizar u explorar esta información los recursos que se han empleado con mayor frecuencia son entrevista, el análisis de documentos y, en menor medida, los cuestionarios, éstos últimos han sido más empleado en la investigación cuantitativa, pero no por ello exclusivos del procedimiento cuantitativo.

a) Entrevista

La entrevista es un recurso de carácter comunicativo, mediante la cual se procura captar significados, mismos que no se producen como hechos puros o simples, pues están mediados por la construcción que hacen los sujetos o informantes con en base en su experiencia (Merlinsky, 2006, p. 28), pero para su comprensión entre en juego otra mediación, que en la investigación será la de investigador. Por tanto, la entrevista supone la interpretación de la información que se obtiene, en otros términos, un discurso actualizado en relación a una práctica correspondiente (Merlinsky, 2006, p. 28)

Pero la información que se pueda obtener, solo puede ser comprendida en el contexto de un relato donde lo que dice tiene que ser reconstruido una y otra vez en el marco de las condiciones de enunciación y en relación a comentarios pasado y futuros (Merlinsky, 2006, p. 29).⁵⁴ Por lo expuesto, es posible considerar a la entrevista como texto negociado generado a partir de la intersección entre las afirmaciones del entrevistado y el entrevistador

Entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa genera la oportunidad para comprender los puntos de vista de los participantes de la investigación (Mayan, 2001). Por lo que de acuerdo con Corbetta, con este instrumento se tiene como objetivo "obtener datos interrogando a las personas, pero con la finalidad típica de la investigación cualitativa de entrar en la individualidad de la persona entrevistada y de ver el mundo con sus ojos" (Corbetta, 2003).

Entrevistas semiestructuradas y dirigida

Con la entrevista semiestructurada y dirigida por el investigador se obtiene información de los participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. Se usa cuando el investigador sabe algo acerca del tema de interés. Las entrevistas semiestructuradas se realizan en un marco relativamente abierto que permite un proceso de comunicación específico, coloquial y recíproco. El orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador.

Hay un conjunto de preguntas y temas a explorar pero no hay una redacción exacta y tampoco un orden de exposición. Es decir, no todas las preguntas se

⁵⁴ En una concepción más profunda y especializada Merlinsky aclara que eso quiere decir: que cuando nos comunicamos hacemos formulaciones reflexivas acerca de un código implícito que organiza nuestra conducta. El código no es externo a la situación, sino algo práctico, con enunciados indexicales. La interacción "dice" el código. El código es generalmente tácito, pero al mismo tiempo estructura la situación. Puede llegar al lenguaje. La reflexividad designa la equivalencia entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión (Merlinsky, 2006, p. 30)

plantean y formulan por adelantado, la mayoría de ellas se improvisan durante la entrevista, lo cual permite tanto al entrevistador como al entrevistado tener la flexibilidad necesaria para abordar detalles o debatir problemas (Mayan 2001). Esto ocurre porque si bien el contenido está preestablecido, no así la forma de las preguntas. Además, la entrevista semiestructurada estimula la comunicación, de modo que los entrevistados pueden hacer preguntas al entrevistador.

Entrevista grupal o focal

Una de las primeras referencias sobre el grupo focal apareció en 1926 sobre entrevistas de grupos. En los años 40, Merton desarrolla las entrevistas enfocadas, pero será hasta los años 80 que es retomada por investigadores de mercado y después por investigadores cualitativos (Mayan, 2001).

Sobre el número de participantes, varía la cantidad según el autor, algunos indican de seis a 10 personas, con antecedentes similares (Escobar, 2009), con un moderador inicia la discusión siguiendo una guía de entrevista preparada.

b) Cuestionario

El cuestionario, en general, refiere a cualquier procedimiento o técnica donde se emplea la interrogación como medio para obtener información (Planella, 2005) sobre hechos, opiniones, actitudes, motivaciones y sentimientos, cogniciones. Si bien ha sido frecuente su uso en la investigación cuantitativa, no es exclusivo de ese tipo de investigación, pues también se emplea en la investigación cualitativa.

En general, el cuestionario deber responder a 2 requisitos básicos: la validez y la fiabilidad. La primera consiste en captar, de manera significativa y en un grado de exactitud suficiente y satisfactoria, aquello que es objeto de investigación (Planella, 2005, p. 90). La fiabilidad responde al grado de confianza que existe en el instrumento de recolección para obtener iguales o similares resultados, aplicando las mismas preguntas (Planella, 2005, p. 91)

En cuestionario puede diseñarse según el tipo de preguntas, que pueden ser:

- **Preguntas cerradas:** se establecen previamente las opciones de respuesta que deberá elegir el encuestado. Se clasifican en dicotómicas (sólo dos opciones de respuesta) y de selección simple (varias opciones, pero se escoge sólo una).
- **Preguntas abiertas:** no ofrecen opciones de respuestas, por lo que el encuestado tiene la libertad de responder de manera independiente.
- **Preguntas mixtas:** combina pregunta abiertas, cerradas.

Por la *forma de la codificación* de las respuestas se identifican como (Planella, 2005, p. 91): a) cuestionarios precodificados y b) cuestionarios poscodificados. El mismo autor, Planella (2005), recomienda que el cuestionario se combine con otras como la entrevista, la observación y el análisis documental.

c) *Observación participante*

La observación participante fue desarrollada como estrategia para reunir datos entre los antropólogos que estudiaban culturas ajenas a ellos principios del Siglo XX. En los estudios más recientes, la observación participante va más allá de una simple observación, pues en esta técnica el investigador se implica en la situación social estudiada al interactuar con los actores sociales. Por lo que, de acuerdo con Corbetta (2003), este tipo de observación supone ubicarse en el paradigma interpretativo, debido a que observar no sólo supone mirar y escuchar, sino que implica interpretar lo que hace y dice el actor social.

Esta técnica se usa para obtener información que de otra manera sería inaccesible (Mayan, 2001). De modo que con esta técnica el investigador elige un escenario y comparte la cotidianeidad con los demás actores.

La observación supone ubicarse en el paradigma interpretativo, debido a que observar no sólo supone mirar y escuchar, sino que implica interpretar lo que hace y dice el actor social.

Mayan (2001), señala 4 tipos de observación participante:

1. Principalmente como observador:

1.1 observado completo (observar, sin interactuar con actividades diarias),

1.2 observador como participante (observará pero estará involucrado en la actividad en un 2do plano (sólo colabora),

2. Principalmente como participante:

2.1 participante como observador, completamente involucrado en actividades cotidianas, tendrá tiempo para registrar las observaciones,

2.2 participante completo, completamente inmerso en el escenario y no será reconocido en el ambiente como investigador.

Análisis de contenido

El análisis de contenido ha sido empleado inicialmente en estudios cuantitativos, después también en cuantitativos en décadas más recientes. En tanto análisis cualitativo, algunos autores se desmarcan de los criterios de rigor al aducir que no se busca un conocimiento objetivo (Cáceres, 2003), lo que si bien en principio es coherente con el enfoque cualitativo, sin embargo puede llevar a confusión en el análisis si no hay criterios claros.

El análisis de contenido fue definido, entre otros autores, como “Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Badi, citado en Cáceres, 2003, p. 55), el mismo autor citado indica que el objetivo es inferir conocimientos sobre las condiciones de producción o de recepción de la comunicación, con indicadores que pueden ser de tipo cuantitativo o cualitativo.

De acuerdo con Pérez Serrano (1993, p. 133), el análisis de contenidos ha rebasado el ámbito de la comunicación para utilizarse en diversos marcos de producción social, empleando para ello encuestas, entrevistas, registros de observación, etc. En general, puede analizarse el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, etc.

Para el análisis de contenido se requiere, según apunta Cáceres (2003, pp. 58ss), a) definir una postura teórica, disciplinar o profesional, b) periodo de organización inicial de la información (preanálisis), c) definir unidades de análisis, que son los contenidos o segmentos de comunicación o discurso que se analizaran, las cuales se caracterizan e individualizan para construir categorías, para poder relacionarlos y así establecer inferencias.

Respecto a la validez y confiabilidad de la técnica en el análisis cualitativo de contenido, se dice que hay indefinición, pero se han intentado de varias formas como criterios de regulación en investigación naturalista, participación de varios investigadores; validez semántica, validez muestral, validez predictiva, entre otras.

7.10 Procedimiento general

El escenario donde se realizó la investigación fue en un sólo grupo de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco en la asignatura de Orientación Educativa. El grupo que me fue asignado en dicha universidad por desempeñarme como docente. Elegí la asignatura porque la he impartido desde hace cerca de 8 años en la UPN. La investigación se realizó durante el semestre 2011-2, esto es del mes de agosto al mes de septiembre, que corresponde a 4 meses.

El grupo de estudiantes fue asignado por la instancia administrativa, con un total de 42 estudiantes inscritos según lista oficial. La asignatura de Bases de la Orientación Educativa en sí misma no fue un aspecto central, ya que pudo ser cualquier otra asignatura, pero la elección fue en parte por la experiencia en la misma de manera regular.

Los estudiantes participantes respondieron dos cuestionarios, realizaron un portafolio de evidencias, y algunos fueron entrevistados al concluir el curso para saber de su opinión acerca de su aprendizaje con la estrategia seguida. En el aula durante las clases participaron en aprendizaje en grupos, de igual manera se les pidió que se organizaran en equipo para exponer temas del programa de la

asignatura de Bases de la Orientación Educativa. Con todas esas actividades se procuró fomentar el aprendizaje significativo.

Considero que las clases sustentadas sólo en la exposición pueden ser muy ricas e ilustrativas pero tienen limitantes, particularmente si los estudiantes están poco comprometidos con el aprendizaje, y si no se efectúa seguimiento del proceso de aprendizaje. De manera que ese tipo de clase no son suficientes para algunos de los estudiantes que se encuentran en la licenciatura, o un buen número según mi experiencias docente. Apuesto por que esos estudiantes, sino es que todos los alumnos general, se les debe implicar de manera activa en su aprendizaje, con docentes igualmente activos, creativos y solidarios, diferente a ser permisivo o paternalista, esto último no es lo que propongo. E idealmente, con el apoyo de autoridades de los centros educativos, igualmente activos.

La investigación se dividió en dos fases, una de carácter cuantitativo con uso de cuestionarios y análisis descriptivo, mediando la intervención en el aula.

CAPÍTULO 8. FASE I: ENFOQUE CUANTITATIVO

Este capítulo se presenta a manera de diagnóstico aspectos y rasgos sobre el aprendizaje en estudiantes del grupo seleccionado para la intervención, se realiza de manera paralela al inicio del curso, en donde se efectúa propiamente la intervención. Esta primera fase, de dos en total, muestra técnicas e instrumentos de corte cualitativo, con análisis descriptivo con tratamiento de datos básicamente mediante porcentajes, en tal sentido no se emplea ningún método estadístico-probabilístico.

Objetivo

Identificar estilos de aprendizaje en los estudiantes del curso de Bases de la Orientación Educativa mediante el cuestionario Chaea; así como identificar rasgos generales que apoyen o limiten el desarrollo del aprendizaje mediante cuestionario para alumnos de elaboración propia, con la posibilidad de ratifique o complemente el cuestionario Chaea.

Unidad de análisis y muestreo

Para la fase I de la investigación, el muestreo coincide con la unidad de análisis. Estudiantes con escasa implicación en su aprendizaje.

Participantes

Un grupo formado por 32 estudiantes inscritos en el turno matutino, en la modalidad presencial, inscritos en la asignatura *Bases de la Orientación Educativa*, correspondiente al 5to. semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco, durante el semestre 2011-2.

De ese total de alumnos, 5 son hombres [14%] y 31 son mujeres [86%]. De todas(os) ellas(os), el 50% vive en el Estado de México (17 alumnos), el otro 50% en su mayoría vive en la periferia del D. F. o en colonia alejadas de la u

Proceso de desarrollo de cuestionarios

En esta fase utilicé la encuesta como técnica de recopilación de datos cuantitativos, la cual provee una descripción cuantitativa de los estilos de aprendizaje del muestreo intencional de estudiantes.

Casi todos los estudiantes del grupo respondieron a dos cuestionarios, no fueron todos los inscritos en un primer momento, según lista oficial, pues todos los estudiantes recibieron el cuestionario al inicio de la clase pero en el periodo de altas y bajas algunos cambiaron de grupo y algunos, los menos, abandonaron el curso, sin entregar el cuestionario.

La entrega de resultados en ambos cuestionarios fue dispar, ya al menos el 50% presentaron resultados o respuestas durante los dos primeros meses, pues algunos estudiantes aducían olvido, pérdida de archivos, falta de tiempo.

En esta fase se consideraron dos cuestionarios para que respondieran los estudiantes, con el fin de conocer algún aspecto sobre el tipo y condiciones de aprendizaje que les identifique. El primer cuestionario fue el diseñado por Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (Alonso et al., 1991) y, el segundo, un cuestionario exploratorio de elaboración propia, con preguntas puntuales sobre algunas condiciones sociales, demográficas y de percepción sobre el aprendizaje, que incluyen aspectos familiares, labores, académicos y de preferencia por el tipo de trabajo en el curso.

Considerar los mencionados cuestionarios es una manera de aproximarme a saber algo de los estudiantes, no sólo de alguna característica, sino también de su conducta que podría a empezar a advertir al responder el cuestionario y presentar resultados (a tiempo o destiempo, manifestación de opinión o dudas, excusas, incluso la posible omisión de la actividad).

8.1 El cuestionario Chaea

El cuestionario Honey-Alonso, conocido como Chaea, acrónimo de *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*, es una construcción propia que los autores hacen a partir de los trabajos previos de Honey y Mumford, basados a su vez en la obra de Kolb, quien se centró en el aprendizaje considerando un proceso cíclico de cuatro etapas con base en la experiencia previa. De acuerdo con Rodríguez (2012), Honey y Alonso se preocupa por indagar por qué dos sujetos que comparten texto y contexto algunos no siempre aprenden, de donde concluyen que los estilos individuales de aprendizaje provocan diferentes respuestas y comportamientos frente al aprender. Respetando esas fases enumeran cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático; aclarando que no encuentran directa relación con la inteligencia –factor difícilmente modificable– prefiriendo insistir sobre otras facetas más accesibles y mejorables.

La forma en que se identifican los estilos de aprendizaje en el Chaea se plantea a partir de cómo se *emplea la información* (Fernández y Peña, 2012), es decir, la manera preferida para integrar y manejar la información (activo, reflexivo, teórico y pragmático), basado en el modelo de Kolb; distinguiéndole así de otros modelos de estilos de aprendizaje. Por ejemplo, el ideado con base en el sistema de representación (PNL)⁵⁵ donde se utiliza de criterio de identificación la *selección de la información* (estilos visual, auditivo y kinestésico), es decir, cómo se recibe e interpreta la información de acuerdo con los tipos de estímulos que generan mayor atención. Otro modelo es el centrado en identificar el *procesamiento de la información* (estilos lógico y holístico), que refiere a la forma de organizarla, relacionarla y comprenderla, este modelo está relacionado con los estudios sobre los hemisferios cerebrales: estilo secuencial y predominancia cortical y límbica izquierda y estilo global con predominancia cortical derecha.

⁵⁵ El modelo de la Programación Neurolingüística (PNL) afirma que la forma como pensamos afecta nuestro cuerpo, en consecuencia, cómo usamos nuestro cuerpo afecta a la forma como pensamos.

El cuestionario Chaea no debe confundirse con un test de inteligencia o de personalidad, pues no hay límite de tiempo para contestarlo, como tampoco contempla ni respuestas correctas ni erróneas. Aunque el interés de usar el Chaea en el diagnóstico para la intervención es básicamente para identificar agrupación de perfiles, por preferencia, por lo que no se realizará un estudio con métodos estadístico o psicométrico, como algunos analistas lo elaboran con mayor frecuencia (Escurra, 2011, p. 81ss).

Opté por el cuestionario Chaea porque estimo, con base en literatura sobre el tema, que permite considerar que el estudiante es un agente proactivo, que construye estrategias no sólo orientadas al aprendizaje, sino también, o a la vez, para sobrevivir en la institución. De manera que se puede pensar en actores o agentes que construyen y co-construyen, con mayor o menor posibilidad, tanto aprendizaje como situaciones de vida académica, y social en general. Los estilos de aprendizaje no se alejan de esta visión, en tanto se reconoce que éstos son indicadores relativamente estables, por tanto, posibles de cambio.

Alonso et al. (1994, p. 48), señalan que los estilos de Aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

En otras palabras, el término estilo de aprendizaje refiere a los métodos o conjuntos de estrategias que cada individuo implementa en su aprendizaje. Pero, las estrategias concretas que se utilizan varían de acuerdo con lo que se desee aprender, con base en una tendencia desarrollada según preferencias globales. Esas preferencias más unas determinadas maneras de aprender de acuerdo con contextos específicos, se configura así los estilo de aprendizaje (Yacarini, 2005).

Tal caracterización la ubico como un producto de lo que he señalado en el apartado 2.6.3 como habitus, es decir, si bien los estilos de aprendizaje se identifican para contextualizarlos en el ámbito escolar, eso no debe reducirlo a ese ámbito, pues se genera tanto de otros contextos sociales como en el escolar, sólo

que en la universidad, o el aula, se manifiesta de acuerdo a la situación académica, pero en su accionar no deja de contener influencias de otros campos y contextos sociales.

Lo dicho se empieza a entender si se recuerda que en el contexto escolar, las variaciones en los procesos de aprendizaje son resultado de muchos factores, tales como la motivación, capital cultural, capital económico, conocimientos previos, edad, entre otros. Sin embargo, dichos factores no explican por qué hay alumnos que aun con la misma motivación y la misma edad, o hasta con un capital cultural similar, aprenden más que otros, o de distinta manera. Por ejemplo, unos redactan mejor que otros, algunos tienen mejores resultados en tareas específicas (dibujos, ejercicios físicos, oratoria, etc.). Por tanto, aunque puede haber ciertas preferencias por aprender de acuerdo con ciertos estilos, éstos no son ni una camisa de fuerza, ni inalterables (Alonso, 1994)

8.1.1 Descripción del cuestionario Chaea

Consta de 80 declaraciones valoradas en una escala dicotómica: de acuerdo (+) o desacuerdo (-), véase Anexo 1 donde están todas las 80 declaraciones. Los estilos considerados son: reflexivo, pragmático, teórico, activo. Para cada estilo corresponden 20 declaraciones distribuidas aleatoriamente. La puntuación que se obtiene de cada uno de los estilos es muy relativa, pues no significa lo mismo obtener una misma puntuación en un estilo que en otro. La puntuación absoluta que cada sujeto obtiene indica el nivel que alcanza en cada uno de los cuatro estilos.

En la literatura especializada se indica que cada estilo tiene sus características propias y las puntuaciones que se siguen son las que proponen Alonso et al. (1994, p. 114) en un baremo de tipo general.⁵⁶ En cada estilo se identifican cinco

⁵⁶ La fiabilidad y validez del Chaea ha sido demostrado por Honey-Alonso en investigación realizada con una muestra de 1371 alumnos de 25 Facultades de las Universidades Autónomas y Politécnica de Madrid (Alonso, 1994).

preferencias: 1) Muy baja, 2) Baja, 3) Moderada, 4) Alta y 5) Muy alta. Véase Tabla 1.

Tabla 1. Preferencias por estilo de aprendizaje

ESTILO	P R E F E R E N C I A S				
Activo	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Reflexivo	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Teórico	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Pragmático	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta

Las características generales que se atribuyen a cada estilo de aprendizaje se presentan la Tabla 2.

Tabla 2. Características principales de los estilos de aprendizaje

I Activo	II Reflexivo	III Teórico	IV Pragmático
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Conciencioso	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Crítico	Eficaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista

8.1.2 Procedimiento

Se solicitó a los estudiantes responder el Chaea en línea (Internet), para ello les envié por mail la dirección donde se aloja desde el año 2006 en la página Web llamada **CHAEA Estilos de Aprendizaje**. La indicación en esa página es que se responde en alrededor de 20 minutos. La dirección enviada es la siguiente: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

El cuestionario se responde de manera individual directamente en línea. Al concluir de responder el Chaea el programa envía los resultados vía mail al encuestado (estudiante). Al considerar que no implicaba mucho tiempo, quizá más

o menos 30 minutos, según la velocidad de respuesta. Estime que en no más de una semana me enviara cada estudiante sus resultados, lo cual no ocurrió en aproximadamente el 50% de ellos, debido a olvidos, pérdida de información o de datos o de dirección del portal. La compilación de los resultados del Chaea, en prácticamente la totalidad de los casos supuso alrededor de 5 semanas, utilizando recordatorios en clase, mensajes con compañeros estudiantes y por vía electrónica.

Los resultados que me enviaron los estudiantes fueron los que obtuvieron en línea, presentados del siguiente modo: Activo = 13 alta, reflexivo =14 moderada, teórico = 13 alta, pragmático = 13 moderada. Resultados enviados por mail por cada estudiante, sea en Excel o en Word. Una vez recibidos, los copié en una hoja de Excel, organizada en 2 columnas, en una quedó el estilo y en la columna contigua la preferencia (o nivel) que le correspondía al estilo (1ª. columna), de modo que la organización fuera lo más rápido posible. Concluida ésta utilicé el filtro Excel para agrupar los estilos de aprendizaje, de manera que pude cuantificar los estilos similares y por nivel de preferencia. Los resultados los presento en tablas y gráficas.

8.1.3 Resultados

Se identificaron los estilos de aprendizaje junto con la preferencia principal, la cual pude entenderse como el tipo o nivel dentro de cada estilo de aprendizaje. Es decir hay cinco preferencias, o niveles (Muy alto, Alto, Moderado, Bajo y Muy Bajo), véase tabla 1 arriba, por cada estilo de aprendizaje. Con base en los porcentajes obtenidos, los estilos de aprendizaje detectados de manera grupal, es decir, considerando los resultados de todos los participantes, quedaron así:

1. El estilo con mayor frecuencia fue el reflexivo, con preferencia moderada (45%);
2. En segundo lugar en frecuencia dos estilos, el activo y el pragmático, con preferencia moderada (42%);

3. El tercero, el estilo teórico en preferencia baja (32%).

En la Tabla 3 se identifica, con fondo gris, los porcentajes más altos en todas las preferencias y estilos de aprendizaje. Cabe advertir que el único estilo que no tiene el mayor porcentaje en la preferencia moderada es el teórico, pues en este caso la mayor frecuencia está en la preferencia baja (32%), mientras en la moderada cuenta con un 29%.

Por otra parte, se observa en la preferencia identificada como muy alta, para el caso de los estilos activo y teórico, con un 18% (7) y 16% (6), respectivamente. En dicha preferencia, muy alta, no haya ningún dato (cero) en el estilo reflexivo, y únicamente un 8% (3) en el estilo práctico.

Tabla 3. Preferencia de estilos de aprendizaje, por alumnos y su porcentaje

Estilo/preferencia	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta	Total-Alums
Activo	4 (11%)	7 (18%)	16 (42%)	4 (11%)	7 (18%)	38 (100%)
Reflexivo	2 (5%)	15 (39%)	17 (45%)	4 (11%)	0 (0%)	38 (100%)
Teórico	3 (8%)	12 (32%)	11 (29%)	6 (16%)	6 (16%)	38 (100%)
Pragmático	8 (21%)	9 (24%)	16 (42%)	2 (5%)	3 (8%)	38 (100%)

Un dato más que llama la atención es que los estilos teórico y activo cuentan con los porcentajes significativamente menores en las preferencias de moderada a muy baja, pero tienen, a la vez, los más altos porcentajes en las preferencias de alta a muy alta.

Con el fin de considerar el predominio de preferencia en los estilos de aprendizaje, en la Tabla 4 se muestra un agrupamiento con base en porcentajes de la Tabla No. 3 de las preferencias contiguas (Muy baja con y Baja y Alta con Muy Alta), el caso de la moderada queda tal cual:

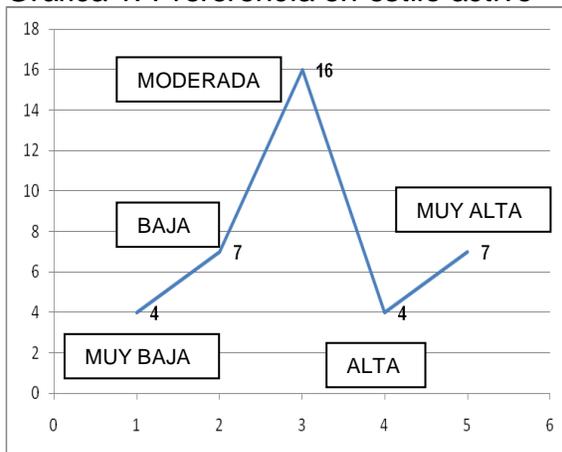
Tabla 4. Predominio de preferencias por estilo según agrupamiento en estilos contiguos de Tabla No. 3

	Agrupación % Muy baja y % Baja	% Moderada	Agrupación % Alta y % Muy Alta	% Total
Activo	29	42	29	100
Reflexivo	44	45	11	100
Teórico	40	29	32	100
Pragmático	45	42	13	100

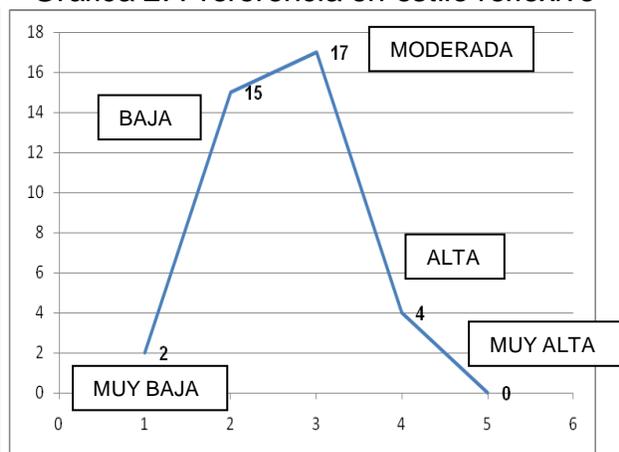
En esta Tabla 4 se nota que los porcentajes más bajos se encuentran en la columna de la derecha (suma de preferencias Alta y Muy Alta, que aparece en la Tabla No. 3), es decir, que es mucho menor el porcentaje de estudiantes identificados con preferencias estimadas altas. La excepción es en el estilo Activo, pues el porcentaje en preferencias altas y bajas coincide (29%), es decir las columnas 1 y 3 son iguales en porcentaje.

Una manera de apreciar gráficamente los resultados de las preferencias de estilos de aprendizaje se muestran en las Gráficas 1 a 4:

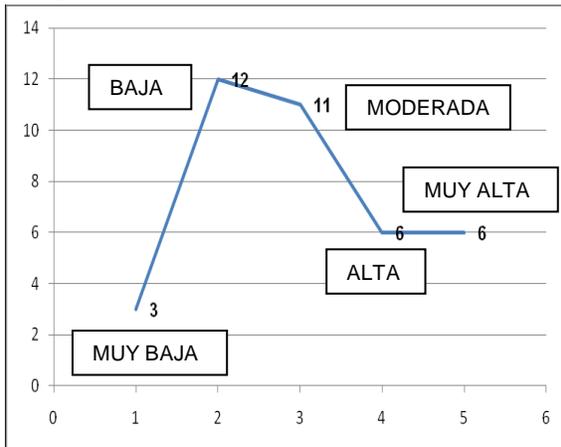
Gráfica 1. Preferencia en estilo activo



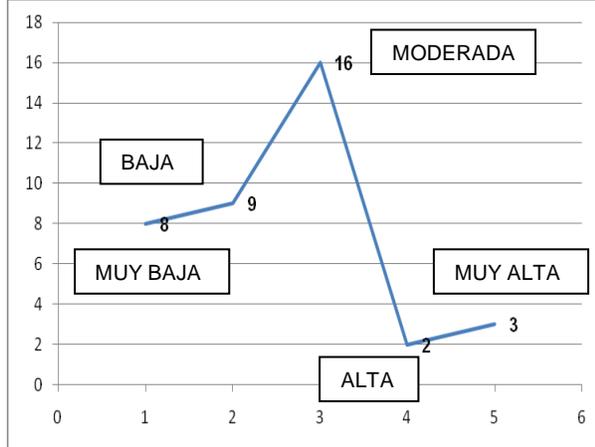
Gráfica 2. Preferencia en estilo reflexivo



Gráfica 3. Preferencia en estilo Teórico

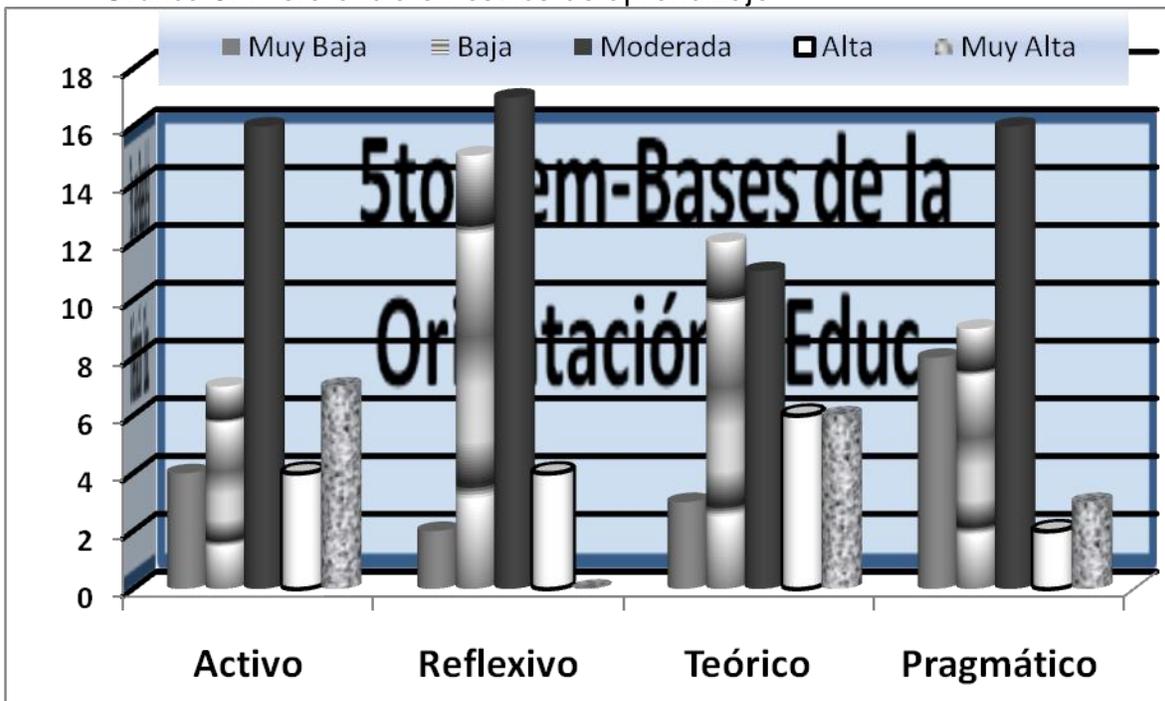


Gráfica 4. Preferencia en estilo pragmático



Nótese que para el caso de los estilos reflexivo y teórico, el nivel bajo está muy cercano al moderado, véase la comparación en la siguiente Gráfica 5.

Gráfica 5. Preferencia en estilos de aprendizaje



Estilos de aprendizaje en relación con institución de egreso

En un ejercicio con los datos obtenido de los estilos de aprendizaje, consideré una agrupación de éstos en relación con el bachillerato de egreso. Los resultados son los siguientes:

Los dos estilos de aprendizaje con mayor frecuencia son el estilo “activo” con 31% y el “teórico” con 13%, para el caso de la preparatoria; y con 13% en estilo “activo” y 16% en “teórico” para el Colegio de Bachilleres. La tabla 5 representa los resultados señalados

Tabla 5. Estilos de aprendizaje asociadas al tipo de institución de procedencia

Tipo de bachillerato de egreso	Preferencias de estilos de aprendizaje	Frecuencia	%
<i>Col. Bachilleres</i>	<i>Pragmático</i>	1	3
	<i>Activo</i>	4	13
	<i>Teórico</i>	5	16
CETIS (Tecnológico)	Activo	2	6
	Teórico	2	6
<i>Preparatoria</i>	Activo	10	31
	<i>Teórico</i>	4	13
	<i>Reflexivo</i>	2	6
	<i>Pragmático</i>	1	3
Ceneval	Teórico	1	3
Total		32	100

Por institución, el porcentaje de preparatoria es el que sobresale entre las demás instituciones en el estilo Activo. Resultado que coincide con el que presentan Nieto y colaboradores (2003), en su estudio los alumnos de preparatoria son los que tuvieron el porcentaje más alto en el estilo Activo, respecto a otras instituciones, aunque la diferencia fue relativamente pequeña o no significativa.

De manera general, el mayor porcentaje en el estilo activo coincide con el encontrado por Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000),⁵⁷ que en un estudio

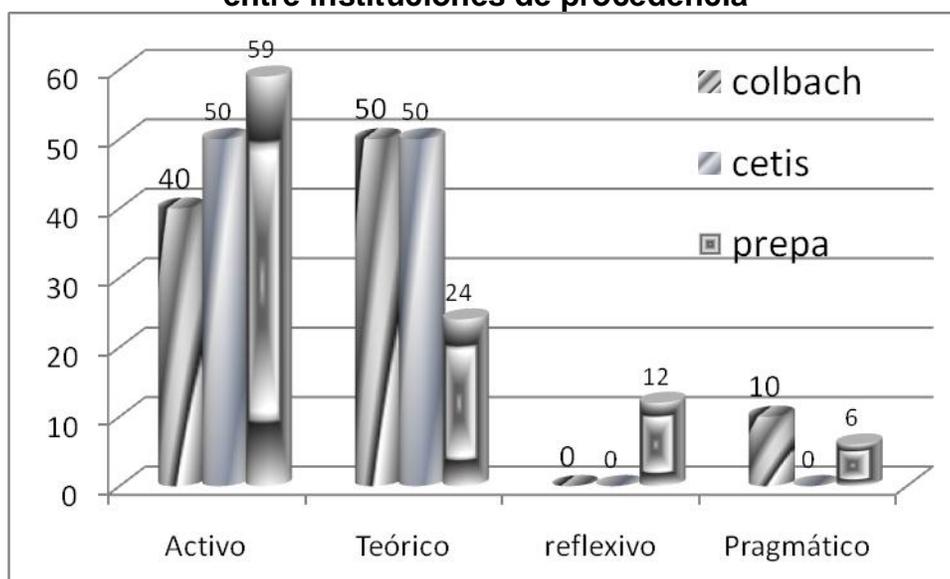
⁵⁷ Empleando un método estadístico, con una muestra aleatoria de 447 alumnos. Como resultado, proponen que se fomente y adiestre en estrategias para el autocontrol, motivación, metacognitivas y autoconocimiento.

con estudiantes universitarios confirmaron, respecto a otros estudios similares, la relación del estilo activo para carreras de humanidades, aunque los otros estilos no correspondieron a ningún estudio previo.

Para el caso del estudio que presento, la diferencia de egresados de preparatoria con estilo Activo es ampliamente mayor proporcionalmente respecto al Cetis y al Colegio de Bachilleres.

En segundo lugar en porcentaje se encuentra el estilo Teórico, independientemente de la institución de egreso. Estos dos porcentajes de estilos, Activo y teórico, contrastan con los otros dos estilos de una manera sumamente amplia. Esto se puede ver en la gráfica número 6:

Gráfica 6. Comparativo de estilos de aprendizaje entre instituciones de procedencia



8.1.4 Conclusiones

La interpretación de los datos para los estilos con mayor frecuencia, de acuerdo con la lista de especificaciones y destrezas perfiladas para cada estilo de aprendizaje que proponen Alonso, Gallego y Honey (1994, pp. 71 a 74), queda así:

- *Estilo Activo, con preferencia de Moderada a Baja*: suelen ser más o menos animadores, pero no les gusta improvisar ni arriesgar, porque tienen dificultad para ser espontáneos. Se implican poco y con regular o bajo entusiasmo en nuevas tareas, aunque no les agradan los plazos largos. No obstante, poseen una mente abierta y en ocasiones buscan actividades nuevas. No siempre afrontan las experiencias nuevas como un reto y no suelen crecerse ante ellas. Se les dificulta ser el centro de las actividades del trabajo grupal.
- *Estilo teórico (con preferencia de Moderada a Baja)*: No siempre son objetivos, ni lógicos, ni metódicos, ni estructurados, ni críticos. Por lo que se les dificulta identificar teorías complejas. No emplean con regularidad la lógica para resolver problemas, y no les importa mucho ser perfeccionistas. No suelen utilizar frecuentemente el análisis y la síntesis. No siempre están en condiciones o dispuestos a desarrollar pensamiento profundo.

8.2 Prueba piloto del Chaea

Se realizó un ejercicio como prueba piloto del Chaea, por la misma vía de Internet con estudiantes de la UPN de un semestre anterior, es decir, en 2011-1. Se solicitó que respondieran el cuestionario Chaea a estudiantes de dos grupos de diferente semestre en la misma Licenciatura en Pedagogía. El grupo de segundo semestre con 19 estudiantes y el otro grupo de sexto semestre con 25 estudiantes.

Se concluye que los resultados han sido muy similares a los obtenidos en la presente intervención educativa del semestre 2011-2. La conclusión general en la prueba piloto es que prácticamente los estilos de aprendizaje y las preferencias de los mismos se mantienen, independientemente del semestre, esto es, no hay un dominio en ninguno de los estilos, manteniéndose el nivel moderado, se advierte que también hay limitaciones en el dominio teórico en ambos grupos.

Lo que interpreto es que el paso por la universidad no ha logrado cambios relevantes en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que me hace suponer que dicho estilos se mantiene desde niveles escolares previos. Lo cual no implica que no haya algún tipo de conocimiento y desarrollo de habilidades, pero se efectúan con estilos próximos al aprendizaje tradicional.

La prueba pilotó ayudó a identificar problemas recurrentes en el envío y recepción de información, por ejemplo, para el caso de la presente investigación se aprovechó hacer copiado de cuestionarios, datos, textos, resultados en USB, independientemente de que se le haya enviado por e-mail. También favoreció el diseño de la organización de datos en Excel.

8.3 Cuestionario exploratorio para estudiantes

El cuestionario para exploratorio para estudiantes tiene la finalidad de identificar posibles condiciones, circunstancia y percepciones del alumno sobre su aprendizaje, se configuran dos secciones: a) familiares, laborales, escolares, y b) preferencias y opinión sobre aprendizaje. Este cuestionario es de confección personal, resultados de experiencia como docente, donde he considerado diversas posibilidades que podrían influir en el aprendizaje, desempeño o rendimiento de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía. También considero la opinión sobre preferencias para aprender y acerca de cómo mejorar su aprendizaje.

Para este cuestionario, se solicitó a todos los estudiantes inscritos en el curso que lo respondieran.

8.3.1 Descripción de cuestionario

Es un cuestionario semi-estructurado o mixto (véase anexo No. 2), denominado así por combinar preguntas cerradas y abiertas. Dicho cuestionario fue de elaboración propia, organizado en dos partes, la primera corresponde a preguntas con respuestas múltiples, excepto una que es dicotómica (si tiene hijo/a), en las que la respuesta exige incluirse en alguna de las categorías predeterminadas.

El cuestionario consta de 23 preguntas, de las cuales 16 son cerradas, con 4 opciones cada una, y 7 preguntas abiertas. De las preguntas cerradas 4 son de tipo económico-social, 9 de tipo académico-formativo y 3 sobre habilidades o capacidades sociales. Las preguntas cerradas consisten en frases incompletas que el estudiante debe concluir, con palabras que den coherencia y sentido en su experiencia al inicio de la frase.

8.3.2 Procedimiento

Este cuestionario se elaboró formato electrónico de Excel de Microsoft, y las respuestas fueron solicitadas en el mismo formato. El envío del mismo fue por correo electrónico, y solicité las respuestas por el mismo medio. Lo que para este cuestionario no fue así en algunos casos, ya que también se empleó el copiado en USB para recepción y entrega por parte de algunos estudiantes, que indicaron no recibir el documento por *e-mail*, por más reenvíos que se hicieran, o que lo habían borrado sin querer, o que no revisaban con frecuencia su correo, o que se les descompuso la computadora o el acceso a Internet, etc. Esta forma de recepción y entrega del cuestionario ocurrió con cerca del 30 por ciento de los estudiantes.

El cuestionario fue enviado a 38 de 45 estudiantes inscritos oficialmente en un grupo de la asignatura “Bases de la Orientación Educativa”, de los cuales fueron entregados con casi el total de respuestas 32 cuestionarios, quienes no respondieron fue porque después de un par de semanas se cambiaron de grupo o ya no se presentaron al curso, o decidieron no presentarlo.

Para la organización y obtención de porcentajes se usó el mismo programa de Excel, considerando consideran 32 personas, que son las que se mantuvieron durante todo la intervención. De igual modo, para la presentación de gráficas, empleé el mismo programa.

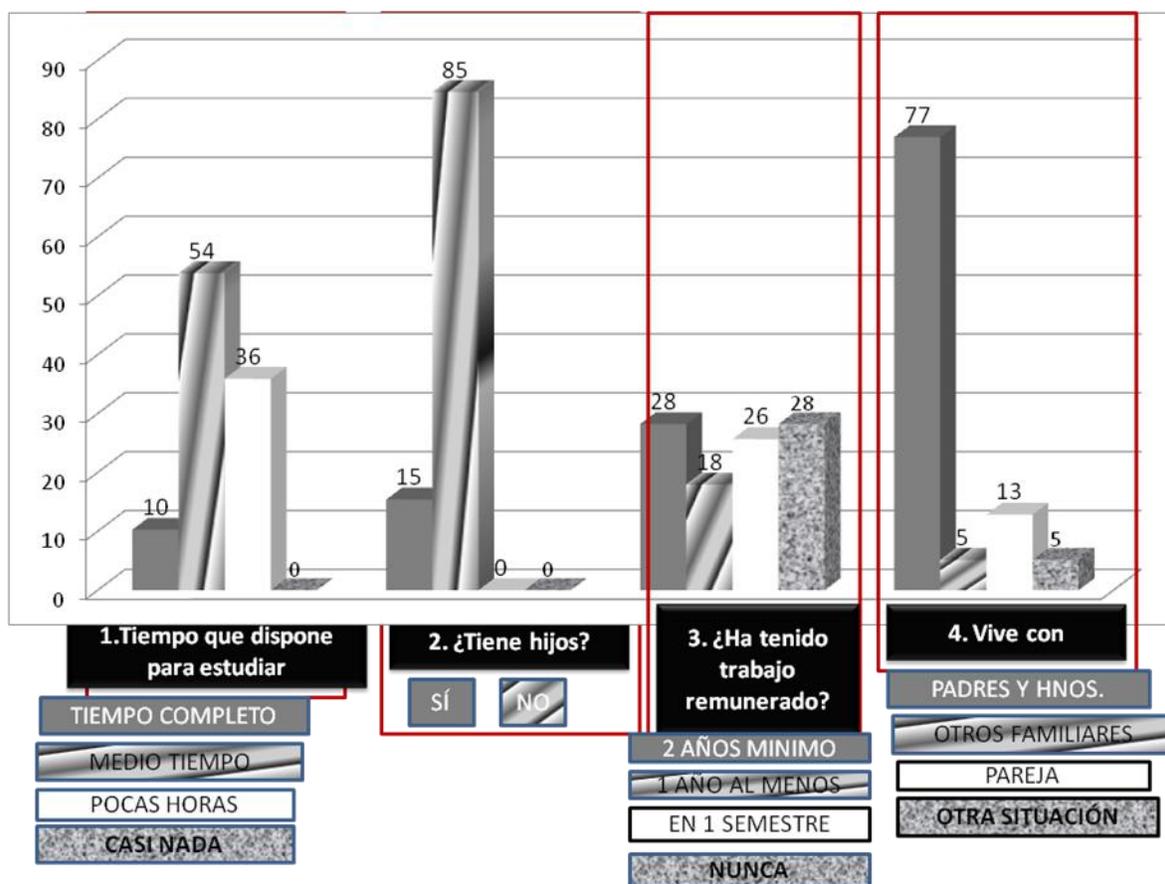
Se cuantificaron las respuestas, las cuales se graficaron por pregunta, agrupando comparativamente las respuestas de cada pregunta, y se interpretaron los resultados con base en el contraste entre respuestas.

8.3.3 Resultados

Aspectos familiares o laborales

En la Gráfica 7, abajo, se nota que la mayoría de los estudiantes indicó que cuenta con poco tiempo para estudiar, y que la mayoría (77%) vive en familia (padres y hermanos). No obstante, sólo el 10% se considera estudiantes de tiempo completo, el resto trabaja (90%), principalmente en medio tiempo (54%), así como por horas (36%). Esta situación posiblemente esté ligada no sólo con el trabajo sino también con actividades relacionadas con vivir en familia (labores y responsabilidades, o distracciones), no obstante que sólo el 15% declaró tener hijos.

Gráfica 7. Aspectos familiares o laborales

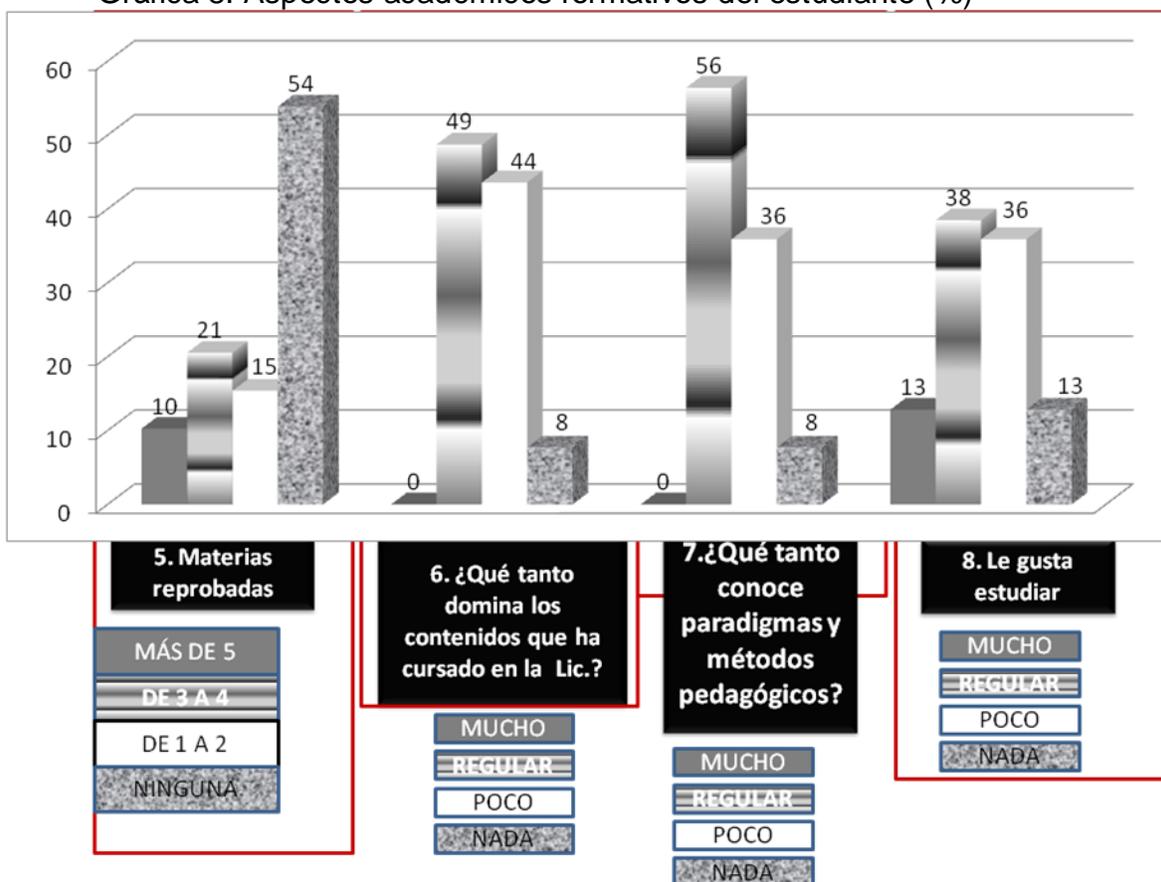


Aspecto académico formativo del estudiante

De acuerdo con la gráfica 8:

- cerca de un 50% ha reprobado al menos una asignatura,
- las respuestas sobre el dominio de contenidos de la licenciatura se concentran en las respuestas “regular” (49%) y “poco” (44%), llama la atención que no hubo ninguna respuesta en la opción “mucho”. Algo similar ocurre con el conocimiento de los paradigmas pedagógicos: “regular” (59%) y “poco” (39%),
- las respuestas elegidas para responde a Le gusta estudiar, son: “regular” (38%), “poco” (36%), “mucho” (13%) y “nada” (13%)

Gráfica 8. Aspectos académicos formativos del estudiante (%)



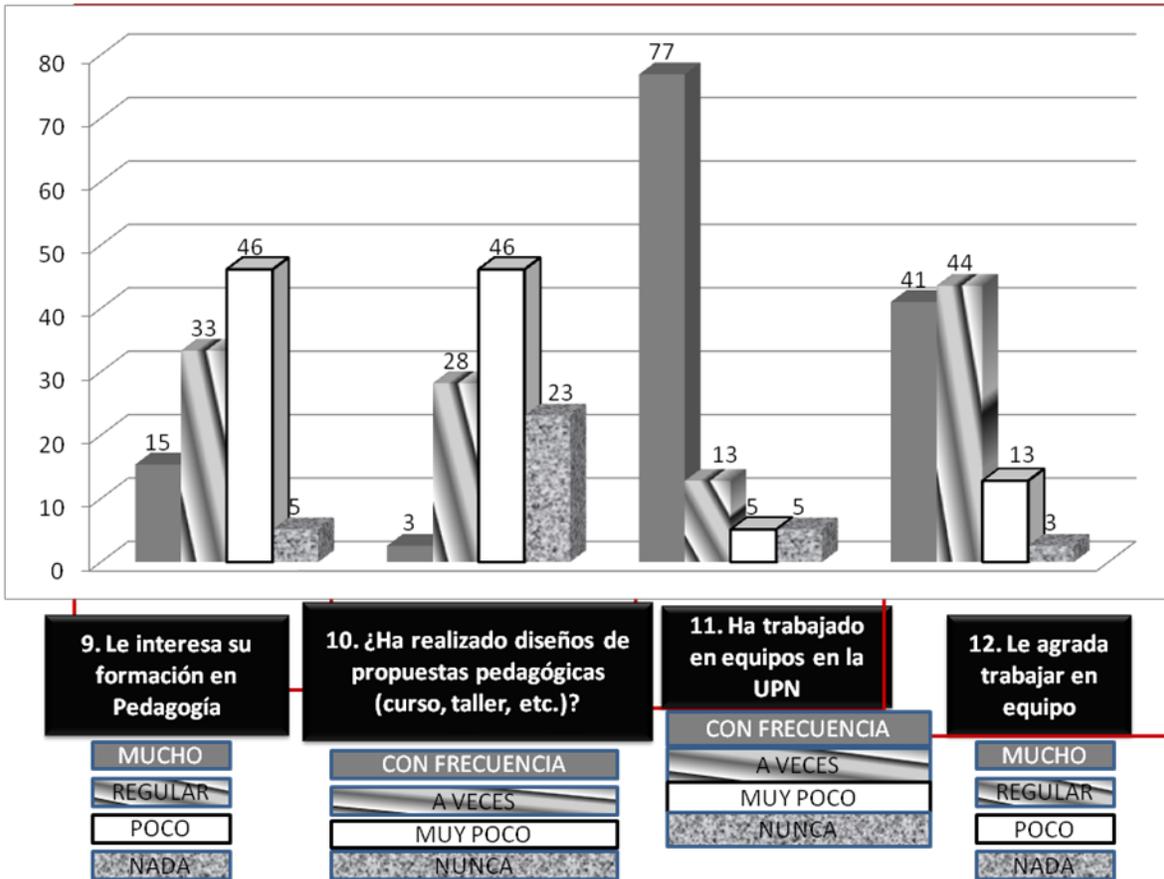
Aspectos académico formativo y preferencia por aprendizaje

Con base en la gráfica 9:

- Pocos estudiantes (15%) manifestaron un interés amplio en su formación, el resto indicó entre regular y poco. Sólo un 5% señaló escaso o nulo interés en la formación.
- En cuanto al trabajar en equipo, si bien casi todos han participado en equipos en la licenciatura, sin embargo sólo el 41% eligió que le gusta “mucho” este tipo de actividad, al 44% “regular”, 13% “poco” y 3% “nada”. En suma, el trabajo en equipo no está en la preferencia principal en la mayoría de los estudiantes, aunque en términos generales es vista como aceptable.

Los que no ven como la mejor opción el trabajo en equipo tal vez se deba a que han tenido experiencias poco gratas, o que no realizan actividades efectivas de equipo. También pudiera ser que los estudiantes no aplican sus conocimientos en propuestas específicas y factibles de viabilidad educativa en este tipo de interacción.

Gráfica 9. Aspecto académico formativo y preferencia por aprendizaje.



Conocimientos de licenciatura y habilidad básica académica

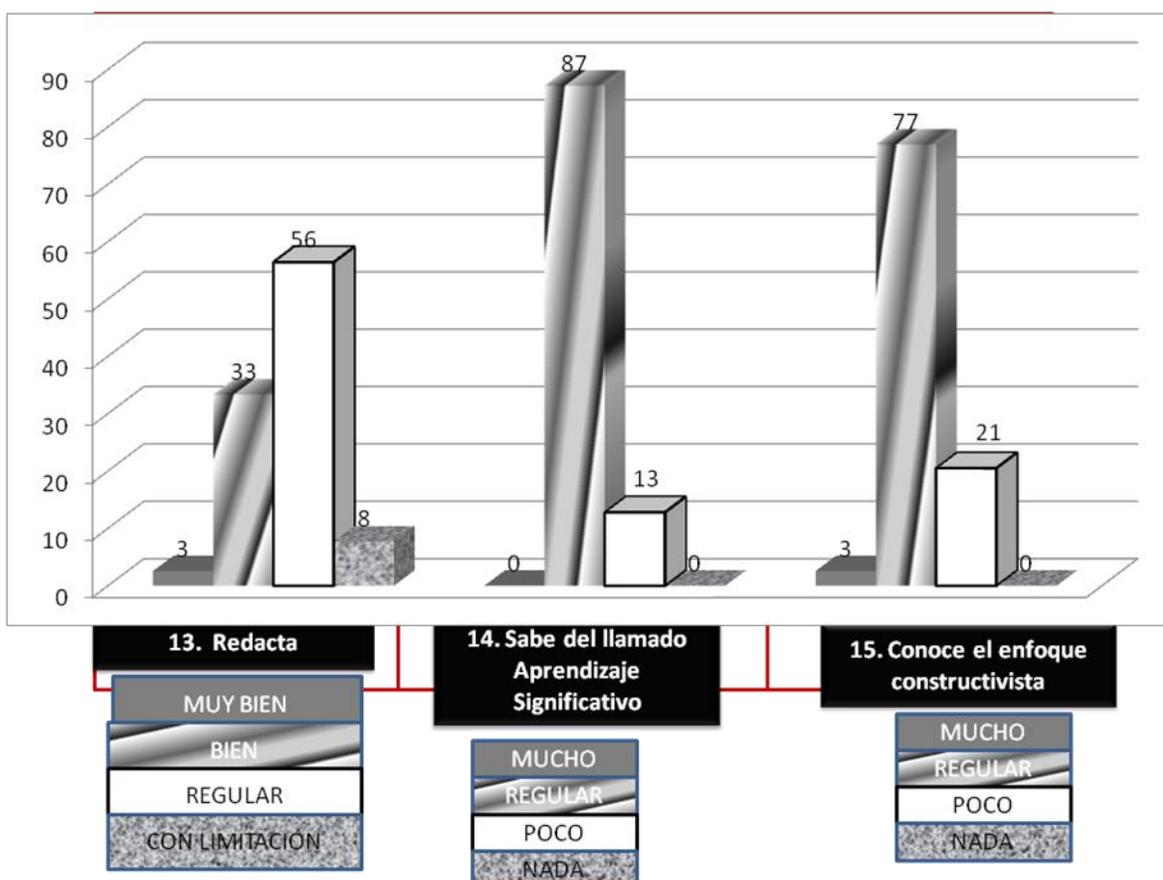
En la gráfica 10 se muestra que:

- En opinión de los estudiantes la redacción es una habilidad que no es de las más desarrolladas, pues el 56% redacta de manera regular, y con limitación el 8%. En cambio, el 33% indicó que redacta bien y sólo el 3% estima que redacta muy bien.

En correspondencia con graficas anteriores, la gran mayoría indicó saber “más o menos” o “regular” (87%) del aprendizaje significativo, de igual forma el 77% conoce “más o menos” del constructivismo. Por tales porcentajes, es insignificante

el porcentaje en la opción “mucho” en saber o conocer, en los dos rubros antes indicados.

Gráfica 10. Conocimientos de licenciatura y habilidad básica académica (%)



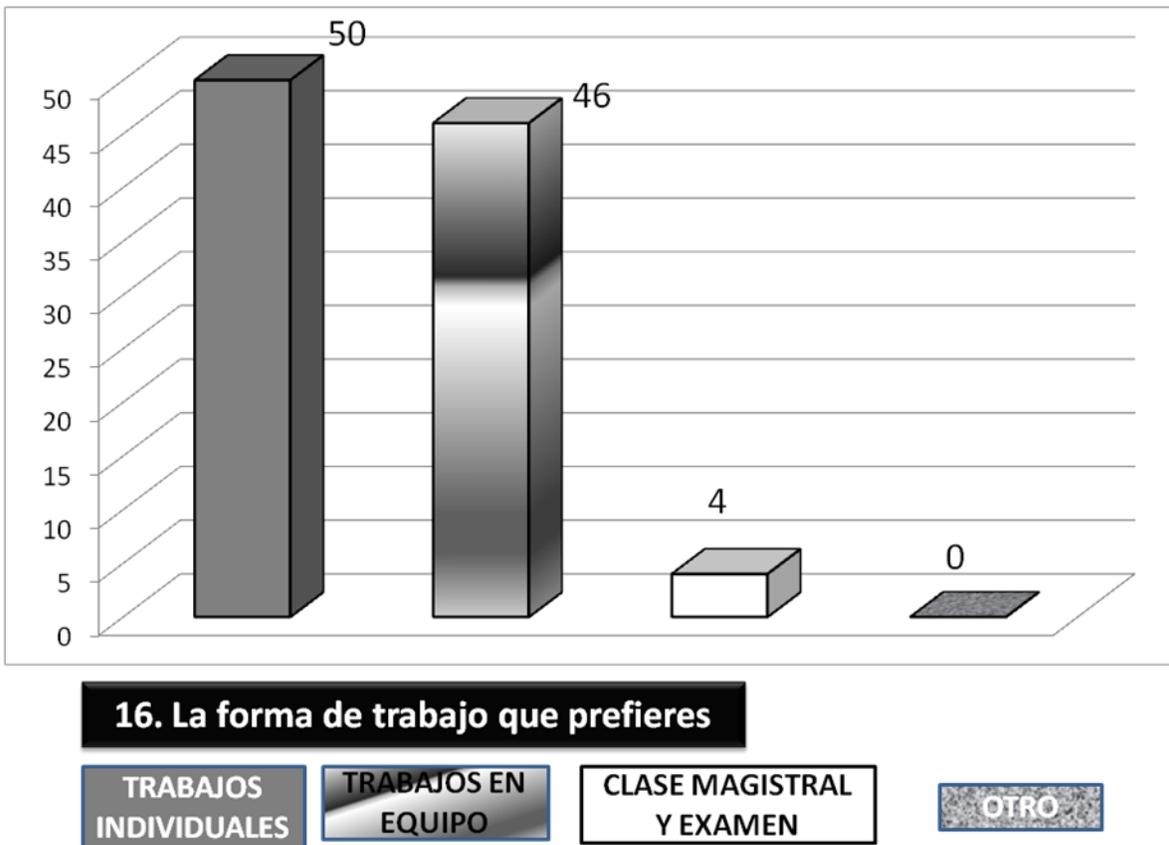
Preferencia por la forma de trabajo durante el curso

De la gráfica 11 se destaca que:

- El 50% prefiere hacer trabajos individuales y el 46% en equipo. Tan sólo 4% optó por clases magistrales y exámenes, al parecer estarían optando por el trabajo individual, con exámenes y clases magistrales.

La mitad del alumnado elige trabajar de manera individual(o), se confirma que el trabajo en equipo no es la primera opción para un poco más de la mitad de los estudiantes.

Gráfica 11. Preferencia por la forma de trabajo durante el curso



8.3.4 Conclusiones

Con los resultados de este segundo cuestionario es posible identificar un perfil general de los estudiantes del grupo:

- a) La mayoría son hijos de familia, sin embargo con limitado tiempo para estudiar (medio tiempo y pocas horas).
- b) Al menos la mitad de alumnos ha reprobado alguna asignatura.
- c) Casi la mitad prefiere evitar el trabajar en equipos.

- d) La mayoría indica ser un estudiante de tipo medio. Lo que coincide con el Chaea, si moderado se traduce como aplicación, desempeño o habilidad media.

8.4 Interpretación de Fase I

La identificación de los estilos de aprendizaje como su nombre lo indica refiere a formas de actuar de manera recurrente, configurado en la práctica, en tal sentido es posible tratarlo como expresión de un *habitus*, por lo que un cambio de estilo de aprendizaje requiere también de acciones prácticas, pero orientadas y reflexionadas. Orientación que puede ser del docente o de cualquier fuente que cumpla con dicho propósito.

Lo interesante de los resultados del Chaea es advertir que los estilos de aprendizaje dominantes, así como los que pueden ser menos empleados o desarrollados. Los estilos analizados entonces responden a una forma de aprender de hace tiempo, no es una identificación de acciones promovidas en la clase, pues cuando a los estudiantes se les dio la indicación de responder el Chaea fue en los primeros días del curso, sin previo conocimiento del curso o de los alumnos.

El que la mayoría de estudiantes, cerca de tres cuartas partes del grupo, sean identificados como estudiantes de preferencia moderada en todos los estilos de aprendizaje me lleva a pensar en alguna de las siguientes posibilidades: a) que no requieren en la UPN del desarrollo de sus estilos de aprendizaje para aprender o acreditar las asignaturas, o b) que aunque requieran ese desarrollo no se ha promovido o no ha sido efectivo en la universidad.

Es posible que los estilos de aprendizaje identificados estén también determinados por las condiciones fuera de la universidad, sobre todo por falta de tiempo ya sólo el 10 por ciento se considera estudiantes de tiempo completo, el resto manifestó que trabajar o haber trabajado al menos de. Esto sin considerar a) el tiempo

dedicado a responsabilidades en sus hogares, así como problemáticas en sus hogares, b) el tiempo destinado a transportarse, particularmente para los que declararon vivir en el Estado de México, que representan el cincuenta por ciento (50%) de estudiantes del grupo.

Si a eso se le suma que, nuevamente, dos tercios señalaron que no son muy buenos para redactar, es muy posible que también haya dificultades para comprender textos. Todo lo indicado estaría confirmando lo del Chaea, finalmente la mayoría se mantiene o sobrevive en la universidad con habilidades y desempeño académicos básicos o mínimos, sin desarrollo a preferencias alta o muy alta en sus estilos de aprendizaje.

A manera de hipótesis de trabajo para indagaciones posteriores, me atrevo a considerar que los estudiantes:

- a. Pueden mantenerse ampliamente indiferentes ante alguna clase innovadora o ante clases tradicionales.
- b. Son moderadamente distantes y condescendientes.
- c. Tienen limitaciones o dificultades para aprender de forma metódica, crítica o estructurada.
- d. Pueden participar más en clases, dependiendo del tema, de la asignatura y del docente.
- e. Ante la incertidumbre pueden paralizarse o presentar actividades y trabajos deficientes.
- f. No siempre son prácticos, realista o directos.

Finalmente, como docente entiendo que me enfrento a un reto al tratar de modificar algún aspecto para apoyar el desarrollo de los estudiantes, sobre todo para involucrarlos en participar y procurar un aprendizaje significativo, a través del trabajo evidente y continuo, y en lo posible cooperativo, procurando que las estrategias empleadas en el curso contribuyan a motivarlos para que participen más.

Resultó muy útil aprovechar el cuestionario Chaea mediante Internert, ya que los resultados fueron proporcionados por esa vía, ahorrando así tiempo al docente para realizar otras actividades, así como reducir posibles errores en el procedimiento del tratamiento de la información proporcionada por los estudiantes. En ese sentido, los estudiantes en su mayoría indicaron no haberles resultado difícil responder. Los tipos de estilos identificados fueron reafirmados o complementados con el segundo cuestionario, el cual requiere ajustes para siguientes estudios que sean similares, en tanto es posible evitar algunas preguntas y emplear otras para profundizar en algunos temas.

Para efectos de la intervención, los resultados de los cuestionarios me llevan a pensar que debo evitar actividades que les lleva a sentirse frustrados, por tanto a reconocer y alentar el esfuerzo que hagan por paulatino o breve que pueda resultar, pero esto con una actitud de autoridad docente académica, comprensiva pero no permisiva; de apoyo pero no de condescendencia ni paternalismo. De compromiso y co-responsabilidad en el aprendizaje, en orientación a la autonomía y autorregulación estudiantil.

CAPÍTULO 9. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

A pesar de contar con una planeación para guiar la estrategia de aprendizaje, y en tanto se parte de que la intervención implica algún cambio, debí estar atento al desarrollo de los trabajos y de las actitudes de los estudiantes con el fin de realizar ajustes en las estrategias y en la comunicación, como parte del acompañamiento docente, y con ello procurar el apoyo específico para la construcción del portafolio, y no suponer que con una o dos explicaciones o indicaciones, todos los estudiantes pueden continuar solos o han aprendido de forma adecuada, esta mediación fundamentada y comprensiva debe ser permanente, pero sin confundir con la gestación de dependencia del estudiante hacia el docente, ni como sobre protección, sino más bien en el sentido que César Coll identifica en Isabel Solé:

(...) coincidimos plenamente con Solé (1991: 35) cuando afirma que "se puede y se debe enseñar a construir" y que "si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice" (Coll, 1992)

9.1 Planeación del curso

Para la intervención en el aula consideré una planeación educativa entendida como programación de un proceso en el cual se determinan los fines, objetivos y metas del curso, bajo la orientación constructivista, a partir de las cuales se determinarán los recursos y estrategias más apropiadas para su logro. Por otra parte, la intervención educativa se entiende, para los fines de esta investigación, como acción pedagógica, en tanto, fundamentada teórica o por experiencia para orientar y mejorar algún aspecto del aprendizaje de acuerdo con un contexto socioeducativo.

El curso se diseñó para desarrollarse en 31 sesiones, debido a que el grupo se me asignó varias semanas después de iniciado el semestre, debido a falta de docente para impartir la asignatura de Bases de la Orientación Educativa.

La planeación se implementó de la forma en que la he propuesto con base en intentos de trabajo en equipo en la impartición de cursos previos, en donde

después de la exposición, sea del docente o de estudiantes se realizaba un actividad de comentarios en el grupo.

En la tabla 6, presento un fragmento de las actividades de algunas clases, la planeación completa se encuentra en el Anexo 8. En estas clases, combino deferentes actividades y técnicas de aprendizaje, como exposición y corrillos, que implementé durante el curso, para promover la discusión dirigida.

Tabla 6. Planeación de algunas actividades iniciales (fragmento)

Acción Docente	Acción Estudiantes	Técnica instrucción	Recurso
-Bienvenida, -Presentación del docente -Panorama sobre contenidos y evaluación -Organiza ronda de preguntas y respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y comentan • Participan de manera individual (comentan, preguntan) 	Expositiva Discusión dirigida	<ul style="list-style-type: none"> • Lap top • Cañón • Power point • Programa de asignatura de Bases de la Orientación Educ.
-Exposición sobre tema de inteligencias múltiples y su relación orientación educativa (para interesar o motivar a los alumno en el curso) -Indica y aclara sobre el llenado de cuestionarios -Explica llenado de formato para atoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y comentan • Se organizan y participan en equipos por afinidad (comentan, preguntan) • Escuchan actividad que realizarán fuera del aula: responderán cuestionarios vía electrónica y entregarán resultados • Escuchan y 	Expositiva y Corrillo Discusión dirigida Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Lap top • Cañón • Power point

9.2 Aspectos generales de la estrategia didáctica

El trabajo en equipos se considera como actividad central en la forma de trabajo a desarrollar tanto dentro como fuera del aula, lo que supone la organización de los mismos en clase. Una vez conformados los equipos había que orientar el trabajo hacia el aprendizaje con el objetivo de explicar o argumentar sobre las nociones básicas que distinguen a la orientación educativa, para lo que hice organizadores previos, tanto para el curso en general como para cada uno de los temas del curso.

Se sigue el objetivo que se indica en la propia asignatura. Es decir, según el Plan de Estudios de 1990 es “Iniciar la reflexión de la Orientación como una práctica educativa, socio-histórica” (UPN, 1990), o según el programa de asignatura del 2005, contar con panorama general sobre el campo de la Orientación Educativa que al estudiante “le permita ubicar su papel como Orientador-Pedagogo” (UPN, 2005). Entonces propuse que los alumnos en equipos se dedicaran a fundamentar o argumentar, mediante investigación, reflexión y crítica los referentes o conceptos básicos de la Orientación Educativa.

En tanto el trabajo de los alumnos consistía en tomar como guía el programa del curso, el organizador previo y el índice del libro electrónico para orientar su lectura y reflexión, y con ello compilar información en otros documentos, para que desde su perspectiva, creatividad, organización y comprensión colectiva, ilustraran por escrito de manera pertinente y coherente los referentes o conceptos principales de orientación educativa. Lo cual harían en un portafolio de evidencias, el cual fue explicado en una clase, como también se le envió un power point sobre cómo hacer portafolio de evidencias, y el link para verlo en youtube.

La implementación del portafolio tiene como antecedente y requisito, la organización y trabajo en equipos para el aprendizaje cooperativo.

9.3 Organización de equipos de trabajo

Conforme la organización en el grupo se propuso con base en actividades en equipos, consideré la posibilidad de promoverlo como eje articulador de aprendizaje, así que los estudiantes realizarían el portafolio en equipos de tres personas, para que en lo posible procuraran un aprendizaje cooperativo formal (Johnson, 1999; Sitigliano y Gentile, 2006), con base en los principios indicados por el docente para realizar el portafolio. La presentación y evaluación del portafolio se efectuó en cada uno de los meses del curso, de septiembre, octubre y noviembre.

Como parte de la concepción del aprendizaje cooperativo, procuré que los equipos fueran heterogéneos, para ello tomé como criterio los estilos de aprendizaje según los identifica el “Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje” (Chaea), en general procuré intercalar en cada equipo estudiantes con preferencias “altas”, “bajas” o “moderadas” desde diferentes estilos de aprendizaje. Optar por las preferencias fue porque así es posible logra distinguir agrupamientos, diferente a la mera identificación de estilos de aprendizaje en general, pues todos los participantes tiene en mayor menor nivel los cuatro estilos de aprendizaje.

Pensar en equipos combinados de hombre y mujeres no sería viable, pues de los más de 40 estudiantes que se anotaron en la lista de asistencia, sólo había 5 hombres. Aunque puede haber incluir un alumno con cuatro alumnas en 5 equipos, sin embargo habría quedado 3 equipos sólo con mujeres. Sin embargo no elegí tal posibilidad, considerando que si alguno llegara a darse de baja o a no asistir, ampliaría el número de equipos con mujeres.

Finalmente el número de equipos quedó así, tres integrantes por equipo, y en un caso con 4 integrantes (al quedar una estudiante sin equipo). El número de integrantes lo consideré de acuerdo con sugerencias en varios textos sobre el tema del aprendizaje cooperativo, por ejemplo de los hermanos Johnson (1999). Entre otros autores que mencionan grupos pequeños está Vázquez (2011), para quien el número puede oscilar de entre 3 a 6 integrantes. Para el caso de la

intervención de la que estoy dando cuenta, estimé que los equipos quedaran integrados por 3 estudiantes, como principio general, aunque de haber algún imprevisto, algún equipo podía aumentar o, excepcionalmente, disminuir en el número de integrantes.

Con base en mi experiencia docente, con equipos de trabajo en clase, me he percatado que es más conveniente equipos con tres integrantes porque permite un mejor monitoreo de los equipos, porque si son más los integrantes, me ha resulta complicado identificar el trabajo en conjunto y las aportaciones individuales. Equipos de más de 4 estudiantes, no suelen aportar mucho de cada integrante, al menos en mis cursos en la UPN.

La organización de los equipos la efectué después de contar con los resultados del cuestionario Honey-Alonso (Chaea) que se les aplicó a los estudiantes, de modo que para formar los equipos combiné diferentes estilos de aprendizaje por equipo. Una muestra de la organización de equipos se tiene en la siguiente Tabla 7, el total de los 12 equipos resultantes se puede apreciar en el Anexo 3. Tal organización debió cambiarse, como lo indicaré más adelante.

En la Tabla 7 a los números que les antecede el símbolo #, indica el número de lista de asistencia. En la conformación de los equipos consideré 38 alumnos, los que se registraron en una lista al inicio del curso, no obstante que en el acta oficial aparecieron 45 estudiantes inscritos, se entiende que algunos se cambiaron de grupo o dejaron de asistir.

Tabla 7. Propuesta inicial para conformar equipos por combinación de preferencias de estilos de aprendizaje

EQUIPO 1				EQUIPO 2		
Estilo de aprendiz	# 21	# 04	# 43	# 44	# 17	# 35
Activo	Muy Alta	Baja	Moderada	Baja	Alta	Moderada
Reflexivo	Moderada	Muy Baja	Moderada	Muy Baja	Baja	Baja
Teórico	Baja	Muy Baja	Baja	Muy Baja	Alta	Moderada
Pragmático	Alta	Moderada	Baja	Moderada	Muy Alta	Muy Baja

De la organización de los equipos por estilos de aprendizaje, en esta primera propuesta, se deriva:

- La preferencia de estilo de aprendizaje más frecuente en casi todos los estilos es la “moderada”.
- De los 12 equipos, 11 contaron con 3 integrantes, y 2 equipos con 4 integrantes. Opté por que hubiera 2 equipos con 4 integrantes, antes que se formaran varios equipos con dos personas.

Comunicación a estudiantes de la integración de equipos

De la integración de equipos, junto con los resultados del Chaea, los comuniqué a los estudiantes por dos vías, por mail electrónico y en el aula, mediante diapositivas elaboradas en el paquete electrónico denominado Power point. Lo que implica que propuestas y resultado se hicieron siempre públicos. La información se hizo del mismo modo tanto para la primera propuesta de equipos como en su reorganización.

Aclaré ante el grupo el sentido de los estilos de aprendizaje y de las preferencias en éstos, con el uso de diapositiva. Al concluir la presentación, pregunté si los resultados eran acertados. Las respuestas y movimientos de cabeza, asentando, fueron amplios, algunos alumnos expresaron que “sí”, otros que “más o menos”. Pero no detecté comentarios en contra, ni quien manifestara una negación.

Reorganización de equipos

La propuesta inicial en la integración de equipos debió modificarse, debido a que entre algunos de los integrantes no había comunicación oportuna, o empezó a surgir desconfianza o malentendidos, debido a cómo sería la organización interna, o bien, a aparecer incompatibilidad de horarios, o no poder interactuar debido a tener que ir a trabajar, compromisos familiares, compromisos con otros estudiantes (otras clases), por estar inscrito en algún otros grupos. No todos los

inscritos al curso de bases de la Orientación Educativa, compartían las mismas asignaturas en los mismos grupos.

Otro aspecto que motivó la reintegración en la mayoría de los equipos fue que un buen número de estudiantes se encontraban desligados, no se comunicaban ni aclaraban su ausencia, limitando, posponiendo o impidiendo el trabajo. Lo cual advertí, sobre todo en la ausencia de algunos alumnos en las primeras actividades de equipo en el aula, y de igual forma, en la confección de la primera presentación del portafolio. Todo lo que comento ocurrió en el primer mes del curso, de modo que al final del mes de agosto, empezaron a evidenciarse los problemas señalados.

Al modificarse la integración, se negoció el número de integrantes (algunos sugerían que fuera abierto, otros proponían 6), al final se acordó en que sería de 3 a 4 integrantes por equipo. Resultando 11 equipos, esto es: 8 equipos con 3 integrantes y 3 equipos con 4 integrantes. Se detectó una disminución de 2 estudiantes, respecto a la primera propuesta de organización.

Criterio de agrupamiento de equipos

Agrupar las llamadas preferencias de estilos de los aprendizajes por cada equipo, considerando suma de la mayor frecuencia de estilos y preferencias de aprendizaje.

Tablas con reorganización de equipos

La conformación de nuevos equipos se muestra en las Tablas de 8A a 8K, en las que se puede observar en la columna extrema derecha la preferencia más sobresaliente que le corresponde al estilo de aprendizaje por estudiante. En la columna inicial del lado izquierda agregué el bachillerato de egresó, como posible antecedente del estilo de aprendizaje. En la columna del centro se encuentra el número de lista que corresponde a cada estudiante. Por último, al final de los estilos de aprendizaje aparece una aproximación al estilo del equipo, con base en la identificación del estilo y preferencia más frecuente por equipo.

Simbología

1. # Número de lista
2. * Vive en Estado de México
3. PREPA = Preparatoria (incluye centros educativos privados y públicos)
4. PREPA-ANEXA = Preparatoria anexa a alguna normal
5. COL-BACH = Colegio de Bachilleres
6. CETIS = Centro del Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
7. E.A. = Estilo de Aprendizaje
8. Baja Gpo = alumn@ que se dio de baja del curso. Dato supuesto varios meses después de inicio de clases, y confirmado al final del semestre.

	Mujer		Hombre
--	-------	---	--------

Tabla 8-A. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 1		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA	31	Teórico/Reflexivo = MODERADA
COL-BACH	4*	Pragmático = MODERADA
PREPA	36*	Activo = MUY ALTA
COL-BACH	26	Teórico/Reflexivo = ALTA
E.A. + frecuente: Teórico/Reflexivo		

Tabla 8-B. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 2		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
COL-BACH	22	Teórico = MODERADA
COL-MILIT	3	Teórico = MUY ALTA
PREPA-PRIVADA	35	Activo/Teórico = MODERADA
PREPA	17	Pragmático = MUY ALTA
E.A. + frecuente: Teórico		

Tabla 8-C. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 3		
Institución nivel educ. previo	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
COL-BACH	7	Teórico = MUY ALTA Reflexivo = ALTA
COL-BACH	33	Activo/Reflexivo = MODERAD
CETIS	23*	Teórico = ALTA
E.A. + frecuente: Teórico/Reflexivo		

Tabla 8-D. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 4		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA	8*	Reflexivo = ALTA
COL-BACH	12	Teórico = MODERADA
PREPA	43*	Activo/Reflexivo = MODERAD
E.A. + frecuente: Reflexivo		

Tabla 8-E. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 5		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA-ANEXA	19*	Activo = ALTA
CENEVAL	34	Teórico = ALTA
PREPA-PRIVADA	39	Activo = MUY ALTA
E.A. + frecuente: Activo		

Tabla 8-F. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 6		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA-PRIVADA	21	Activo/Pragmático = ALTA
PREPA	14	Activo/Reflex/Pragma = MODERAD
COL-BACH	28	Teórico/Pragmático = MUY ALTA
E.A. + frecuente: Activo		

Tabla 8-G. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 7		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA ANEXA	20*	Activo/Teórico/Pragma = MODERAD
COL-BACH	11*	Activo/Teórico/Pragma = MODERAD
PREPA ANEXA	29*	Teórico/Activo = ALTA/MODERAD
PREPA ANEXA	30*	Activo = ALTA
E.A. + frecuente: Activo/Teórico/Pragmático		

Tabla 8-H. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 8		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA-ANEXA	9*	Teórico = ALTA
CETIS	37*	Teórico = MUY ALTA
PREPA-ABIERTA	01	Teórico = MODERADA
E.A. + frecuente: Teórico		

Tabla 8-I. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 9		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA ANEXA	40*	Teórico = MUY ALTA
COL-BACH	10*	Activo/Reflex/Pragma = MODERAD
PREPA ANEXA	45*	Teórico/Reflex/Pragma = MODERAD
E.A. + frecuente: Teórico/Reflexivo		

Tabla 8-J. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 10		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA	32	Reflexivo/Teórico = MODERADA
CETIS	15	Activo = MODERADA
COL-BACH	5	Activo = MUY ALTA
E.A. + frecuente: Activo		

Tabla 8-K. Propuesta de equipos según resultados del Chaea

EQUIPO 11		
Institución de procedencia	# lista	Estilo Aprendizaje con Preferencia + alta
PREPA-ANEXA	38*	Activo/Reflexivo = BAJA
CETIS	42*	Activo = MUY ALTA
S.D.	(27)	s.d.
E.A. + frecuente: Activo		

La estudiante con número de lista no. 27, incluida en el equipo 11, no aportó ningún tipo de información, no respondió los cuestionarios. Por sus constantes inasistencias fue difícil comunicarme con ella. Aducía que no recibía los cuestionarios vía electrónica, así que se le proporcionó copia en una USB, sin embargo, siguió sin presentar información, pues decía que lo había olvidado, que su computadora no servía, que su trabajo le impedía acudir a un café Internet.

9.4 Sentido y finalidad del portafolio de evidencias

El portafolio de evidencias, en adelante PE, si bien es un sentido amplio una colección y registro de documentos, pero con base en el principio activo de aprendizaje, y para el curso de Bases de la Orientación Educativa, supone una colección que se debe realizar de manera sistemática y fundamentada, con una presentación formal. Se pensó que el PE podría ser una forma de implicar a los estudiantes en su aprendizaje, de modo que sería un medio para el aprendizaje significativo, apoyado por diversas estrategias didácticas, orientadas desde la perspectiva constructivista.

En el PE se entiende las evidencias como toda clase de documentos que apoyen el aprendizaje del estudiante para comprender y construir su PE, mismas que pueden ser libros o fichas de trabajo, fotocopias, videos, películas, fotocopias, revistas, programas de t. v., fotografías, conferencias, etc. Las evidencias deben mostrar un pretrabajo, preanálisis, preorganización, mismas que serán retomadas para ser afinadas, sintetizadas y redactadas de manera pertinente en un texto propio.

Todas las actividades relacionadas con el PE, como son la compilación, registro, análisis, redacción y presentación de informe, implican la aplicación y desarrollo de las capacidades y estrategias para aprender del estudiante, entre las que se pueden considerar el subrayado, notas al margen, síntesis, resumen, planteamientos, preguntas, mapas conceptuales, organizadores, tablas, dibujos, gráficos, esquemas, andamiajes, fotografías sinopsis, entre otros. Las cuales suponen proceso cognitivos o metacognitivos.

Aquí considero que las técnicas deben estar orientadas estratégicamente al aprendizaje, de modo que la técnica en sí misma no es suficiente para aprender, particularmente si el objetivo es el aprendizaje significativo.

El PE supone para este curso, un recurso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, de manera que posibilite la guía de los estudiantes en su construcción,

así como la percepción de los propios progresos. En tanto se espera implicar a los estudiantes en su aprendizaje, se visualiza el PE como una forma de estimular a los estudiantes a la colaboración continua y a la mejora del PE, de manera que se potencie el aprendizaje individual a través del aprendizaje colectivo, grupal y en clase.

Es de esperar que la construcción del PE estimule al estudiante al desarrollo de capacidades para localizar información, formular y analizar información, así como para enfrentar problemas de organización y comunicación.

Los equipos se conformaran por no más de cuatro estudiantes, serán casos excepcionales algún equipo constituido por 2 o 5 estudiantes.

9.5 Descripción de portafolio del PE

El PE puede ser una carpeta o cualquier otro medio que soporte la compilación y organización de documentos, puede confeccionarse con documentos impresos o manejables manualmente; también está la posibilidad de crearlo mediante archivos electrónicos, o incluso en línea, como blog o recursos electrónicos aproximados. Para el caso de esta investigación se dio prioridad al portafolio impreso, y de manera secundaria el portafolio electrónico, ambas tipos fueron presentados en el curso para su seguimiento y evaluación.

Los documentos que se compilan y organizan pueden ser de todo tipo, impresos, electrónicos, auditivos, de modo que se incluyan libros o alguna sección representativa, lo mismo para el caso de revista, fotocopias, películas, programas de T. v., conferencias, notas de clase, etc.

En el curso se estableció que el portafolio no es una mera compilación de documentos (sin orden y sin sentido planificado). Y se caracterizaría por contar con dos secciones, una de compilación y organización inicial; una segunda, por presentación de análisis realizado con base en la primera sección.

Planteado así, el PE se identifica por dos tipos de evidencias, las compiladas por los estudiantes en la primera sección (que implican aplicación de capacidades específicas) y las evidencias que esgrimen en la concepción y elaboración del documento en la segunda sección con la presentación, que responde a otra manera de aplicar las capacidades, en relación con códigos información, interpretación y organización documental, y que a la vez implica el manejo de un discurso específico, en este caso el de la orientación educativa.

9.6 Estructura del PE

Se acordó que en la segunda sección del portafolio el documento que se presente, respaldado por las evidencias, debe cubrir los siguientes puntos:

1. Portada*
2. Presentación persona, con datos y expectativas personales
3. Índice de contenido
4. Objetivo del portafolio
5. Organización y desarrollo de contenido, con base en primera sección (evidencias)
6. Uso de referencias bibliográficas en el cuerpo del texto
7. Bibliografía al final del documento
8. Anexos

(*) La portada general del portafolio debe incluir los siguientes datos: nombre de la universidad, nombre de la licenciatura, nombre de la asignatura, título del portafolio, nombres de los estudiantes, nombre de la profesora, número de grupo, semestre y fecha en que se entrega el PE al docente.

Secciones en que se conforma el PE

Las dos secciones que se acordaron en la organización de PE se detallan a continuación:

- a) Compilación, organización y registro de documentos de todo tipo, de forma cronológica que apoyarán la indagación y aprendizaje de los estudiantes.

En esta sección se empieza el análisis y registro de documentos de forma básica o inicial, a partir del registro, con base en fichas de trabajo, bibliográficas, resúmenes, mapas, subrayados, etc.; así como de notas o esbozos de análisis. Esta es una etapa informal, aunque no por ello de poca importancia o marginal, pues será el fundamento de la siguiente sección. Aquí lo relevante son las estrategias que utilizan los estudiantes, y donde pueden advertirse rasgos de sus estilos de aprendizaje, disposición para aprender, así como indicios sobre autonomía y autorregulación. En el sentido de cumplir con las actividades señaladas, de manera amplia o superficial.

- b) Una segunda organización con presentación formal. En esta sección los estudiantes debe realizar un documento a partir de una segunda organización de la información, ya que implica una organización y presentación escrita de manera formal, con criterios académicos.

La manera en que se diseño el PE tienen como resultado un producto final, sustentado en evidencias, que se entienden en un doble tratamiento, la primera que requiere conocimientos y habilidades académicas generales, en tanto la segunda, exige conocimientos y habilidades especializados, desarrollado por la formación y por el dominio de los temas de la asignatura, entre otras que corresponden a la construcción de un documento formal.

De manera que para el estudiantes la construcción del PE implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción tanto entre estudiante-estudiante como entre profesor- alumno, en la comunicación y realimentación sobre contenidos, dudas, aportaciones y evaluaciones.

El portafolio se planteó con criterios definidos que permiten al profesor realizar una evaluación específica a través de una rúbrica de evaluación.

9.7 Rúbrica de evaluación del PE

La rúbrica de evaluación es identificada por Gabriela de la Cruz (2011, p. 22), como matriz de valoraciones donde se señalan los aspectos o dimensiones de una actividad o producto, así como los posibles niveles de desempeño. En otros, términos, sería una herramienta de registro que enlista los criterios para realizar un trabajo o actividad, como por ejemplo los referentes a organización y procedimientos, mismos se valoran según ciertos niveles alcanzados, en tanto no todos alcanzan o desarrollan por igual un nivel similar de aprendizaje o de habilidad. En tal sentido, la rúbrica es también un instrumento de graduación de calidad para cada criterio del trabajo o actividad.

Un punto relevante para incluir la rúbrica en esta intervención es que se ha asociado en el campo educativo con los referentes conceptuales socioculturales, donde se vinculan con el *enfoque situado*, el cual considera el contexto y tareas auténticas y significativas (Cruz, 2011). Las rúbricas también se han vinculado con los procesos de autorregulación y de reflexión, sea del docente o del estudiante. Promoviendo así la coparticipación del proceso de enseñanza aprendizaje, y sin olvidar alentar la función del docente como mediador.

Criterios de la rúbrica del PE

Para el caso de la intervención realizada en el grupo de la UPN, la rúbrica de evaluación para el portafolio consta de 4 criterios, que son:

- A. Estructura formal del documento
- B. Comunicación por escrito
- C. Organización de materiales de la clase
- D. Dominio del tema

Cada criterio consta, a su vez, de cuatro indicadores, a los que corresponde un valor. En tres de los índices se contempla un rango de valores, sólo el cuarto índice tiene un único valor, que es máximo, igual a diez. Se consideran los rangos de valores, porque son aproximaciones, ya que no siempre es posible ubicar en un

valor a todos los trabajos escritos. Por otra parte, indicadores con un valor absoluto, seguramente habría llevado a bajas o muy bajas calificaciones.

Gráficamente, las evaluaciones se ubicaron en una tabla, en donde se advierten los siguientes elementos:

Tabla 9. Esquema de rúbrica

Criterio	Rangos de valor			
	Indicador-1	Indicador-2	Indicador-3	Indicador-4
A				
B	DISTRIBUCIÓN DE EQUIPOS POR EVALUACIÓN			
C				
D				

Cada criterio se consideró en los tres meses (septiembre, octubre noviembre) en que solicité el portafolio para su evaluación, con la intención de que mes con mes se mejorara la presentación y contenido del portafolio, y con ello el aprendizaje. De igual manera, cada mes se devolvía el portafolio a cada equipo, con observaciones del docente, inscritas en cada portafolio.

Cada indicador se valora en cuatro posibles opciones: Muy bien (10), Bien (8 a 9), Aceptable (6 a 7) y Necesita Mejorar (0 a 5). A cada uno de estos valores le asigné un número o un rango de números, porque permitía ubicar de manera más detallada los posibles cambios en avances y retrocesos; otra razón fue que los alumnos me solicitaban una calificación, tal como están acostumbrados. Para tener claridad sobre los criterios con sus indicadores, a continuación la rúbrica completa:

Tabla 10. Rúbrica de evaluación

CRITERIOS/ VALORES	(10) Muy bien	(9-8) Bien	(7-6) Aceptable	(5-0) Necesita mejorar
ESTRUCTURA FORMAL DEL DOCUMENTO	Presentación de portafolio: Incluye de manera clara, correcta y coherente cuando menos 14 puntos de los señalados*	Presentación de portafolio: Incluye de manera clara, correcta y coherente cuando menos 11 puntos señalados*	Presentación de portafolio: Incluye de manera clara, correcta y coherente cuando menos 9 puntos señalados*	Presentación de portafolio: Incluye de manera clara, correcta y coherente cuando menos 6 puntos señalados*
COMUNICACIÓN POR ESCRITO	Redacción clara todos los objetivos de su estudio en el portafolio	Redacción clara de la mayoría de sus objetivos de su estudio en el portafolio	Redacta algunos de sus objetivos de su estudio en el portafolio	No redacta en forma clara sus objetivos de su estudio en el portafolio
ORGANIZACIÓN DE MATERIALES EN CLASE Y DE DOCUMENTOS PERTINENTES CON EL CURSO	Clasifica y archiva todas las tareas o trabajos relacionados con los contenidos y objetivos planteados en el curso y con su investigación propia	Clasifica y archiva la mayoría de las tareas o trabajos relacionados con los contenidos y objetivos planteados en el curso y con su investigación propia	Clasifica y archiva algunas de las tareas o trabajos relacionados con los contenidos y objetivos planteados en el curso y con su investigación propia	Las tareas o trabajos no parecen estar organizadas ni clasificadas
DOMINIO DEL TEMA	Demuestra la adquisición profunda y significativa del conocimiento integrándolo en mapas conceptuales, esquemas dibujos u otros	Demuestra la adquisición profunda y significativa del conocimiento utilizando mapas conceptuales, esquemas dibujos u otros	Demuestra la adquisición del conocimiento utilizando mapas conceptuales, esquemas dibujos u otros	No demuestra la adquisición profunda y significativa del conocimiento dibujos u otros

9.8 Estrategias de apoyo al PE

Se procura que el portafolio de evidencias se apoye en otras estrategias, orientadas a conseguir el objetivo de la estrategia, como son el trabajo y aprendizaje cooperativo en equipos para elaborar el portafolio de evidencias, el trabajo en equipos en clases, la exposición por equipo. A las que se suman las estrategias docentes, exposición en clase, indicaciones y recordatorio de actividades planeadas vía *e-mail*, control de asistencia,

Como parte de la intervención se fomento o promovió el aprendizaje cooperativo y colaborativo, con base en las siguientes actividades:

I. Trabajo en equipo.

Se efectuó en clase. Después de la exposición del docente los estudiantes se agrupaban en equipos, por indicación del maestro, para discutir entre ellos con base en una pregunta referida al tema de exposición, al cabo de 5 ó 10 minutos de comentar un representante del equipo exponía sus conclusiones, hallazgos, dudas o comentarios. El sentido de la pregunta era reflexionar, con el fin de evitar la mera repetición o paráfrasis. Mientras los estudiantes respondían el docente intervenía, en caso necesario, para corregir, aclarar o reorientar los comentarios, así como para promover la participación de otros equipos.

Esta actividad se propuso para promover el trabajo y aprendizaje colaborativo, a través del aprendizaje cooperativo. También con el fin de que mostrar a los estudiantes un ejemplo de orientación hacia el aprendizaje colectivo.

II. Exposición en equipo.

Para esta actividad, programé las exposiciones por equipo, asignando a cada uno un tema y fecha de participación. Así se estableció la exposición para los equipos, la programación completa está en el Anexo 5. Esta actividad se efectuó en el mes de octubre y parte de noviembre, con el fin de mantener activos a los estudiantes, así como advertir las posibles incorporaciones de las nociones y perspectiva de la

orientación educativa en el discurso de los estudiantes. También permitió observar la habilidad de para diseñar y presentar una exposición.

Para esta actividad se propuso un tiempo de 15 a 30 minutos.

Lo que caracterizó a la mayoría de los equipos en su exposición, considerando cuatro criterios, se muestra en la Tabla 11:

Tabla 11. Valoración de exposición de alumnos por equipos

Incorporación adecuada de nociones de O-E	Capacidad de comunicación con power point	Capacidad de comunicación verbal, exposición	Capacidad de organización equipos (diseño, claridad, exposición)
2 equipos, insuficiente	8 equipos, deficiente	6 equipos, deficiente	6 equipos, deficiente
4 equipos, deficiente	- - -	1 equipo, insuficiente	1 equipo, insuficiente
4 equipos, aceptable 1 equipo, muy bien	3 equipos, aceptable	4 equipos, aceptable	4 equipos, aceptable

Una acción recurrente, fue que los alumnos leían, sea en la diapositiva o en algún texto impreso en papel, y a pesar de los señalamientos por parte del docente de que evitaran leer la totalidad de lo que presentaban, había estudiantes que insistían en esa acción. Esta indicación la hice a varios equipos. Otro aspecto generalizado fue el que los equipos expositores no interactuaban con el grupo, o sea, la audiencia; de igual manera, éstos últimos difícilmente hicieron alguna pregunta a los expositores.

Asesoría a equipos

Otra forma de posible aprendizaje cooperativo, son las asesorías, en tanto propuse que los estudiantes no sólo plantearan dudas sino también hablaran de

sus hallazgos, sorpresas, sugerencias. De igual modo, yo como docente no sólo indicaría lo que estuviera bien o mal, sino trataría de entender sus dudas y orientaría en lo que supiera, pero también aprendería de lo que ellos, los estudiantes, comentaran, de manera que dialogáramos construyendo entre lo que aportara cada uno.

La asesoría fue planteada como estrategia para interactuar de manera más precisa sobre la construcción de conocimiento con los estudiantes, mediante diálogo, apoyo emocional, sugerencias, aclaraciones orientadas hacia exposición adecuada, o acerca de la elaboración del portafolio. Por otra parte, este tipo de estrategia posibilitaba la prevención de tareas equivocadas, creencias o supuestos sobre actividades no indicadas, presentaciones incorrectas.

Mi perspectiva para las asesorías supone un proceso de acompañamiento a los equipos, con la finalidad de abrir y construir un espacio de comunicación, conversación y orientación, para mantener activos a los estudiantes y hacerles ver que son copartícipes de su propio proceso de aprendizaje, y que por ello pueden mejorarlo. De manera que ellos aprenden como resolver sus dudas, pero también tiene un ejemplo vivo de cómo enfrentar una situación de aprendizaje, clarificación, necesidades y alternativas de manera colectiva.

Finalmente, más que actuar como experto, mi intención es dialogar para comprender y así construir juntos. Si uno se asume como constructivista, se debe fungir como co-constructor, pues no siempre a la primera queda claro qué plantean los alumnos, o el docente, por lo se debe considerar la complejidad socioeducativa, de modo habría que vincular los factores que inciden en el aprendizaje, en las interacciones que se producen entre el alumno y los distintos agentes educativos implicados.

En suma, como indican dos relevantes autores en el tema de la asesoría:

“los distintos contextos interactivos sobre los que interviene el asesor deben considerarse sistemas complejos formados por un conjunto de elementos interdependientes, de forma que cualquier acción sobre uno de ellos

produce efectos de distinta intensidad sobre el resto” (Monereo y Solé, citados en Grañeras y Parras, 2009, p. 101)

Exposición docente

La exposición docente la considero como estrategia de aprendizaje cooperativo porque la interacción que desarrollé implicó mantenerlos activos, en dos sentido, por un lado, si bien la exposición es de carácter receptivo, procuré mantenerlos interesados en cada tema expuesto no sólo señalando la importancia de cada uno, sino estableciendo vínculos con otros temas tanto de orientación educativa como de otras asignaturas; por otro lado, estableciendo la reflexión o aclaración de contenido del tema expuesto mediante el debate en grupos, después de cada exposición. En ambos casos, la intención es colaborar para aprender.

Suele reconocerse que gran parte del trabajo que realiza el personal docente para estructurar y dirigir sus clases es de tipo verbal, y es a lo que están acostumbrados muchos alumnos, ya que sus clases en la universidad, o en los niveles educativos previos han sido así, primordialmente de ese tipo, la exposición. Es lo que también se denomina como aprendizaje por recepción. De modo que para no sobresaltar o desmotivar a los estudiantes del curso que impartí (Bases de la Orientación Educativa), así como para disponer de tiempo para compilar y analizar la información de los cuestionarios, las clases del primer mes fueron mediante la exposición docente, pero exposiciones que sólo se destinaron a cierto tiempo de la clase, de 30 a 45 minutos, el resto se cubrió con otras actividades, como discusión entre equipos, en particular corrillos para ejemplificar o aclarar.

Como principal acción de enseñanza, la exposición verbal docente no es exclusiva de la UPN, ya que la exposición se identifica con la escuela tradicional, de modo que hablar es la función más conocida del docente, sobre todo en la enseñanza universitaria, porque tiene primacía entre las demás funciones. Lo que ha sido corroborado tanto por Edmund y Flanders (1971), así como por Delamont (1978), ésta última señala en una de sus investigaciones:

la mayoría de los profesores de ciencias hablan al parecer aproximadamente las tres cuartas partes de la lección...Los datos de FIAC nos muestran que los profesores hablan bastante en los periodos públicos de la lección” (Delamont, 1978, pp. 123 y 124)

No obstante, como también comenta Delamont (1978), si bien se acepta que el docente “lleve las voz cantante” en el aula, esto no impide que los alumnos hablen entre ellos sobre lo que dice el docente o de otros temas, expresiones que por cierto habría que identificar y comprender.

Para el caso de la intervención propuesta, pretendí que la exposición fuera una dimensión del aprendizaje, más cerca a los señalamientos de Ausubel (1978, p. 40-41), así que pensé que la recepción y repetición de información en la exposición docente sería conveniente, respecto a la lectura previa de textos programados que deberían realizar los alumnos, de manera que la repetición no apareciera de manera literal, sino recreada, pues en mis exposiciones se agregan otros aspectos, relaciones o vínculos no sólo con temas de la orientación sino también de la pedagogía. Por ejemplo, qué supone la noción de ayuda o de prevención en el contexto de la orientación educativa y cómo se aprecia o explica desde una óptica pedagógica. O cómo interpretar desde la pedagogía los modelos de intervención en orientación educativa.

Por tanto, la “repetición” recreada la emplee como acción educativa para el aprendizaje, que ayudara a recordar o a apuntalar en la memoria conocimientos previos. En tal sentido, en acuerdo con Ausubel (1978), más que procurar un conocimiento memorístico, mi estrategia se dirige a activar el aprendizaje significativo. De modo que no necesariamente se produce una dicotomía entre aprendizaje memorístico y significativo. Esto es, como bien indica Juan García (1986), y quizá antes que Pozo, buena parte de la confusión respecto a los tipos de aprendizaje puede deberse al intento de los psicólogos educativos, entre otros,

de incluir en un solo modelo explicativo clases de aprendizaje cualitativamente diferentes.⁵⁸

Aclaro que la propuesta de intervención realizada no supone el aprendizaje de memoria de por ejemplo una definición, aunque memorizar puede ser parte del aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes, con el material de lectura y con mi exposición, podrían recordar o memorizar lo que consideren importante, sea seleccionando, contrastando, eliminando, reacomodando, ajustando, lo que no sería necesariamente literal ni mucho menos mecánico, porque la finalidad es que los conocimientos tratados o adquiridos, en tanto conocimientos potencialmente significativos, puedan ser asimilados, ya sea en la exposición docente o durante la elaboración del portafolio o de las exposiciones de los propia alumnos, que comentaré más adelante.

Así estoy reconociendo, nuevamente, que la estructura cognitiva no es estática, sino dinámica, constructiva, que se modifica y reorganiza constantemente durante el aprendizaje, pero con mayor articulación y motivación en el aprendizaje significativo. Por tanto, éste último se distingue del memorístico en que implica una incorporación sustantiva del nuevo conocimiento en la estructura cognitiva, en tanto no es arbitrario ni literal.

Por tanto, mucho depende de cómo se planteen las estrategia de enseñanza y se valoren las condiciones en el aprendizaje, pues se puede generar, contrario a la intención inicial, un aprendizaje memorístico y repetitivo. Si esto último ocurre, entonces sólo se tiene un discurso declarativo aprendizaje significativo o constructivista, pero con resultados en los alumnos de representaciones arbitrarias no relacionadas con otros conocimientos.

⁵⁸ Debe entenderse que para Ausubel los problemas identificables en la enseñanza tradicional o convencional no se deben tanto al enfoque expositivo, sino al inadecuado manejo que se hace de los procesos de aprendizaje de los alumnos (Pozo, 1998), vinculado generalmente a la memorización, al aprendizaje inmediato, pero la enseñanza expositiva y tradicional no necesariamente son formas de aprendizaje dicotómicas.

Lo que puede advertir de la exposición docente, fue el aparente gran interés de la mayoría de los estudiantes, quizá al considerar cómo les mostraba que la orientación no es un conocimiento independiente de la pedagogía. Por otra parte, con esta actividad, los estudiantes parecían sentirse cómodos, no sólo porque eran receptores de información de interés (para aprender), sino también porque estaban en una posición pasiva, con la diferencia que la información no se justificaba a sí misma, de la orientación para la orientación, sino para el acto y acción educativa en general.

Organizadores previos en exposición docente

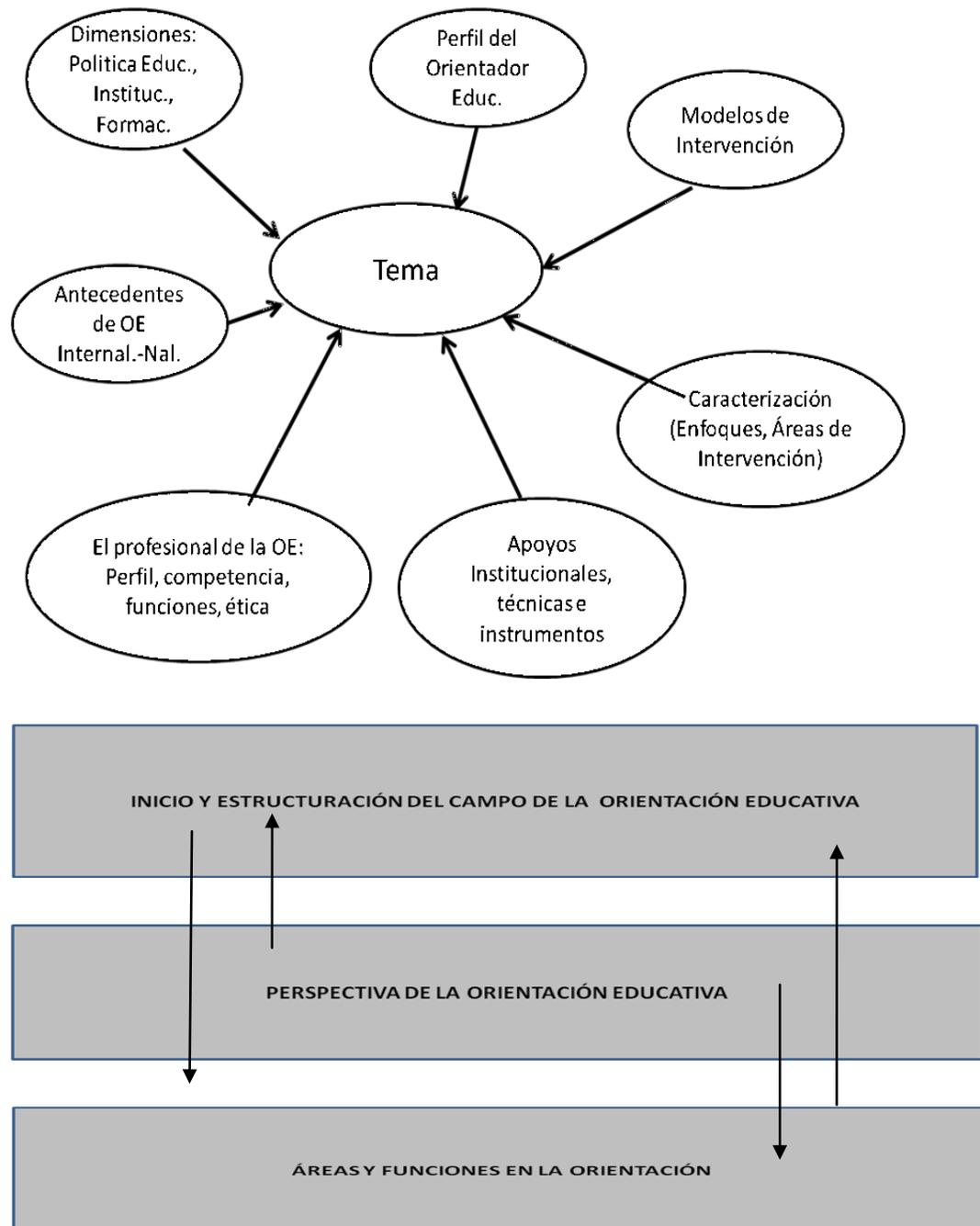
Al inicio de un tema principal o eje, utilicé organizadores previos, o sea, materiales introductorios de tipo panorámico, presentados antes del material de aprendizaje propiamente dicho. Se recuerda que no equivale a un resumen, aunque tienen el mismo nivel de abstracción, de generalidad o de amplitud. De acuerdo con Moreira (2008), en el organizador se destacan algunos aspectos del asunto a tratar, por lo que incluso, suponen a un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusión.

Otra intención del presentar organizadores previos antes de iniciar un tema, no fue sólo para “repetir”, ni tampoco estrictamente para anclar nociones (aunque es uno de los objetivos del organizador), sino también cumple una la función de informar al estudiante que haya o no leído los textos acordados, si bien esto último es ajeno, y quizá hasta opuesto, al espíritu del organizador, el hecho es que también se presenta esa posibilidad, incluso a veces era la más frecuente, porque llega a ocurrir que el alumno se confía de que se explicaran las ideas generales, y omite leer los textos. De ocurrir esto último, no es más que el desinterés de estudiante o el poco tiempo que tenga o se organice para leer y aprender, o sea, habitus en tanto estrategias de aprendizaje.

Los organizadores previos que propuse son representaciones gráficas, parecidos por la forma a un mapa conceptual, aunque no lo son en estricto sentido porque no hay jerarquía intencional, ni relación necesaria entre elementos. A continuación un ejemplo de lo que llamé organizador general, que presenta temas y nociones

principales. Nótese en el Gráfico No. 1 que no sigue una secuencia, ni una jerarquía. Es el expositor, en este caso yo como docente, quien muestra en exposición verbal los nexos, las articulaciones o los contrastes.

Gráfico 1. Organizador previo: *Bases de la Orientación Educativa*



Este tipo de organizador previo, posibilita la recreación de la información, lo que implica como expositor un dominio de los contenidos de la asignatura, el cual se mostrará tomando algún enunciado, sin importar cuál, y ligarlo con los otros de manera clara, coherente y atractiva. En estas recreaciones se introducen ejemplos, analogías, contrastes, preguntas. Por el contrario si no existe dominio amplio de los contenidos, o si no se procura presentarlo de forma atractiva, lo que implica una disposición docente para ello, seguramente no cumplirá su fin el organizador.

Una manera de ver la “repetición” recreada, incluido el organizador, es la siguiente:

- a) con el organizador les digo de que vamos a tratar,
- b) con las exposiciones decimos de qué tratamos, y
- c) con el portafolio, ellos tienen que decir por qué tratamos o abordamos el tema en cuestión.

Dinámicas de equipos en clase

En tanto yo compilaba y organizaba la información de los cuestionarios, en el primer mes del curso utilicé la dinámica de grupos denominada “debate dirigido”. La finalidad buscada fue identificar y aclarar en los estudiantes: a) qué entendieron de la exposición docente, b) cómo lo relacionan con conocimientos o experiencias previas, y c) agruparlos en equipos para motivar el aprendizaje.

El procedimiento consistió en:

- a) Exposición docente, sobre los tema de la asignatura, con base en el programa del curso, con un promedio de tiempo empleado de 25-30 minutos. Para esta actividad siempre usé diapositivas en power point, y en menor medida videos de youtube.
- b) Discusión en equipos, al término de la exposición, pedí que los alumnos se agruparan en equipos de 4 a 6 personas para que discutieran

entorno a dos preguntas formuladas por el docente, durante el debate el docente acudía a los grupos de estudiantes para aclarar dudas o hacer observaciones. Este ejercicio se efectuó en tiempos aproximados de 15 a 20 minutos. Concluido el tiempo de discusión un representante de cada equipo presentaba sus comentarios.

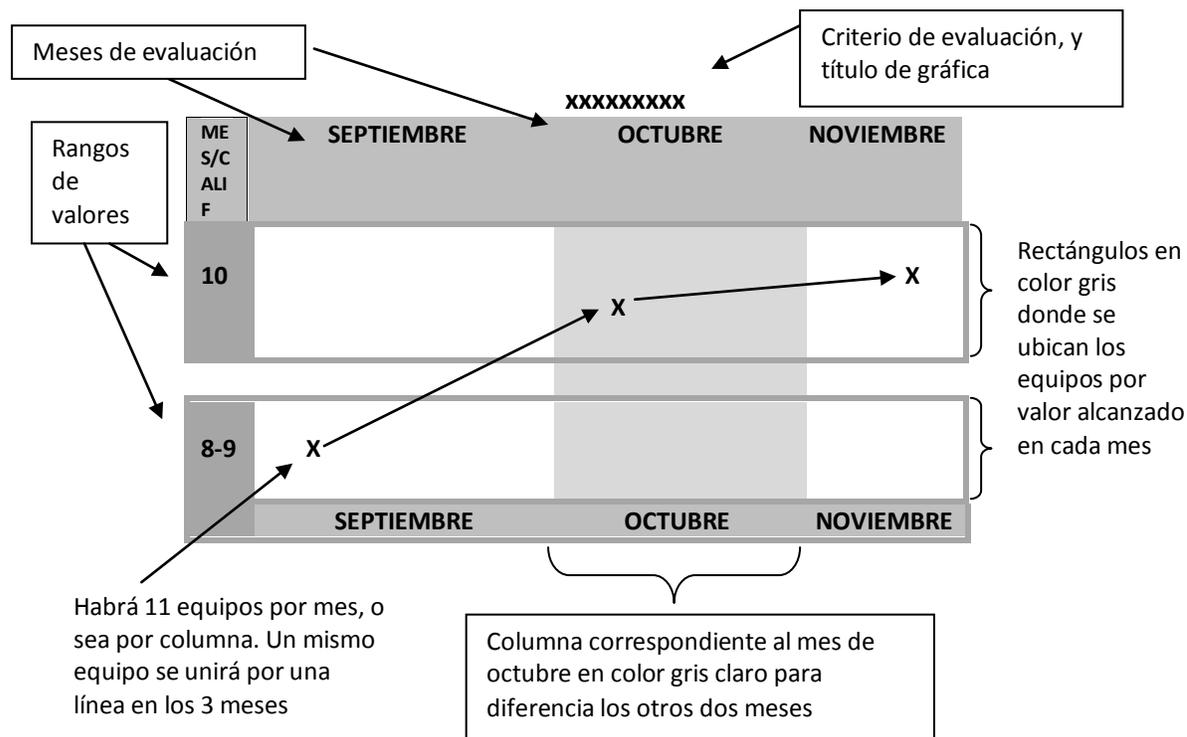
Como docente, yo fungí como moderador y comentarista, por lo cual tuve la posibilidad de intercalar observaciones o aclaraciones en las participaciones de los estudiantes.

- c) Objetivos en la formación de equipos informales en el aula:
- i. para crear confianza y lograr un buen clima de interrelaciones,
 - ii. estar activos y concentrados en un tema,
 - iii. dialogaran,
 - iv. presentaran una síntesis de lo que dialogaran,
 - v. aprendieran sobre el tema en cuestión, y
 - vi. para motivar a la tarea, e interesar al grupo en el aprendizaje.

9.9 Resultados del uso del PE por equipos

Los resultados de la aplicación del portafolio se presentan en una gráfica de líneas, denominada matriz de valoración, en donde se visualiza la ubicación de cada equipo en rangos de calificaciones, alcanzado por los equipos en cada mes.

En la siguiente matriz de valoración se señalan los elementos que la caracterizan:



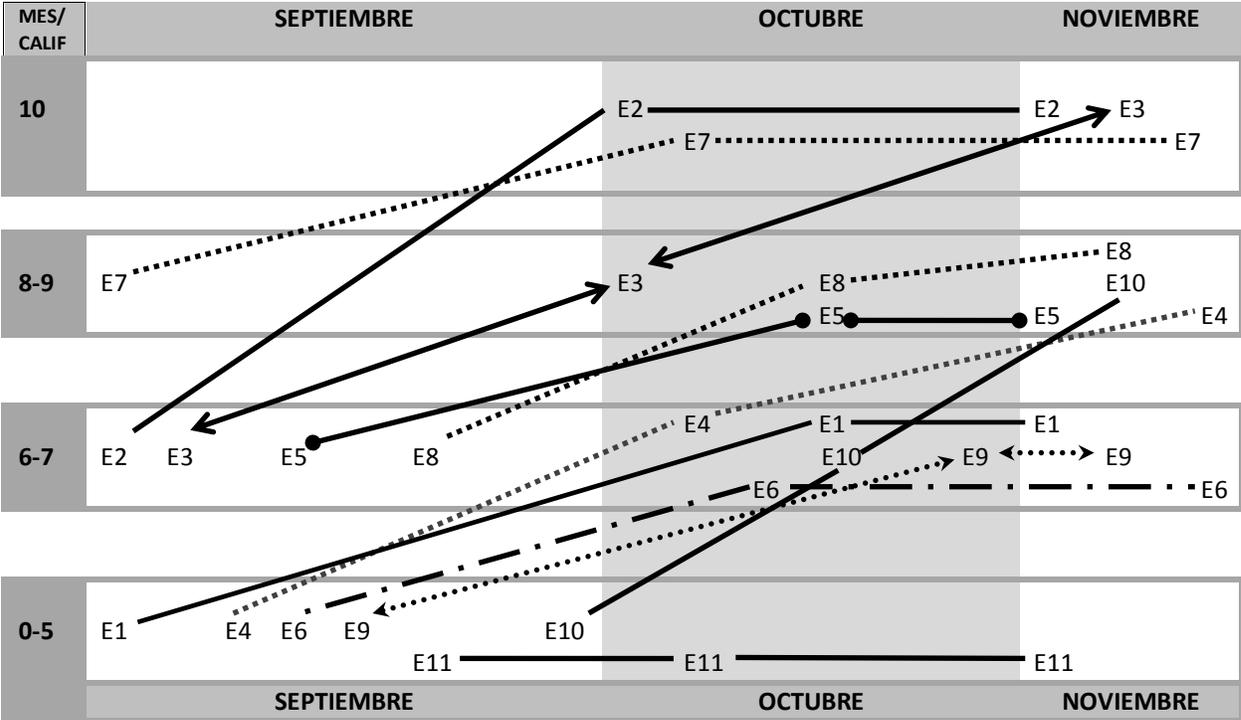
a) Primer criterio de evaluación: Estructura formal del documento

El primer criterio de evaluación refiere a los elementos que determinan la estructura formal del portafolio, incluye manera clara, correcta y coherente un mínimo de elementos por indicador. La estructura forma del portafolio considera los requerimientos formales que deben contener los escritos que se elaboren de manera profesional.

El total de elementos son 14: 1. Portada, 2. Presentación del alumn@, 3.introducción, 4.índice, 5.numeración de págs., 6.Referencias a fuentes en el cuerpo del escrito, 7.separaciones internas por apartado, tema o capítulos, 8.bibliografía final, 9. tablas o dibujos o estadísticas, mapas, esquemas, fotografías, 10.anexos, 11.resumen o síntesis, 12.conclusiones (por presentación), 13.organización de materiales, 14.revisión de ortografía.

Los siguientes gráficos muestran visualmente la trayectoria de los equipos durante tres meses. Por ejemplo, en la Gráfica 12, el equipo 1 = E1, en el mes de septiembre se le asignó una calificación de 0 a 5 (significando que debe mejorar, para ello se le hacen indicaciones y comentarios en el portafolio); una línea en color negro vincula al equipo 1 (E1) en la columna del centro, correspondiente al mes de octubre, ahora con un rango de calificación de 6 a 7, lo cual indica que ha mejorado la segunda versión de su portafolio; para el mes de octubre, el equipo 1 (E1), se encuentra en el mismo rango de calificación (6 a 7), pero en la tercera columna a la derecha, lo que indica que ya no hicieron mejoras significativas, sólo cumplieron con agregar un poco de información y cerrar el trabajo, sin creatividad, reflexión o crítica fundamentada.

GRÁFICA 12. MATRIZ DE VALORACIÓN 1. ESTRUCTURA FORMAL DEL DOCUMENTO



En la gráfica de líneas se puede observar que:

- Si se analiza por mes, en septiembre los equipos obtuvieron calificaciones entre reprobatorios (6 equipos) y calificaciones de 6 a 7 (con 4 equipos) y sólo un equipo se ubicó entre 8 y 9. Para el mes de octubre hay un cambio notorio, la mayoría de los equipos abandona la zona reprobatoria, excepto un equipo, con calificaciones entre 6 y 7 (5 equipos), en la zona de

calificaciones de 8 a 9 se ubican 3 equipos, mientras que en la de 9 y 10, sólo 2 equipos. En el mes de noviembre, el cambio es mínimo, queda muy parecido, sólo que ahora uno o dos equipos consiguieron el siguiente nivel de calificación.

- La mayoría de los equipos ascendieron un valor después de la primera evaluación. Algunos se mantuvieron en el valor alcanzado y otros continuaron al siguiente valor.
- Del primer mes al segundo, el cambio en calificaciones alcanzadas por los equipos es notoria, después se estabiliza, muy poco equipos logran alcanzar una mayor calificación después del segundo mes.

Equipos destacables:

- ❖ El equipo número 2 por ascender 2 niveles después de su primera evaluación.
- ❖ El equipo 7 que en su primera evaluación alcanzo el valor de 8 a 9, el más alto en el mes de septiembre.
- ❖ El equipo número 11, que se mantuvo en el mismo valor en las 3 evaluaciones mensuales.

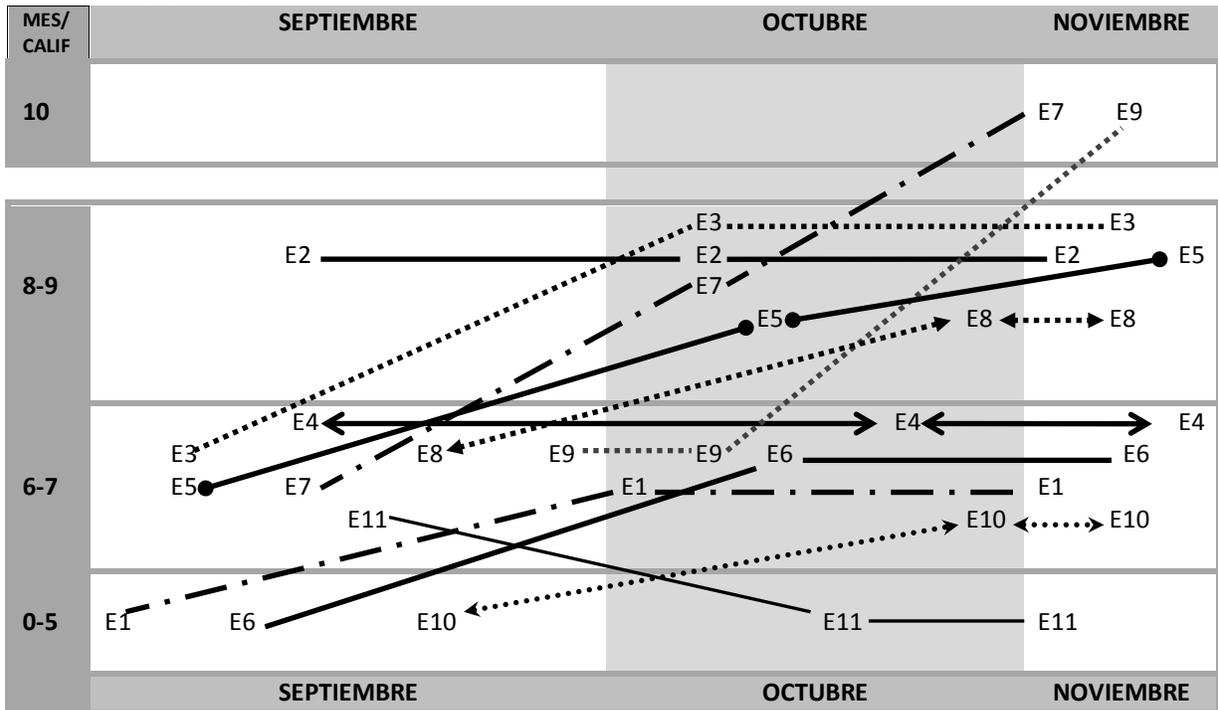
Lo que se puede apreciar en el 1er. criterio de la rúbrica es que la mayoría de los equipos mejoró las portadas, aunque no totalmente, y muy poco equipos como el 2, 7 y 3 se esforzaron por cubrir y mantener todos los requerimientos de este criterio a lo largo del curso.

Un caso notable fue el equipo 11, que en todas las presentaciones del portafolio omitió o se negó a señalar los aspectos relevantes de la portada, sólo incluían sus nombres, y a veces el nombre de la licenciatura. Tuvieron una presentación en dónde incluyeron sus datos escritos con bolígrafo, y el resto impreso en computadora. También omitieron frecuentemente algún elemento de los indicadores.

b) Segundo criterio de evaluación: Comunicación por escrito

Redacción clara de objetivos y de contenidos de las secciones del portafolio, así como organizar y diferenciar las secciones o apartados del documento (portafolio), consignando anexos, si los hubiera.

GRÁFICA 13. MATRIZ DE VALORACIÓN 2. COMUNICACIÓN POR ESCRITO



De la gráfica de líneas observa:

- En el mes de septiembre las calificaciones se concentran en zona de reprobación con 3 equipos, y en la de calificación de 6 a 7, con 7 equipos; sólo un equipo obtiene entre 8 y 9. La zona de calificación queda vacía. Mientras que un equipo desciende de zona de reprobación en el mes octubre y se mantiene ahí en noviembre.
- Los valores alcanzados en la evaluación del segundo criterio se concentró en el rango 6 a 7 en septiembre, mientras que en octubre se dividió en los rangos de 6 a 7 y 8 a 9.
- A partir de octubre el segundo rango con mayor frecuencia fue el de 8 a 9, pues en septiembre el único equipo que alcanzó este rango fue el número 2.
- El valor de 10 lo consiguieron sólo dos equipos (7 y 9), hasta el tercer mes (noviembre), pues en los meses previos ningún equipo ameritó dicho valor.
- La mayoría de los equipos avanzaron cuando menos un valor, y una vez logrado éste no alcanzaron el siguiente valor.

Equipos destacables:

- ❖ El equipo 9 fue el único que logró avanzar dos valores, de la evaluación de octubre a la de noviembre.
- ❖ El equipo 2 que en su primera evaluación alcanzó el valor de 8 a 9, el más alto en el mes de septiembre.
- ❖ Los equipos 5 y 7 fueron los únicos que cada mes consiguieron avanzar un valor.

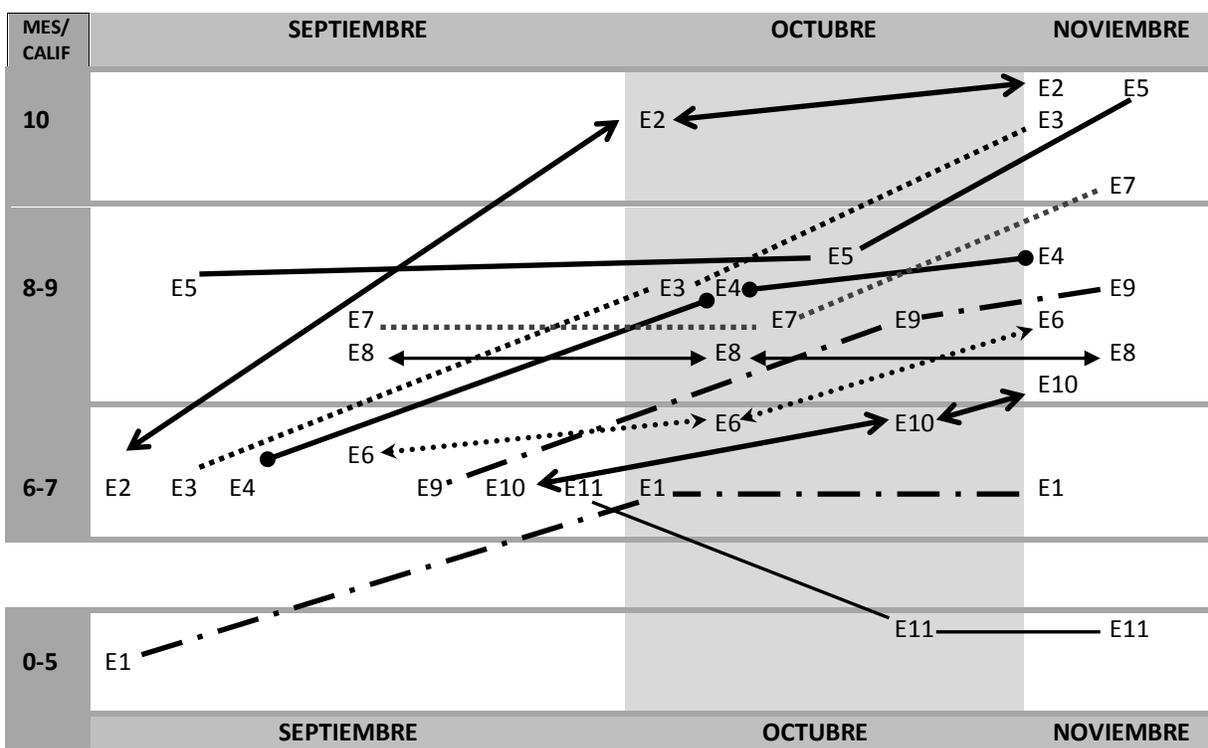
Es notable que 8 equipos, la mayoría de ellos (73%), se ubicaran en el rango de 6 a 7; sólo uno en 8 a 9 y tres en 0 a 5. Lo que resulta de que a casi todos se les dificulta redactar sus propias ideas y organizar de manera creativa, en coherencia con lo escrito.

En el tercer mes de evaluación, si bien hubo mejoras en contenido y presentación, sin embargo, continuaban los olvidos u omisiones de elementos considerados en los indicadores. Me daba la impresión o que no leían los indicadores, o que sólo atendían a los que identifican de manera rápida o que se abocaban a los que les daban tiempo de presentar.

c) Tercer criterio de evaluación: Organización y presentación de evidencias

Este criterio refiere a un adecuado y pertinente ordenamiento, clasificación y presentaron los documentos o materiales que dan sustento al portafolio. Estos materiales incluyen desde notas hechas en clase hasta copias, fotos, videos. Todos ellos con evidencia de haber sido consultados, sea con reflexiones o dudas escritas, subrayados, resúmenes, etc.

GRÁFICA 14. MATRIZ DE VALORACIÓN 3. ORGANIZACIÓN DE EVIDENCIAS



De la gráfica de líneas se concluye:

- La mayoría de los valores alcanzados se concentran en los valores de 6 a 7 en el primer mes de evaluación (septiembre) y de 8 a 9 en octubre.
- Se incrementa un poco el número de equipos que ameritan el 10 en el tercer mes, equipos 2, 3, 5 y 7
- La mayoría de los equipos avanzaron cuando menos un valor. Es el rubro en el que más se notó un cambio ascendente en la gran mayoría. En el tercer mes, más del 80% de los equipos se encuentra en zona de calificación mínima de 8 a 9, y hay cuatro equipos con 10; es el único criterio en el que el mayor número de equipos alcanzan la calificación de 10.

Equipos destacables:

- ❖ El único equipo que logra avanzar dos valores, a partir de la primera a la segunda evaluación, es el equipo 2.
- ❖ Por primera ocasión tres equipos (5, 7 y 8), inician en el rango de 8 a 9 en el primer mes de evaluación.
- ❖ El equipo 5 obtuvo un 10 en noviembre, pero no volverá a alcanzar ese valor durante el resto de la evaluación.

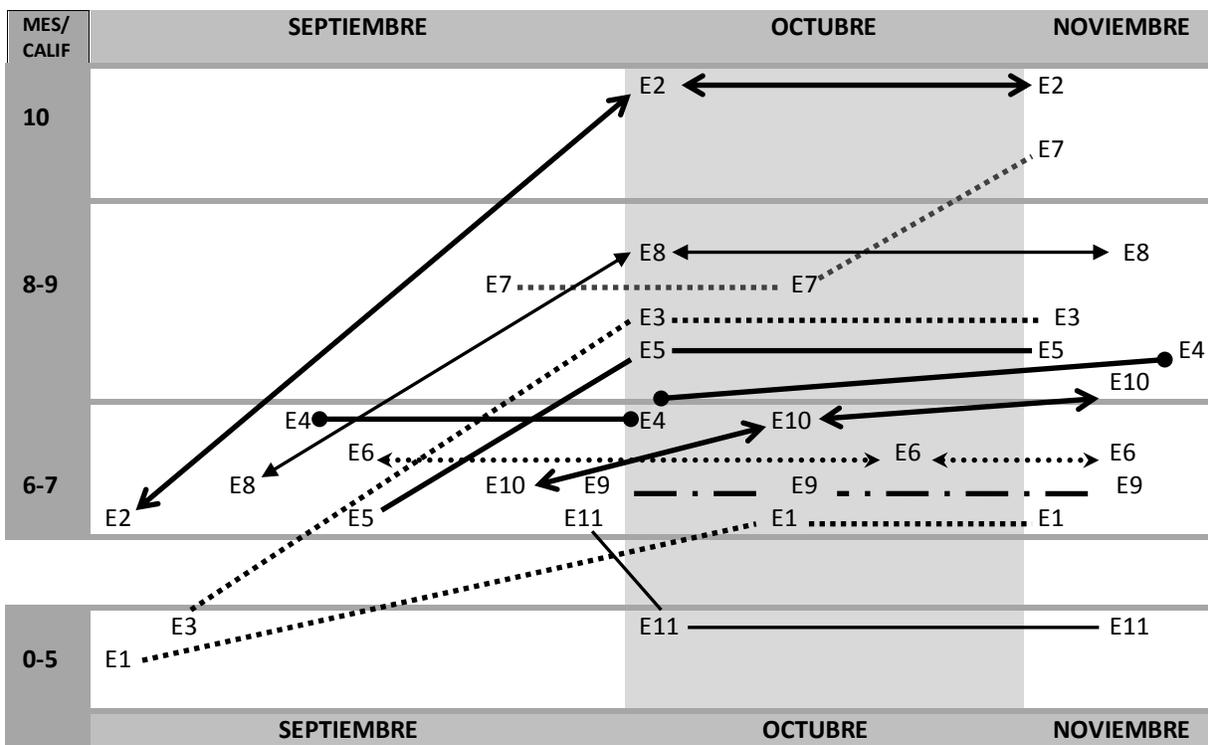
- ❖ El equipo 11 que disminuyó un valor a partir del segundo mes.

Para este criterio los equipos presentaron con frecuencia notas de la clase y copia de libros o revistas. El orden y clasificación de los materiales no fue tan aceptables, pues al inicio presentaron sus materiales como suma de documentos. Posteriormente por orden de consulta, algunos, los menos, incluyeron una hoja con datos para indicar fecha y tipo material.

d) Cuarto criterio de evaluación: Dominio del tema

Con este criterio se pretende identificar el nivel o grado de dominio que muestran los estudiantes sobre contenidos del tema de Bases de la Orientación Educativa, lo cual se puede apreciar cuando expresan de formas diversas un conocimiento adquirido, así como su relación o articulación con otras nociones. Se presentado de forma escrita o en forma de mapas conceptuales, esquemas dibujos u otras.

GRÁFICA 15. MATRIZ DE VALORACIÓN 4. DOMINIO DEL TEMA



En la gráfica se puede observar:

- La mayoría de los valores alcanzados en el primer mes de evaluación se concentran en el rango 6 a 7.
- La mayoría de los valores alcanzados en el segundo mes de evaluación se distribuyen entre los rangos 6 a 7 y 8 a 9
- Después de la primera evaluación 5 equipos avanzaron cuando menos un valor, siguiente calificación.
- Después de la segunda evaluación 8 equipos se mantienen en el mismo valor en la tercera evaluación.
- En el tercer mes de evaluación la mayoría de los valores alcanzados se ubican en el rango 8 a 9, con 5 equipos.
- Muy pocos equipos se ubicaron en los valores 0 a 5 (3 equipos) y 10 (2 equipos) durante los tres meses.

Equipos destacables:

- ❖ Los equipos 2 y 3 avanzaron dos niveles, después del primer mes de evaluación.
- ❖ El equipo 7 inicia en septiembre en el rango 8 a 9, el más alto de ese mes.
- ❖ El equipo 11 retrocede un valor a partir del octubre.

El cambio en el dominio del tema fue poco significativo pues los equipos presentaron predominantemente su dominio del tema mediante escritos, pocos se atrevieron a incluir mapas conceptuales, o tablas comparativas. La mejoría se advierte en la claridad de ideas o en la redacción, mismas que han requerido de un seguimiento, a partir de revisión y observaciones en versiones previas del portafolio.

9.10 Conclusiones

La conclusión general es que los equipos a partir del segundo mes logran mejorar la calificación, en el nivel inmediato, por presentar un portafolio de evidencias mejorado, pero la mayoría no logró avanzar más de un nivel; sólo algunos equipos, por lo general de 2 a 3 y excepcionalmente 4 alcanzaron calificación de

10 a partir del segundo mes. Se presenta así un patrón recurrente, como he descrito para todos los criterios.

Las calificaciones más bajas, sobre todo en el primer mes, corresponden a actividades que implican reflexión, claridad, atención y dedicación a reorganizar durante la construcción, como es el caso de los 2 primeros criterios. A los que se suma que se dieron por supuestos, no tratados en clase, pero que se supone deben saber cómo estructurar y presentar un documento (como la portada, por ejemplo), así como la organización y coherencia interna de la estructura del documento.

Para el caso del tercer criterio, quizá hubo menos dificultad, pues ya respondía más a un ordenamiento cronológico, no tanto lógico, aunque muy pocos equipos lo intentaron. El cuarto criterio que refiere a los contenidos, quizá no sencillo, pero con los organizadores previos, las exposiciones orales, pueden ser suficiente para tener claridad sobre los contenidos.

Desempeño académico por equipos

En un intento por relacionar los resultados del diagnóstico con los de la intervención en el aula, elaboré tablas con datos que me han parecido muy significativos para comprender la implicación de los estudiantes en su aprendizaje en la asignatura impartida.

En las tablas 12-A a 12-K, se distingue a cada equipo por algunas características que pudieran influir en su desempeño (tiempo para estudiar, goza de beca, si tiene hijos, agrado por equipo y disposición a tipo de trabajo), así como por el tipo de evaluación alcanzado, al que denomino desempeño, el cual puede ser alto, medio-alto, medio-bajo, y bajo.

Tabla 12-A.Desempeño Alto

Equipo No. 2 (E.A.: Teórico)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	No	No	Ninguna	Mucho	Equipo
Pocas hrs.	No	Sí	Ninguna	Regular	Individual
Pocas hrs.	No	Sí	Ninguna	Regular	Equipo
½ tiempo	No	Sí	3	Regular	Individual
Preferencias en E-A: 2 alumnos con preferencia Moderada y 2 alumnos con preferencia Muy Alta					

Tabla 12-B.Desempeño Alto

Equipo No. 3 (E.A.: Teórico/Reflexivo)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	Sí	No	Ninguna	Mucho	Individual/equipo
½ tiempo	Sí	No	Ninguna	Mucho	Individual/equipo
½ tiempo	Sí	No	Ninguna	Mucho	Individual/equipo
Preferencias en E-A: 1 alumno con preferencia Moderada y 2 alumnos con preferencia Alta					

Tabla 12-C.Desempeño Alto

Equipo No. 7 (E.A.: Activo/Teórico/Pragmático)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	No	No	Ninguna	Mucho	Individual/equipo
Pocas hrs.	No	No	4	Regular	Individual
½ tiempo	No	No	Ninguna	Regular	Individual/equipo
Pocas hrs.	No	No	Ninguna	Mucho	Individual/equipo
Preferencias en E-A: 2 alumnos con preferencia Moderada y 2 alumnos con preferencia Alta					

Tabla 12-D. Desempeño Alto

Equipo No. 10 (E.A.: Activo)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	Sí	No	2	Regular	Equipo
Pocas hrs.	No	No	Ninguna	Mucho	Individual/equipo
½ tiempo	Sí	No	Ninguna	Mucho	Equipo
Preferencias en E-A: 2 alumnos con preferencia Moderada y 1 alumnos con preferencia Muy Alta					

Tabla 12-E. Desempeño Medio-Alto

Equipo No. 8 (E.A.: Teórico)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	No	No	2	Regular	Individual/Equipo
Tiempo completo	Sí	No	Ninguna	Regular	Equipo
Preferencias en E-A: 1 alumno con preferencia Moderada y 2 alumnos con preferencia Alta					

Tabla 12-F. Desempeño Medio-Alto

Equipo No. 9 (E.A.: Reflexivo/Pragmático)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
Pocas hrs.	Sí	No	Ninguna	Mucho	Equipo
Pocas hrs.	Sí	No	Ninguna	Regular	Individual
½ tiempo	Sí	No	Ninguna	Mucho	Individual
Preferencias en E-A: 2 alumnos con preferencia Moderada y 1 alumno con preferencia Muy Alta					

Tabla 12-G. Desempeño Medio

Equipo No. 5 (E.A.: Activo)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
T/completo	No	No	Ninguna	Mucho	Equipo
Pocas hrs.	No	No	2	Mucho	Individual/equipo
T/completo	No	No	2	Mucho	Equipo
Preferencias en E-A: 3 alumnos con preferencia Alta					

Tabla 12-H. Desempeño Medio-Bajo

Equipo No. 4 (E.A.: Reflexivo)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	No	No	+ de 5	Regular	Individual/equipo
½ tiempo	No	No	2	Regular	Individual
Pocas hrs.	No	Sí	Ninguna	Mucho	Equipo
Preferencias en E-A: 2 alumnos con preferencia Moderada y 1 alumno con preferencia Alta					

Tabla 12-I. Desempeño Medio-Bajo

Equipo No. 6 (E.A.: Pragmático)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
Pocas hrs.	Sí	No	2	Poco	Individual
Poca hrs.	No	No	+ de 5	Regular	Equipo
Poca hrs.	No	Sí	De 3 a 4	Regular	Equipo
Preferencias en E-A: 1 alumno con preferencia Moderada y 2 alumnos con preferencia Alta					

Tabla 12-J. Desempeño Bajo

Equipo No. 1 (E.A.: Teórico/Reflexivo)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	Sí	No	2	Regular	Individual
Pocas hrs.	No	Sí	4	Regular	Examen y clase del docente
½ tiempo	No	No	3	Mucho	Individual/equipo
T/completo	No	No	Ninguna	Poco	Individual
Preferencias en E-A: 2 alumnos con preferencia Moderada y 2 alumnos con preferencia Alta					

Tabla 12-K. Desempeño Muy Bajo

Equipo No. 11 (E.A.: Activo)					
Tiempo para estudiar	Cuenta con beca	Tiene hijos	Materias reprobadas	Agrado por el trabajo en equipo	Disposición por tipo de trabajo
½ tiempo	Sí	No	Ninguna	Mucho	Equipo
½ tiempo	No	No	4	poco	Individual
(s.d.)	(Sí)	(s.d.)	(s.d.)	(s.d.)	(s.d.)
Preferencias en E-A: 1 alumnos con preferencia Baja y 1 alumno con preferencia Muy Alta					

En resumen, de las tablas presentadas previamente:

- a) El tiempo de estudio, el tener o no hijos, contar o no con beca, **no son factores** determinantes para un Alto o Bajo desempeño académico.
- b) Los estilos de aprendizaje con mejor desempeño no fue el activo, identificado en otros estudios como más frecuente en las ciencias sociales,

excepto el equipo 10 (Tabla 12-D) que se ubicó entre los 4 equipos más destacados.

- c) El estilo de aprendizaje más esgrimido por los equipos fue el teórico, o combinación con éste, de hecho los equipos más destacados y con mejor desempeño son los de estilo teórico, independientemente del tipo de preferencia.
- d) Los aspectos relevantes para considerar el tipo de desempeño fueron la combinación de: no haber reprobada asignaturas, el agrado a trabajar en equipo y la disposición al trabajo.
- e) La tendencia es que los estudiantes identificados con ninguna materia reprobada, con un buen agrado por el trabajo en equipo y, sobre todo, por la disposición al trabajo, sea individual o en equipo, fueron los que mostraron un mayor desempeño académico, y los que expresaron motivación hacia el aprendizaje y mayor autorregulación como estudiantes.

9.11 Interpretación de Fase 2

La fase dos si bien responde a la acción pedagógica *in situ*, no por ello se anula la capacidad de investigación, la cual requiere tiempo, dedicación, registros de datos, análisis, interés y comunicación de los resultados, algo que no todo docente procura por miles de razones.

Respecto al portafolio de evidencias, considero que fue un recurso de aprendizaje aceptable, novedoso para la mayoría de estudiantes, y sobre todo que logró el objetivo principal, promover el aprendizaje significativo, aunque no de manera similar para todos, ni con los mismos resultados. Esto lo advertí en la casi mayoría de estudiantes, que a partir de señalarles omisiones y errores en sus primer ejercicio de portafolio, en los siguientes resarcieron muchas de las omisiones y errores cometidos.

También, advertí una disminución de la preocupación, o hasta de angustia, en muchos estudiantes por no saber cómo organizar la construcción de su propio trabajo, así como comprender por qué no les solicité sólo fichas o “ensayos”; de modo que hubo una paulatina regulación emocional, incluso varios equipos, los menos, identificaron las ventajas del trabajo en equipo y las organizaron u operaron de manera eficaz, manifestaron el agrado por la forma en que trabajaron, lo que se notó también en su escritos.

Respecto a los grupos, si bien se promovió el aprendizaje en grupos en el aula, en varias clases, al organizar equipos para comentar sobre alguna exposición, lo que noté es que no hay problema en general para formar los equipos, pero los productos son limitados, en tanto repiten frases o hacen paráfrasis, además siempre manifestaban requerir más tiempo para discutir entre ellos, y cuando lo tuvieron, no hubo mucha diferencia en las aportaciones, también aquí hay excepciones con uno o dos equipos, que mostraron una mayor aplicación o dedicación o entusiasmo. Por tanto, la mera técnica no es suficiente para obtener mejores aprendizajes, ni para motivar. Habría que dedicar más tiempo a enseñar el trabajo en equipo, respaldado con el compromiso de leer y reflexionar en forma y tiempo.

El recurso de la matriz de valoración posibilita tanto identificar el nivel alcanzado con base en los criterios como el contrastar los mismos con los resultados previos, en este caso, los del diagnóstico. En tal sentido, los hallazgos de la aplicación de la estrategia didáctica, realizado en la intervención en el aula, contribuye por un lado, el mejoramiento del aprendizaje como a la investigación.

En cuanto a la dirección del curso, me resultó complicado impartir el curso, fungir como mediador y como observador participante, pues si bien organicé la clase para que los estudiantes tuvieron un alto protagonismo en su aprendizaje, eso implicó para mí, también estar atento a sus dudas y comentarios, a invitarlos a participar y reflexionar, a revisar que estuvieran trabajando en el tema, en suma, estar acompañándolos, interactuando, no sólo estar ahí con ellos. Por tanto, es conveniente contar con más de un investigador para completar la observación.

Por los avances y limitaciones es posible advertir que se desplegaron estrategias de aprendizaje no siempre consciente tanto por parte de los estudiantes como del propio docente. Estrategias no sólo de aprendizaje en un sentido pedagógico, sino inmersas en estrategias un sentido más amplio, que implica prácticas socioculturales, las cuales incluyen en las de aprendizaje.

CAPÍTULO 10. FASE 2: ENFOQUE CUALITATIVO

En este capítulo se presenta comentarios expresados por los estudiantes acerca de la intervención en el aula, obtenidos mediante entrevistas, y la interpretación de los mismos mediante un análisis de contenido cualitativo. Las entrevistas son relevantes porque son comunicaciones situadas, las cuales dependen no sólo de la disposición de los estudiantes para contestar sobre una actividad compartida, sino también del tipo de interacción y vínculos establecidos durante el semestre.

Objetivo

Identificar percepción de estudiantes sobre logros y limitaciones en el aprendizaje con base en la estrategia didáctica seguida en la intervención pedagógica.

10.1 Unidad de análisis y muestreo

La unidad de análisis son los equipos formados en el curso. El muestreo es intencional por conveniencia, en tanto no seleccioné estudiantes, ellos respondieron a la invitación de ser entrevistados, así detecté 3 equipos de los 11 constituidos en el curso.

10.2 Participantes

Para la entrevista focal participaron de forma voluntaria 12 estudiantes de 3 equipos. Cada equipo reúne estudiantes con diferentes niveles de participación en el curso, y cuentan con desempeños diversos de medio a alto.

10.3 Procedimiento general

Entrevista dirigida por el entrevistador (docente), funge como moderador, en un diálogo promovido de manera continua y lo más amena posible en relación con temas marcados por el entrevistador. Las entrevistas se efectuaron después concluido el curso, mismas que fueron grabadas, previo consentimiento de los participantes al momento de acordar fecha de reunión. Dos de las entrevistas se

efectuaron fuera de la institución, con el fin de salir del ámbito escolar y como una forma de motivar a los estudiantes, al ir en grupo a un lugar público diferente.

Para el análisis de entrevistas, se transcribieron y se codificaron de acuerdo a la técnica de análisis del contenido en su aproximación convencional. Esto es, después de la transcripción, realicé una pre-lectura de identificación general para pasar a una reducción de la información, misma que me permitió identificar percepciones de estudiantes en relación con las categorías de análisis, las cuales son estimadas significativas por el criterio de relevancia, es decir, por temas estimados importantes, no por la frecuencia en que pudiera ser mencionadas por los entrevistados, sino por la importancia que puede derivar de los comentarios para identificar la pertinencia, riqueza o limitaciones de los recursos implementados en la estrategia didáctica, en la que se basa la intervención educativa.

Se seleccionaron fragmentos literales de las entrevistas en relación con las categorías de análisis y se intercalaron interpretaciones docentes para dar sentido a los párrafos citados. La orientación para el análisis que se sigue es la del enfoque basado en la transcripción que propone extraer temáticas que se derivan únicamente de los puntos de vista de sus participantes, “pero no analizan las interacciones entre los miembros del grupo y entre estos y el moderador” (Onwuegbuzie, 2011), de modo la interpretación por escrito en un solo documento se apoyo en fragmentos de citas tomadas de la entrevistas.

Las categorías relevantes estaban, en su mayoría, definidas de antemano, destacando el PE. Con este procedimiento he ordenado la aparente “masa caótica” de sentidos, para hacer un texto plausible para la comprensión del fenómeno investigado (Gomes, 2009, p. 261). En todo ese proceso se realizan inferencias para interpretar lo que han dicho los estudiantes teniendo como referente los PE y el curso.

En la primera entrevista participaron 7 estudiantes, quienes formaron en clase 2 equipos: equipo 1 (3 estudiantes) y equipo 2 (4 estudiantes). La entrevista se

realizó en la zona de comida rápida del Chedraui, sucursal Ajusco. El día 4 de diciembre de 2011. Con un tiempo de duración de 42.22 minutos.

En la segunda entrevista estuvieron 2 estudiantes, también formaron un equipo en clase. La entrevista se efectuó en la cafetería de la UPN. El día 5 de diciembre de 2011. Con un tiempo de duración de 42.22 minutos. La grabación tuvo una duración de 15:10 min.

La tercera entrevista con 3 estudiantes que conformaron un equipo en clase, se realizó en un restaurante en Coyoacán (D.F.) El día 8 de diciembre de 2011. Con una duración de 16:00 min. El equipo en clase fue de 4 estudiantes, pero el día de la entrevista no pudo asistir una de las integrantes.

La brevedad de las dos últimas entrevistas se debió al poco tiempo que indicaron disponer para la entrevista.

Las entrevistas se grabaron con previa autorización de los participantes, con una duración variada, de entre 15 a 42 minutos, aproximadamente. Se grabaron y transcribieron un total de 3 entrevistas.

10.4 Caracterización de entrevistados

Se caracteriza a los entrevistados para tener un referente de quiénes son, así como para explicar resultados de aprendizaje y desempeño en general. Un aspecto que deriva de las entrevistas y que no se tenía contemplado, es la identificación de rasgos identitarios de los estudiantes.

Esta sección se divide en dos parte, la primera se refiere a narrar interpretando aspectos generales de los estudiantes, entre ellos el de rasgos identitarios al que se dedica un espacio particular. En la segunda parte se narran las expresiones de los estudiantes en relación con categorías comprensibles para los estudiantes.

10.4.1 Participantes en primera entrevista

De acuerdo con las frecuencias de participación en la entrevista, fue notorio que los estudiantes con carrera previa, técnica o universitaria, y con empleo remunerado (al momento de la entrevista o sin él pero con experiencias laboral previa) son los que más hablaron y aportaron en la entrevista, lo que corresponde en general a su mayor participación en clases, excepto de uno de ellos, el alumno con formación militar participó poco en clase, y ampliamente en la entrevista. Tal vez, la mayor edad, el mayor compromiso en sus actividades personales y laborales. O quizá, los estudiantes con menor experiencia decidieron ceder el protagonismo a los de mayor experiencia.

Rasgos identitarios de estudiantes en primera entrevista

En la entrevista advertí referencias a la identidad formativa inicial, sobre todo de parte de Car y Ana.

mi trabajo...principal, eh...está alejado de lo que es la pedagogía, en este momento yo tengo una carrera como militar, y de eso vivo, y....sabes que la carrera como pedagogo...yo sigo siendo militar con un grado jerárquico, que no me va a beneficiar en nada ser pedagogo (CAR-E1, 34)

Yo tengo una licenciatura en relaciones internacionales. Mi fin era ser embajadora, estuve trabajando cinco años en la Secretaría de Relaciones Exteriores y otros años más en las Naciones Unidas, en la representación aquí en México (ANA-E1, 81)

En los casos de CAR-E1 y ANA-E1, por los estudios realizados, la experiencia y la posición social alcanzada, cursar la licenciatura en pedagogía no supone una meta primordial, pues al parecer algunas de sus metas sociales y económicas están resueltas. Por lo que una identidad situacional es ser estudiantes de UPN-A, en tanto por su identidad laboral aplicaron estrategias identificables con sus su formación previa, en el uso de recursos e interacción con docente y otros estudiantes.

CAR-E1 es reconocido por rasgos militares, reservado, disciplinado (en demasía para el gusto de algunos estudiantes), incluso con tendencia a dar órdenes, según

sus compañeras de equipo. Con poca cercanía con la mayoría de los estudiantes, quizá por la mayor edad, respecto a la mayoría de estudiantes del grupo. Por los compromisos laborales en el servicio militar, dice disponer de poco tiempo para reuniones de trabajo en la universidad.

Por su parte, ANA-E1 trata de convivir más con sus compañeras, y procura ser solidaria, sobre todo si se lo permiten las alumnas. Ella dice:

(...) a lo mejor por mi forma de ser, que me gusta hablar, participar, aportar, crear, y todo eso (ANA-E1, 92)

En el caso de EMA-E1, a quien se le reconoce por sus participaciones muy acertadas en clase, y es uno de los pocos estudiantes que se atreve a preguntar o hasta cuestionar al docente. Dejó trunca una carrera de técnico en informática, por no responder a sus expectativas, y reconoce su interés por la docencia, por lo que se inscribe a la UPN, decisión respaldada por su familia, con padres dedicados a la docencia. Alude también a que en algunos momentos ha incursionado en la docencia en diferentes niveles escolares. Su preocupación parece ser la formación y la ética profesional.

Otras estudiantes, PAU-E1, CLAU-E1 y MAM-E1, se identifican como estudiantes reservadas, con poca participación en clase, pero comprometidas en el trabajo escolar, las tres están contentas con ser upenianas, y las tres cuentan con beca PRONABES, lo que supone un promedio general alto.

El último participante en esta entrevista, JOS-E1, quien opina que ser estudiante y trabajador limita la formación, pero no la impide. Él reconoce y agradece ser estudiante de la UPN, pues le ha posibilitado conocer una perspectiva humana, la cual pone en acción en su trabajo:

Yo les he dicho, está bien que trabajemos con máquinas, pero los que operamos somos personas, tenemos un valor humano también (JOS-E1, 121)

Si bien hay rasgos identitarios diferentes en los entrevistados, es claro que comparten y se identifican no sólo como estudiantes de la UPN, sino que también participan, experimentan o están habituados a algunas tendencias o estilos de

prácticas docentes. Por ejemplo, fue sintomático advertir que un buen número no están acostumbrados a participar activamente, ni ser coprotagonistas. Así como a esperar indicaciones, o quizá autorización, para las actividad que deban realizar.

A continuación un cuadro que caracteriza a los participante por entrevista. Se observa que la mayoría tuvo baja participación verbal en clase, por lo que hay corresponde un bajo reconocimiento en la argumentación. No obstante, como desempeño general obtuvieron mucho mejores resultados.

Código	Participación verbal en clase*	Reconocimiento en clase por argumentación*	Carrera Previa	Trabajo-Relación con estudio	Tiene hij@(s)*	Evaluación en desempeño académico Bases-OE*
PAU-E1	Baja	Bajo	No	-	No	Alto
EMA-E1	Alta	Alto	Técnica	No/sí	No	Alto
JOS-E1	Baja	Bajo	No	No	No	Medio
CAR-E1	Baja	Bajo	Piloto aviador	No	Sí	Alto
MAM-E1	Baja	Bajo	No	-	Sí	Alto
CLA-E1	Baja	Bajo	No	-	No	Alto
ANA-E1	Media	Media	Rel.Internal	Sí	Sí	Alto

* Indicaciones con base evaluaciones durante el curso de Bases de la Orientación Educativa durante el semestre 2011-2

10.4.2 Participación en segunda entrevista

Una situación diferente observé en la segunda entrevista, cuyo número de participantes fue mucho menor, al de la primera entrevista. La estudiante ADI-E2 trabaja, no cuenta con carrera previa. Habló un poco más que su compañera LIZ-E2, con casi el doble de participaciones (26 frente a 14). Es posible que en parte se deba a que ADI-E2 fue quien tuvo mayor presencia en las clases, con asistencias del cien por ciento, entrega de trabajos y, por ende, mayor comunicación con el profesor. O sea, se le podría considerar como la representante del equipo, sea por convicción o por tener que asumir ese rol. Lo cual se expresa en la propia entrevista, al continuar con el rol de comunicadora o porque tenía el mayor conocimiento del proceso de las clases. No obstante ser quién más comentaba, sus comentarios fueron breves, sin mostrar demasiado entusiasmo. Esta observación contrasta con lo que ocurrió en las clases, pues su

participación en ella fue baja, e igualmente sin mucha demostración de entusiasmo.

Nuevamente ocurre, como en la primera entrevista, que yo he tenido un abrumador número de intervenciones, casi igual número de participaciones al de las realizadas por las dos alumnas.

Rasgos identitarios de estudiantes en segunda entrevista

Ambas estudiantes son identificadas por el profesor como alumnas con escasa participación, ambas reservadas, pero una más que otra; con poco desarrollo de trabajo, aunque cumplidas en la presentación de portafolio, observación que es reforzada por resultados de la prueba Chaea, donde sus niveles de estilos de aprendizaje son de moderado (LIZ-E2) a bajo (ADI-E2), con base en dicho cuestionario se confirma en clase que ambas tienen poca iniciativa hacia la participación. En la entrevista muchas de sus respuestas fueron breves. Por ejemplo, me llama la atención que de las 15 respuestas que emitieron, cada una no rebasan un renglón en la transcripción; así ocurrió con 23 respuestas de las 40 contestadas.

Ninguna señaló tener ni hijos ni trabajo remunerado (según cuestionario exploratorio), así que podría pensarse que son estudiantes de tiempo completo, sin embargo, ninguna tienen beca PROMEB. Por otra, al poco desarrollo de la participación y comunicación verbal que es común en los algunos centros educativos de donde ellas egresaron.

Código	Participación verbal en clase*	Reconocimiento en clase por argumentación*	Carrera Previa	Trabajo-Relación con estudio	Tiene hij@(s)*	Evaluación en desempeño académico Bases-OE*
LIZ-E2	Muy baja	Bajo	No	-	No	Alto-bajo
ADI-E2	Muy baja	Bajo	CELEX-UNAM	-	No	Alto-bajo

* Indicaciones con base evaluaciones durante el curso de Bases de la Orientación Educativa durante el semestre 2011-2

10.4.3 Participación en tercera entrevista

En la tercera entrevista la situación es totalmente diferente a las dos previas, pues si bien las tres trabajan, ninguna tiene carrera previa y el número de intervenciones fue muy alto en dos de ellas. Esto es, PER-E3 y ERI-E-3 participaron a la par con casi el mismo número de intervenciones, 36 y 35 respectivamente, mientras que ARI-E3 sólo se acercó a la mitad de comentario respecto a sus compañeras.

Las dos primeras estudiantes suelen destacar por hablar continuamente, al menos en la entrevista, restringiendo un poco la participación de ARI-E3, o quizá ésta última estudiante prefiere no intervenir tanto como sus compañeras en asuntos académicos, al parecer opta por seguir las instrucciones de quienes pudiera considerar más “dedicas al estudio”, porque le dedican más tiempo y cumplimiento de actividades y trabajo en la UPN. Yo como entrevistador, hice uso de la palabra en 57 ocasiones, con el fin de orientar hacia ciertos temas. Un número de intervenciones muy alto respecto a las hicieron las estudiantes, aunque no supere la suma intervenciones de de ambas.

Rasgos identitarios de estudiantes en tercera entrevista

Las estudiantes entrevistadas en la tercera entrevista tiene varios rasgos que les identifican: todas residen en el Estado de México, y son egresadas de centros de educación media superior del mismo Estado. El vivir en esa entidad federativa implica para cada una de ellas un largo trayecto en transporte público para ir a la universidad y regresar a sus casas. Por otra parte, tres de las cuatro integrantes de equipo son beneficiadas con la beca PRONABES. No obstante todas, buscan un ingreso económico extra, en empleo temporales o por horas. Lo cual me lleva a pensar que es imperativo un ingreso, o estiman que no es complicado cursar la licenciatura. O tal vez, algunos los docentes exigen actividades y tareas que no demandan mucho tiempo y desarrollo de habilidades en los estudiantes. Una combinación de los aspectos precedentes no sería algo insólito.

Todas ellas me parecen personas responsables, sobre todo ERI-E3, quien logra tener influencia entre sus compañeras, sobre todo para convencerlas de mejorar en cumplimiento y calidad los trabajos para la clase de Orientación Educativa. De modo que su rendimiento en el semestre fue entre alto y medio.

Código	Participación verbal en clase*	Reconocimiento en clase por argumentación*	Carrera Previa	Trabajo-Relación con estudio	Tiene hij@(s)*	Evaluación en desempeño académico Bases-OE*
PER-E3	Moderada	Moderada	-	No	No	Alto-medio
ERI-E3	Moderada	Moderada	-	-	No	Alto-medio
ARI-E3	Baja	Moderada	-	-		Alto-medio

* Indicaciones con base evaluaciones durante el curso de Bases de la Orientación Educativa durante el semestre 2011-2

10.5 Análisis de entrevistas por temas

Una vez concluido el curso y presentadas las calificaciones, realicé entrevista de tipo focal con algunos equipos, con el fin de conocer la percepción de ellos sobre la estrategia del portafolio, como del curso en general.

Si se parte de la idea general de que un portafolio es más que un contenedor de información o de escritos, y que se trata más de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por los alumnos, en donde cuentan la historia de sus esfuerzos, su progreso, sus dudas o sus logros orientados a mejorar el aprendizaje sobre todo de tipo significativo. Entonces este documento debe reflejar una constante reflexión y creatividad por parte de los alumnos, como indica Silvia Martínez (2007), pero considero que no se debe perder de vista la formación, condiciones, esfuerzo, interés y habilidades de los estudiantes. En ese sentido, el portafolio es para mí una obra original, hecho de manera individual o colectiva.

10.5.1 El Portafolio de evidencias

Me llamó la atención que las estudiantes manifestaron no haber realizado un portafolio antes del curso de Bases de la Orientación Educativa, cuando menos en la UPN:

- No, no las habíamos trabajado, nada de portafolios, ni nada (LIZ-E2, 10)
- Sí, creo que sí, eso nunca lo habíamos visto (ADI- E2, 24)
- No, no, no, ¡jamás! (ERI-E3, 60) [Aunque sí lo conocían]...Sí, pero nunca la habíamos hecho (ERI-E3, 63)
- Tuvimos una maestra en tercer semestre, nos daba didáctica general. Criticaba mucho ese aspecto de la utilización de los portafolios. Jamás, jamás, habíamos trabajado algo así, y por eso, en esos momentos, a nosotros se nos hacía como que, si ella dice que es tonto trabajar con portafolios, pues a lo mejor sí lo es (ERI-E3, 66)

Sin embargo, esta misma estudiante, después del trabajo con portafolio en la clase de Bases de la Orientación Educativa, plantea otra manera de ver este tipo de estrategia:

- Pero ahora que trabajamos con los portafolios es una manera de...como usted dice, ponernos a prueba de ver qué tanto conocimiento...qué hemos logrado. En la manera de cómo explicamos nuestros apuntes, nuestros mapas...Y eso nos pasaba mucho, porque, nosotras, trabajábamos con mapas, y decíamos, bueno así. Nos lo dividíamos, y...y, ya cada quien, con ideas diferentes, conjuntaba su información y hacíamos los mapas. Era más sencillo (ERI-E3, 66)

Un beneficio que encuentra ARI-E3 al portafolio es el contraste de ideas o trabajos que ayudan a su aprendizaje:

- Sí, aparte yo puedo estar trabajando con ella, pero no sé realmente cómo es su adquisición de conocimiento, ni como lo expresa, y entonces yo siento que, con el portafolio pudimos...pues ver...así...comparar (ARI-E3, 69)... Y la creatividad también, ¿no? Porque como utilizamos mapas son... diferentes tipos (ARI-E, 71)

Y PER-E3, agrega otro aspecto, que complementa el sentido indicado por ARI-E3:

- Las diferentes habilidades, que tenemos cada una para poder plasmar nuestros conocimientos (PER-E3, 70)

Incluso esta estudiante le pareció una actividad dinámica, creativa y flexible:

- Fue dinámico, accesible también, a nuestros tiempos, porque nos permitió... trabajar mejor (PER-E3, 65)

El aspecto de la creatividad era algo que continuamente les señalaba en la elaboración del portafolio, el cual fue tomado muy en cuenta por algunos estudiantes, como ocurrió con la estudiante nombrada como Tisha, quien ideó una forma de hacer atractivo el trabajo con mapas, esto es:

- Hizo sus mapas con imágenes, pero encima de sus imágenes puso la misma imagen para que sobresaltara. Y a todas nos sorprendió (ERI-E3, 76)

Un aspecto relevante fue la creatividad, esperaba que con base en algunas ideas que les proporcionaba en la clase cada equipo aplicara su imaginación y creara obras singulares y significativas. Lo cual estaban en condiciones de hacer pues contaban con un mes para producir avances en el portafolio, pero tengo la impresión que casi ninguno hacía avances de forma regular, continua, con tranquilidad y maduración, sino que, por el contrario, en los últimos días o momentos previos a la presentación dedicaban algunas horas para elaborar sus avances.

Sobre el tiempo dedicado al portafolio y la división de tareas, comenta una alumna:

- ...siempre dejábamos el portafolio casi para el final una o dos semanas antes de la entrega, para que dos días antes lo juntáramos y ya pegábamos todos bien de acuerdo a cuál iba a ser la presentación, y ya al final hacíamos la portada con los nombres de nosotros y los nombres de los temas que trabajó cada quien. Los temas nos los dividíamos nos veíamos, no sé, en la biblioteca, por ejemplo, escribíamos los temas y por azar los elegíamos, teniendo cada quien los temas que le tocaban, cada quien trabajaba en ellos, yo digo que dividíamos el trabajo en dos porque mi compañera y yo siempre nos comunicábamos y los otros dos compañeros se comunicaban. Por ejemplo, mi compañera y yo hacíamos resúmenes y ellos dos hacían mapas. Un determinado día nos juntábamos y ya reuníamos todo el material (CLA-E1)

La construcción del PE motivó la reunión de estudiantes y la división del trabajo para luego reunirlo e integrarlo, algo que se buscó que ocurriera en todos los equipos con el fin de fomentar el aprendizaje significativo.

10.5.2 El Aprendizaje

Acerca del aprendizaje varias estudiantes señalaron que sí aprendieron, señalando que aclararon conceptos o vincularon conocimientos previos con los nuevos:

- No, ¡sí!...bueno, para mí sí fue significativo, porque sí...como que me llama mucho la atención la orientación educativa (ADI-E2, 42)... fue como que más...más de aprender nuevas cosas, ahora ya sé qué es, en qué consiste... (ADI-E2, 44)... yo siento que sí aprendí (ADI-E2, 58)
- yo tenía una tonta idea con respecto a que el trabajo social era orientación...conocer la manera histórica en la que se ha manejado la orientación, y cómo se ya lleva a cabo, me doy cuenta de que no es así. Sino que realmente... no hay esa carrera en sí, de orientación, y la posibilidad que tenemos como pedagogos, de poder formar parte de este campo (ADI-E2, 62)
- algunas definiciones que yo tenía de orientación, o alguna idea, eran muy vagas. Entonces, me inquietó a poder investigar y conocer la verdadera definición de lo que...incluye la orientación (PER-E3, 8)
- ...había una compañera que me decía que no, que prefería estar con el otro profesor, como daba su clase Pero, la verdad, no, pues es mejor como la da Ud., y yo lo prefiero mejor a Ud. porque yo siento que el otro los satura con mucha información, con muchas cosas, y yo siento que no aprenden nada, y yo siento que aunque Ud. no nos presiona muchos pero yo...mi forma de aprender y demás...a mí sí me ha hecho aprender. (MAM-E1, 65)
- Bueno, pues sí, aprendimos mucho...Sí, bueno, yo considero que sí aprendí mucho del curso. He...jajaja. Sí, me gustó, aunque al principio no mucho...incluso me gustó esa materia (CLA-E1, 80)

10.5.3 El Curso

¿Qué opinaron algunos estudiantes sobre el curso de Bases de la Orientación Educativa?

- [el curso] te da una perspectiva diferente de cómo puede manejarse una clase, porque tienes la oportunidad de conocer algo más, y no quedarte con la idea de una docencia clásica... ¿no?...yo sí la recomendaría! Se hace un poco largo el proceso, ¿no? (ADI-E2, 73)

- yo sí lo recomendaría [el curso], porque como se vio en este semestre la mayoría no...no conoce esas estrategias y entonces para todos fue nuevo, y sí fue como constructivo, entonces...yo sí lo recomendaría, porque te deja muchos aprendizajes nuevos, que puedes aplicarlos después (ADI-E2, 73)
- el curso a mí sí me agradó, como dicen mis compañeros (MAM-E1, 165)
- me parece muy adecuado. Sin embargo, no estamos acostumbrados a ello. Y por la misma falta de costumbre...eh, a muchos nos es difícil ajustarnos a esa...a esa normativa de clase. Porque me parece muy adecuado tomar tanta...tanta atención a los alumnos, en el sentido de bueno, qué traías, qué construyes aquí, y cuál es el resultado, y las evidencias de ello, y...además... eh...eh, la capacidad explicativa, ¿no?...pero, como no estamos acostumbrados a eso, y...y es difícil responder con ese modelo a tantas necesidades...En mi caso, por ejemplo, que yo falló mucho en el tiempo, en la asistencia y en la puntualidad, pues sí...sí me cuesta un poco de trabajo. Pero me parece muy adecuado (EMA-E1, 53)

10.5.4 Exposición en equipos

De acuerdo con los estudiantes una estrategia habitual en la UPN es la exposición de algún tema, y suele ser considerada como un criterio de evaluación, pero esta práctica pocas veces es guiada o asesorada por el profesor, cuando mucho se indican criterios a seguir. Aunque en el caso de mi clase, se ofreció apoyo para asesorar sobre cómo presentar la exposición en power point, la inmensa mayoría no tomó esa oferta o no le interesó. Los resultados poco afortunados en esa actividad en algunos casos fueron notados por los estudiantes. A este respecto los alumnos de la primera entrevista señalaron:

(...) que no hubiera clase grupal...hacia...los expositores (PAU-E1, 8)

Ella refiere a que no se dieron instrucciones sobre cómo hacer una exposición para la clase de Bases de la Orientación. Quizá esperó una orientación docente semejante que la dedica al PE. Al captar la intención de PAU-E1, EMA-E1 agregó:

- no hubo exigencia, o unos parámetros de exposición, aunque hubo un apoyo de parte del maestro, y sí, bueno, “si se requieren alguna asesoría de cómo presentar su power poin” [cita al profesor], sí está, pero no hubo, no hubo una exigencia. Cada quien lo hizo como quiso, como pudo, y no dándole el tiempo necesario (EMA-E1, 9)

MAM-E1 también opinó al respecto:

- (...) sí, se requirió de una mejor preparación, porque había exposiciones que tú decías, ¡qué es eso de exposición! (MAM-E1, 10)

A lo dicho por los estudiantes, no se detienen a considerar la asesoría propuesta, se refieren más a criterios de trabajo o de evaluación, o como uno de ellos indica, a parámetros. Si bien ellos señalan una posibilidad, considero que no se trata de uniformar la manera de exponer; como tampoco que a partir de unos criterios se asegura la calidad de la exposición, pues lo que noté fue más la poca preparación y la poca organización, de ahí derivan las exposiciones deficientes.

Por otra parte, interpreto que en el fondo lo que señalaron es que muchos equipos requieren de un control para presentar exposiciones, de lo contrario es una justificación para no hacer algo por su cuenta, que me hace suponer una dependencia negativa. Pero que en realidad hay más que eso, pues seguro han visto y participado en exposiciones durante muchos años en su vida, o al menos dos años y medio en la licenciatura, pero en parte se debe al escaso tiempo que destinan a la preparación, organización y revisión de sus exposiciones. Una forma de estrategia mal orientada con riesgo para la acreditación o utilizada para justificar el pobre rendimiento. Cuando lo que les solicité fue claridad, coherencia en la exposición y respeto en los tiempos.

Cabe aclarar que al término de cada exposición, yo como docente, señalaba las principales virtudes y debilidades de cada equipo. No obstante, algunos equipos siguieron cometiendo las limitaciones de equipos previos, al igual que hubo algunos que sí tomaron nota y decisión para mejorar sus exposiciones. Entre las limitaciones que identifiqué están: no mirar al auditorio, dirigirse a sus compañeros de equipo o sólo al docente, atropellarse en el uso de la palabra, confusiones o dudas frecuentes, mostrar inseguridad, no plantear preguntas, no ser crítico, no respetar los tiempos asignados.

Las exposiciones, al igual que el portafolio, fue un termómetro para considerar la organización del equipo y la implicación en el aprendizaje, aunque las

exposiciones presentaron mayor dificultad para los estudiantes pues la organización y preparación se efectuó una vez, lo que se convirtió en un evento sin revisión, y poco estructurado por parte de algunos equipos. Lo que fue evidente en el momento de exponer, pero ningún estudiante externó en clase las dificultades que observó en algunos equipos, porque como indican algunos estudiantes, las críticas son tomadas como agresión:

- (...) a veces, se malinterpreta...los compañeros, ¿no? ...creen que es una crítica en contra de... (PAU-E1, 18)

O como señaló EMA-E1:

- en situaciones extremas, como en el penúltimo equipo, ya sería hasta como que grosería decirles, porque ellos mismos ya lo vieron...entonces es un poco lo que dice CAR-E1, en la falta de compromiso, de no prepararse a tiempo (EMA-E1, 19)

Entonces, pareciera que en el grupo, aunque algún compañero haga algo equivocado, no se dice, por temor a molestar, o porque no hay confianza en señalar limitaciones, o simplemente no importa. Por la otra parte, del expositor, tampoco se pide apoyo ni se pregunta, simplemente se es condescendiente.

Por su parte, ADI destaca la apatía, la falta de comunicación y de respeto:

- de pronto había mucha apatía, y sabemos que al existir apatía, falta comunicación y falta de apoyo ¿no? (ADI-E2, 64)...cuando no quieres participar, pues creo que falta el apoyo. No está habiendo una correcta comunicación y tampoco, creo, un...respeto hacia el trabajo de los demás (ADI-E2, 64)

Esta estudiante agrega un aspecto más, el desánimo, pero lo matiza al indicar que depende de la habilidad de los expositores:

- tal vez también el desánimo fue porque llegó a ser tedioso por las exposiciones, pero eso depende de la persona que exponga y como lleve a cabo la dinámica, ¿no? (ADI-E2, 72)

Señalamiento en el que coincide ERI-E3, alumna de la tercera entrevista, quien comentó que no todas las exposiciones fueron aburridas:

- las exposiciones [que] se presentaban con poca presentación lo que propiciaba algunas veces aburrimiento, pero eso dependía de los equipos, nosotros quisimos ofrecer algo nuevo y junto con su apoyo dimos un desayuno (convivencia) (ERI-E4)

Pero parece que mucho de lo que se ha señalado se reduce a la falta de compromiso:

- no había compromiso cuando hacían sus presentaciones (CAR-E1, 12)

10.5.5 La Tolerancia

El tema de la tolerancia surgió en la segunda entrevista, e inició con un comentario sobre lo que ERI-E3 denominó atención docente hacia el estudiantad:

- agradezco su atención, porque, eeh... desde nuestra posición, nunca habíamos tenido tanta atención por un maestro (ERI-E3, 16)

Cuando pregunte a qué se refería con atención, la respuesta de ella estuvo seguida de otros señalamientos, por parte de sus compañeras:

- En cuanto a tiempos, entrega deee...trabajo (ERI-E3, 20)
- Disposición (PER-E3, 21)...Disposición de tiempo (ERI-E3, 22)...La tolerancia (ARI-E3, 25)
- ¡Ah sí!, la tolerancia (ERI-E3, 26)
- Un contacto directo con el alumno (PER-E3, 27)
- Sí, porque nadie había sido tan tolerante, en cuestión de la entrada a la clase, la entrega de trabajos... (ARI-E3, 33)

Quien más llegó a destacar el referente a lo que llamaron tolerancia fue ERI-E3 de la siguiente manera:

- tolerancia sobre tolerancia, eso jamás nadie nos lo había dado, jaja. No es a manera de broma, solo que a la mayoría de compañeros, incluyéndome, nos sorprende mucho el tiempo de tolerancia, porque con regularidad los maestros imponen una hora y nosotros al ir en camino y ver que ya no llegamos decidimos no entrar, hecho que en sus clases no sucedía porque a pesar de la tardanza podíamos entrar para no perdernos de clase (ERI-E3, 28)

Lo que ella identifica con tolerancia sobre ingresar a clase después de la hora acordada, no eliminaba el registro de inasistencia, aspecto que debían cuidar pues requerían el 80% de asistencia mensual para poder presentar el portafolio de evidencias. Sin embargo esto no impidió que algunos incumplieran en la asistencia.

- Yo siento que es un poco difícil, ¿no? porque si se les da la confianza, por ejemplo, ahorita usted la tolerancia y todo. Abusamos, y si nos presionan, ya nos estamos quejando, es que es mucha presión... ¡que lo hacemos! Yo siento que la mayoría trabaja más a presión, que si se les da el lado amable y todo eso (ARI-E3, 105)

Por lo que han indicado las estudiantes, la tolerancia responde a cierta actitud docente, identificada con no castigar, ni frustrar al esfuerzo por llegar a clase, pero tampoco ignorar ni consentir, pues quien llegaba después de la hora acordada como límite, si bien podía ingresar al aula y participar en todas las actividades, sin embargo ya no contaría para su asistencia.

10.5.6 Aprendizaje en equipo

Si se parte de los señalamientos sobre lo que varios estudiantes denominaron falta de compromiso, así como con los resultados del Chaea, que sugiere aprendizaje superficial y poco práctico o realista, en cerca de un poco más de la mitad de estudiantes del grupo, entonces es probable que la colaboración en el aprendizaje haya sido deficiente, porque no se ha promovido o desarrollado esta habilidad. Luego entonces, pareciera que algunos continúan con la preferencia de que ser alumno es una acción primordialmente individualizada, y que el conocimiento se aprende y evalúa de manea individual, omitiendo la posibilidad de colaborar y aprender de forma colectiva, como se aprecia en los siguientes comentarios:

pero si hay que ver que si de repente alguien nuevo quiere integrarse a un equipo, no siempre nos gusta lo que quiere. (JOS-E1, 101)

A lo que ANE replica:

no es tanto de si sabes o no, sino de apoyarnos, el uno al otro. A lo mejor, yo no lo sé todo, nadie se sabe todo, pero, al menos yo he estudiado todos los conceptos que nos han enseñado, sé de currículum, de orientación, etc...Pero hoy en día, debemos apoyarnos con lo que tú me aporta, o con lo que tú me aportas, para enriquecer nuestro conocimiento (ANA-E1, 104)

Otro estudiante advierte que en el equipo se suele actuar de manera individual más que en equipo:

lo único que hacen es compartir el equipo para hacer un trabajo, pero no en términos de enseñanza-aprendizaje, sino sólo el producto terminal...“A ti te toca presentar de acá a acá, a ti de aquí y acá.” Pero no hay una realimentación, y mucho menos compartimiento de experiencias o aprendizaje, ni de nada. Y para ellos, eso es trabajar en equipo, reunirse unos minutos para decirse que tema le toca a cada quien, volverse a reunir para entregar el trabajo, en este caso el portafolio, pero no hay una discusión, no hay una concepción a través del diálogo (EMA-E1, 105)

El señalamiento precedente es complementado con otro ángulo tanto por ADI como por LIZ quienes advierten dificultad para la colaboración entre pares, no obstante que fue la propuesta en el curso:

...por equipos separados, y cada quien con lo suyo, pero sí...se sintió como que en este semestre, como, que más...el grupo más unido, trabajar más conjuntamente. (LIZ-E2)

[lo que se debe a] mmm...a la falta de interés, porque...pues sí, o sea, uno trata de que exista, efectivamente, la comunicación y cuando les toca a ellos, pues uno participa, ¿no? entonces, pues uno espera lo mismo que ellos hagan, sin en cambio no se da, pero pues...no sé, esté, se quedan en solo ellos (LIZ-E2, 68)

Pero a pesar de la inercia de trabajar en forma individual detectaron en la clase actitudes diferentes a dicha forma de trabajo:

pues, siento que personalmente fue retante por que me tocó con una niña que yo no me llevaba bien [otra compañera, diferente de LIZ-E2] (ADI-E2, 26)... yo no me llevaba bien con ella, ella tenía una mala actitud, y ahora en este semestre cambió su actitud y pudimos trabajar bien (ADI-E2, 32)

Una percepción diferente sobre el trabajo y aprendizaje en equipo la tiene el equipo de la segunda entrevista. PER-E3, comenta que complementaron sus conocimientos y capacidades:

Las diferentes habilidades, que tenemos cada una para poder plasmar nuestros conocimientos (PER-E3, 70)

ARIE-E agregó:

yo siento que, con el portafolio pudimos...pues ver...así...comparar (ARI-E3, 69)... Y la creatividad también, ¿no? Porque como utilizamos mapas son... diferentes tipos (ARI-E, 71)

Más adelante reelabora y comenta con más seguridad:

es muy bueno porque se aprenden cosas de los compañeros. Aprendemos a ser creativas también, y aprendemos la creatividad de los demás. Igual, nuestro conocimiento se hace un poquito más amplio, porque pues ya los compañeros nos lo explican. Yo siento que con sus palabras. Al menos así me pasó, yo luego no le entendía y le decía a ERI, haber explícamelo, porque no le entiendo. Entonces ella ya veía la manera fácil de explicármelo, para que lo pudiese entender. Entonces es una retroalimentación, pero... (ARI-E3, 99)

10.5.7 Limitaciones en el aprendizaje

Sobre algunas limitaciones para su aprendizaje, LIZ comentó dos aspectos:

Yo, más lo sentí por...como plasmar la información, o sea ya en el momento del portafolio, o sea, sí, ya tenemos toda la información, pero y ahora ¿cómo la acomodamos? ¿Cómo la complementamos? ¿Cómo la organizamos? (LIZ-E2, 40)

Cuando no eres como disciplinada en el aspecto de no dar una hora a teoría, una hora a investigación, una hora a orientación, una... Cuando, como que tratas de hacer de todo un poco, pues sin duda te presionas. Siento que me pasó así, si yo le hubiera dado las horas específicas a cada materia no me hubiera sentido así. Pero al no dárselas, pues claro que me sentí presionada, ¡Ya el portafolios!, ¿no?, ya hay que entregar evidencia, ya esto, ya lo otro... pues obviamente ¿no?, fue como una decisión a mi falta de disciplina en esa área (LIZ-E2, 38)

Por su parte, ADI destaca la apatía, la falta de comunicación y de respeto:

de pronto había mucha apatía, y sabemos que al existir apatía, falta comunicación y falta de apoyo ¿no? (ADI-E2, 64)...cuando no quieres participar, pues creo que falta el apoyo. No está habiendo una correcta comunicación y tampoco, creo, un...respeto hacia el trabajo de los demás (ADI-E2, 64)

ADI-E2 agrega un aspecto más, el desánimo, pero lo matiza al indicar que depende de la habilidad de los expositores:

tal vez también el desánimo fue porque llegó a ser tedioso por las exposiciones, pero eso depende de la persona que exponga y como lleve a cabo la dinámica, ¿no? (ADI-E2, 72)

Un estudiante señala otro aspecto que dificultó el aprendizaje:

...no había compromiso cuando hacían sus presentaciones. ¿En qué se daba uno cuenta? en el momento en que ponían sus diapositivas, realmente, eh...se notaba que no había preparación detrás, únicamente se concretaban a leer lo que estaba proyectado en pantalla, o en su defecto a leer el apunte. Entonces, eso deja mucho que desear, porque no contestaban a una pregunta... (CAR, 12)...yo no estoy tan...tan inconforme con el curso, más bien con el compromiso, que no hubo. Que no hubo, ¿no?, por parte de los compañeros (CAR, 14)...estoy comprometido a tener buenas notas, no puedo yo venir y estar sentado como un mueble dentro de un salón de clase, sin hacer nada. Mi compromiso es, no solamente conmigo mismo, sino con la institución que represento, con mi familia, y... con México (CAR, 40)

10.5.8 Relevancia de aprendizaje

Qué tan significativo fue el aprendizaje para las entrevistadas. Bueno, las dos señalan que sí lo fue, destacando que aclararon conceptos o vincularon conocimientos previos con los nuevos:

bueno, para mí sí fue significativo, porque sí...como que me llama mucho la atención la orientación educativa (ADI-E2, 42)... fue como que más...más de aprender nuevas cosas, ahora ya sé qué es, en qué consiste... (ADI-E2, 44)... yo siento que sí aprendí (58)

[el curso] te da una perspectiva diferente de cómo puede manejarse una clase, porque tienes la oportunidad de conocer algo más, y no quedarte con la idea de una docencia clásica... ¿no?...yo sí la recomendaría! Se hace un poco largo el proceso, ¿no? (ADI-E2, 72)... yo sí lo recomendaría [el curso], porque como se vio en este semestre la mayoría no...no conoce esas

estrategias y entonces para todos fue nuevo, y sí fue como constructivo, entonces...yo sí lo recomendaría, porque te deja muchos aprendizajes nuevos, que puedes aplicarlos después (ADI-E2, 73)

yo tenía una tonta idea con respecto a que el trabajo social era orientación...conocer la manera histórica en la que se ha manejado la orientación, y cómo se ya lleva a cabo, me doy cuenta de que no es así. Sino que realmente... no hay esa carrera en sí, de orientación, y la posibilidad que tenemos como pedagogos, de poder formar parte de este campo (ADI-E2-62)

Cierta semejanza con ADI-E2 es la que indica PER-E3:

Quizás algunos...algunas definiciones que yo tenía de orientación, o alguna idea. Eran muy vagas. Entonces, me inquietó a poder investigar y conocer la verdadera definición de lo que...incluye la orientación (PER-E3, 8)

10.6 Conclusiones

En términos de aprendizaje todos los estudiantes entrevistados comentan que hubo un aprendizaje diferente y que les ayudó a entender mejor lo que es y qué implica la orientación educativa, así como a lograr entender mejor y poder construir un portafolio como documento formal. En consecuencia, el principal cambio en el aprendizaje se deriva de la construcción de portafolio, ya que en otros aspectos, como participación en clase, responsabilidad y participación en equipo la mayoría se encuentran en un nivel bajo.

Lo que queda de manifiesto en las entrevistas fue la dificultad para trabajar en equipos, algunos estudiantes resolvieron mejor que otros sus limitaciones para esta actividad. Lo que no causa sorpresa si se considera que la mayoría declaró trabajar, así como la falta de tiempo en el semestre para enseñar esa estrategia de aprendizaje. La dificultad del trabajo y aprendizaje colectivo no es sólo por la limitación de tiempo en el curso o porque muchos indicaron trabajar, sino que también hay situaciones socioculturales implicadas, algunas de las cuales se traducen en disposiciones personales, como no considerar importante discutir o

creer que se pierde tiempo, o en general, no tener disposición para ese tipo de actividad.

Se confirma el poco cambio en la participación y comunicación verbal en clase, y el poco desarrollo del aprendizaje colectivo entre pares, y que parece algo general en la universidad. Esto se traduce en que los estudiantes si bien pueden exponer o comentar lo hacen obligados, pero no existe el debate o crítica entre ellos. Esta forma de exponer se ha convertido en parte de una estrategia generalizada principalmente para acreditar antes que para desarrollar capacidades, aunque también hay casos que salen de este señalamiento.

Respecto a la motivación, considero que sí la hubo, aunque del mismo modo en todos, ni en la misma intensidad, lo que se advierte en la mejoría del PE y en expresiones de creatividad presentadas en su elaboración.

10.7 Interpretación Fase 3

La realización de la tercera fase resultó ser una experiencia enriquecedora, como docente e investigador, pero a la vez, compleja, debido que la mayoría de los estudiantes hablaron como nunca antes lo hicieron en clase, tanto que en ocasiones las intervenciones fueron frecuentes y muy abundantes. Me sorprendió ampliamente enterarme de lo que piensan sobre la clase y acerca de las estrategias de aprendizaje.

El uso de entrevistas focales fue muy importante, en el sentido de que posibilitó una gran cantidad de información cada una de ellas, ahorrando tiempo si las hubiera realizado de manera individual. También favoreció la participación por la confianza que hay entre estudiantes.

El análisis de contenido empleado me permite considerar que la intervención tuvo éxito moderado, pues no fue posible implicar a todos los estudiantes en su aprendizaje de manera amplia y continua. Sin embargo, si se la valora sólo el PE, es donde más se identificó cambios positivos, como una mejor comprensión del curso y de la presentación de un documento formal. Y que fue hacia donde se

dirigió la intervención. Tal vez si ésta se hubiera orientada al trabajo en equipo habría también cambios, pero eso implaría otro diseño, pues el tiempo del semestre no siempre posibilita una intervención amplio o integral.

En la perspectiva seguida en esta investigación se requiere de una orientación que suponga la implicación

Conclusiones generales

Se concluye que fue posible fomentar el aprendizaje significativo mediante la construcción del portafolio de evidencias por equipos, lo que se manifestó en la mejora de la comprensión de contenidos y en la presentación formal del portafolio de evidencia. Esta mejoría se advierte de manera diferenciada en los equipos. Hubo un par de ellos cuya mejoría fue mínima y un equipo que se negó presentar cualquier tipo de cambio en la presentación del portafolio, equipo que a partir del segundo mes se redujo en dos integrantes, porque el resto abandonó al equipo.

Las estrategias de aprendizaje empleadas apoyaron los contenidos curriculares durante el proceso mismo de aprendizaje paralelamente con la mejoría de sus conocimientos y habilidades de comunicación escrita, comprensión y creatividad. Esta mejora en el aprendizaje se registró como rendimiento académico, el cual se dividió en tres niveles, el más general con un rendimiento medio, un nivel de regular a bajo y el tercero alto, alcanzado por escasos alumnos. Es posible que tales niveles de rendimiento académico se alcanzaran sin la intervención realizada, la diferencia consiste en la construcción de un documento que implicó organización, análisis y desarrollo en gran medida con el diseño y profundidad generado por cada equipo, pero con apoyo continuo del docente, algo que no suelen experimentar los estudiantes.

Los estudiantes más destacados en el desempeño y con mayor implicación en el aprendizaje se identifican, para este caso de intervención, en aquellos que tienen una historia académica sin asignaturas reprobadas, con interés y agrado por trabajar en equipo, así como por la disposición al aprendizaje. Independientemente de si cuentan o no con beca, trabajo o hijos. Estos estudiantes son más autorregulados que el resto, por lo que sus estrategias de académicas resultan más efectivas, las cuales son apoyadas por condiciones y situaciones sociales y personales que les posibilitan en la universidad cierto éxito y, a la vez, un distanciamiento estratégico de algunos rasgos generales de grupo social identificado como clase media, sobre todo en lo que respecta al individualismo y la baja participación social (De la Calle y Rubio (2010). Lo que

también se puede interpretar como estrategia de sobrevivencias social, o como parte de un habitus.

Reconocer y orientar a los estudiantes como agentes activos, supone involucrarlos en su aprendizaje, y eso implica conocerlos más y conocer y dominar estrategias didácticas que los ayuden a aprender y a motivarse, así como es relevante conocer el contexto donde se interviene, como parte del entender cómo y para qué se interviene. Por supuesto, lo que he indicado no es una receta, sino que cada docente y autoridad educativa debe construir el sentido de su acción pedagógica.

Por tanto, sólo ordenar a los estudiantes para que realicen una gran cantidad de actividades, de manera abrumadora, no implica un reconocimiento fundamentado de que son sujetos activos, aunque no niega que lo sean. Pues obligarlos a realizar actividades sin ton ni son, o que ellos no comprendan ni estén dominando y, lo más evidente, cuyos resultados son deficientes o magros, no sin angustia o frustración para algunos, no coadyuva necesariamente en que mejoren su aprendizaje, quizá tendrán más información, posiblemente fragmentada antes que estructurada y significativa.

Conclusiones acerca del PE

El que el portafolio de evidencias haya sido revisado, actualizado y ajustado en relación al conocimiento previo de cada estudiante, en cada mes, tuvo avances y desarrollo diferentes en el aprendizaje, con motivaciones y actitudes de aprendizaje distintas. Sin embargo, me permite decir que hubo aprendizaje significativo. El rehacer el portafolio no supone meramente repetición sino el reconocimiento de errores y limitaciones para mejorar el trabajo. Es en este aspecto en donde se establecieron diferencias, lo que atribuyo a estrategias de aprendizaje fundadas en habitus que generan diferentes formas de autorregulación. Al final los estudiantes tuvieron más claridad en lo que hacen y aprenden, así como en más ideas de las limitaciones en sus trabajos, aprendizaje y necesidades para cumplir con el curso.

Mediante la estrategia del portafolio se indujo a la autorregulación, en tanto a los estudiantes se les solicitó permanentemente revisaran, reflexionaran sobre su portafolio y la presentación del mismo, que lo fueran mejorando con base a observaciones del docente y las propias, de modo que resultará un recurso de organización permanente, de control de conocimiento, de superación emocional que representó la elaboración y reelaboración permanente.

Que no debía ser tan complicado, bastaba atención y dedicación constante y orientada, con mucha disposición de parte de ellos. Un aspecto relevador para el tema tratado, es que a los estudiantes en la elaboración del portafolio tuvieron a un amplio margen tiempo (casi un mes) para su realizar cada avance y presentación, es decir, ellos tuvieron en sus manos la decisión de cuándo y cómo distribuir o regular el tiempo para construir el portafolio. Esa actividad no sólo los descontroló, a muchos, sino que también a muchos les llevó de manera recurrente a realizar el portafolio de evidencias en las postrimerías del fin de mes.

El propósito en esta serie de revisiones mensuales fue que los estudiantes retomaran conocimientos previos con la nueva información, pero de manera constante, pues aunque había nueva información siempre fue para comprender mejor el sentido de la orientación educativa. En otros términos, se trabajó de manera permanente sobre el vínculo entre conocimientos previos con conocimientos nuevos, mediando la repetición recreada, en la que se posibilita la creatividad, y la comunicación y ayuda o colaboración entre pares. Acción que no impidió que algunos estudiantes no les interesan los temas, o que aprendieran poco o que tuvieran desempeños bajos.

Conclusiones acerca del método

En cuanto al método, me resultó sumamente revelador emplear enfoques diferentes, particularmente en el uso de instrumentos y en la aproximación al tratamiento de datos, lo cual ha sido una tarea compleja, con riesgo de organización y de confusión de procedimientos, pero el resultado ha sido, por un lado, la comprensión de la mejora del aprendizaje, y la intervención para

efectuarla. Considero que recurrir a un diseño mixto de investigación ha sido altamente productivo y satisfactorio, al lograr ofrecer elementos y situaciones que invitan a afinar el método empleado para nuevas y mejores intervenciones. Lo que debe derivar en la mejora de mi práctica docente.

Me resultó conveniencia articular diferentes enfoques en la comprensión de fenómeno del aprendizaje, pues en éste último están imbricadas una serie de aspectos o dimensiones de diversa índole que influyen en su posible o efectivo desarrollo y que para su comprensión no siempre es suficiente un enfoque de investigación o de análisis.

Los cuestionarios fueron útiles y de fácil resolución por parte de los estudiantes. Y la codificación como el análisis fue efectuado de manera relativamente breve, gracias al diseño en programas de cómputo, lo que es necesario cuando se dispone de poco tiempo, como un semestre; la limitante para el análisis fue obtener las respuestas, pues no todos los estudiantes presentaron sus resultados en el tiempo propuesto, por olvidos o pérdida de información. Por otro lado, las entrevistas y el análisis de contenido, ofrece otra perspectiva que muestra otra dimensión del mismo caso. Su empleo ha sido conveniente, sobre todo como caso de aproximación, tanto a la investigación como al uso de la técnica.

Sobre el diagnóstico de estudiantes, en este caso, en relación con los estilos de aprendizaje, ofrecieron una forma de conocer algún aspecto socioacadémico de los estudiantes, que posibilitaron un ajuste en las estrategias de aprendizaje. Con el diagnóstico no se trata de anticipar resultados o cumplir profecías, sino reunir elementos que ayuden a comprender situaciones específicas de aprendizaje, a revisar la práctica docente, y a considerar que la mera información (cátedra) no habría sido suficiente como única estrategia de aprendizaje con estudiantes como los identificados en el curso.

Dada la relevancia que se puede asignar a los diagnósticos, deberían ser producidos de manera institucional, ya que se cuentan con información de los estudiantes desde el momento de la inscripción. Lo que no quita que el docente

implemente diagnósticos específicos, con el cuidado de que sean prácticos respecto a rapidez en compilación y análisis, que no lleve, por ejemplo, más allá de más de tres semanas.

Conclusiones acerca del trabajo en cooperativo

Como intervención educativa centrada en un contenido curricular, he podido considerar que inducir al aprendizaje en equipos mediante una estrategia cooperativa para la elaboración de un documento formal, empleando en este caso el portafolio de evidencias, ha tenido en general regulares resultados, en la mayoría; y muy bueno en pocos equipos. Porque el hecho de que se reconociera de manera abierta y pública compartir conocimientos, tiempos y recursos entre pares, tuvo al menos dos reacciones: 1) la suma de esfuerzos y un incipiente aprendizaje grupal, 2) confundir o aprovechar un espacio de apertura para manifestar o consolidar poco compromiso y esfuerzo mínimo.

En estos resultados tuvo mucho que ver el que los integrantes de los equipos se hayan comprometido con el trabajo y con el aprendizaje, aunque el significado y orden puede ser diferentes según los equipos. Paralelamente advertí que en los equipos más destacados por su participación y rendimiento académico no sólo fue importante el compromiso sino también el liderazgo sea en temas investigados o aportados, como de igual modo en la dirección y apoyo a sus compañeros. Es decir, son equipos con mejor aprendizaje en el trabajo colectivo.

Conclusiones acerca del aprendizaje significativo

Si bien había normas y principios generales para la elaboración del portafolio, los estudiantes tendrían que diseñar y organizar o reorganizar la información que produzcan, con base en las observaciones y sugerencias efectuadas por el docente. Ante lo cual algunos se “paralizaron”, otros poco intentaron algo propio y de calidad, y algunos más acataron y cumplieron la indicación, pero sin claridad en el tipo de trabajo que presentaban. Estas consideraciones fueron señas de uno u otro modo por estudiantes que fueron entrevistados.

Esto que he enunciado lo he notado en la interacción en clase con estudiantes, pues confirmo que el aprendizaje no sólo se logra de manera significativa con sólo información, aunque ésta es parte, por lo que se requiere implicar a los alumnos en su aprendizaje, de lo contrario estoy seguro que el aprendizaje será parcial o confuso, además de arbitrario, por lo que no debería causar sorpresa que haya estudiantes con un aprendizaje superficial. Como seguramente habrá otros con mejor desarrollo de capacidades que les posibilita emplear estrategias más adecuadas para mantener o mejorar su desempeño escolar, es decir un alumno que se identifica como autorregulado, y deseablemente autónomo en su aprendizaje.

La evaluación se convirtió en un proceso más amplio, continuo e integral de la enseñanza-aprendizaje, pues evalué de manera continua, cada mes, lo que tanto a ellos como a mí, permitieron advertir avance o limitaciones, lo cual contribuye a una mejora del proceso formativo, no sólo como aprendizaje de algunos aspectos de algún tema, sino a la interacción y responsabilidad del trabajo en general.

En ese sentido, considero que hubo, en general, un alto grado de satisfacción del trabajo desarrollado o alcanzado, tanto por alumnos como por docente. Algo que no había advertido entre estudiantes en grupos anteriores, lo que me motiva como docente a continuar en el perfeccionamiento de la estrategia empleada.

Estimo que las asesorías deben ser empleadas con regularidad y en momentos pertinentes, pues así lo advertí con en las únicas dos asesorías de equipos concretadas, en alumnos que por primera vez se comunicaron de manera amplia, posibilitando el diálogo, al externan dudas, intereses, sugerencias, incluso humor. Saber un poco más de los estudiantes me permitió no sólo un trato personalizado, sino también indagar sobre sus expectativas de aprendizaje, así como ellas(os) pudieron decir lo que no habían expresado en clase.

Eso me parece que puede ser el germen del acompañamiento hacia el aprendizaje más genuino y significativo para ambas partes, y con ello derivar en el aprendizaje cooperativo. Estimo que es precisamente en el acompañamiento,

en cualquiera de sus formas, donde está un gran peso de la acción pedagógica, pues se activan y orientan las estrategias de docentes y estudiantes en una forma que considero es lo más próximo a la zona de desarrollo próximo en el sentido señalado por Vigotsky.

Dejar que los estudiantes solicitaran la asesoría en momentos más adecuados para ellos, incluso con la posibilidad de que fuera en horario diferente al de la clase, pero que no tuvo respuesta positiva en la mayoría de los casos. No haberlo hecho así puede verse como un error, pero me resistí porque no quise hacerlos sentir abrumados con más actividades. Lo que pude hacer como alternativa, es implementar algunas asesorías en tiempo de clase, y así convertir la asesoría en obligatoria y conveniente para ambas partes, estudiantes y docente.

Conclusiones acerca de los referentes teóricos

Los diferentes referentes conceptuales considerados han sido muy relevantes para la aproximación realizada en esta investigación, de modo que ha sido factible planear y actuar pedagógicamente con relación a tales referentes. Empezando porque se ha inducido o procurado un cambio en la forma de aprender de los estudiantes, a partir de sus conocimientos previos y nuevos, en un proceso de construcción personal y colectivo, motivado por el apoyo docente y el de estudiantes en equipo. Si bien bajo la dirección docente, con margen de autonomía y creatividad, para motivar al aprendizaje y promover el desarrollo de capacidades académicas, así como contribuir a la formación profesional. Todos estos aspectos los he considerado como proceso socioeducativos identificables en estrategias específicas de aprendizaje como en estrategias más amplias que refieren a las prácticas de estudiantes frente al aprendizaje, denominadas habitus.

La presencia del habitus estudiantil, que se tipifica con base en los estilos de aprendizaje, se reconoce antes, durante y después de la intervención. Es decir, cerca de la tres cuartas partes, se ubicarían, en primera instancia, en lo que Montero (2003), señala como un rendimiento mediocre, aunque sin fracaso escolar. En otros términos, los alumnos logran o consiguen, sea por estrategia o

por limitaciones académicas, el mínimo esfuerzo. Lo que se acoplaría, también en primera instancia, con los resultados del Chaea, es decir, si cerca del 80% de los estudiantes se ubican en las preferencias de moderada a baja en los estilos de aprendizaje y el porcentaje de estudiantes identificados con estilo activo (arriesgan poco, reservados, con dificultad para el cambio o enfrentar retos) y estilo teórico (poco estructurados, descuidados, con tendencia al aprendizaje superficial⁵⁹ y sin practicar la crítica), suman un poco más de 80%, entonces, se podría estar ante un grupo de estudiantes con una expectativa de aprendizaje aligerada.

Después de lo analizado durante la investigación, puedo decir que me doy cuenta de que los habitus estudiantiles que se expresan en el aula donde se efectuó la intervención, se agrupan en tres formas:

- a) los que son mayoría, que sobreviven en la universidad con calificaciones de regulares a buenas, independientemente de que cuenten o no con el desarrollo de capacidades o habilidades para un mejor aprendizaje.
- b) en menor cantidad, cerca de un 30 por ciento, están los que cuentan con capacidades más desarrolladas, posiblemente maduras fuera de la universidad, o complementadas de manera amplia en ésta, y que les posibilita ajustar estrategias de aprendizaje o sobrevivencia de acuerdo, en gran parte, con la rigidez o permisividad del docente, así como con las habilidades socioeducativas que tenga el docente para implementar estrategias didácticas, de control y motivación. Y con la efectividad en que la universidad como institución coadyuva al mejoramiento de la formación.
- c) un tercer grupo, también pocos, alrededor de 20%, cuyas estrategias son muy limitadas. Son estudiantes que por lo general difícilmente logran

⁵⁹ En el enfoque superficial el estudiante se centra en reproducir partes del contenido, memoriza hechos y procedimientos de manera rutinaria, sin crítica o poca reflexión, aceptando las ideas y la información pasivamente. De manera que no se interesa sobre el propósito o las estrategias, por lo que es común que no reconozca los principios relevantes del tema. En general, los enfoques de aprendizaje son formas de abordar un contenido de aprendizaje en contextos activos específicos, lo que responde a una intención particular del sujeto, según el contexto. En consecuencia, lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante.

cumplir con el mínimo de acuerdos y compromisos de aprendizaje, por muchas razones, tanto académicas como de otro orden.

Como cuarto aspecto relevante, está en que el habitus estudiantil no está condicionado ni reducido por circunstancias económicas o social, si bien es cierto que influyen de manera decisiva en la vida de los alumnos. Lo anterior lo justifico con los resultados de los cuadros de desempeño (tablas 12-A a 12-K), donde se aprecia que el tipo de desempeño no responde, en general, a factores de tiempo de estudio, ni de tener o no hijos, como tampoco si se cuenta o no con beca para estudios. Lo más significativo asociado a desempeños de bueno a alto fue el no haber reprobado asignaturas, el manifestar mayor agrado por el trabajo en equipo y haber señalado disposición para cualquier tipo de trabajo, sea en equipo o individual.

La clasificación inicial que he presentado arriba, supone una diferencia en el desarrollo de la autorregulación, o en de la autonomía, o en el control emocional, posiblemente una combinación entre algunos o todos esos elementos, los cuales pueden estar más o menos vinculados a condiciones de vida. Cuando menciono control emocional, me refiero a conducirse de manera asertiva.

Bibliografía

- Abate de Tadeo, Nora (2006). La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje: las estrategias de aprendizaje. [En línea]. Disponible en línea en **Quaderns Digitals**. No. 57 (2009). [Fecha consulta: 24-junio-2011]. Disponible en Web: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10845
- Ángeles Gutiérrez, Ofelia (2003). Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior. [En línea]. En Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. En portal de la Subsecretaria de Educación Superior de la sección de Artículos y estudios de la SES. [Fecha de consulta: 14-dic-2012]. Disponible en Web: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos3.pdf>
- Aguerrondo, Inés; Lugo, Ma. Teresa; Pogré, Paula; Rossi, Mariana y Xifra, Susana (2002). **Cómo planifican las escuelas que innovan**. Papers Editores: Buenos Aires.
- Aguilar García, Rosa Virginia (2011). Estrategias de apropiación académica y deseo de saber. [En línea]. **educ@upn.mx. Revista universitaria** No. 8. UPN-Ajusco. [Fecha de consulta: 09-jul-2012]. Disponible en Web: México. http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=407:estrategias-de-apropiacion-academica-y-deseo-de-saber&catid=205:num-08&Itemid=115
- Ahumada, Pedro (2005). **Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje**. Paidós: México.
- Alcántara, Armando (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 48. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Alfageme González, M^a Begoña (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. **Educatio Siglo XXI**. No. 25. Universidad de Murcia. España.
- Alonso, C.; Gallego D.; Honey, P. (1994). **Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Álvarez Álvarez, Carmen (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en educación? [En línea]. **Boletín** 60/2 de la Revista Iberoamericana de Educación. No. 60 (2). OEI. [Fecha de consulta: 24-ene-2012]. Disponible en Web: <http://www.rieoei.org/jano/5030Alvarez.pdf>

- Álvarez, M.; Alzamora, S.; Delgado, V.; Garayo, P.; Moreno, V.; Moretta, R. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. **Educación, Lenguaje y Sociedad**. Vol. V. No. 5. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad - Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina.
- Anderson, John R., Reder, Lynne M. y Simon, Herbert A. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva [En línea]. **Estudios Públicos**. No. 81. Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile. [Fecha de consulta: 14-dic.-2011]. Disponible en Web: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1805.html
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2009). **Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula**. Buenos Aires: Aique.
- Aravena, Marcela; Kimelman, Eduardo; Micheli, Beatriz; Torrealba, Rodrigo y Zúñiga, Javier. (2006). **Investigación educativa I**. Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía y Ciencias de la Educación – Universidad ARCIS de Chile.
- Artunduaga Murillo Martha. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. **Revista Panamericana de Salud Pública**. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Arnáiz, Pilar y de Haro Rodríguez, Remedios (Eds.). (1997). 10 Años de Integración en España: Análisis de la Realidad y Perspectivas de futuro: actas de la XXII reunión científica anual de la asociación española para la educación especial (A.E.D.E.S.). España: Universidad de Murcia.
- Ausubel, D. P. (1978). **Psicología Educativa**. 1ra. Reimpresión. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. 2^o Edición. Editorial Trillas. México.
- Ausubel, D. P. (2002). **Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós.
- Ávila, Mariela (2012). Investigación en ciencias sociales: principios epistemológicos, teóricos y prácticos. **Revista diálogos**. Vol. 3. No. 1. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Baessa, Yetilú de y Arroyave, Mireya de (1996). Confiabilidad y validez del inventario de estrategias de estudio y aprendizaje. **Revista Latinoamericana de Psicología**. Vol. 28. No.2. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.

- Bara Soro, Pedro M. (2001). Estrategias metacognitivas de aprendizaje: estudio empírico sobre el afecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O., B.U.P. y universidad. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Barbera, E. (2001). La mediación tecnológica en la educación a distancia: los entornos virtuales a debate. En: Barbera, E. (coord.). **La incógnita de la educación a distancia**. España: Horsori-Universitat de Barcelona.
- Bartolucci, Jorge (2002). La polarización educativa en México: la élite y la masa. [En línea]. **Revista de la Educación Superior**. No. 122. Vol. XXXI. No. 1. ANUIES. México. [Fecha consulta: 6-mar-2011]. Disponible en Web: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/txt6.htm
- Barraza Macías, Arturo (2010). **Elaboración de propuestas de intervención educativa**. México: UPN de Durango.
- Bauleo, Armando (1982). **Ideología, grupo y familia**. México: Folios. 1ª. Edición en Kargieman, Bs. As., 1970.
- Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria; y Lenis Castaño, John Fredy (2009). La acción educativa como acción narrativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud**. Vol. 7. No. 2. Universidad de Manizales. Colombia.
- Beltrán Llera, J. A. (1993). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, José Carrasco (2004). **Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor**. Madrid: Rialp.
- Biggs, J., Burville B. J. (2006). **Calidad del aprendizaje universitario**. 2ª. Ed. Narcea: Madrid.
- Bisquerra, Rafael (2005). Marco conceptual de la orientación psicoeducativa. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**. Nueva. Época. Vol. 3. No. 6. México.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). **Metodología de la investigación educativa**. España: La Muralla.
- Bonilla Castro, Elssy y Rodríguez Sehk, Penélope (2005). **Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales**. Colombia: Norma.
- Botella, L., y Feixas, G. (1998). **Teoría de los Constructos Personales: Aplicaciones a la Práctica Psicológica**. Laertes: Barcelona.

- Bourdieu, Pierre (2002). Estrategias de reproducción dominación y modos de dominación. **Colección Pedagogía Universitaria**. No. 37-38. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. México.
- Bourdieu, Pierre (1997). **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1988). **La distinción**. Taurus: Madrid.
- Brunner, José Joaquín (2011, noviembre 20). El fenómeno más llamativo de la educación universitaria: masificación y universalización. [En línea]. **El Mercurio**. Chile. [Fecha consulta: 27-jun-2011]. Disponible en Web: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2011/11/el_fenomeno_mas.html
- Calderone, Mónica (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. **La Trama de la Comunicación**. Vol. 9. Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- Camarero, Francisco; Martín del Buey, Francisco M. y Herrero, Javier (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. **Psicothema**. Vol. 12. No. 4. Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y el Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. España.
- Capdevielle, Julieta (2012). La sociología figuracional de Norbert Elías y el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu: encuentros y desencuentros [En línea]. **Aposta**. No. 52. Revista de ciencias sociales. [Fecha de consulta 03-ene-2013]. Disponible en Web: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/capdevielle.pdf>
- Cárdenas Castillo, C. (2004). Acercamiento al origen del constructivismo. **Sinéctica**. No. 24. México: ITESO.
- Cardona, N., Ramírez, J. D. y Gallego, V. A. (2010). Identificación del modelo pedagógico predominante en el programa ciencias del deporte y la recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira según la percepción de sus estudiantes y profesores. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Tecnológica De Pereira. Colombia.
- Carranza, M. G., Ruiz, A., Cervantes, J. (2009). Dos miradas sobre la misma práctica (Las concepciones de profesores y estudiantes en la UPN). Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE) México.

- Carretero, M. (1993). **Constructivismo y educación**. Buenos Aires: Aique.
- Casas Santín, Ma. Virginia., Carranza, Ma. Guadalupe y Ruiz, Armando (2011). **Guía para la planeación didáctica en la universidad**. Col. Polvo y gis. México: UPN.
- Casas Santín, Ma. Virginia (2007). Características del alumno de nuevo ingreso de la licenciatura en Pedagogía de la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida, Yucatán, del 5 al 9 de noviembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Cáceres, Pablo (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas**. Vol. 2. No. 1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Castorina, José Antonio (1994). Problemas, epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. **Perfiles Educativos**. No. 65. CESU. UNAM. México.
- Castorina, José Antonio (2000). Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales. [En línea] **Contextos en Educación**. Vol. V. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. [Fecha de consulta: 17-ago-2012]. Disponible en Web:
<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Conferencia%20de%20Castorina.htm>
- Castorina, José Antonio (2003). Un análisis crítico de la tradición constructivista para el estudio de los conocimientos sociales. [En línea]. **In Cognito**. No. 1.1 Revista editada por la asociación en ciencias cognitivas In Cognito. Francia. [Fecha consulta: 04 ene-2012]. Disponible en Web:
<http://www.in-cognito.net/new/images/article/castorina1.1.pdf>
- Castro Monge, Edgar (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. **Revista Nacional de Administración**. Vol.1. No. 2. Escuela de Ciencias de la Administración. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Cedeño Suárez, María Agustina (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. [En línea]. **Actualidades Investigativas en Educación**. Vol. 1. No. 1. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. [Fecha de consulta: 09-mar-2012]. Disponible en Web: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/apo.pdf

- Cerezo Huerta, Héctor. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. [En línea] **Odiseo**. Vol. 4. No. 7. Revista electrónica de pedagogía. [Fecha consulta: 14 ago-2011]. Disponible en Web: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Cervini, Rubén Alberto y Gosende, Eduardo (2008). Características no cognitivas, habitus y progreso del aprendizaje de Matemática en la Educación General Básica (EGB) de la Provincia de Buenos Aires (República Argentina). [En línea]. **Interdisciplinaria**. Vol.25, No. 2. [Fecha consulta: 19-feb-2011]. Disponible en Web: <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v25n2/v25n2a01.pdf>
- Coll, C. (2008). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) **Desarrollo psicológico educación**. Vol. 2. 5ta. Reimpresión. Madrid: Alianza.
- Coll Salvador, César (1992). Aula de Innovación Educativa. [En línea]. **Revista Aula de Innovación Educativa**. No. 3. Graó. España. [Fecha de consulta: 01-ene-2013]. Disponible en Web: <http://aula.grao.com/revistas/aula/003-didactica-de-los-procedimientos--distintas-formas-de-elaboracion-y-gestion/constructivismo-e-intervencion-educativa>
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2008) “Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos.” Cap. 16. En: Coll, C. **Desarrollo Psicológico y Educación**. Tomo II. Madrid: Alianza.
- Corbetta, Piergiorgio (2003). **Metodología y Técnicas de Investigación social**. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Corona, A. (2008). ¿Qué hace al buen maestro?: La visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. [En línea]. **Latin-American Physics Education**. Vol. 2. No. 2. [Fecha de consulta: 30-nov-2011]. Disponible en Web: <http://journal.lapen.org.mx/may08/LAJPE%20157F%20Adrian.pdf>
- Corral de Zurita, Nilda et al. (2000). Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria. [En línea]. Documento alojado en Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. [Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2012]. Disponible en Web: http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf/h_016.pdf
- Crispín Bernardo, María L. et al. (2011). **Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia**. México: Universidad Iberoamericana.

- Cruz, Gabriela de la (2011). La construcción y aplicación de las rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos. **Observar**. No. 5. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes. Universidad de Barcelona
- Cuadra Martínez, David (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** (RMIE). Vol.14, No.42. México.
- Cubero, C. (1998) Cuadro Resumen Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas en relación con: la conceptualización del aprendizaje, el papel del maestro, la conceptualización del alumno y la evaluación. Documento basado en Guzmán y Hernández. En: **Cuadernos Pedagógicos**. Año 3, No 9. CONALTE. México.
- Cubero, Rosario (2005). **Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso**. Barcelona: Graó.
- Cubero, R. y Luque, A. (2008). “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”. Cap. 5. En: Coll, C. **Desarrollo Psicológico y Educación**. Tomo II. Madrid: Alianza.
- De Moya Martínez, Ma. del Valle; Hernández Bravo, Juan Rafael; Hernández Bravo, José Antonio y Cózar Gutiérrez, Ramón (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario. **Revista de Investigación Educativa**. No. 29. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Delamont, Sara (1978). “Fuera del campo de Flanders: la relación de la asignatura y de la individualidad con el estilo de la clase”. En: Stubb, M. y Delamont, S. (edits.) **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona: Oikos-Tau.
- Degenne, Alain (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. [En línea]. **REDES**. Vol.16. No. 3. Revista hispana para el análisis de redes sociales. España. [Fecha de consulta: 2-ago-2012]. Disponible en Web: <http://revista-redes.rediris.es>
- Díaz de Salas, Sergio Alfaro; Mendoza Martínez, Víctor Manuel y Porras Morales, Cecilia Margarita (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. **Razón y Palabra**. No. 75. Publicación electrónica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (ITESM). Campus Estado de México.
- Díaz-Barriga, Ángel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. (En línea). **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. Vol. II. No. 5. UNAM-IISUE/Universia. México. [Fecha de consulta: 27-dic.-2012]. Disponible en Web: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>

- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. [En línea]. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5. No. 2. [Fecha consulta: 27-abr-2011]. Disponible en Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz-Barriga, Frida, Hernández, Gerardo. (2004). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. No. 1. Vol. 1. Universia y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, C. N. (2007). El portafolio de evidencias: producto idóneo para evaluar el proceso de construcción del aprendizaje significativo en las asignaturas de Educación abierta y a Distancia. Ponencia [En línea]. 2º Congreso Internacional de Innovación Educativa. Celebrado del 12 al 15 de noviembre. Sede: Centro de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional (IPN). México, D.F. [Fecha de consulta: 12-feb-2012]. Disponible en Web: http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m14a/m14a_25.pdf
- DitaGarcía, Cándida Rosa y Moreno Cuellar, Regla A. (2009). La pedagogía tradicional. Manifestaciones actuales en comparación con la tendencia de la nueva escuela. [En línea]. **Odiseo**. 7. No. 13. [Fecha consulta: 14-feb-2012]. Disponible en Web: <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/pedagogia-tradicional-manifestaciones-actuales-comparacion-tendencia-nueva-escuela>
- Domínguez, María del Rocío y Bañuelos, Carolina. (2006). Ideas para desarrollar la autonomía en el salón de clase. [En línea]. En Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles. México: CELE-UNAM. [Fecha de consulta: 30-abr-2012]. Disponible en Web: <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/dominma.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. [En línea]. **Revista Iberoamericana de Educación**. Sección de los lectores. [Fecha consulta: 22-dic-2011]. Disponible en Web: <http://www.rioei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Durkheim, Émile (1985). **Las Reglas del Método Sociológico**. Madrid: Akal.
- Durkheim, Émile (1976). **Educación como socialización**. Salamanca: Sígueme

- Edmund J. y Flanders, Ned A. (1971). **El papel del maestro en el aula. Manual para comprender y mejorar el comportamiento del maestro en el salón de clase.** Venezuela: U.C.V.
- Echenique, Mónica (2006). Cultura y autoconciencia: coordenadas para la estructura de la mente. Mimeo. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
- Edel Navarro, Rubén (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.** Vol. 1. No. 2. Red Iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar. Madrid. España.
- Eggan, P. D. y Kauchak, D. P. (2001). **Estrategias docentes.** 2ª. Edición. México: FCE.
- Escribano González, Alicia (2004). **Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general.** España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Escobar, Jazmine y Bonilla-Jimenez, Francy Ivonne. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. **Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología.** Vol. 9. No. 1. Facultad de Psicología. Universidad El Bosque. Colombia.
- Escudero, J., Delfín, L. A., Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. **Ciencia Administrativa.** No. 1. I.I.E.S.C.A., Universidad Veracruzana. México.
- Escurra Mayaute, LuisM. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. **Persona.** No. 14. Universidad de Lima. Perú.
- Esquivias, S. M. T.(1997) "Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria". Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM.
- Ertmer, Peggy, A. y Newby, Timothy J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. [En línea]. **Performance Improvement Quarterly.** Vol. 6. No. 4. [Fecha de consulta: 07-jul-2011]. Disponible en Web:
http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONSTRUCTIVISMO.pdf
- Estebaranz, Araceli (2000). "El desarrollo curricular basado en la escuela: la integración de reforma y realidad". En: Estebaranz, Araceli (coord.).

Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa. España: Universidad de Sevilla.

Fernández Aedo, Raúl Rubén, Server García, Pedro Marino, Carballo Ramos, Elme. (2006). Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje?. [En línea]. **Eduotec**. Núm. 20. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universidad de las Islas Baleares. [Fecha de consulta: 23-oct-2011]. Disponible en Web: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/raul20.htm>

Fernández Lizarazo, J., Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. **Revista Universidad de La Salle**. No. 57. Universidad de La Salle. Colombia.

Fernández de Sanmamed Santos, Ma. José (2006). Diseño de estudio y diseños muestrales en investigación cualitativa. En: Vázquez Navarrete, Ma. Luisa (coord.). **Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud**. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ferreiro, R. (1999). **Hacia nuevos ambientes de aprendizaje. Sistemas telemáticos para la educación continua**. México: Instituto Politécnico Nacional.

Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. [En línea]. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. No. 9 (2). [Fecha de consulta: 22 noviembre 2011]. Disponible en Web: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol9no2/contenido-ferreiro.pdf>

Ferreira, Horacio A. y Pedrazzi, Graciela (2007). Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje: aportes conceptuales básico: el modo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Centro de publicaciones educativas y materiales didácticos. Buenos Aires.

Fierro, Marco (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I. [en línea]. **Revista Colombiana de Psiquiatría**. Vol. 40. No. 3. Asociación Colombiana de Psiquiatría. Bogotá, D. C. [Fecha de consulta: 27-jun-2011]. Disponible en Web: http://www.psiquiatria.org.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/rcp-3-2011_121.pdf

Fimia León, Yoilán e Moreno Campdesuñer, Ileana (2012). El portafolio digital y su impacto en la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje. **EDUTECH**. No. 39. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. México.

Flores González Israel (2007). El devenir de la pedagogía: algunas reflexiones. **La hoja volandera**. Academia de Humanidades. FES Acatlán. México.

- Flores Ochoa, R. y Vivas García, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. **Revista Educación y Pedagogía**. Vol. XIX. No. 47. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Flyvbjerg, Bent (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**. No. 106. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España.
- Fuentes Molinar, Olac (1979). Los maestros y el proceso político la Universidad Pedagógica Nacional. **Cuadernos Políticos**. No. 21. Editorial Era. México.
- Fuentes Molinar, Olac. (1993). Una revisión de las funciones sustantivas de la UPN. **Revista de la Educación Superior**. No. 85. ANUIES. México.
- Galván, P. y Alario, R. (2010). **Aprendizaje cooperativo**. Madrid: CCS.
- García Cué, José Luis (s.f.). Aprendizaje. [En línea] Página Web del autor. [Fecha de consulta: 12-feb-2012]. Disponible en Web: <http://www.jlgcue.es/aprendizaje.htm>
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. [En línea.] **Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)**. No. 0. Vol. 1. [Fecha de consulta: 3-diciembre-2011]. Disponible en Web: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García Martín, Maite (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 16. No. 1. Universidad de Granada. España.
- Gardner, Howard (1988). **La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva**. Barcelona: Paidós.
- Gargallo López, Bernardo (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión: Propuestas para la intervención educativa. **Teoría de la educación**. No. 7. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. España.
- Garza Solís, Gloria Beatriz de la (2003). Evolución del encargo docente. Las funciones del maestro en el siglo XXI. [En línea]. Ethos Educativo. No. 27. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México. [Fecha de consulta: 15-jul-2011]. Disponible en Web: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/27/27-25.pdf>
- Gázquez, J. J., Pérez, M del C., Ruiz, M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. [En línea]. **International**

Journal of Psychological Therapy. Vol. 6. No. 2. [Fecha de consulta: 04-dic-2011]. Disponible en Web:
dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2190942&orden=72957

Gil Antón, Manuel. (2012). "El oficio académico: los límites del dinero". En: Ordorica, Manuel y Prud'homme, Jean-François **Los grandes problemas de México**. 2ª. ed. México: El Colegio de México.

Gil Montoya, C. et al. (2009). Aprendizaje cooperativo, evaluación y TICS: e-portafolio de equipo [En línea]. Ponencia en IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente. Jornada efectuada en Almería, los días 9 y 10 de Julio. [Fecha de consultado el 18-ago-2012]. Disponible en Web:
http://www.greidi.uva.es/JAC09-JID09/ficheros/ACTAS_JAC09.pdf

Giménez, Gilberto (1999). La sociología de Pierre Bourdieu. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. [En línea]. Página web del autor. [Fecha de consulta: 10-ene-2011]. Disponible en Web:
<http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>

Giménez, Gilberto (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. **Colección Pedagogía Universitaria**. No. 37-38. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad de Veracruz. México.

Goetz, Judith P. y Le Compte, M. D. (1988). **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Morata.

Gomes Campos, Claudinei José y Ribeiro Turato, Egberto (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Vol. 17. No. 2. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Brasil.

Gómez Sánchez, David; Oviedo Marin, Rosalba y Martínez López, Eugenia Inés (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. **Tenociencia-Chihuahua**. Vol. V. No. 2. Universidad Autónoma de Chihuahua. México.

González Cuevas, Oscar M. (1997). El concepto de universidad. **Revista de la Educación Superior**. No. 102. ANUIES. México.

González, Mónica L., Marchueta, Julián, Vilche, Ernesto A. (2011). Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica. [En línea]. I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. Efectuadas el 1 y 2 de diciembre en la Universidad

de la Plata, Argentina. [Fecha de consulta: 30-dic-2012]. Disponible en Web:

http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/modelo_de_aprendizaje_experiencial_de_kolb_aplicado_a_laboratorios_virtuales_en_ingenieria_en_electronica_gonzalez_y_otros_.pdf

González R., Jorge E. (1990). La institucionalización de la pedagogía: análisis historiográfico de tres tendencias (Cremin, Lobrot, Foucault). **Revista Educación y Pedagogía**. Vol. 1. No. 3. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Colombia.

Grañeras, Montserrat y Parras, Antonia (coords.). (2009). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Guerrero, T. M. y Flores, H. C. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. **Educere**. Vol.13. No. 45. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Gutiérrez, Oscar B. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. [en línea.]**Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. No. 9. Mérida, Venezuela. [Fecha de consulta: 04-sep-2011]. Disponible en Web: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24007/1/oscar_blanco.pdf

Hernández, Fernández y Baptista (2003). **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.

Hernández Flores, Juan (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes de dos asignaturas en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-A. Diagnóstico. Ponencia. Memorias del 9º Congreso Nacional AMPO. Efectuado en la Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México. Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.

Hernández Rojas, Gerardo. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación.[En línea]. **Perfiles Educativos**. Vol.30. No.122. [Fecha de consulta: 08-ene-2012]. Disponible en Web: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>

Hernández Rojas Gerardo (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA.

Hernández Rojas, Gerardo (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. **Perfiles Educativos**. Vol. XXX, Núm. 122.

Hernando Llorens, Ma. Belén (2009). El desarrollo de la inteligencia interpersonal a través del aprendizaje cooperativo en un aula de e/le de secundaria.

- Memoria de Master. [En línea]. **Biblioteca Virtual**. No. 10. En Portal redELE. Ministerio de Educación de España. [Fecha de consulta: 23-jul-2012]. Disponible en Web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_14Hernando.pdf?documentId=0901e72b80e1ffb2
- Herrera, S. (1986). Teoría y práctica: ¿una brecha insalvable? [En línea]. **Revista Universum**. Año 1. Talca, Universidad de Chile. [Fecha de consulta: 3-dic-2011]. Disponible en Web: <http://universum.otalca.cl/contenido/index-86/herrera.html>
- Huertas, Juan Antonio (1997). "Motivación en el aula", capítulo 8. En: **Motivación. Querer aprender**. Argentina: Aique.
- Imbernon, Francesc (2009). **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad**. Cuadernos de Docencia Universitaria. No. 14. Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación: Barcelona.
- Jackson, P. W. (1991). **La vida en las Aulas**. 2da. edición. Madrid: Morata.
- Jaramillo, Leonor (1999). ¿Por qué y para qué educar? [En línea]. **Eureka**. Vol. 1. Instituto de Estudios en Educación (IESE). Universidad del Norte. Colombia. [Fecha de consulta: 04-mar-2012]. Disponible en Web: <http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/1/articulo3.html>
- Jarpa Arriagada, Carmen Gloria (2002). Mediación social: Construcción social de un significado. [En línea]. **Theoria**. Vol. 11. No. 001. Universidad del Bío Bío. Chile. [Fecha de consulta: 5-abr-2012]. Disponible en Web: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29901112.pdf>
- Jiménez Chaves (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**. Vol. 8. No. 1. Universidad Autónoma de Asunción. Paraguay.
- Jiménez Nájera, Yuri (2011). Breve historia de la educación superior mexicana: cinco siglos de exclusión social. **educ@upn.mx. Revista universitaria**. No.1. UPN, Unidad-Ajusco. México.
- Johnson, David; Johnson, Roger y Johnson Holubec, Edythe (1999). **Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela**. Buenos Aires: Aique.
- Jordán Padrón, Marena (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. [En línea]. **Revista Médica Electrónica**. Vol. 33. No. 4. Universidad de Ciencias Médicas Matanzas. Cuba. [Fecha de consulta: 20-dic-2012]. Disponible en Web: <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v33n4/spu17411.pdf>

- Joyce, Bruce & Weil, Marsha (1985). Los Organizadores Previos: mejorar la eficacia del estudio y de otros modos de presentación de información. En: **Modelos de Enseñanza**. Madrid: Anaya.
- Kazez, Ruth (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra aportes del sistema de matrices de datos. [En línea]. **Subjetividad y procesos cognitivos**. Vol.13. No.1. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina. [Fecha de consulta: 01-ene-2013]. Disponible en Web: <http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Kovacs, Karen (1983). La planeación educativa en México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN). **Estudios Sociológicos**. Vol. 1 No. 2. El Colegio de México. México
- Krippendorff, K. (1990). **Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Leiva, Carlos (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. **Tecnología en Marcha**. Vol. 18 No. 1. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Lerner Matiz, Jeannette (2012). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. **Cuadernos de Investigación**. No. 91. Departamento de desarrollo estudiantil. Universidad EAFIT. Colombia.
- Lerner Matiz, Jeannette y Montes Gutiérrez, Isabel (2010-2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Documento. Perspectiva cuantitativa. Departamento de desarrollo estudiantil. Universidad EAFIT. Colombia.
- Lewin, Kurt (1942). La teoría del campo y el aprendizaje. [En línea]. Conferencia pronunciada en 1942 ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América. En Web de la revista Infoamérica, Málaga (España). [Fecha de consulta: 14-sep-201]. Disponible en Web: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewin01.pdf
- López Aguado, Mercedes (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. **Revista de Psicodidáctica**. Vol. 15, No. 1. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España.
- López Cruz, Claudia Susana (2011). El papel del color en los espacios inmateriales: caso en una interfaz histórica. [En línea]. **Razón y Palabra**. No. 75. Instituto Tecnológico Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México. [Fecha de consulta: 14-mar-2012]. Disponible en Web: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia3parte/39_Lopez_V75.pdf

- Luengo González, Enrique (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. [En línea]. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia. [Fecha de consulta: 08-dic.-2011]. Disponible en Web:
http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf
- Macbeth, Guillermo, Cortada de Kohan, Nuria y Razumiejczyk, Eugenia (2007). Perspectivas en epistemología de la psicología. [En línea]. **Psicología y Pedagogía**. Año VI N° 16. Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador (USAL). Argentina. [Fecha de consulta: 24-ene-2012]. Disponible en Web:
http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/16/Perspectivas_en_Epistemologia_de_la_Psicologia_Cognitiva.pdf
- Malhotra, K. (1997). Investigación de mercados un enfoque práctico. México: Prentice Hall.
- Maquilón Sánchez, Javier J., Hernández Pina, Fuensanta (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 14. No. 1. España.
- Marcos Sagredo, Ana Ma. (2007). El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y Observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos. Memoria de máster. [En línea]. **Biblioteca Virtual**. No. 8. En Portal redELE. Ministerio de Educación de España. [Fecha de consulta: 23-jul-2012]. Disponible en Web:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_18Marcos.pdf?documentId=0901e72b80e2d981
- Martín-Crespo Blanco, Cristina y Salamanca Castro, Ana Belén (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. **Nure Investigación**. No. 27. Fundación para el Desarrollo de la Enfermería. España.
- Martín de Buey, F et al.: (s.f.). Técnicas de estudio sistematizadas. [En línea]. Universidad de Oviedo, Oviedo. España. [Fecha de consulta: 02-jul-2012]. Disponible en Web:
<http://www.unioviedo.es/mdelbuey/documentos/area%20investigacion/libros/tecnicas%20de%20estudio%20sistematizadas/Tecnicas%20de%20Estudio%20Sistematizadas.PDF>
- Martínez González, Raquel-Amaya (2007). **La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y**

evaluación en los centros docentes. España: Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Martínez M., Miguel (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). **Revista IIPSI.** Vol. 9. No. 1. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. **Pensamiento & Gestión.** No 20. Universidad del Norte. Colombia.

Martínez R., Elizabeth y Zea, Enilda (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. **Revista Ciencias de la Educación.** Año. 4. Vol. 2. No. 24. Facultad de de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Martorell, José Luis y Prieto, José Luis (s.f.).Capítulo 8. El Cognitivismo. [En línea]. En resumen del manual Fundamentos de la Psicología. Centro de Estudios Ramón Areces. En página Web Torre de Babel Ediciones. Portal de Filosofía, Psicología Y Humanidades en Internet. [Fecha de consulta: 13-sep-2011]. Disponible en Web:
<http://www.e-torredebabel.com/Uned-Parla/Asignaturas/IntroduccionPsicologia/ResumenManual-Capitulo8.htm>

Massone, A. y González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. [En línea]. **Revista Iberoamericana de Educación.** Sección de los lectores. OEI. [Fecha de consulta: 30-nov-2011]. Disponible en Web:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.PDF>

Mayan, María J. (2001). **Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.** Canadá: Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology.

Medina C., Nicolás (2008). La Ciencia cognitiva y el estudio de la mente. **Revista de Investigación en Psicología.** Vol. 11. No. 1. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Medina C., Ana J. (2000). El legado de Piaget. [En línea]. **Educere.** Año/vol. 3. No. 009. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. [Fecha de consulta: 17-abr-2011]. Disponible en Web:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35630903.pdf>

Mella, Luciano (2009). Evaluación de los aprendizajes. Un estudio en la Universidad de Oriente. **EDUCERE.** Año 13. No. 44.

Méndez, Zaira (1998). **Aprendizaje y cognición.** 9ª. Ed. Costa Rica: EUNED.

- Mendizábal, Nora (2007). Los componentes del diseño flexible. En: Vasilachis, I. (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Argentina: Gedisa
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. **Cinta de Moebio**. No. 27. Universidad de Chile. Chile.
- Meza, Aníbal (2005). El doble estatus da la psicología cognitiva. Como enfoque y como área de investigación. **Revista de Investigación en Psicología**. Vol. 8. No. 1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Lima, Perú.
- Meuly, René (2000). **Caminos de la orientación**. Historia, conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria. México: UPN
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. [En línea]. *Revista ieRed*. Vol.1. No. 3. [Fecha de consulta: 11-may-2011]. Disponible en Web:
<http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>
- Mizala, Alejandra (2011). **Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía**. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Chile: CIAE-Universidad de Chile.
- Monereo, C. et al. (2007). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela**. 1ª ed. por C. Monereo et al. 1997. Barcelona: Graó.
- Montanero, M. y León, J. A. (s. f.). El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas. [En línea]. **Contextos en Educación**. Vol. V. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. [Fecha de consulta: 22-jun-2010]. Disponible en Web:
http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Montanero_Fernandez_y_Leon.htm
- Mora, José Ginés (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 35. OEI.
- Mora Hernández, Lorena (2007). **Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales**. 2ª. Reimpr. Costa Rica: EUNED.
- Moreira, Marco A. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. **Revista Chilena de Educación Científica**. Vol. 7. No. 2. Facultad de Ciencias Básicas. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Brasil.
- Moreira, Marco A. (2006). Aprendizaje significativo: de la visión clásica a la visión crítica. Conferência de cierre del V Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Madrid.

- Moreira, Marco A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. **Indivisa. Boletín de estudios de investigación**. No. 006. Centro de Estudios Universitarios La Salle, Madrid, España.
- Moreira, Marco A. (2003). Lenguaje y aprendizaje significativo. [En línea]. Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre. [Fecha de consultado: 03-abr- 2010]. Disponible en Web: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/asp_generales/lenguaje_apren_signif.pdf.
- Moreira, Marco A. (1999). La teoría del aprendizaje significativo. Texto de Apoyo nº 6. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Departamento de Didácticas Específicas Burgos. Universidad de Burgos, España.
- Moreira, Marco A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Ponencia. En: Moreira, M. A., Caballero, M. C. y Rodríguez, M. L. (orgs.). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España.
- Moreno, Salvador (2002). **Los aprendizajes significativos y la educación**. ITESO, Departamento de salud, psicología y comunidad. Manuscrito no publicado.
- Namakforoosh, Mohammad Naghi. (2007). **Metodología de la investigación**. México: Limusa
- Narváez, Eleazar (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. **Educere**. No. 35. Vol. 10. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Navarro, Pablo (1995). La encuesta como texto: un enfoque cualitativo. Ponencia. V Congreso Español de Sociología: "Horizontes desde la Incertidumbre", celebrado en Granada, 28 - 30 de septiembre. España.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2007). La emergencia de la intervención educativa, prefiguraciones hacia un campo de conocimiento de lo educativo. Área temática 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. **IX Congreso Nacional de Investigación Educativa**. COMIE. México.
- Neiman, Guillermo y Quarantana, Germán (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Vasilachis, I. (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Argentina: Gedisa.
- Niaz, Mansoor (2001). Constructivismo social: ¿panacea o problema?. Revista **Interciencia**. Vol. 26. No. 5. Caracas, Venezuela.

- Nieto Domínguez, Dulce M.; Varela Ruiz, Margarita y Fortoul, Teresa Imelda (2003). Aprendizaje: genero, escuela y rendimiento académico. [En línea]. **Revista de la Educación Superior**. No.125. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México. [Fecha de consulta: 16-may-2011]. Disponible en Web: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res125/info125.htm
- Niño Uribe, Miguel Ángel (2009). Fundación de la UPN Una vivencia personal. [En línea]. **educ@upn.mx. Revista universitaria**. No. 01. Revista digital de la Universidad Pedagógica Nacional. México. [Fecha de consulta: 11-jul-2012]. Disponible en Web: http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=171:fundacion-de-la-upn&catid=108:num-01&Itemid=26
- Olazarán, Mikel y Torres Alberó, Cristóbal (2003). Modelos de cambio científico: Una propuesta integradora. [En línea]. **Nómadas**. No. 0. Revista Critica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Complutense de Madrid. [Fecha de consulta: 20-sep-2011]. Disponible en Web: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/181/18100011.pdf>
- Olivier Téllez, Guadalupe (2006). Democracia y reestructuración académica de la UPN. **Revista de la Educación Superior**. Vol. 4. No. 140. ANUIES. México.
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Dickinson, Wendy B.; Leech, Nancy L. y Zoran, Annmarie G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. **Paradigmas**. Vol. 3. No. 1. Corporación Universitaria Unitec. Colombia
- Orantes, Alfonso (2003). **Apuntes de psicología de la instrucción. Un enfoque analítico**. CEP- Facultad de Humanidades: Universidad Central de Venezuela.
- Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. [En línea]. **Revista de Estudios Sociales**. No. 19, diciembre. Universidad de los Andes. [Fecha de consulta: 18-ene-2012]. Disponible en Web: http://res.uniandes.edu.co/pdf/data/Revista_No_19/02_Editorial.pdf
- Organista, J. y Cordero, G. (2006). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. [En línea]. **Apertura** Núm. 5. Universidad de Guadalajara. México. [Fecha de consulta: 20-ene-2011]. Disponible en Web: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/portada.php>

- Orozco, G. (1996). **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. Argentina: U.N.L.P.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2009). **Pedagogía y docencia universitaria**. Vol.1. Centro de Estudios Psicopedagógicos y Didácticos: Colombia.
- Ortuzar, Gabriel H. de (2011). La teoría del aprendizaje de Juan Municio Pozo (parte I). [En línea]. Psicología y Psicopedagogía. Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. [Fecha de consulta: 24-ene-2012]. Disponible en Web: <http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/24/articulo%204.pdf>
- Osses Bustingorry, Sonia; Sánchez Tapia, Ingrid y Ibáñez Mansilla, Flor Marina (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. [En línea]. **Estudios Pedagógicos**. Vol. 32. No.1. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. [Fecha de consulta: 25-sep-2012]. Disponible en Web: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext
- Otero, Maria Rita (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias. [En línea]. **Experiências em Ensino de Ciências**. Vol. 4. No. 2. Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil. [Fecha de consulta: 03-feb-2012]. Disponible en Web: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol4/n2/v4_n2_a2.htm
- Padilla, J. T. y Marúm, E. (2004). Reformas e Innovaciones. La vinculación de la universidad pública con el sector productivo. **Revista de la Educación Superior**. Vol. XXXIII. No. 129. Asociación Nacional de Universidades (ANUIES). México.
- Pagano, María M. (2012). El rendimiento académico y su vinculación con aspectos motivacionales. **DIDAC**. No. 59, nueva época. Universidad Iberoamericana. México.
- Palombo, María Angélica (2009). Razones de una muestra. (En línea). **Subjetividad y procesos cognitivos**. Vol.13. No.1. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina. [Fecha de consulta: 01-ene-2013]. Disponible en Web: <http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v13n2/v13n2a01.pdf>
- Parra, H. (2006). El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario. 6to. Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad. Chihuahua, México.

- Parra Pineda, Doris María (2003). **Manual de estrategias de de enseñanza/aprendizaje**. Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje.
- Paz López, Ma. (2005). La práctica del orientador educativo y la motivación del logro en los alumnos. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**. Nva. Época. Vol. 3. No. 6. México.
- Penalva Buitrago, J. (2008). Constructivismo y comprensividad en la enseñanza superior: análisis crítico de los aspectos antropológicos, semánticos, epistemológicos y ontológicos. **Revista de Educación Superior**. Vol.37. No. 146. México.
- Peña T, Gustavo, Cañoto R., Yolanda y Santalla de B., Zuleyma (edts.). (2006). **Una Introducción a la psicología**. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Perdomo, Bexi (2010). El portafolio como alternativa de evaluación en inglés para propósitos específicos. **Revista EDUCARE**. Vol. 14. No. 3. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Pérez Serrano, Gloria (2007). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes**. (4ª. Ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1984). **El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia**. Madrid. UNED.
- Pérez Rodríguez, Margarita (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. **Tiempo de Educar**. Vol. 5. No. 10. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Pietro, Susana Beatriz di (2002). Habitus, política y educación. **Política y Cultura**. No. 17. Departamento de Política y Cultura. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. [En línea]. **Estudios de Sociolingüística** 3 (1). [Fecha de consulta: 22- nov-2011]. Disponible en Web:
<http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>
http://www.sociolingüística.uvigo.es/descarga_gratis.asp?id=58
- Planella, Jordi (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. [En línea]. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 36. No. 12. Sección de los Lectores. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). [Fecha de consulta: 07-mar-2012]. Disponible en Web:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>

- Pliego, N. (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. [En línea]. **Hekademos**. Revista educativa digital No. 8. España. [Fecha de consulta: 07-mar-2012]. Disponible en Web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>
- Postic, Marcel y Ketele, Jean-Marie De (1992). **Observar las situaciones educativas**. Narcea: Madrid
- Poy Solano, Laura (2012, 20 de mayo). Efectos desastrosos de las políticas neoliberales sobre la educación en México, EU y Canadá. **La Jornada**, p. 31.
- Pozo, J. I. (2006). "Cap. VII. Teorías de la reestructuración." En: **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata.
- Pozo, Juan Ignacio (2006). **Teorías cognitivas del aprendizaje**. 9ª. edic. Morata: Madrid.
- Pozo, J. I. (1996). "Aprendizaje Verbal y Conceptual". Capítulo 10. En: **Aprendices y Maestros** [En línea]. Madrid: Alianza Editorial. [Fecha de consulta: 02-ene-2012]. Disponible en: <files.procesos.webnode.com/200000023-17da518d44/Aprendizaje%20Verbal%20y%20Conceptual.pdf>
- Prieto Egido, Miriam (2011). La vida afectiva en la teoría de la educación. El tratamiento de las emociones en el *Seminario interuniversitario de teoría De la educación*. Teoría Educativa. No. 23. Ediciones Universidad de Salamanca. España.
- Pulido Rodríguez, Rodrigo; Ballén Ariza, Margarita y Zúñiga López, Flor Stella (2007). **Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas**. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Quintana, J.M. (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación". En: Colom Cañellas, A. J. et al. **Estudios sobre epistemología y pedagogía**. Madrid: Anaya.
- Rajadell, N (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En Sepulveda, F. y Rajadell, N. (coords.). **Didáctica general para psicólogos**. Madrid: UNED.
- Rama, Claudio (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 50. OEI.
- Ramírez, Carlos (2004). "Académicos en la Universidad Autónoma de Chiapas: trayectorias inciertas hacia la excelencia de la educación superior". En: Cazés, D.; Ibarra Colado, E.; y Porter Galetar, L. (coords.). **Geografía**

política de las universidades públicas mexicanas: claro oscuros de su diversidad. Vol. 2. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CIICH). México: UNAM.

Ramírez Robledo, Libia Elena; Arcila, Adriana; Buriticá, Luz Elena y Castrillón, Jairo (2004). **Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo.** 2 edición. Facultad de Educación. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Ramírez Tamayo, Amparo Aurora (2007). **Estrategias de aprendizaje y comunicación.** Colombia: Universidad Cooperativa.

Recio Saucedo, Michelle Adriana, Cabero Almenara, Julio (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. **Revista píxel-Bit.** No. 25. Revista de Medios y Educación. Universidad de Sevilla. España.

Retamozo, Martín. Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. [En línea]. Página electrónica de la UAM Iztapalapa. [Fecha de consulta: 02-ene-2012]. Disponible en web:
<http://docencia.izt.uam.mx/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Retamozo.pdf>

Reyes, P. y Hernández, A. (2008). El Estudio de Caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad. **Cinta Moebio.** No. 32. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Ribes Iñesta, Ignacio. (2002). **Psicología del aprendizaje.** Manual Moderno: México.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. **Anales de Psicología.** Vol. 19, No. 1. Universidad de Murcia. España.

Ríos Beltrán, Rafael (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. **Revista Educación y Pedagogía.** Vol. XVIII. No. 44. Universidad de Antioquia. Colombia.

Ríos, Daniel (2008). **Evaluación de los aprendizajes.** Colección Módulos Pedagógicos. Universidad de Santiago de Chile.

Rivas Navarro, Manuel (2008). **Procesos cognitivos y aprendiz significativo. Inspección de Educación.** Documentos de Trabajo. No. 19. Subdirección General de Inspección Educativa. Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. España.

Rivera Machado, Ma. Eugenia y Piñeiro Martín, Ma. de Lourdes (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y

- modelos. **Laurus**. No. 22. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Rizo, M. 2006. George Simmel, sociabilidad e enteracción. [en línea]. **Cinta de Moebio**. No. 27. Fecha de consulta: 12-mar-2010. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/27/rizo.html
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Ponencia en First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, España Sept. 14-17. [consultado: 30 de abril de 2011]. Localizable en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Rodrigues Bresque, Milton Luis; Hoffmann Moreira, Cristiane; Mackedanz Flores, Paulo Ricardo y Hoffmann Moreira, Victória (2011). Como investigar cualitativamente. Entrevista y cuestionario. [En línea]. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**. No. 11. Universidad de Málaga. España. [Fecha de consulta: 02-ene-2013]. Disponible en Web: <http://www.eumed.net/rev/cccss/11/bmfm.htm>
- Rodríguez Campuzano, Ma. de Lourdes, Díaz-González Anaya, Eugenio y Zarzosa Escobedo, Luis (2002). Las psicoterapias cognoscitivas: una revisión. [En línea]. **Revista Electrónica de Psicología Iztacala**. Vol. 5 No. 2. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. [Fecha de consulta: 19-mar-2012]. Disponible en Web: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol5num2/artmayu.htm>
- Rodríguez Carracedo, María del Carmen (2012). Investigación en formación docente para optimizar estilos de aprendizaje. **Revista Estilos de Aprendizaje**. No. 9. Vol. 9. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Rodríguez, M. L. y Moreira, M. A. (2003). Una aproximación cognitiva al aprendizaje del concepto “célula”: un estudio de caso. **ABRAPEC**. Vol. 3 Num. 2 – Maio-Agosto. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Brasil.
- Rojas, M. E. (2004). La creatividad en la perspectiva de la enseñanza del diseño industrial en la universidad iberoamericana. Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana. México.
- Román, J. M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En Monereo, C. (coord.). Las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Domènec.
- Romero Trenas, Fabiola (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. **Revista Temas para la educación**. No. 3. Federación de enseñanza d Andalucía. España.

- Rubio Rosas, Lilia Paz y Lozano Medina, Mónica (2010). Diagnóstico transversal sobre estrategias para el estudio en universitarios. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**. No. 19. 3ra. Época. Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S. C. México.
- Ruiz Ruiz, Betty Luz; Trillos Gamboa, Julia; Morales Arrieta, Juan (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. Vol. 13. No. 11-12. Universidade da Coruña - Universidade do Minho.
- Salamanca, A. B. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. **Nure Investigación**. No 27. Madrid.
- Salgado Levano, Ana Cecilia (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. [En línea]. **Liberabit**. Vol.13. No. 13. Escuela Profesional de Psicología. Universidad de San Martín de Porres. Perú. [Fecha de consulta: 22-ene-2012]. Disponible en Web: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a09.pdf>
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 8. No. 1. Argentina.
- Salgado Levano, Ana Cecilia (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. [En línea]. **Liberabit**. Vol.13. No. 13. Escuela Profesional de Psicología. Universidad de San Martín de Porres. Perú. [Fecha de consultado: 12-feb-2012]. Disponible en Web: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a09.pdf>
- Samaja, J. (1994) **Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica**. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 1. No. 9. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Sánchez Tello, R. (1988). La formación del maestro en una sociedad cambiante. **Revista de la Educación Superior**. No. 66. Volumen 17. ANUIES. México.
- Santos Gómez, Marcos (2011). Pierre Bourdieu: razón, escuela y disposición “escolástica”. (Ponencia). Memoria del XIII. Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. España.

- Schunk, Dale H. (1997). **Teorías del aprendizaje**. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. [En línea]. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 13. No. 1. [Fecha de consulta: 22-feb-2012]. Disponible en Web:
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Simón Simón, Vicente (2011). Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO. [En línea]. En: **Ensayos**. No. 26. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. España. [Fecha de consulta: 02-dic-2011]. Disponible en Web:
http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26_12.pdf
- Simon, H. A. y Anderson, J. R. y Reder, L. M. (2001). Educación: El constructivismo radical y la psicología cognitiva. **Estudios Públicos**, No. 81. Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
- Silva Montes, C. (2007). El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior: su perspectiva económico-social. En: Montero Mendoza, M. T. (Coord.) **Dialogando con el constructivismo: visiones y versiones**. Colección Dinnova. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Solé, I. y Coll, C. 1993. "Los profesores y la concepción constructivista". En C. Coll et al. **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó.
- Soler, Edna (2006). **Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva**. Venezuela: Equinoccio.
- Sotelo M., F. Humberto (2010). En torno a la cuestión de la matrícula de educación superior. **Foro de Educación Superior**. Año 2. No. 8. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Stake, Robert (2007). **Investigación con estudio de casos**. (4ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1991). **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata.
- Tarpy, Roger (2000). **Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas**. Madrid: McGraw-Hill.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1994). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

- Tedesco, J. C. (2004). **Educación en la sociedad del conocimiento**. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. [En línea]. **Debates de educación**. Fundación Jaime Bofill. UOC. [Fecha de consulta: 01-dic.-2011]. Disponible en Web: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Tezanos, Araceli de (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la “excepción” francesa. **Revista Educación y Pedagogía**. Vol. XVIII. No. 46. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Colombia.
- Thornberry, Gaby (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. **Persona**. No. 6. Universidad de Lima. Perú.
- Trilla, Jaime (2007). **El Legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. 4ª. Ed. Barcelona: Graó.
- Torbay Betancor, Angela y García García, Luis Alberto (2001). La influencia social en la construcción del conocimiento. [En línea]. **Ensayos**. No. 16. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. España. [Fecha de consulta: 23-ago-2012]. Disponible en Web: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2282649&orden=79400
- Torres, María; Fermín, Yvonne; Arroyo, Carlos; Piñero, María (2000). La Horizontalidad y la Participación en la Andragogía. [En línea] **Educere**. Año 4. No. 10. Universidad de los Andes. [Fecha de consulta: 6-feb-2012]. Disponible en Web: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4325>
- Tuirán, Rodolfo y Muñoz, Christian (2012). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En: Ordorica, Manuel y Prud'homme, Jean-François **Los grandes problemas de México**. 2ª. ed. México: El Colegio de México.
- Tuirán, Rodolfo y Ávila, José Luis (2011). La educación superior: escenarios y desafíos. **Este País**. No. 239. México.
- Tuirán, Rodolfo (2011). La Educación Superior en México: Avances, Rezagos y Retos. [En línea]. Campus Milenio. Página Web de la SEP. [Fecha de consultado: 14-sep-2012]. Disponible en Web: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_en_mexico_avances_y_rezagos
- Trujillo, Natalia; Lobos, Alejandro; e Ibáñez, Agustín (2010). Hacia la reconsideración de la continuidad del sentido de la acción. **PRAXIS**. Revista

de Psicología. No. 17. Facultad de Psicología. Universidad Diego Portales. Chile.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. [En línea]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). [Fecha de consulta: 29-nov.- 2011]. Disponible en Web: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UPN. (1990). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Mimeo. [En línea]. Licenciatura en Pedagogía. Página Web de la UPN-Ajusco. [Fecha de consulta: 29-mar-2012]. Disponible en Web: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=88

UPN. (2011). Manual de Organización de la Universidad Pedagógica Nacional. Mimeo. Dirección de Planeación. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Vain, Pablo D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. **Revista de Educación**. Año 3. No. 4. Revistas de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Valle, Antonio et al. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. **Revista de Psicodidáctica**. No. 6. Universidad del País Vasco. España.

Valle, M del V. y Curotto, M. (2005). Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB. [En línea]. **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 36/11. OIE. [Fecha de consulta: 2-dic.-2011]. Disponible en Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1044Valle.PDF>

Vasilachis de Gialdino, Irene (2007b). La investigación cualitativa. En: Vasilachis (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Argentina: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2007a). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. Vol. 8. No 3. Instituto de Investigación Cualitativa y Center for Digital Systems, Freie Universität Berlin.

- Vicencio Nino, Jaime (1987). Los grandes momentos del normalismo en México, en **Antología temática**. Vol. 7. México: SEP.
- Vidal Ledo, M. y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. [En línea]. **Educación Médica Superior**. Vol. 21. No.4. Cuba. [Fecha de consulta: 16-nov.- 2001]. Disponible en Web:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Villa, Alicia Inés; Pedersoli, Constanza y Martín, Mercedes (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. **Archivos de Ciencias de la Educación**. Año 3. No. 3. (4ª. Época). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la Plata.
- Villarreal Larrinaga, O. y Landeta Rodríguez, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. **Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa**. Vol. 16. No. 3. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Vigo. España.
- Weber, Max (1992). **Economía y Sociedad**. Buenos Aires: FCE.
- Wittrock, M. C. (1990). **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós.
- Yacarini Martínez, Antero Enrique y Gómez Cumpa, José (2005). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. **Umbral**. No. 8. Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú.
- Yañez, Juan M., Gaete, Patricio, Harcha, Tamara, Kühne, Walter C., Leiva, Victoria y Vergara, Paula H. (2001). Hacia una metateoría constructivista cognitiva de la psicoterapia. **Revista de Psicología**. Año/Vol. 1. No. 001. Universidad de Chile.
- Zabalza Beraza, Miguel A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. **Revista de Educación**. No. 354. Ministerio de Educación. España.
- Zabalza Beraza, Miguel A. (2002). **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. Narcea: Madrid.
- Zafra, I. (2008, junio 02). Los colegios preparan a los alumnos para el pasado. [En línea]. Entrevista: Spencer Kagan Experto en aprendizaje cooperativo. **El País**. España. [Fecha de consulta: 17-sep.-2011]. Disponible en Web:

http://www.elpais.com/articulo/educacion/colegios/preparan/alumnos/pasado/elpepusocedu/20080602elpepiedu_1/Tes?print=1

Zapata, Luis Felipe; Los Reyes, Carlos De; Lewis, Soraya; Barceló, Ernesto (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de barranquilla. **Psicología desde el Caribe**. No. 23. Universidad del Norte. Colombia.

Zubiría Samper, Julián de (2008). **De la escuela nueva al constructivismo: Un análisis crítico**. 2a. Ed. Colombia: Magisterio.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (*)

Instrucciones:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los items.
- El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48. En conjunto hablo más que escucho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

(*) Formato disponible en web: [estilosdeaprendizaje.es](http://www.estilosdeaprendizaje.es)
<http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Responda de manera veraz en el siguiente cuestionario. La información se tratará de manera confidencial. Se agradece su colaboración.

Nombre completo:

Nombre del bachillerato de donde egresó:

(Ejemplo: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México)

Si cursó **otros estudios** (completos o incompleto), indique el nombre completo de la institución:

EJEMPLO			
[4]	[3]	[2]	[1]
1. Tiempo que dispone para estudiar			
<i>tiempo completo</i>	<i>Medio tiempo</i>	<i>pocas horas</i>	<i>casi nada</i>
4			1
Solventa sus gastos (puede indicar varias opciones)			
<i>familia</i>	<i>beca</i>	<i>sólo Ud.</i>	<i>otra situación</i>
4			
3. Tiene hijos			
<i>Sí</i>	<i>No</i>		
	3		
4. Número de materia reprobadas			
más de 5	entre 3 y 5	1 a 2	Ninguna
4			
A partir de pregunta número 15 deberá completar la frase con sus propias palabras.			

Instrucciones:

Escriba un número bajo de alguna de las frases o palabras que se aproximen a su respuesta. Va de 4 a 1, de izquierda a derecha. Elija

la que más se aproxime a su situación.

[4]	[3]	[2]	[1]
-----	-----	-----	-----

1 Tiempo que dispone para estudiar

<i>tiempo completo</i>	<i>Medio tiempo</i>	<i>pocas horas</i>	<i>casi nada</i>
------------------------	---------------------	--------------------	------------------

R:

2 Solventa sus gastos (puede indicar varias opciones)

<i>familia</i>	<i>beca</i>	<i>sólo Ud.</i>	<i>otra situación</i>
----------------	-------------	-----------------	-----------------------

R:

3 Tiene hijos

<i>Sí</i>	<i>No</i>
-----------	-----------

R:

Ha tenido trabajo

4 remunerado

mínimo 2 años	al menos 1 año	en un semestre	nunca
---------------	----------------	----------------	-------

R:

5 Vive con

padres y hnos.	otros familiares	Pareja	Otra situación
----------------	------------------	--------	----------------

R:

Número de materia

6 reprobadas

más de 5	de 3 a 4	de 1 a 2	ninguna
----------	----------	----------	---------

R:

¿Qué tanto domina los contenidos que ha cursado en la

7 Lic.?

<i>Mucho</i>	<i>regular</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>
--------------	----------------	-------------	-------------

R:

8 ¿Qué tanto conoce paradigmas y métodos pedagógicos?

<i>Mucho</i>	<i>regular</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>
--------------	----------------	-------------	-------------

R:

9 Le gusta estudiar

<i>Mucho</i>	<i>regular</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>
--------------	----------------	-------------	-------------

R:

10 Le interesa su formación en Pedagogía:

<i>Mucho</i>	<i>regular</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>
--------------	----------------	-------------	-------------

R:

11 Ha realizado diseños de propuestas pedagógicas (curso, taller, etc.)?

con frecuencia	a veces	muy poco	nunca
----------------	---------	----------	-------

R:

12 Ha trabajado en equipos en la UPN

con frecuencia	a veces	muy poco	nunca
----------------	---------	----------	-------

R:

--	--	--	--

13 **Le agrada trabajar en equipo**

<i>Mucho</i>	<i>regular</i>	<i>poco</i>	<i>en nada</i>
--------------	----------------	-------------	----------------

R:

--	--	--	--

14 **Redacta**

muy bien	bien	regular	con limitaciones
----------	------	---------	------------------

R:

--	--	--	--

15 **Sabe del llamado Aprendizaje significativo**

<i>Mucho</i>	<i>regular</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>
--------------	----------------	-------------	-------------

R:

--	--	--	--

16 **Conoce el enfoque constructivista**

<i>Mucho</i>	<i>regular</i>	<i>Poco</i>	<i>nada</i>
--------------	----------------	-------------	-------------

R:

--	--	--	--

La forma de trabajo que

17 **prefieres**

(puedes elegir varios)

<i>Trabajos individuales</i>	<i>Trabajos en equipo</i>	<i>Clase magistral y examen</i>	<i>Otro</i>
------------------------------	---------------------------	---------------------------------	-------------

R:

--	--	--	--

18 ***El aprendizaje se define o entiende como...***

R:

--

19 ***La enseñanza se define o entiende como...***

R:

--

20 ***Mi aprendizaje en la UPN ha sido...***

R:

--

21 ***Mi aprendizaje mejoraría si...***

R:

--

22 ***Lo que me motiva en la UPN es...***

R:

--

Cuáles formas de trabajo de los profesores facilitan el

23 ***aprendizaje/colaborativo/en equipo***

R:

--

24 ***Qué entiendes por aprendizaje cooperativo***

R:

--

ANEXO 3

Tabla 6. Propuesta inicial para conformar equipos por combinación de preferencias de estilos de aprendizaje

EQUIPO 1				EQUIPO 2		
Estilo de aprendiz	# 21	# 04	# 43	# 44	# 17	# 35
Activo	Muy Alta	Baja	Moderada	Baja	Alta	Moderada
Reflexivo	Moderada	Muy Baja	Moderada	Muy Baja	Baja	Baja
Teórico	Baja	Muy Baja	Baja	Muy Baja	Alta	Moderada
Pragmático	Alta	Moderada	Baja	Moderada	Muy Alta	Muy Baja

EQUIPO 3			EQUIPO 4			
Estilo de aprendiz	# 19	# 40	# 26	# 07	# 39	# 08
Activo	Alta	Baja	Muy Baja	Moderada	Muy Alta	Moderada
Reflexivo	Moderada	Moderada	Alta	Alta	Muy Baja	Alta
Teórico	Baja	Muy Alta	Alta	Muy Alta	Baja	Baja
Pragmático	Moderada	Moderada	Muy Baja	Moderada	Muy Baja	Baja

EQUIPO 5			EQUIPO 6			
Estilo de aprendiz	# 31	# 09	# 25	# 15	# 36	# 20
Activo	Baja	Moderada	Muy Alta	Moderada	Muy Alta	Moderada
Reflexivo	Moderada	Moderada	Baja	Baja	Baja	Baja
Teórico	Moderada	Alta	Muy Baja	Baja	Baja	Moderada
Pragmático	Baja	Moderada	Baja	Baja	Moderada	Moderada

EQUIPO 7			EQUIPO 8			
Estilo de aprendiz	# 41	# 33	# 24	# 12	# 03	# 45
Activo	Muy Baja	Moderada	Muy Alta	Baja	Moderada	Muy Baja
Reflexivo	Baja	Moderada	Baja	Baja	Moderada	Moderada
Teórico	Baja	Baja	Muy Alta	Moderada	Muy Alta	Moderada

Pragmático	Muy Baja	Baja	Muy Alta	Muy Baja	Moderada	Moderada
------------	----------	------	----------	----------	----------	----------

	EQUIPO 9			EQUIPO 10		
Estilo de aprendiz	# 11	# 34	# 38	# 10	# 5	# 14
Activo	Moderada	Baja	Baja	Moderada	Muy Alta	Moderada
Reflexivo	Baja	Moderada	Baja	Moderada	Moderada	Moderada
Teórico	Moderada	Alta	Muy Baja	Baja	Moderada	Baja
Pragmático	Moderada	Baja	Muy Baja	Moderada	Baja	Moderada

	EQUIPO 11			
Estilo de aprendiz	# 01	# 29	# 42	# 30
Activo	Moderada	Moderada	Muy Alta	Alta
Reflexivo	Baja	Moderada	Baja	Moderada
Teórico	Moderada	Alta	Baja	Moderada
Pragmático	Moderada	Baja	Alta	Moderada

	EQUIPO 12			
Estilo de aprendiz	# 37	# 23	# 28	# 32
Activo	Moderada	Baja	Alta	Moderada
Reflexivo	Moderada	Baja	Alta	Moderada
Teórico	Muy Alta	Alta	Muy Alta	Moderada
Pragmático	Moderada	Muy Baja	Muy Alta	Moderada

ANEXO 4

Carta de normatividad general sobre el portafolio

Las siguientes normas las presenté a los estudiantes en 2da. semana del curso

I. Posibilidad en número de integrantes:

- 3 a 4 personas (recomendado)
- Menos de 2 personas. Excepcional y no recomendado – Justificar por escrito
- Indicar por escrito los integrantes del equipo. Y dar nombre al equipo.

II. Responsabilidad

Indicar por escrito la tarea y/o parte y actividad de la que se responsabiliza cada integrante

III. Compromiso de enseñanza mutua

Cada estudiante (que es responsable de una tarea), explicará a los demás integrantes del grupo la actividad que le tocó realizar, cómo la realizó y qué aprendió.

IV. Medios para la comunicación entre alumnos

- Presencial (cara a cara)
- Chat o mail
- Teléfono
- Escritura

V. Evaluación de cumplimiento de tareas

Los estudiantes evaluarán la responsabilidad en el cumplimiento de la tarea de cada integrante del equipo y presentarán por escrito la evaluación al docente. Decidirán quién no trabajó adecuadamente. De ser necesario, excluirán a alguien que no cumpla con lo acordado en el equipo.

VI. Creatividad

Se espera que los equipos desborden en creatividad (al ser equipo), pues suman habilidades, ideas y recursos. Pueden incluir fotografías, dibujos, recomendar videos para algún tema o sección (presentar en CD), etc., etc.

VII. Criterios de evaluación por parte del docente

Los indicados en la tabla de autoevaluación (enviado por mail)

VIII. Estructura

Organizar contenido de portafolios considerando que sea entendible y atractivo para personas ajenas a la asignatura (usar sentido pedagógico).

En todos los casos debe tener:

- portada (integrantes, nombre del equipo, asignatura, semestre)
- temas (contenido),
- índice y
- bibliografía

XIX. Fechas de recepción y devolución

Presentar portafolio antes de concluir el mes (se reciben desde mediados de mes hasta el último día de cada mes)

La devolución será en la primera semana del siguiente mes.

X. Portafolio electrónico (opcional)

Se acepta el portafolio electrónico, siempre y cuando sean bien elaborados (dominio en programas de cómputo), es decir, aplicar recursos informáticos de manera precisa, atractiva y pertinente.

*1. Portada

2. Presentación del alumn@,

3.introducción,

4.índice,

5.numeración de págs.

6.Referencias bibliográficas,

7.separaciones internas,

8.bibliografía,

9. tablas o dibujos o estadísticas, mapas, esquemas, fotografías.

10. anexos.

11. resumen o síntesis.

12 conclusiones (en el avance)

13. Organización de materiales

14. Revisión de ortografía

ANEXO 5

Programación de exposiciones

Considerar:

- 1) Enviar presentación al profesor o consultar antes de exponer
- 2) Enviar presentaciones a los compañeros del grupo cuando menos 2 días antes de la exposición.
- 3) Se les recuerda que pueden complementar la información con otros textos (libros, revistas, etc.)

Cuadro 1. Equipos por temas y fechas de exposición

Capítulo 1(A): 4 OCTUBRE <ul style="list-style-type: none">• Rosa I., Maricruz, Y. Rosa (EQUIPO 5)• Judith V., Mónica G., Ana L. (EQUIPO 2)
Capítulo 1(B): 11 OCTUBRE <ul style="list-style-type: none">• Claudia, Juan C., Adriana C. (EQUIPO 8);• Mónica H., Nalley J., Dafnis D. (EQUIPO 1)
Capítulo 2 (C): 18 OCTUBRE <ul style="list-style-type: none">• Anabel C., Alejandra H., Armando P. (EQUIPO 10);• Paulina V., Yahaira G., Obed E. (EQUIPO 4)
Capítulo 2(D): 25 OCTUBRE <ul style="list-style-type: none">• Elia L., Perla N., Claudia I. (EQUIPO 3)• Alma R., Ericka N., Andrea R. (EQUIPO 9)
Presentación de Portafolios: del 26 al 31 de octubre
Capítulo 9: 1 NOVIEMBRE <ul style="list-style-type: none">• Adriana Mtz, Karla Denisse, Sergio Sánchez, Dolores Torres (EQUIPO11)• Olivia, Ana laura, Maria aurora (EQUIPO 6)
Capítulo 10: 8 NOVIEMBRE <ul style="list-style-type: none">• Ariana Iveth, Renata Penelope, Teresa Mtz. (EQUIPO 12)• Nadia Beren, Monserrat Be, Abraham Jo (EQUIPO 7)
Presentación de Portafolios con ejercicio de reflexión: del 23 al 30 de noviembre
Acta de evaluación con calificaciones: 7 de diciembre

TEMAS

EN CAPÍTULO 1 (A)
4.2 Funciones de la Orientación
- Destinatarios

- Propósito o finalidad
- Método

EN CAPÍTULO 1 (B)

- 4.1.1. Principio prevención
- 4.1.2 principio de desarrollo
- 4.1.3 principio de intervención social

EN CAPÍTULO 2 (C)

- 2.2.1. Modelo de counseling o consejo
- 2.2.2. Modelo de consulta
- 2.2.3. Modelo de programas
- 2.2.4. Modelo de servicios
- 2.2.5. Enfoque tecnológico

EN CAPÍTULO 2 (D)

- 2.3.2. El enfoque educacional-constructivo en el asesoramiento psicopedagógico
- 2.3.3. Modelo educativo de intervención psicopedagógica
- 2.4. El futuro de los modelos de orientación. Nuevas tendencias

Cap. 9 (completo)

El enfoque intercultural en la orientación

Cap. 10 (completo)

Formación, competencias, ética profesional y código deontológico de los profesionales de la orientación.

ANEXO 6

Asistencia por mes durante el semestre 2011-2

No. lista	Alumno	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	% Asistencia Total
1		53	0	0	0	13
2		100	100	66	83	87
3		100	100	100	100	100
4		100	100	49	66	79
5		100	100	83	83	92
6		0	0	0	0	0
7		100	100	100	100	100
8		100	100	83	100	96
9		100	100	100	100	100
10		100	100	66	66	83
11		100	100	17	41	65
12		100	100	83	83	92
13		0	0	0	0	0
14		100	100	66	66	83
15		100	100	41	41	71
16		100	100	0	0	50
17		100	100	0	0	50
18		0	0	0	0	0
19		100	100	83	83	92
20		100	100	83	83	92
21		100	100	100	100	100
22		100	100	83	83	92
23		100	100	83	83	92
24		100	100	83	83	92
25		100	100	0	0	50
26		100	100	66	66	83
27		0	0	0	0	0
28		100	100	50	50	75
29		100	100	66	66	83
30		100	100	83	83	92
31		100	100	83	83	92

32		0	0	0	0	0
33		100	100	83	83	92
34		100	100	100	100	100
35		100	100	83	83	92
36		100	100	34	34	67
37		100	100	83	83	92
38		100	100	100	100	100
39		100	100	83	83	92
40		100	100	83	83	92
41		100	100	0	0	50
42		100	100	34	34	67
43		100	100	83	83	92
44		0	0	0	0	0
45		100	100	100	100	100

ANEXO 7

Malla curricular de la Licenciatura en Pedagogía por semestre

Semestre –FASE	Clave	Materia
Primero FORMACIÓN INICIAL	1502	El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857 - 1920)
	1571	Filosofía de la Educación
	1572	Introducción a la Psicología
	1573	Introducción a la Pedagogía I
	1574	Ciencia y Sociedad
Segundo FORMACIÓN INICIAL		
	1507	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920 - 1968)
	1575	Historia de la Educación en México
	1576	Desarrollo, Aprendizaje y Educación
	1577	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo
Tercer FORMACIÓN PROFESIONAL	1512	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990)
	1579	Aspectos Sociales de la Educación
	1580	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje
	1511	Teoría Pedagógica Contemporánea
	1581	Estadística Descriptiva en Educación
Cuarto FORMACIÓN PROFESIONAL		
	1582	Planeación y Evaluación Educativa
	1583	Educación y Sociedad en América Latina
	1584	Comunicación y Procesos Educativos
	1585	Didáctica General
Quinto FORMACIÓN PROFESIONAL	1586	Seminario de Técnicas y Estadística Aplicadas a la Investigación Educativa
	1587	Organización y Gestión de Instituciones Educativas
	1588	Bases de la Orientación Educativa
	1589	Comunicación, Cultura y Educación
	1590	Teoría Curricular
Sexto	1591	Investigación Educativa

FORMACIÓN PROFESIONAL	1592	Epistemología y Pedagogía
	1593	La Orientación Educativa: Sus Prácticas
	1594	Programación y Evaluación Didácticas
	1595	Desarrollo y Evaluación Curricular
	1596	Investigación Educativa II
Séptimo CONCENTRACION EN CAMPO O SERVICIO	1532	Seminario - Taller de Concentración
	1533	Curso o Seminario Optativo 7 - I
	1534	Curso o Seminario Optativo 7 - II
	1597	Curso o Seminario Optativo 7- III
	1531	Seminario de Tesis I
Octavo CONCENTRACION EN CAMPO O SERVICIO		
	1537	Seminario - Taller de Concentración
	1538	Curso o Seminario Optativo 8 - I
	1539	Curso o Seminario Optativo 8 - II
	1540	Curso o Seminario Optativo 8 - III
	1536	Seminario de Tesis II

ANEXO 8

Carta descriptiva del curso Bases de la Orientación Educativa, semestre 2011-2

ASIGNATURA: Bases de la Orientación Educativa				SEMESTRE: 5to.		CLAVE: 1588	
CRÉDITOS: 8							
Sesión	Tema	Objetivo	Estrategias de aprendizaje o actividades a desarrollar		Técnica instruccional	Material didáctico	Tiempo hrs.
			Docente	estudiantes			
1 2	Introducción general	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de participantes y del curso 	-Da la bienvenida, se presenta y explican contenidos y metodología del curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y comentan 	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Lap top • Cañón • Power point • Programa de asignatura de Bases de la Orientación Educ. 	2.0
			-organiza ronda de preguntas y respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Participan de manera individual (comentan, preguntan) 	Discusión dirigida		2.0
3	La orientación educativa y las Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar el interés por conocer y profundizar en la Orientación Educativa (OE) 	-Habla sobre la importancia del tema y algunos nexos implicados con la orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y comentan • Se organizan y participan en equipos por afinidad (comentan, preguntan) 	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Lap top • Cañón • Power point 	1.0
	Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> • Informar de página web para el llenado de cuestionarios 	-Indica y aclara sobre el llenado de cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> • Responderán cuestionarios vía electrónica y entregarán 	Corrillo		1.0
					Discusión dirigida		1.20

4	Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar la autoevaluación (indv.) 	-Explica llenado de formato par atoevaluación	<p>resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y comentan 	Expositiva		0.40
5	Principios pedagógicos del curso de OE	<ul style="list-style-type: none"> • Señalar características generales del curso 	-Comenta sobre el sentido de fundamentar el curso en: Aprendizaje significativo, Aprendizaje cooperativo, y Constructivismo	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y comentan 	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Lap top • Cañón • Power point • Pizarrón 	2.0
6	(resumen sesión 5)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar el portafolio de evidencias 	-Indica que es el portafolio y cómo se deberá presentar en el curso	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y comentan • Se organizan en equipos por afinidad 	Expositiva Discusión dirigida		1.0 1.0
7	Perspectiva de la Orientación Educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así como la mayor participación 	Comenta los principales aspectos que identifican la estructuración y el desarrollo del campo de la OE	<ul style="list-style-type: none"> -Comentan en equipos (por afinidad). -Escriben síntesis de lo comprendido o elaborar preguntas sobre el tema 	Expositiva Corrillo	<ul style="list-style-type: none"> • Lap top • Cañón • Power point • Pizarrón 	2.0

8			-Explica el concepto del campo en OE	-Comentan en equipos (por afinidad). -Escriben síntesis de lo comprendido o elaborar preguntas sobre el tema	Discusión dirigida		1.40
1RA. PRESENTACIÓN POR EQUIPOS DE PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS Y ENVÍAR AUTOEVALUACIÓN (Internet)							0.20
9	Desarrollo internacional de la OE	<ul style="list-style-type: none"> Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así participación y responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> Asesorar sobre el tema 	<ul style="list-style-type: none"> -Equipo investiga el tema y elaboran power point -El resto de alumnos estudian el tema 	Investigación y diálogo	<ul style="list-style-type: none"> Lap top Cañón Power point 	2.0
10			<ul style="list-style-type: none"> Escuchar y comentar 	-Presentar en equipo el desarrollo internacional de la OE: Europa y USA	Expositivo		1.30
					Discusión dirigida o corrillo u otra (determinada por equipo expositor)		0.30
11	Resultados de 1ª. evaluación	Presentar calificaciones individuales Y devolver portafolios con observaciones	Muestra y aclara calificaciones individuales en cuadro Anota posibles	Escuchan y comentan	Discusión dirigida	<ul style="list-style-type: none"> Lap top Cañón Power point 	2.0

			errores sobre alguna calificación u omisión de trabajo								
			Devuelve portafolios con observaciones y calificación								
12	Desarrollo de la OE en México	<ul style="list-style-type: none"> Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así participación y responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> Asesorar sobre el tema Escucha y comenta 	<ul style="list-style-type: none"> -Un equipo investiga el tema y elaboran power point -El resto de alumnos estudian el tema - Explican los principales aspectos y condiciones históricos y teóricos en la conformación de la OE en México -Comentan en equipos (por afinidad) 	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> Lap top Cañón Power point 	2.0				
13											1.0
									Conforma equipos de alumno, según	- Se organizan por	Tormenta de

				<p>incluir o desarrollar en portafolio</p> <p>-Expositores organizan al grupo en equipos para reafirmar conocimientos</p>	(a determinar por equipo expositor)		0.30
16	Las áreas de orientación e intervención en Orientación Educativa	Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así como la mayor participación y responsabilidad en equipo, e	-Asesora a equipo de alumnos sobre tema a exponer	-Un equipo Investiga sobre tema a exponer y elaboran power point para exponer	Investigación y Diálogo simultáneo		2.0
17		Identificar cada una de la áreas de intervención en OE	-Escucha y comenta	-Resto de alumnos estudian tema	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> •Lap top •Cañón •Power point 	1.30
				-Expositores presentar características del Desarrollo de la Carrera			
				-Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad			

				<p>-Procesos de Enseñanza - Aprendizaje</p> <p>-Desarrollo Humano</p> <p>-Resto de alumnos, escriben ideas, preguntas, comentarios para incluir o desarrollar en portafolio</p> <p>Expositores organizan al grupo en equipos para reafirmar conocimientos</p>	(a determinar por equipo expositor)		0.25
2ª.ENTREGA POR EQUIPOS DE PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS Y ENVÍAR AUTOEVALUACIÓN (Internet)							0.15
18	Funciones de la Orientación	<p>Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así como la mayor participación y responsabilidad en equipo, e</p> <p>Delimitar cuáles son las funciones de la OE</p>	Asesora a equipo de alumnos sobre tema a exponer	<p>-Un equipo Investiga sobre tema a exponer y elaboran power point para exponer</p> <p>-Resto de alumnos estudian tema</p>	Investigación y Diálogo simultáneo		2.0

			Devuelve portafolios con observaciones y calificación				
21	Principios en la OE	Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así como la mayor participación y responsabilidad en equipo, en relación con: Revisar los tres principios generales de la O-E	Asesora a equipo de alumnos sobre tema a exponer	-Un equipo Investiga sobre tema a exponer y elaboran power point para exponer -Resto de alumnos estudian tema	Investigación y Diálogo simultáneo		2.0
22			-Escucha y comenta	Equipo expositor señala los principios de: -prevención, -desarrollo, e -intervención -Resto de alumnos escriben notas de exposición, con dudas o comentarios para	Expositiva (a determinar	<ul style="list-style-type: none"> •Lap top •Cañón •Power point 	1.30 0.30

				<p>-Enfoque Tecnológico</p> <p>-Resto de alumnos escriben notas de exposición, con dudas o comentarios para portafolio</p> <p>-Expositores organizan al grupo en equipos para reafirmar conocimientos</p>	(a determinar por equipo expositor)		0.30
25	Modelos de análisis	<p>Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así como la mayor participación y responsabilidad en equipo, en relación con:</p> <p>Distinguir principales enfoques y modelos de análisis en O-E</p>	Asesora a equipo de alumnos sobre tema a exponer	<p>Un equipo Investiga sobre tema a exponer y elaboran power point para exponer</p> <p>-Resto de alumnos estudian tema</p> <p>Equipo expositor explica modelos de análisis en OE: -Constructivo en asesoramiento psicopedagógico</p>	<p>Investigación y Diálogo simultáneo</p> <p>Expositiva</p>		2.0

26			-Escucha y comenta	-Intervención psicopedagógica -Nuevas tendencias -Resto de alumnos escriben notas de exposición, con dudas o comentarios para portafolio -Expositores organizan al grupo en equipos para reafirmar conocimientos	(a determinar por equipo expositor)	<ul style="list-style-type: none"> •Lap top •Cañón •Power point 	1.30
26	Enfoque intercultural en la orientación	Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así como la mayor participación y responsabilidad en equipo, en relación con: Comprender el sentido interculturalidad en OE:	Asesora a equipo de alumnos sobre tema a exponer	Un equipo Investiga sobre tema a exponer y elaboran power point para exponer -Resto de alumnos estudian tema	Investigación y Diálogo simultáneo		2.0
27			-Escucha y		Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> •Lap top 	1.30

			comenta	<p>Equipo expositor distingue entre: -Diversidad cultural -Educación intercultural</p> <p>Resto de alumnos escriben notas de exposición, con dudas o comentarios para portafolio</p> <p>-Expositores organizan al grupo en equipos para reafirmar conocimientos</p>	(a determinar por equipo expositor)	<ul style="list-style-type: none"> •Cañón •Power point 	0.30
28	Ética profesional y deontología en profesionales de la O-E	<p>Promover trabajo y aprendizaje cooperativo, así como la mayor participación y responsabilidad en equipo, en relación con:</p> <p>Explicar sentidos de ética y deontología para el responsable de</p>	Asesora a equipo de alumnos sobre tema a exponer	<p>Un equipo Investiga sobre tema a exponer y elaboran power point para exponer</p> <p>-Resto de alumnos estudian tema</p>	Investigación y Diálogo simultáneo	<ul style="list-style-type: none"> •Lap top 	<p>2.0</p> <p>1.30</p>

31	Cierre de curso	Concluir curso	trabajo Agradecimiento y despedida		Diálogo simultáneo		2.0
----	-----------------	----------------	---	--	--------------------	--	-----

Total de sesiones:
31

Propuesta de Evaluación:
a) criterios para calificar portafolio (elaboración en equipo)
b) instrumento de autoevaluación (individual)
c) exposición por estudiantes (en equipo)

Total de participantes (38), 33 mujeres y 5 hombres

