

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Educación Media EFPEM



LOS TEXTOS DE APOYO DIDÁCTICO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN PROGRAMAS EDUCATIVOS SEMIPRESENCIALES
(ESTUDIO DE CASO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL
DEL RECURSO HUMANO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN MINEDUC
PADEP/D PDP)

Ruth Mariana Aragón Castro de Viau

Asesora
Dra. Amalia Geraldine Grajeda Bradna

Guatemala, noviembre de 2011

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Educación Media EFPEM



Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo
en programas educativos semipresenciales
(Estudio de caso del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano
del Ministerio de Educación MINEDUC PADEP/D PDP)

Presentada al Consejo Directivo de la
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la
Universidad de San Carlos de Guatemala

Ruth Mariana Aragón Castro de Viau

Previo a conferírsele el grado académico de:

Maestra en Artes

en la carrera de:

Educación con Énfasis en Modelos Alternativos

Asesora
Dra. Amalia Geraldine Grajeda Bradna

Guatemala, noviembre de 2011

Autoridades Generales:

Lic. Carlos Estuardo Gálvez Barrios
Dr. Guillermo Alvarado Cerezo
Dr. Oscar Hugo López Rivas
Lic. Danilo López Pérez

Rector Magnífico de la USAC
Secretario General de la USAC
Director de la EFPEM
Secretario Académico de la EFPEM

Consejo Directivo:

Lic. Saúl Duarte Beza
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo
Lic. Atilano Franco Chacón
PEM Brenda Marleni Mejía López
Br. Juan Boanerges García Martínez

Representante de Profesores
Representante de Profesores
Representante de Profesionales Graduados
Representante de Estudiantes
Representante de Estudiantes

Tribunal Examinador:

Dr. Oscar Hugo López Rivas
M. A. Walda Paola María Flores Luin
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo

Presidente
Secretaria
Vocal

Guatemala, 6 de junio de 2011.

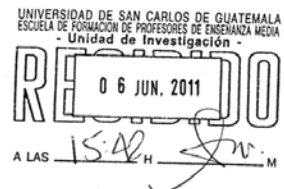
Dr. Miguel Angel Chacón Arroyo
Coordinador Unidad de Investigación
EFPEM – USAC

Por medio de la presente tengo a bien saludarlo, a la vez manifestarle que la maestrante: Ruth Mariana Aragón Castro de Viau, carné 100010817, de la Maestría en Educación con Énfasis en Modelos Alternativos finalizó la ejecución del trabajo de graduación denominado: "Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en programas educativos semipresenciales (Estudio de caso del programa de desarrollo profesional del recurso humano del Ministerio de Educación MINEDUC PADEP/D PDP)". Dicho trabajo cumple con los requisitos establecidos en la normativa correspondiente, por lo que me permito presentar un informe positivo del mismo y sugiero que se acepte para continuar con el trámite correspondiente, previo a la graduación de Maestría.

Sin otro particular,


Dra. Amalia Geraciñe Grajeda Bradna
Asesora

c/copia archivo



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA



ESCUELA DE FORMACION DE
PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

"Id y Enseñad a Todos"

Guatemala, 28 de junio de 2011.

Dr. Miguel Angel Chacón Arroyo
Coordinador Unidad de Investigación
EFPEM – USAC

Atentamente hago de su conocimiento que en mi calidad de Revisor de Tesis la estudiante **Ruth Mariana Aragón Castro de Viau**, con número de carné 100010817, considero que ha cumplido con los lineamientos para la elaboración del informe de la investigación titulada "Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en programas educativos semipresenciales (Estudio de caso del programa de desarrollo profesional del recurso humano del Ministerio de Educación MINEDUC PADEP/D PDP)", por lo que, en cumplimiento de lo solicitado por su persona, emito el dictamen favorable respectivo, aprobándolo para que continúe con el procedimiento administrativo correspondiente.

Atentamente,


Lic. Osvaldo A. Pivaral
Revisor de Tesis

c/copia archivo

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACION DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
- Unidad de Investigación -
RECIDO
28 JUN. 2011
A LAS 14:00 H 



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media
-EFPEM-

El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado “*Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en programas educativos semipresenciales (Estudio de caso del programa de desarrollo profesional del recurso humano del Ministerio de Educación MINEDUC PADEP/D PDP)*” de la estudiante Ruth Mariana Aragón Castro de Viau, carné No. 100010817 de la Maestría en Educación con Énfasis en Modelos Alternativos.

Ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los diecisiete días del mes de noviembre del año dos mil once.

“ID YENSEÑAD A TODOS”

Lic. Danilo López Pérez
Secretario Académico EFPEM



Dedico esta tesis a...

Jesús, María y San José	... ejemplo de amor para SER.
Luis, Luisa, Alejandra y Ana Sofía	... mis “mediadores” de vida.
Gerald	... amiga incondicional y entrañable, compañera motivadora de aventuras, un ser humano-angelical irreplicable e interlocutora espiritual.
Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez	... mis ángeles “educadores”.
Margarita, Julio, Aura Marina, Griz, Carlos Ariel, Magda, Isabel, Miriam, Walda	... compañeros navegantes en esta aventura.
Miguel Ángel Chacón Arroyo	... mi mediador personal para dialogar.
Flor de María y Veris	... incondicionales y pacientes “orientadoras”.
USAC-EFPEM	... mi abrigo académico temporal.

Juro ser muy humana, incluyente y solidaria con mi labor profesional y en todos los ámbitos de mi vida.

Juro relacionarme con todos los seres humanos como iguales, reconociendo al otro como un auténtico otro.

Juro incorporar una visión holista, ambiental e integradora en el ámbito de mi vida personal y profesional.

Juro practicar la pedagogía del amor desde el ámbito profesional, compartidamente un aprendizaje para la vida.

Juro relacionarme con todos los seres vivos y no vivos con respeto y calidez, ayudando a fortalecer sus relaciones armónicas.

Juro responsabilizarme en ser actualizada y superarme en armonía con el Universo para poner mi conocimiento y prestar mi iniciativa a favor de los desposeídos, los que sufren y los que requieren ayuda.

Juro acudir de inmediato al llamado que se me haga para unir esfuerzos a favor de la educación, anteponiendo los intereses colectivos sobre los particulares.

Juro desempeñarme con los estándares más altos de calidad académica y ética profesional en todos los ámbitos educativos en que me desempeñe.

Juro resaltar a nuestra Universidad autónoma y poder defender las libres ideas que la caracterizan.

En caso de cumplir con lo anterior, sí estaré participando con la armonía Universal.

*Enseñarás a volar...pero no volarán tu vuelo.
Enseñarás a vivir... pero no vivirán tu vida.
Enseñarás a cantar... pero no cantarán tu canción.
Enseñarás a pensar... pero no pensarán como tú...
pero tú sabrás que cada vez que ellos vuelen, sueñen, vivan, canten y piensen...*

¡Estará en ellos la semilla del camino enseñado y aprendido!

Madre Teresa de Calcuta

Índice

	Página
<i>Introducción</i>	1
1. <i>Antecedentes</i>	2
2. <i>Planteamiento del problema</i>	7
3. <i>Objetivos</i>	11
3.1 <i>General</i>	11
3.2 <i>Específicos</i>	11
4. <i>Justificación</i>	11
5. <i>Tipo de investigación</i>	17
6. <i>Variables</i>	17
7. <i>Metodología</i>	25
7.1 <i>Métodos</i>	25
7.2 <i>Técnicas</i>	25
7.3 <i>Procedimientos</i>	25
8. <i>Población y muestra</i>	26
8.1 <i>Población</i>	26
8.2 <i>Muestra</i>	28
9. <i>Fundamentación teórica</i>	30
9.1 <i>El proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	30
9.2 <i>El aprendizaje significativo</i>	33
9.2.1 <i>Los mapas conceptuales de Novak</i>	35
9.2.2 <i>Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky</i>	38
9.3 <i>La Semipresencialidad</i>	43
9.3.1 <i>La organización y sus formas de trabajo</i>	45
9.3.2 <i>Características</i>	46
9.3.3 <i>El entorno del aprendizaje</i>	47
9.3.4 <i>El sujeto del aprendizaje</i>	49
9.4 <i>Los textos de apoyo didáctico</i>	51
9.4.1 <i>Mediación Pedagógica, una educación alternativa</i>	52
9.4.2 <i>Las instancias de aprendizaje</i>	56
9.4.3 <i>Los tratamientos de la Mediación Pedagógica</i>	58
10. <i>Presentación de resultados</i>	59
10.1 <i>El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D</i>	62
10.2 <i>El aprendizaje significativo</i>	64
10.3 <i>La Semipresencialidad</i>	88
10.4 <i>Los textos de apoyo didáctico</i>	91
11. <i>Discusión y análisis de resultados</i>	102
11.1 <i>El aprendizaje significativo y los textos de apoyo didáctico</i>	102
11.2 <i>La semipresencialidad y los textos de apoyo didáctico</i>	108

11.3 El aprendizaje significativo y la semipresencialidad.....	113
12. Conclusiones.....	119
13. Recomendaciones.....	121
Referencias bibliográficas.....	123
<i>Anexos</i>	128
<i>Anexo No. 1</i>	
Glosario.....	129
<i>Anexo No. 2</i>	
Tabla No. 1.....	135
<i>Anexo No. 3</i>	
Tabla No. 2.....	138
<i>Anexo No. 4</i>	
Guía de Observación de la dinámica de trabajo dentro del aula.....	140
<i>Anexo No. 5</i>	
Guía de Grupos de discusión para usuarios de textos de apoyo didáctico.....	142
<i>Anexo No. 6</i>	
Guía de entrevista a Docentes y Autoridades.....	143
<i>Anexo No. 7</i>	
Guía de Conversación informal para usuarios de textos de apoyo didáctico..	144
<i>Propuesta de producción de</i>	
<i>textos de apoyo didáctico mediados pedagógicamente</i>	145
1. Introducción.....	147
2. Objetivo.....	147
3. Un proceso de producción.....	147
4. Políticas editoriales.....	148
5. Elementos necesarios de la Mediación Pedagógica.....	148
6. Políticas de contratación.....	151
6.1 Coordinador editorial.....	151
6.2 Autores.....	152
6.3 Editores (mediadores pedagógicos).....	153
6.4 Diagramadores.....	153
7. Reproducción, distribución y venta.....	154
8. Procesos de evaluación de la producción.....	154
9. Fundamentación teórica.....	154
9.1 Las instancias de aprendizaje.....	156
9.2 Los tratamientos de la Mediación Pedagógica.....	161

Introducción

Dentro de todos los esfuerzos que se realizan para “hacer realidad” lo educativo, se han diseñado textos de apoyo didáctico para suscitar una educación que promueva aprendizajes significativos. Por otro lado, desde hace varios años, se ha impulsado la semipresencialidad en las universidades del país -basados en la dinámica de asistencia presencial y no presencial, así como lo virtual o a distancia-; esto para carreras de fin de semana -viernes y sábado o sólo sábado. Con esto es importante reflexionar que tanto la semipresencialidad como la producción de textos de apoyo didáctico, a pesar de surgir como ideas diferentes, se encuentran y se nutren entre sí en la búsqueda de una educación con pertinencia y calidad.

Cuando se diseñan y producen los textos de apoyo didáctico se hacen con base a los cursos individuales o a los contenidos específicos que se desean “enseñar” en el curso donde se utilizarán. No se conoce que estén fundamentados en el perfil de formación (egreso) y tampoco se evidencia la integración del currículo educativo, horizontal y vertical, así como se observa ausencia de concatenación entre contenidos para “construir” el conocimiento con significado. Tampoco se observa que éstos consideren que el aprendizaje significativo pueda realizarse fuera del aula, a menos que utilicen el aprendizaje basado en casos o problemas.

Por otro lado, el Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación MINEDUC PADEP/D PDP nació con la intención de aplicar lo ya establecido en el Sistema Nacional de Desarrollo Docente, lo que fue posible a partir de los consensos alcanzados con el Ministerio de Educación, al fortalecer la alianza estratégica con la Universidad de San Carlos, orientado en el principio internacionalmente conocido que “para lograr la calidad educativa se necesita de docentes muy bien formados, bien dirigidos y adecuadamente re-

munerados”. Todas las instituciones involucradas en el PADEP/D PDP han pretendido apoyar la actualización docente para mejorar el nivel de formación y desempeño laboral así como para contar con un proceso educativo público de excelencia y calidad, teniendo presente: a) las condiciones laborales: formación, tiempo, estímulo; b) la formación de formadores preparados a nivel de maestría y promotores de los cambios metodológicos en el aula; c) los materiales de apoyo, que sean relevantes para las necesidades de los docentes en su actuar diario; d) la retroalimentación, para medir el efecto del programa e introducir las correcciones. Todo esto, para utilizarse en programas de educación semipresencial.

En esta investigación se identificaron las características de los textos de apoyo didáctico producidos para el Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa PADEP/D dentro de un programa que trabaja con la modalidad semipresencial promoviendo el aprendizaje significativo. Asimismo, se determinó cuál es la estructura de éstos para la semipresencialidad y para generar procesos de aprendizaje significativos. Por último, se identificó el nivel de influencia que ejercen en el estudiante universitario para que se inicie un proceso de aprendizaje significativo.

Para ello, se realizó el trabajo de investigación con estudiantes del Profesorado de Educación Primaria Intercultural de una de las 96 sedes y sobre los materiales de apoyo educativo producidos para la formación, así como con los actores involucrados en el Programa PADEP/D y los que acompañan a los estudiantes.

1. Antecedentes

A continuación, de manera sintetizada, se presentan algunos trabajos que dan muestra que la inquietud presentada en esta investigación es y será motivo de estudio.

- Restrepo Gómez (2002). Proyecto de investigación: “La investigación-acción y tipos de aplicación”. COLCIENCIAS. Antioquia, Colombia. El objetivo era probar

la viabilidad y la efectividad de la investigación-acción desarrollada por maestros. Como producto de la investigación, concluyen que el trabajo continuo con varios grupos o cohortes de maestros investigadores ha permitido construir un prototipo de I-A-E particular (investigación-acción-evaluación) en el cual la primera fase se ha constituido como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera como evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. Finalmente, expresan que sí se puede ser investigador a la vez que se enseña y se forma, ejerciendo ambas actividades de tiempo completo porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospectiva, la introspección y la observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas.

- En Segura y Vaccario (2004) se encuentra el trabajo titulado Estudio de caso basado en el curso EDUCE E-102 "Introduction to Educational Technologies" (Introducción a la Tecnología Educativa) de la Universidad Harvard Extension School. El objetivo de la investigación fue analizar la transformación de un curso universitario de carácter presencial en uno de régimen semipresencial. Concluyen que la experiencia pedagógica expuesta constituyó una excelente propuesta educativa dada la pertinencia de sus objetivos a la temática del curso, adecuación de sus contenidos a los objetivos propuestos, utilidad de la metodología, recursos y actividades en función de los contenidos, así como también la conveniencia de las distintas formas de evaluación previstas. La dificultad fue apoyarse solamente en la creación de un espacio en la WEB.
- En Alzate Piedrahita et. al. (2005) se encuentra el trabajo titulado Proyecto "Uso de los libros de texto de Ciencias Sociales e Historia en 7° grado de la educación básica secundaria en Colombia". Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira e Instituto Kennedy. Se presenta información parcial de la experiencia en un artí-

culo titulado *Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar*. Expresan que la investigación sobre el uso del texto escolar desde una perspectiva de la intervención, de la construcción de situaciones de aprendizaje y desde la teoría de las mediaciones, es aún incipiente. Esta ausencia de investigación, en el fondo trasluce la idea del texto escolar como un transmisor de conocimientos que es utilizado por el docente de manera acertada o no, sin que los procesos transpositivos a que da lugar su uso aparezcan como tal. Se considera oportuno y prudente, complementar o superar, si es el caso, el análisis pragmático de los usos de los textos escolares en las diversas situaciones del aprendizaje escolar planteados de manera escueta y descriptiva, con indagaciones que incorporen, entre otras, variables como las maneras de enseñar y la relación del estudiante con el saber disciplinar.

- En Roquet García y Gil (2006) se encuentra el trabajo titulado Documento estratégico-académico de base de la Dirección de Desarrollo Educativo, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. "Materiales Didácticos Impresos para la Educación Abierta y a Distancia". Universidad Autónoma de México. Su objetivo era que cualquier persona involucrada con los procesos de enseñanza-aprendizaje conozca los diferentes tipos y características de los materiales didáctico impresos para estar en posibilidad de hacer una adecuada selección para su uso en la educación abierta y a distancia. Aducen que las diversas investigaciones que se han hecho sobre el aprendizaje han encontrado que las personas aprenden mejor cuando se toman en cuenta ciertos principios del aprendizaje, como que el conocimiento sea significativo para el estudiante; que aprenda a su propio ritmo, que el aprendizaje se presente de lo simple a lo complejo; que pueda verificar lo que ha aprendido (autoevaluación con comprobación y que el estudiante aprenda haciendo las cosas).
- En De Pedro (2007) se encuentra el trabajo titulado Foro virtual "La semipresencialidad: oportunidades y dificultades". Barcelona: Universidad de Barcelona-Fòrum Telemàtic De Docència Universitària. Explica que la implantación

de sistema de créditos europeo ECTS (European Credits Transfer System) comporta, entre otras cosas, una tendencia a incorporar la semipresencialidad en la docencia de las enseñanzas. Se espera facilitar la mejor integración de las clases presenciales con las actividades no presenciales de trabajo guiado o autónomo del alumnado, bajo las indicaciones, pautas o sugerencias del profesorado. Supone que se estará estimulando una mayor autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado y que este aprendizaje será realmente significativo. Rescata lo comentado por todos los participantes y el más relevante para este estudio está propuesto por los siguientes participantes: Rodríguez (2007) comenta que cuando un estudiante oye que el trabajo de una asignatura será semipresencial se angustia, se pone muy nervioso y demuestra un nivel de miedo e inseguridad muy alto; piden que se les den las clases de la manera tradicional. Imbernón (2007) comenta que si está bien hecha la semipresencialidad, traerá un diseño pedagógico significativo, un diseño de un buen material con unas pautas de trabajo muy claras y específicas, un seguimiento esmerado y un seguimiento del profesorado con una constancia de lo que se ha aprendido.

- Najarro (2008) realizó una investigación sobre las carpetas didácticas y cuadernos de trabajo usados en los Campus y Sedes Regionales de la Universidad Rafael Landívar. Concluye que los materiales requieren mejoras que han sido expresadas por estudiantes y docentes -mucho más por parte de los primeros- y que se pueden resumir indicando que esperan una ampliación del material con más casos y lecturas y piden que los docentes los utilicen con mayor dedicación. Asimismo, concluye también que el material semipresencial ha incidido en el proceso de aprendizaje, de estudio y de participación activa del estudiante, lo que se ha definido con: facilitar el aprendizaje resolviendo casos o problemas, dinamizando el aprendizaje mediante la práctica simulada o real, mejora en el rendimiento académico, organizando la forma de estudio, participando en clase y aumentando la creatividad al resolver los casos o problemas. También les pare-

ce muy útil lo que puede traducirse a lo práctico ya que hacían referencia a aplicaciones a la vida práctica y a los estudios.

- Bassani (2009) en el trabajo titulado Tesis: “Estrategias didácticas semipresenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación”. Doctorado en Investigación e Innovación en Educación de la Universidad Rovira I Virgil de Tarragona, España y Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. Desarrolla la investigación con el objetivo de identificar las particularidades pedagógicas relevantes del proceso de aprendizaje con estrategias multivariadas. Se realizó un estudio de caso. Concluye que la relación docente/estudiante, con temor al comienzo, se transformó en curiosidad ante el conocimiento de lo tecnológico. Esta modalidad benefició a grupos numerosos con la aplicación de estrategias multivariadas. Desde la óptica de los actores, son mayores las ventajas alcanzadas porque permitieron autonomía, interacción y fácil aprendizaje. Esta experiencia marcó una diferencia entre lo puramente presencial y lo a distancia.
- Aragón (2010) en el trabajo titulado Investigación de Seguimiento a la Semipresencialidad realizada en dos Campus y tres Sedes Regionales de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Se pretendía identificar aciertos y dificultades de la puesta en marcha de la semipresencialidad. Concluye que los estudiantes valoran positivamente los cuadernos y guías de estudio semipresencial especialmente en la solución de casos y que sienten haber aprendido mucho más cuando “realmente” se utilizó el texto. Comentan significativamente que varios docentes no promovían el uso del texto como ellos esperaban. Pocos estudiantes comentan haber sido autogestionables en su abordaje a los textos ya que generalmente esperan instrucciones del docente. Con relación al instrumento cuantitativo, al realizar un cuadro sintetizado de todos los textos evaluados, El 37% aduce que aprendió a tomar decisiones con los textos mientras que el 35% le motivó a ser creativo. Por otro lado, lo que más le preocupaba era el tiempo para poder abordar todos los temas incluidos en ellos. El 24% rechaza el texto por el contenido y un 58% cree que le ayudó a pensar creativamente. Ninguno adujo que lo

que aprendió fuera significativamente importante para su vida pero la mayoría se visualiza a sí mismo ejerciendo la profesión con esmero y calidad.

2. Planteamiento del problema

Cuando se habla de **educación** se piensa en conocimiento, transmisión cultural, formas de expresión de acuerdo a las normas socio-temporales y de etiqueta establecidas, éxito profesional traducido en tener un buen trabajo con buena remuneración, reconocimiento social por tener un grado académico que “muestre” que se tiene un “nivel cultural” superior a los que no lo tienen, etc.

Sin embargo, para volver ese término en algo “organizado”, se sistematiza en políticas, estrategias, metodologías, didácticas y recursos de apoyo que ayuden a evidenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto con la intención de articular las acciones para que un ciudadano se articule socialmente a la sociedad donde ha vivido y se convierta en una persona económicamente activa para el país. Entonces, el papel de la educación es clave. (Pagés, 2004)

La reflexión que se hace en otros campos avanza mucho más rápido que los cambios que se necesitan hacer en la educación. Por ejemplo, la pedagogía necesita todavía elaborar su propio discurso para participar en otros campos y construir un papel que responda a las exigencias temporales y globales así como a la constitución del lazo social en donde puede incidir. (Pagés, 2004)

El acceso al ideal de la cultura -educación- se vuelve un eje vertebral para formarse en la solidaridad y la ciudadanía, según Pagés (2004). Rescata que lo anterior se llamaría “un principio organizador”, según Rosanvallon, quien explica que este principio organizador -desde la educación- sería el ocuparse de la transmisión de lo cultural -lo universal- para facilitar su elaboración de sentido -en lo particular- y, sólo desde la articulación de lo que se transmite y se elabora, se puede hablar de conocimiento -incluyendo pensamiento y no sólo de información- pero, esta dinámica requiere una nueva concepción de la posición del individuo en la sociedad

desde el sentido de la dignidad para sí mismo, para la sociedad y para el contexto en donde vive.

Históricamente, se han diseñado tres modelos de enseñanza: con énfasis en los contenidos, en los efectos y en el proceso. De estos tres, el último es el que enfatiza un aprendizaje más activo porque su concepción es liberadora y el aprendiente es sujeto de su propio aprendizaje con base a la autogestión que logra a través de la transformación de su pensamiento. Se promueve la reflexión-acción así como el diálogo para generar la construcción del conocimiento. El “profesor” se convierte en “facilitador del aprendizaje” a través de la reflexión-acción promoviendo la máxima participación del grupo. Se estimula la criticidad y la creatividad a través de la asunción del conflicto y la valoración del error como camino-búsqueda del conocimiento. Los recursos de apoyo son considerados como generadores para el aprendizaje activo. (Grajeda, 1995:7)

Aún así, con todos estos planteamientos, la educación todavía es un tema inconcluso por distintas razones: docentes que no valoran este modelo, sistemas rígidos que no permiten espacios de libertad, ideologías que no permiten desarrollar la creatividad, distintos estilos de pensamiento que permitan a las nuevas generaciones imaginar nuevas formas de relación con su entorno a través de la creación personal, recursos de apoyo educativo que no logran dinamizar los procesos internos de aprendizaje, etc.

A nivel universitario, según Grajeda (1995:8), es necesario *desarrollar una capacidad de creación personal, para la deducción y la inducción, para el análisis y la síntesis, para comprender y descubrir las leyes del desarrollo de la naturaleza, el hombre y la sociedad, todo lo cual supone una planificación educativa en la cual han de figurar la formación de la mente científica del estudiante y el desarrollo del aprendizaje activo.*

Dentro de todos los esfuerzos que se hacen para “hacer realidad” lo educativo, se han diseñado textos de apoyo didáctico para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje los cuales parten desde el nombre del curso, contenido del curso, horario, jornada y/o metodología; todo esto, definido por la institución educativa. Se habla de horario matutino, vespertino, nocturno, de fin de semana con jornada de un solo día -sábado o domingo-, a distancia, virtual; etc. Todo esto, concebido desde las formas en que ven la realidad: oferta académica “novedosa” para captar más estudiantes, proximidad geográfica a la institución educativa, estudiantes trabajadores, tiempo para dedicar al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, crisis institucional, incertidumbre climática y sus efectos para llegar a las instituciones educativas, etc. pero, también, para delimitar los recursos de apoyo para el aprendizaje.

Desde hace varios años se ha impulsado la semipresencialidad en las universidades del país -basados en la dinámica de asistencia presencial y no presencial, así como lo virtual o a distancia-; esto para carreras de fin de semana -viernes y sábado o sólo sábado. Aprovechando esta modalidad, se diseñan textos de apoyo didáctico para dinamizar el aprendizaje.

Cuando se diseñan y producen los textos de apoyo didáctico se hacen con base en los cursos individuales o en los contenidos específicos que se desean “enseñar” en el curso donde se utilizarán. No se conoce que éstos estén fundamentados en el perfil de formación (egreso) y tampoco se evidencia la integración del currículo educativo -horizontal y vertical- así como se observa ausencia de concatenación entre contenidos para “construir” el conocimiento con significado. Tampoco se observa que éstos consideren que el aprendizaje significativo pueda realizarse fuera del aula, a menos que utilicen el aprendizaje basado en casos o problemas.

Todo esto supone que se hacen esfuerzos de producción de textos de apoyo didáctico para buscar soluciones viables así como para “mediar” entre los contenidos, el

estudiante, la institución, las exigencias sociales y productivas, diferencias regionales y culturales, etc., buscando el aprendizaje significativo y todavía siguen buscándose alternativas que permitan integrar todos los elementos relativos a la educación porque no hay una satisfacción total de lo que se produce para apoyo didáctico y tampoco se han resuelto los problemas sociales que aquejan a la humanidad. No se percibe satisfacción interior en las personas cuando hablan de sus procesos educativos.

Meyerstein (1990) define la mediación como *todo aquello que «media», que está entre-medio de la realidad observada y el observador*. De este modo, con la definición propuesta, son tres los elementos que intervienen en el acto consciente de observación: *el observador como sujeto consciente, la realidad independiente de él y aquello que conecta a estos dos: la mediación*. La información no está considerada en la tríada; constituye aquello que el observador *imagina* poder descifrar, pero que carece de una representación física en el sentido estricto del término. En cambio, la mediación entre el observador y el mundo que él observa, o que imagina observar tiene un contenido físico; está contenida en el mundo.

Por lo anterior, se plantea como problema de investigación:

Los textos de apoyo didáctico para programas educativos semipresenciales generan influencia en el aprendizaje de los estudiantes universitarios para construirse y apropiarse del mundo y de sí mismos.

Ante este problema se plantearon las siguientes interrogantes:

- a. ¿Qué características deben tener los textos de apoyo didáctico para influenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios?
- b. ¿Cuáles son las características de los textos de apoyo didáctico para considerar la semipresencialidad como mejor alternativa para influenciar el aprendizaje significativo?

- c. ¿Cuál es el nivel de influencia que ejercen los textos de apoyo didáctico en el estudiante universitario para que se inicie un proceso de aprendizaje significativo?

3. Objetivos

3.1 General

Contribuir a la mejora de los textos de apoyo didáctico producidos para el Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación PADEP/D que se desarrolla a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

3.2 Específicos

1. Identificar las características que deben tener los textos de apoyo didáctico para influenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios.
2. Determinar las características de la semipresencialidad como mejor alternativa para influenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios.
3. Describir el nivel de influencia que ejercen los textos de apoyo didáctico en el estudiante universitario para que se inicie un proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios.

4. Justificación

Según Feito (s/f), Durkheim define a la educación como la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos aún no preparados para la vida. Explica que la primera función de la educación no es el desarrollo de las habilidades y potencialidades de cada individuo, sino que consiste en el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad. Planteó tres aspectos: que las

transformaciones de los sistemas educativos eran la consecuencia causal de cambios económicos y sociales externos a la sociedad considerada globalmente; las características específicas de las estructuras educativas y sus contenidos culturales guardaban una fuerte relación con las necesidades de la sociedad y, en tercer lugar, como consecuencia de la transición de una sociedad mecánica a otra orgánica, se hace precisa una mayor individualización y esto se refleja en los cambios en la pedagogía y en la organización escolar.

Este mismo autor explica que, Durkheim cuestiona a Kant desde tres líneas: primero, la educación hay que estudiarla como lo que es, o sea, como un hecho social, desde fuera, como si se tratase de una cosa. Segundo, la práctica educativa no se limita a desarrollar una preexistente naturaleza del hombre, sino que lo crea. Tercero, para el pensamiento idealista, la función del maestro consistiría tan sólo en enseñar, obviando la evidencia de la asimetría característica de toda clase de relaciones pedagógicas o educativas.

Por otro lado, mencionado también por Feito, Parsons expresa que los hechos claves de la modernización son la revolución educativa y la inmensa extensión de la igualdad de oportunidades que la misma acarrea son características fundamentales de esta revolución. Sin embargo, esta igualdad de oportunidades acarrea diferencias de logro –desde las diferentes realidades de los individuos-. Por lo tanto, la principal función de la educación es legitimar esas desigualdades a través de la socialización en donde las diferencias relativas a diferentes roles son anteriores a la escuela, en la cultura.

Posterior a la II Guerra Mundial, según Feito, surgieron sistemas que produjeran científicos necesarios que coadyuvaran a la competencia entre potencias para ser “el primer país a escala mundial”. La teoría del capital humano promovió la productividad de la educación, demostrada por la rentabilidad de invertir en ella, tanto para las colectividades como para los individuos. Entonces, la educación se volvió instrumental y dependiente de la economía pero sostenía que *cada cual*

tendrá el grado de capital humano resultado de la inversión en formación que haya acometido. Persisten las desigualdades y jerarquías funcionalmente necesarias y los logros son por méritos basados en la estratificación que no está basada en la educación.

Por otro lado, en Feito (s/f), Keddie -ejemplificando a Bernstein en la teoría de los códigos lingüísticos- explica que es necesario prestar atención al código lingüístico que surge de la interrelación social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, para reflexionar sobre el cuidado que se debe poner a los códigos lingüísticos de los interlocutores para encontrar un diálogo que permita una sana comunicación, un proceso sin juicios morales, personales o culturales para sugerir el reconocimiento de una realidad de la cual se puede comenzar a asumir para iniciar un proceso de *construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos.*

Según Laza (2005), desde Latinoamérica se empezaron a cuestionar los supuestos teóricos que sustentaban estas visiones. La crítica situación socioeconómica y política de nuestra región mostró facetas que contradecían los supuestos teóricos de las concepciones optimistas de la educación:

- a pesar de haber crecido sustancialmente los sistemas educativos, persistían en la región fuertes desigualdades económico-sociales.
- la rigidez de los sistemas de estratificación social y la falta de alternativas ocupacionales para sectores de la población con alto nivel de escolaridad cuestionaron el papel de la educación en torno a la movilidad social ascendente.
- los cruentos enfrentamientos políticos internos que sucedieron en varios países pusieron en tela de juicio el rol homogeneizador de la escuela en torno a la formación ciudadana.
- las diferentes tendencias que adoptaron la curva de crecimiento del sistema educativo -ascendente- y la del crecimiento económico -descendente- dejaron

sin argumento a las perspectivas que afirmaban que la educación era el sustento principal del desarrollo económico ocurrido en las últimas décadas.

Buscando incidir en las fuertes desigualdades económico-sociales prevaletes, la mayoría de las universidades de Guatemala ofrece formación en carreras de fin de semana pero, en muy pocos casos, estos esfuerzos están acompañados por la elaboración de textos de apoyo didáctico.

Najarro (2009:28) explica que en la Universidad de San Carlos ofrece carreras de fin de semana en la Facultad de Humanidades, en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- y la Escuela de Trabajo Social. En algunos casos, señala que al inicio de la década de los noventa, se prepararon algunos textos de apoyo didáctico con el Proyecto auspiciado por el Gobierno de los Países Bajos. Al mismo tiempo y bajo la misma modalidad de los que se hicieron en la URL en esas mismas fechas, los cuales se han reeditado constantemente y son utilizados por bastantes estudiantes pero, en la mayoría de casos, están desligados de lo que las facultades o unidades académicas desarrollan en sus programas de fin de semana.

En la Universidad Del Valle tampoco existe material especializado en los programas de fin de semana, aunque al inicio del ciclo suelen reunirse los profesores para ponerse de acuerdo en las guías de trabajo y en la bibliografía que tiene que leer el estudiante. Otro material más especializado no existe. (Najarro, 2009)

En la Universidad Galileo, mediante su programa FISICC-IDEA, los estudiantes de fin de semana utilizan los mismos textos que los de plan diario y lo único que cambia es la metodología. En las carreras presenciales diarias se enfocan en cubrir un tema en dos, tres o cuatro secciones; en cambio en fin de semana se hace en una hora, por lo que solamente la metodología cambia. Adicionalmente, otra cosa que tienen diferente es que utilizan los sistemas electrónicos como el caso de *Evaluonet* o *Ges* para colgar material de apoyo educativo. Así pues, pa-

ra estas carreras no existe un material *ad hoc*. Se entregan revistas con lecturas para los cursos y con artículos de cultura general las cuales son vendidas al estudiante en el pago de la mensualidad. Además de esta bibliografía, se venden al estudiante lecturas específicas de las asignaturas, aunque la mayoría opta por fotocopiarlas por cuestión de costo; sin embargo, material alternativo especializado al tipo de horario, jornada y/o metodología definida, no existe. (Najarro, 2009:29)

La Universidad Mariano Gálvez también tiene un fuerte programa de carreras de fin de semana. En cuanto a los textos o bibliografía de consulta, las fuentes son las mismas que se utilizan en plan diario, inclusive, la metodología es similar. Los programas de estudios son uniformes a nivel nacional. (Najarro, 2009:29)

La Universidad Rafael Landívar obtuvo financiamiento del Gobierno de los Países Bajos para el desarrollo de materiales de calidad para el estudiante, textos sobre las diversas especialidades que se impartían en las Sedes Regionales. Se produjeron -en nueve años- 114 materiales mediados pedagógicamente para promover el aprendizaje activo y autoformativo. Del estudio de ellos, los estudiantes producían un texto paralelo, como evidencia de lo que aprendieron. Posteriormente se han producido módulos, cuadernos de trabajo así como guías de estudio semipresencial y se ha considerado que éstos pueden mediar el aprendizaje utilizando el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas así como otro tipo de actividades que permitan ejercitarse en el contenido que se aprende.

Después de corroborar los esfuerzos que en las universidades del país se han hecho por producir textos de apoyo, se observa que les falta considerar que pueden ser utilizados, como describe Grajeda (1995:8), para *desarrollar una capacidad de creación personal, para la deducción y la inducción, para el análisis y la síntesis, para comprender y descubrir las leyes del desarrollo de la naturaleza, el hombre y la sociedad, todo lo cual supone una planificación educativa en la cual*

han de figurar la formación de la mente científica del estudiante y el desarrollo del aprendizaje activo.

Por otro lado, Gutiérrez (1997:28-33) explica que la educación propia del proceso de la demanda debe siempre buscar la construcción de un presente capaz de proyectar un futuro mejor. Pensando desde la producción de textos de apoyo didáctico, se puede relacionar lo que él dice... que hay cuatro aspectos vitales a tener presentes: las dimensiones socio-política, científico-técnica, pedagógica y espacio-temporal. Todo esto para que, desde la Mediación Pedagógica, *se aprenda a saber esperar porque un proceso de enseñanza-aprendizaje implica ritmos diferentes que deben ser respetados; no forzar a nadie porque se puede confundir los propósitos institucionales con el quehacer desde la cotidianidad y, por último, saber que no hay prisa porque los procesos educativos se abren a la reflexión.* Además, explica que lo importante es el proceso que genera la demanda de aprender porque es lo que hace posible la apropiación de sentido, la generación de relaciones significativas y la activación de fuerzas y potencialidades que necesita todo grupo que está en proceso.

Agrega que, para que esto resulte realmente educativo, se tienen que trabajar e interrelacionar los actores sociales como agentes del proceso; las vivencias sentidas de los aprendientes, el resultado de la interacción y autoorganización de los sujetos que actúan subjetivamente en el marco de las exigencias de su propia realidad; los recursos sinérgicos como la creatividad, el riesgo, la inventiva, la imaginación, la emotividad, etc.; la cotidianidad –tiempo y lugar- como “hogar de lo sentido” así como los productos tangibles, permanentes y participativos. (Gutiérrez, 1997)

Por otro lado, Gutiérrez (1997) concluye planteando que los materiales o recursos de apoyo educativo diseñados necesitan de la Mediación Pedagógica para promover la participación, la creatividad, la expresividad y las relaciones dentro del horizonte de una educación concebida hacia la pedagogía como la promoción

del aprendizaje en donde los contenidos académicos adquieren sentido en la medida que se observan en la vida cotidiana y, como alternativa suprapedagógica, que la vida cotidiana adquiera sentido para hallar la ciencia que provoque una sinergia impulsada por la fuerza con que se rescaten las vivencias personales y grupales de aprendizaje. (Gutiérrez y Prieto, 1993)

5. Tipo de investigación

El tipo de investigación, utilizando la clasificación que propone Monzón (2000:82) fue, de acuerdo:

- *al nivel de profundidad*, descriptiva porque pretendió puntualizó en situaciones y eventos que surgen del uso de textos de apoyo didáctico en programas educativos semipresenciales a nivel universitario.
- *al grado aplicabilidad*, aplicada porque se trabajó con estudiantes de una carrera universitaria en un lugar determinado.
- *al origen de los datos*, mixto porque se utilizaron fuentes primarias, se realizaron entrevistas y/u observaciones para lograr los objetivos propuestos. Asimismo, fuente secundaria porque se revisaron registros y documentos institucionales.
- *al tipo de datos*, mixto, porque se buscó identificar aspectos cualitativos al observar momentos presenciales y conversar con estudiantes y, cuantitativa, en los aspectos que se realizó análisis estadístico de datos numéricos.
- *al enfoque metodológico*, descriptivo, ya que se contactó directamente a los sujetos usuarios de los textos de apoyo didáctico.
- *a la variable tiempo*, sincrónica porque buscó conocer cómo es un fenómeno social en un momento determinado.

6. Variables

1. Aprendizaje significativo
2. La semipresencialidad
3. Textos de apoyo didáctico

VARIABLE: TEXTOS DE APOYO DIDÁCTICO

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
- Instrumentos didácticos que contienen la información necesaria para la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias. (Roquet García y Gil Rivera, 2006:2).	- Texto impreso y/o virtual (digital)	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Parten de la realidad y se fundamentan en la práctica social del aprendiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Promueven actitudes críticas y creativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Abren caminos a la expresión y la comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Promueven procesos y obtienen resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Se fundamenta en la producción de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Son lúdicos, placenteros y bellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan una actitud investigativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
		autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes	- Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Desarrollan actitudes favorables al autoaprendizaje, iniciativa, imaginación creadora, reflexión, análisis crítico.	- Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes	- Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Posibilitan tanto la percepción crítica como la expresión creadora de los mensajes.	- Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes	- Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Crean y recrean relaciones y redes de comunicación e intercambio.	- Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes	- Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Formas de uso	- Investigación documental	- Fichas de investigación

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal

VARIABLE: SEMIPRESENCIALIDAD

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
<p>- Modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial. Se han combinado las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de caso, los juegos de rol y las grabaciones audio y video (Bartolomé, 2004).</p>	<p>- Asistencia voluntaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<p>- Información detallada sobre la sesión presencial, vía correo electrónico o a través de un foro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<p>- Facilita la relación de los miembros de la comunidad educativa y que favorezcan la extensión de estas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
	relaciones al medio virtual.	<ul style="list-style-type: none"> - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Realizar desplazamientos para asistir a la sesión presencial en las fechas fijadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Trabaja siguiendo un ritmo individual y que, a su vez, permita compartir ideas, preguntas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	- Trabajo en grupo donde el intercambio de ideas y actuaciones entre los miembros de cada grupo sea una muestra de los aprendizajes individuales y grupales.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal

VARIABLE: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
<p>- Por aprendizaje significativo se entiende el que tiene lugar cuando el docente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. El aprendizaje significativo es aquel aprendizaje en el que los docentes crean un entorno de instrucción en el que los alumnos entienden lo que están aprendiendo. Este aprendizaje sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender.</p> <p>- El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H, 1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Da sentido a lo que hace para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Incorpora sentido al sentido de la cultura y del mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Aproxima situaciones al contexto propio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona y contextualiza lo nuevo con sus propias experiencias de vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal

Definición TEÓRICA	INDICADORES	Técnicas	INSTRUMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> - Conversación informal con estudiantes 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona y contextualiza discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal
	<ul style="list-style-type: none"> - Impregna de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación documental - Revisión de materiales - Entrevista a docentes y autoridades - Observación - Grupos de discusión con estudiantes - Conversación informal con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de investigación - Guía de revisión de textos - Guía de entrevista - Guía de observación - Guía de trabajo con grupos de discusión - Guía de conversación informal

7. Metodología

7.1 Métodos

Se utilizaron los siguientes métodos:

- Método lógico deductivo, porque se partió del mundo de las ideas, los conceptos y las teorías para observar la presencia del fenómeno e interpretar, de una manera lógica, lo que sucedía en las aulas al utilizar los textos de apoyo didáctico.
- Método de la concreción, porque se trabajó en la realidad concreta del proceso educativo en el Programa PADEP/D.
- Método de la abstracción, porque a pesar de que se trabajó en una realidad concreta, a partir de lo que se observó se hizo una abstracción para interpretar el aprendizaje significativo.

7.2 Técnicas

- Investigación documental
- Revisión de textos de apoyo didáctico
- Entrevista a docentes y autoridades
- Observación
- Grupos de discusión con estudiantes
- Conversación informal con estudiantes

7.3 Procedimientos

Con el proyecto autorizado, se realizaron los siguientes procedimientos:

1. Solicitud de autorizaciones pertinentes a la institución educativa universitaria para realizar el trabajo de campo presentando el cronograma pertinente.
2. Realización de las investigaciones documentales en textos impresos y/o digitales producidos para el Profesorado de Educación Primaria Intercultural.
3. Revisión de los textos de apoyo didáctico elegidos.

4. Contacto con docentes y autoridades con base a sus compromisos y tiempos para encontrarlos personalmente y entrevistarlos.
5. Observación de la dinámica presencial dentro de la institución educativa y dentro de las aulas de la muestra elegida.
6. Entrevista de manera no estructurada con estudiantes, usuarios de los textos de apoyo didáctico.
7. Trabajo con grupos de discusión con estudiantes, usuarios de los textos de apoyo didáctico.
8. Sistematización de los datos a través del tratamiento definido con anterioridad.

8. Población y muestra

8.1 Población

Se trabajó con tres tipos de población:

a. Profesorados

Existen cuatro profesorados dentro del PADEP/D: Profesorado en Educación Preprimaria Intercultural, Profesorado en Educación Primaria Intercultural, Profesorado en Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural y Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Todos éstos bajo la responsabilidad de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Los 20 cursos están organizados en el currículo por áreas: Formación Social-Humanística, Formación Educativa, Formación Técnica-Metodológica para ser abordados en bimestres en cuatro semestres.

b. Textos de apoyo didáctico

Se consideró que había 20 textos de apoyo didáctico los cuales fueron elaborados por personal nombrado para escribirlos. Según información proporcionada por el Coordinador de Materiales Educativos, existen tres tipos de materiales de apoyo para cada curso: Módulos, cuadernos de trabajo para estudiantes y la guía pro-

gramática para uso del docente. Cada texto de apoyo didáctico es producido por cada curso de la malla curricular.

c. Sujetos que utilizan/se relacionan con los textos de apoyo didáctico

- **Docentes.** Trabajan los días sábado de manera presencial facilitando los procesos de aprendizaje-enseñanza con los estudiantes.
- **Asesores Pedagógicos.** Son las personas que acompañan a los estudiantes del Profesorado para asegurar que lo presencial se transfiere al aula durante la semana de trabajo que ejercen los estudiantes ya que son docentes en servicio.
- **Estudiantes.** Existen tres cohortes de estudiantes del Profesorado de Educación en Primaria Intercultural. En junio del 2011 termina la primera. De ellas hay aproximadamente 6,600 estudiantes en las 96 sedes en el interior del país ubicados en municipios considerados con extrema pobreza. De éstos, se calculó que todos están utilizando textos de apoyo didáctico.
- **Coordinador de Materiales Educativos.** Es una persona nombrada para asegurar la producción de los materiales de apoyo didáctico con base al enfoque y modelo curricular.
- **Consultores/Autores.** Se considera que existen aproximadamente 20 autores de los materiales si se relaciona el dato cuantitativo de cursos.
- **Autoridades.** En este apartado es necesario mencionar las autoridades involucradas en los procesos administrativo-pedagógicos de la carrera de Profesorado de Educación Primaria Intercultural como sigue:
 - Director de EFPEM
 - Consejo Técnico
 - Coordinadora del Programa
 - Coordinadores de sede
 - Coordinador departamental de asesores pedagógicos

8.2 Muestra

a. Profesorados

De las cuatro carreras que se mencionaron en la Población, se eligió el Profesorado en Educación Primaria Intercultural porque en Guatemala hay 153.751 maestros, de los cuales 74.000 son maestros de educación primaria. Por otro lado, en un informe divulgado en la sede de la ONU, en Nueva York, elaborado por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), bajo el título *Maestros y la calidad de la educación: Evaluación de las necesidades globales para 2015* se dice que Guatemala tiene 74 mil profesores y que, para cumplir las metas al año 2015, necesitará tener 95 mil maestros de educación primaria. Además, según el Seminario para decisiones de políticas sobre TIC en Educación para Centro América (2006) se describe que hay 9.300 establecimientos monolingües del nivel primario. Sumado a lo anterior, el objetivo general planteado por el Sistema Nacional de Formación Docente -mejorar el nivel de formación y desempeño docente, para que a partir de ello se obtenga un proceso educativo público de excelencia y calidad- tiene una alta relación con el objetivo general de la presente investigación (PADEP/D-EFPEM, 2009:36).

b. Textos de apoyo didáctico

Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional, por conveniencia, seleccionando los textos de apoyo didáctico que han sido elaborados para el Profesorado de Educación Primaria Intercultural. Se eligió esta carrera para apoyar en la mejora de la calidad educativa y por ser de mayor conocimiento de la investigadora.

c. Sujetos que utilizan/se relacionan con los textos de apoyo didáctico

Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional, por razones estratégicas, por medio del cual se seleccionó el Profesorado de Educación Primaria Intercultural.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional, por razones estratégicas por medio del cual se seleccionó una de las 96 sedes existentes ya que todos los textos

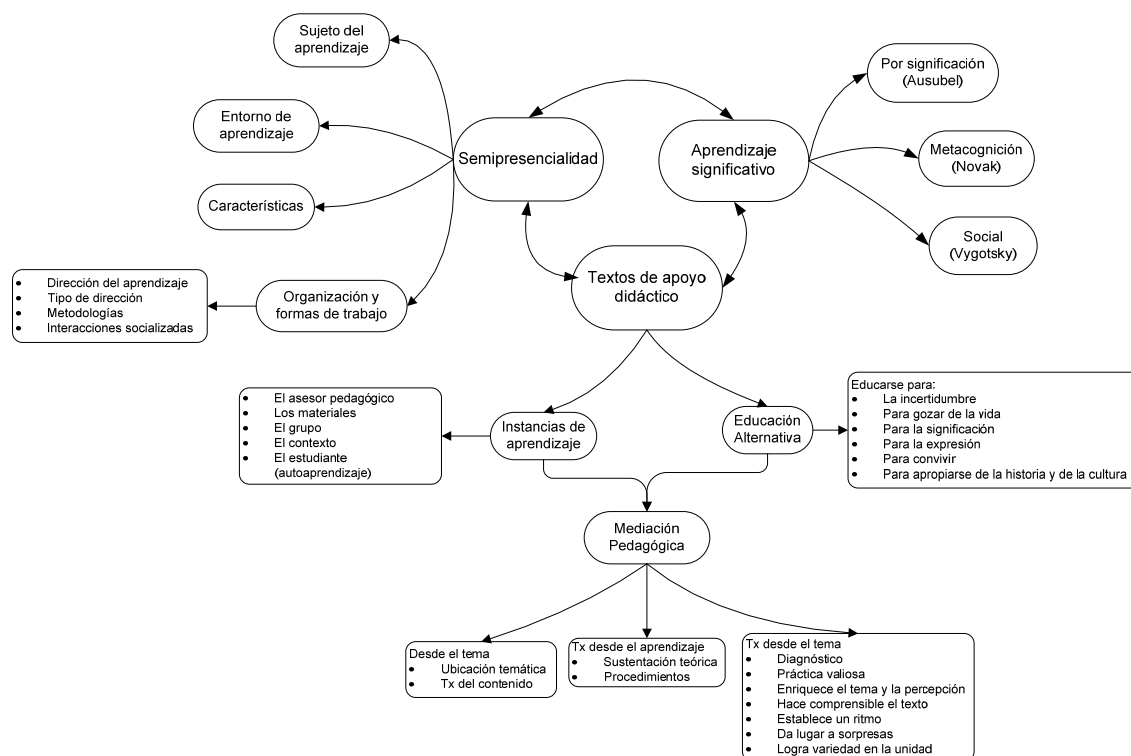
de apoyo didáctico han sido trabajados por todas, según información proporcionada por el Coordinador de Materiales Educativos.

Se entrevistó a las autoridades del PADEP/D, previa cita concertada.

En la sede seleccionada se trabajó con los cursos en donde se estaban utilizando textos de apoyo didáctico producidos para la carrera mencionada durante los semestres anteriores al año 2011 y los que se usaban en ese momento y que se adaptarían al cronograma de la presente investigación.

Se entrevistó al coordinador de una Sede (Quetzaltepeque) y se observaron clases así como también se sostuvieron conversaciones informales y grupos de discusión con estudiantes en la jornada presencial de la sede visitada. Se aplicó el principio de saturación teórica (Valles, 2002: 68).

9. Fundamentación teórica



9.1 El proceso de enseñanza aprendizaje

Las diversas formas de analizar la enseñanza y el aprendizaje atendiendo a la función de los sujetos participantes que en cada uno intervienen, han sido esbozadas por distintos autores. Más tarde ha permitido a otros, definir un proceso que los fusiona y complementan (enseñanza-aprendizaje), integrando sus elementos y estableciendo relaciones recíprocas entre docentes y alumnos, con un fin determinado, el desarrollo personal y profesional de los últimos.

Una acción psico-social. Para Arnaz, J. (1989), la enseñanza constituye la acción de enseñar, es decir propiciar, promover o facilitar un aprendizaje. Enseñar representa una acción psico-social que implica frecuentemente comunicación verbal con los estudiantes, para informarles acerca de lo que deben hacer en clase o fuera de ella, recordarles lo que ya saben o deberían saber, dirigir su atención

y provocar acciones, orientándoles su pensamiento hacia determinadas áreas del conocimiento, preparando condiciones para la formación de valores.

Un proceso sistemático. Por su parte, Martín, Rodríguez y Goretty (2000) plantean que la enseñanza es un proceso sistemático, intencional, planificado, mediante el cual un individuo organiza actividades que orienten al logro de un aprendizaje, apropiándose creativamente de alguna porción del saber, con miras a elevar su formación; y el aprendizaje, un proceso continuo mediante el cual el individuo incorpora y asimila a partir de una experiencia, conocimientos que orientan cambios de comportamiento.

Una formación integral. El proceso de enseñanza-aprendizaje, según Calero Fernández (2007), conforma una unidad que tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante. Lo califica como una “responsabilidad social en cualquier país”. El proceso de enseñanza-aprendizaje es la integración de lo instructivo y lo educativo. El primero es el proceso y el resultado de formar hombres capaces e inteligentes. Aquí es necesario identificar la unidad dialéctica entre ser capaz y ser inteligente. El hombre es capaz cuando se puede enfrentar y resolver los problemas que se le presentan; tiene que desarrollar su inteligencia. Lo educativo se logra con la formación de valores, sentimientos que identifican al hombre como ser social, además, comprende el desarrollo de convicciones, de la voluntad y otros elementos de la esfera volitiva y afectiva que junto con la cognitiva permiten hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene por fin la formación multilateral de la personalidad del hombre o mujer.

Consecuente con lo expresado, en su propuesta entiende la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como respuesta a las exigencias del aprendizaje de conocimientos, del desarrollo intelectual y físico del estudiante y como formación de sentimientos, cualidades y valores, todo lo cual da cumplimiento, en sentido general y en particular, a los objetivos propuestos en cada nivel y tipo de ins-

titución docente. El estudiante se aproxima gradualmente, como proceso, al conocimiento, desde una posición transformadora, con especial atención a las acciones colectivas que promueven la solidaridad y el aprender a vivir en sociedad. Es considerado el sujeto de su propio proceso de crecimiento.

Concluye que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad dialéctica entre la instrucción y la educación; igual característica existe entre el enseñar y el aprender. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una estructura y un funcionamiento sistémicos, es decir, está conformado por elementos o componentes estrechamente interrelacionados. Los componentes son objetivos, contenidos, formas de organización, métodos, medios y evaluación.

En el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D- es un proceso de profesionalización a nivel nacional con docentes en servicio del MINEDUC. Se trabaja con cuatro ejes o líneas curriculares: unidad en la diversidad, vida en democracia y cultura de paz, desarrollo integral sostenible y, por último, ciencia y tecnología. Los ejes transversales son: área de formación social-humanística, área de formación educativa, área de formación técnica-metodológica los cuales dan como resultado un maestro de Educación Primaria Intercultural con desempeño de calidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en sesiones de trabajo presencial una vez por semana y, el resto de la semana, los estudiantes ponen en práctica lo propuesto dentro de los materiales que utilizan como apoyo así como de las reflexiones en el aula. El aprendizaje se produce mediante un proceso prolongado de construcción, elaboración de esquemas, modelos y teorías que inducen a su contrastación y planteamiento (López Rivas et. al., 2009).

Los posibles efectos de las experiencias educativas sobre el desarrollo personal del alumno y la alumna están condicionados por su competencia cognitiva, por los conocimientos previos, aprendizaje del aprendizaje significativo, participación activa, aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convi-

vir, aprender a ser emprendedor; modificación continua de esquemas, interacción e interactividad, situaciones de conflicto sociocognitivo, flexibilidad de los modelos, análisis y seguimiento permanente del proyecto resultante (PADEP/DEFPEM, 2009).

La forma de entender el currículo corresponde a una construcción social en la que el sujeto del currículo es un ser social, histórico, concreto y reflexivo, que posee un sistema de creencias; donde existe una relación dialógica entre el docente y el estudiante, donde los alumnos interactúan con otros alumnos, con los profesores y con su propio pensamiento (López Rivas et. al., 2009).

Precisamente ambos actores, profesores y alumnos, convierten en práctica cotidiana un currículo y le imprimen diversos significados y sentidos; a su vez, lo transforman con el aporte de la experiencia de aula, la investigación y la extensión reconstruyendo, de este modo, el marco que sustenta los encuentros cotidianos de aprendizaje. Esta dinámica circular redonda, en última instancia, en la renovación teórica y metodológica de una disciplina (López Rivas et. al., 2009).

9.2 El aprendizaje significativo

Para Ausubel (1970), aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no solo en sus respuestas externas. Con la intención de promover la asimilación de los saberes, el profesor utiliza organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los conocimientos previos y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo significativa, con lo cual, sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos, propicia una mejor comprensión.

En síntesis, la teoría del aprendizaje significativo pone de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza. Entre las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo, debe destacar:

- *Significatividad lógica*: se refiere a la estructura interna del contenido.
- *Significatividad psicológica*: se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo al individuo que aprende y depende de sus representaciones anteriores.
- *Motivación*: Debe existir además una disposición subjetiva para el aprendizaje en el estudiante. Existen tres tipos de necesidades: poder, afiliación y logro. La intensidad de cada una de ellas, varía de acuerdo a las personas y genera diversos estados motivacionales que deben ser tenidos en cuenta.

Se ha llamado conceptualizaciones intuitivas (“misconceptions”), a las teorías espontáneas de los fenómenos que difieren de las explicaciones científicas. Estas concepciones, suelen ser muy resistentes a la instrucción (e incluso operar como verdaderos “obstáculos”, de manera tal que ambas formas de conocimiento coexisten en una suerte de dualidad cognitiva...). Esto se debe en parte a que las conceptualizaciones intuitivas pueden ser útiles en la vida cotidiana del estudiante, mientras que el pensamiento científico parece obedecer a una lógica diferente a la de la realidad escolarizada. Efectivamente, a menudo no se propicia desde la enseñanza una relación oportuna entre este conocimiento intuitivo y el conocimiento escolar (científico) (Rodríguez Palmero, 2004).

La estrategia que se ha desarrollado (desde un marco teórico constructivista) es la de generar un conflicto en el alumno entre su teoría intuitiva y la explicación científica a fin de favorecer una reorganización conceptual, la cual no será simple ni inmediata (Rodríguez Palmero, 2004).

Otra implicación importante de la teoría de Ausubel es que ha resuelto la aparente incompatibilidad entre la enseñanza expositiva y la enseñanza por descubrimiento, porque ambas pueden favorecer una actitud participativa por parte del alumno, si cumplen con el requisito de activar saberes previos y motivar la asimilación significativa (Rodríguez Palmero, 2004).

9.2.1 Los mapas conceptuales de Novak

Son artefactos para la organización y representación del conocimiento. Tienen su origen en las teorías sobre la psicología del aprendizaje de David Ausubel enunciadas en los años 60. La técnica de mapas conceptuales, desarrollada por Novak, es útil para dar cuenta de las relaciones que los alumnos realizan entre conceptos los cuales pueden ser utilizados también como organizadores previos que busquen estimular la actividad de los alumnos. Su objetivo es representar relaciones entre conceptos en forma de proposiciones. Los conceptos están incluidos en cajas o círculos, mientras que las relaciones entre ellos se explicitan mediante líneas que unen sus cajas respectivas. Las líneas, a su vez, tienen palabras asociadas que describen cuál es la naturaleza de la relación que liga los conceptos (Dürsteler, 2004).

El aprendizaje, según González (en Frías, 2008), es el proceso por el cual el sujeto cambia en términos de conocimientos, habilidades y actitudes como consecuencia de un estímulo externo, experiencia o reflexión.

Según Prieto (2010:7), entendemos el aprendizaje como la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo. En el campo educativo, se habla de apropiación de las posibilidades de la tecnología, en sus vertientes de productos y de procesos, de recursos y de medios, de información y de técnicas de lectura en profundidad.

El aprendizaje significativo es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender pero, desde esa perspectiva, pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que este se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976).

Pozo (1989) lo considera como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. El propio individuo-organismo genera y construye su aprendizaje.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal (Ausubel, 1976). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente de quien aprende es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000 a). Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de su estructura cognitiva, que resultan progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto.

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

1. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte de quien aprende, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
2. Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Por una parte, que el material tenga significado lógico, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva;
 - Y, por otra, que existan ideas de anclaje adecuadas en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nue-

vos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, el vehículo es el lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.

Aprendizaje significativo es también el constructo central de la Teoría de Educación de Novak (1988, 1998). Ausubel (1976, 2002) ya delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, pero es Novak quien le da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor (Moreira, 2000 a:39-40). La negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituyen así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos.

La idea de aprendizaje significativo como proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades está, no obstante, desarrollada en profundidad en la Teoría de Educación de Gowin (1981). Como elementos de un evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos del currículo constituyen un eje básico en el que, partiendo de estos últimos, las personas que lo definen intentan deliberadamente llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos. *La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno* (Gowin, 1981:81).

El aprendizaje significativo no se produce de manera súbita, sino que se trata de un proceso demorado que requiere su tiempo; no se produce instantáneamente; requiere intercambio de significados y ese proceso puede ser largo (Rodríguez, 2003).

Considera que el aprendizaje se construye de manera evolutiva... Es un proceso porque se ocupa de lo que ocurre en el aula, postula los principios programáticos

para organizar la docencia y, en este sentido, adquiere un valor especial la necesidad de realizar un análisis conceptual del contenido que huya de planteamientos simplistas.

9.2.2 Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky

"Los problemas con los que nos encontramos en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse de modo correcto, ni siquiera formularse, sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo en estudiantes (Vygotsky, 2009:123). A partir de esta proposición, Vygotsky propuso una aproximación completamente diferente frente a la relación existente entre aprendizaje y desarrollo, criticando la posición comúnmente aceptada, según la cual el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del estudiante para ser efectivo.

Para Vygotsky, "todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los estudiantes pueden reducirse esencialmente a tres posiciones teóricas importantes. La primera de ellas se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del estudiante son independientes del aprendizaje. Este último se considera como un proceso puramente externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo (Vygotsky, 2009:123-124).

La segunda posición teórica más importante es que el aprendizaje es desarrollo... el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados; esto es, el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso desarrollo... el desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas... el desarrollo se reduce básicamente a la acumulación de todas las respuestas posibles. Cualquier respuesta adquirida se considera o bien un sustituto o una forma más compleja de la respuesta innata...aprendizaje y desarrollo coinciden en todos los puntos, del mismo modo que dos figuras geométricas idénticas coinciden cuando se superponen (ibid, pág. 125-126).

La tercera posición teórica...según la cual el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente. Por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro, el aprendizaje, que, a su vez, es también un proceso evolutivo... el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje... el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración (ibid, pág. 125-126).

Sin embargo, observa Vygotsky, no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje.

El autor plantea una relación donde ambos se influyen mutuamente. Esta concepción se basa en el constructo teórico de *Zona de Desarrollo Próximo* propuesto por Vygotsky. En su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el autor postula la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel lo denomina Nivel Evolutivo Real, *es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un estudiante, que resulta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo*. Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los estudiantes. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el estudiante no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el estudiante la completa, o si resuelve el problema en colaboración con otros compañeros. Esta conducta del estudiante no era considerada indicativa de su desarrollo mental. Ni siquiera los educadores más prestigiosos se plantearon la posibilidad de que aquello que los estudiantes hacen con ayuda de otro, puede ser en cierto sentido, aún más significativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Un ejemplo presentado por Vygotsky es el siguiente: Se investiga a dos estudiantes que entran a la escuela, ambos tienen diez años en edad cronológica y ocho, en términos de su desarrollo mental. ¿Se puede decir que tienen la misma edad mental? Por cierto que sí pero, ¿qué significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver por sí solos, tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Al detenerse en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y del aprendizaje escolar, será el mismo para ambos estudiantes, porque depende de su intelecto. Ambos estudiantes parecen capaces de manejar, sin ayuda, un problema cuyo nivel se sitúa en los ocho años, pero no más allá de dicho límite. Si suponemos que se les muestra diversas maneras de tratar el problema. Distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración; unos realizarían rápidamente toda la demostración y pedirían a los estudiantes que la repitieran; otros iniciarían la solución y pedirían a los pequeños que la terminaran; otros, les ofrecerían pistas. En un caso u otro, se insta a los estudiantes a que resuelvan el problema con ayuda. Bajo tales circunstancias resulta que el primer estudiante es capaz de manejar el problema cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo llega únicamente a los nueve años. Y ahora, ¿son estos estudiantes mentalmente iguales?

La diferencia observada entre la edad mental (ocho años) y el nivel de desarrollo mental para aprender con ayuda, presentado por los dos estudiantes (diez años), pone en evidencia que el curso futuro del aprendizaje variará, en ambos estudiantes. Esta diferencia es lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo, la cual consiste por tanto en *la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el Nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz* (ibid, pág. 133).

El Nivel de Desarrollo Real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, diciendo lo que el estudiante es ya capaz de hacer, es decir, "define funciones que ya han madurado", mientras que la Zona de Desarrollo Próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, en términos de lo que está próximo a lograr, con una instrucción adecuada (Vygotsky, 1979).

Osorio Rojas (s/a) explica que esta instrucción adecuada da origen al carácter dialógico, dado por la mediación, del desarrollo cognitivo. Agrega que la experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (profesor, estudiante mayor, estudiante más capaz, etc.), es decir, el desarrollo humano ya no es dado sólo en la relación sujeto-objeto, sino que la relación está dada por una tríada: sujeto-mediador objeto. Se trata, entonces, de una relación mediada; es decir, que hay un tercer mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto (el valor no está en la intervención en sí, sino en la medida que esta ayuda). En esta relación dialógica, *el otro permanece como otro externo y autónomo con relación al yo, y viceversa*. No destruye al otro en cuanto otro. En este sentido, la relación dialógica propuesta es la intervención más válida para la educación.

Describe que esta mediación social de la educación implica el uso de estrategias de aprendizaje centradas en el futuro del sujeto. *Las estrategias educativas para el cambio del otro, en la lógica de la edad mental, están centradas en el pasado del estudiante, en el nivel de desarrollo real* (Pitluk, 2009:39). La estrategia ahora, en la perspectiva Vygotskyana, está basada en el futuro del estudiante, en la idea que intervenga en la ZDP, que ayude a recorrer el potencial por la mediación: *El estudiante puede ser, pero todavía no es*. El profesor es un mediador de los conflictos socio-cognitivos.

Por lo anterior, Osorio Rojas (s/a) indica que el buen aprendizaje es el que se coloca delante del desarrollo. La relación entre aprendizaje y desarrollo se puede plantear en los siguientes términos: *¿Cómo hacer que los aprendizajes se transformen en procesos de desarrollo?* La educación no es un proceso que culmina con el aprendi-

zaje; va más allá, considera los desarrollos. Los aprendizajes conducen a los procesos de desarrollo, el desarrollo va a remolque del aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje va delante del desarrollo: *La noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo.* Entonces, el aprendizaje y el desarrollo favorecen y orientan los procesos de desarrollo.

Pero, ¿cómo delante? Esto quiere decir que lo suficientemente lejos del Nivel de Desarrollo Real para el salto y lo suficientemente cerca para que salte. El buen aprendizaje es el que encaja con los procesos de desarrollo. Para ello, se requiere un buen diagnóstico de la ZDP del sujeto, para que recorra y transforme el Nivel de Desarrollo Potencial en Nivel de Desarrollo Real. La médula del quehacer educativo radicaría en hacer lo anterior.

Como se puede ver, (Osorio Rojas, s/a) la ZDP caracteriza de una nueva forma la relación entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje ya no queda limitado por los logros del desarrollo entendido como maduración, pero tampoco ambos se identifican, planteando que aprendizaje y desarrollo son una y la misma cosa. Por el contrario, lo que hay entre ambos es una interacción, donde el aprendizaje *potencia* el desarrollo de ciertas funciones psicológicas. Así, la planificación no debe hacerse sólo para respetar las restricciones del desarrollo real del estudiante, sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial; es decir, enfatizando aquello que se halla en su ZDP.

Lev Vygotsky destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y postula una nueva relación entre desarrollo y aprendizaje. Para este autor, el desarrollo se potencializa por procesos que son, en primer lugar, aprendidos mediante la interacción social: *...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los estudiantes acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean* (Vygotski en Beltrán Llera, 1995:76).

El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los estudiantes en cada edad; y por ende, graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje. De este modo, dichos factores han conducido a que sea posible planear las situaciones de instrucción con mayor eficacia, tanto en cuanto a la organización de los contenidos programáticos como en cuanto a tomar en cuenta las características del sujeto que aprende.

La psicología cognitiva da al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje. Gracias a esto, procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo del sujeto pueden ser manipulados para lograr un aprendizaje más exitoso. Además, al otorgar al estudiante un rol más importante, se logró desviar la atención desde el aprendizaje memorístico y mecánico, hacia el significado de los aprendizajes para el sujeto, y la forma en que éste los entiende y estructura.

La psicología cognitiva aplicada a la educación se ha preocupado principalmente de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en cualquier situación educativa, incluida la sala de clases o el entorno semipresencial. Sin embargo, la psicología educacional aplicada a la sala de clases debe ocuparse además de factores tales como los procesos emocionales y sociales que tienen lugar en la escuela para dejar fuera lo instruccional. Así, a la hora de analizar los procesos que ocurren en la sala de clases, es importante complementar los enfoques cognitivos con otros que permitan tener una visión integral del alumno en situación escolar.

9.3 La semipresencialidad

La Universidad de Quindío, Colombia, en su Diplomado en NTIC (2010), describe en una de sus lecturas que la educación presencial ha venido practicándose durante siglos y consiste fundamentalmente en la enseñanza que se imparte dentro de un recinto determinado, denominado escuela, colegio, universidad, instituto,

etc. En este modelo, tradicionalmente la figura principal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesor o maestro, en torno al cual se reúnen los estudiantes en determinados momentos y salones (las clases) para oír sus enseñanzas e instrucciones, las cuales regularán el esfuerzo personal del estudio. Éste, podemos decir, es el modelo del aprendizaje presencial.

El concepto de semipresencialidad hace referencia al número de horas que el estudiante pasa en el lugar físico donde la institución educativa imparte la enseñanza. La modalidad semipresencial resta tiempo a la permanencia en el aula de clase para aumentar el tiempo de autoaprendizaje (Universidad de Quindío, Colombia, 2010).

Según describe Frías (2008), la modalidad semipresencial combina elementos de la modalidad a distancia y de la modalidad presencial. De ahí que sea considerada, también, modalidad mixta. En algunos casos se ha trasladado el entorno, en el que suceden la mayor parte de los procesos de acceso a la información y transmisión de contenidos, a las plataformas de teleformación, reservando para un entorno presencial el encuentro de grupo, las prácticas y las sesiones de tutoría individual o grupal. En otros casos se ha percibido la riqueza de la discusión basada en textos escritos en los foros virtuales, lo que supone un proceso de reflexión en las intervenciones y el esfuerzo que requiere en los estudiantes desarrollar su capacidad para expresarse con precisión.

La modalidad semipresencial trata de recoger las ventajas de la modalidad a distancia, tratando de evitar sus inconvenientes; aprovecha de la modalidad presencial la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor; tratando de desarrollar en los estudiantes, la capacidad de auto organizarse, habilidades para la comunicación escrita y estilos de aprendizaje autónomos. Especialmente importante en esta modalidad es el desarrollo de habilidades en la búsqueda y trabajo con información en las actuales fuentes de documentación (Frías, 2008).

9.3.1 La organización y sus formas de trabajo

Del esbozo realizado a las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en las modalidades presencial y a distancia, se entiende que de su diferenciación es posible identificar como elementos significativos a la organización externa e interna del proceso, el acto comunicacional y los recursos didácticos empleados en cada uno (Frías, 2008).

De acuerdo a lo planteado por Horno Chéliz (2008) los nuevos tiempos universitarios llevan a la semipresencialidad como forma de trabajo que consiste en combinar una serie de sesiones presenciales (bien meditadas e imprescindibles) con un tiempo de trabajo autónomo no presencial (individual o colaborativo) donde se pueden utilizar las TIC's. Esta combinación de sesiones presenciales con trabajo autónomo no es, evidentemente, nueva. Lo novedoso del sistema actual, que lleva a hablar de la "semipresencialidad" como un entorno distinto de aprendizaje, es la progresiva disminución de la presencialidad en favor de un mayor peso de este trabajo autónomo y la omnipresencia del profesor en el desarrollo del trabajo autónomo, gracias al uso de las TIC's.

Según explica Valenzuela (2006:4) el término "semipresencial" indica que es un sistema o proceso educativo en el cual el estudiante no asiste diariamente a la clase, solamente una vez por semana o al mes al centro de estudios. No va a "recibir clases", sino a recibir orientaciones del docente sobre aquellos temas o contenidos que hayan originado dudas o alguna inquietud o exijan una explicación más amplia. También puede solicitar bibliografía para nuevos estudios o profundizaciones de la temática. Esa presencialidad, en el aula, es para compartir, preguntar, poner en común, etc., las inquietudes o trabajos realizados durante la semana anterior. No es un sistema totalmente a distancia, ni totalmente pre-

sencial, es una combinación de ambos y la misma realidad educativa de las regiones en Guatemala la ha suscitado y la privilegia.

Los estudios semipresenciales constituyen un elemento de primer orden en el propósito de alcanzar el pleno acceso a la Educación Superior, así la semipresencialidad caracteriza un enfoque del proceso de formación en el que se combinan ayudas pedagógicas presenciales con otras mediadas por recursos tecnológicos, extendiendo la influencia del profesor más allá del momento en que se encuentra con los estudiantes (Horruitiner en Frías, 2008).

9.3.2 Características

En primer lugar, se puede constatar que la semipresencialidad da una respuesta adecuada a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento, que reclama una mayor libertad en su aprendizaje, ante la necesidad de la formación continua. Gracias a la semipresencialidad, los estudiantes pueden equilibrar sus estudios con su vida laboral y/o familiar sin que eso signifique renunciar a una dirección específica por parte de un profesor, ni a las virtudes de las sesiones prácticas. La semipresencialidad ofrece, en este sentido, flexibilidad. Supone aprender a ser, a aprender, a hacer, a convivir en todos los contextos donde el aprendiente se desarrolla. (UNESCO, 1996) En el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D- se trabaja con la semipresencialidad y permite la profesionalización de maestros de preprimaria y primaria en servicio.

En segundo lugar, prepara al estudiante para afrontar los nuevos retos de la sociedad actual, en la que son cada vez más las empresas que apuestan por una mayor libertad horaria de sus empleados, los cuales deben estar preparados para saber gestionar su tiempo y utilizar las nuevas tecnologías. Si se aspira a una sociedad con una mayor flexibilidad laboral, donde trabajo y vida familiar puedan ser conciliadas, se ha de ayudar dando alternativas a los estudiantes y familia-

rizándolos con las tareas de la semipresencialidad desde el mismo sistema educativo (Horno Chéliz, 2008).

9.3.3 El entorno de aprendizaje

1. Dirección del aprendizaje. El verdadero valor de la semipresencialidad es el de ser, desde un punto de vista pedagógico, un buen entorno para el proceso de aprendizaje. Siguiendo a los profesionales de la psicología evolutiva, el proceso de aprendizaje más adecuado es aquel que comienza con una mayor responsabilidad y peso en el profesor para ir, poco a poco, cediendo terreno a la figura del estudiante. El estudiante deja de ser el objeto del proceso de enseñanza para convertirse en sujeto de su propia formación. En dicha evolución, la semipresencialidad es el entorno adecuado, puesto que combina la relación directa entre docente y alumno, con una serie de ejercicios y trabajos en los que es el estudiante quien gestiona su tiempo y sus necesidades educativas (Núñez, 2004a; 2004b).
2. Tipo de dirección. Basados en la idea de que la semipresencialidad es un entorno adecuado desde un punto de vista pedagógico, hay que considerar qué tipo de aprendizaje se piensa promover en el estudiantado (Horno Chéliz, 2008). Para ello, se apoya en un concepto ya clásico en la psicología evolutiva. Se considera que el estudiante puede hacer más tareas y mejor si está acompañado que si está solo. En este ámbito, y aunque parezca paradójico, la semipresencialidad consigue una relación más personalizada y continua que la pura presencialidad.
3. Metodologías. El método prevaleciente es el expositivo, la comunicación es fundamentalmente directa y el recurso por excelencia es el textual impreso. También la existencia del grupo, en el que ocurren relaciones sociales importantes, donde se comparte lo que se aprende individualmente, así como afectos de manera directa entre docentes-estudiantes, y la asistencia a la institu-

ción, proporcionando determinado ritmo que inhibe el sentimiento de soledad durante el aprendizaje, constituyen elementos significativos en cuanto a fortalezas del mismo.

4. Interacciones socializadas. Siguiendo a Herranz (2002:265), parece que la tradición piagetiana parte de que *la efectividad de la interacción social reside en la cooperación entre estudiantes del mismo nivel. Las premisas básicas de estos estudios son: 1) el desarrollo cognitivo está asociado con una búsqueda de la información y un crecimiento de las competencias lógicas, y 2) se asume una disociación de los factores sociales y cognitivos para estudiar cómo dichos factores inciden en la conducta del estudiante.*

En este ámbito entre el acompañamiento y la cooperación (participación guiada), se pueden destacar tres niveles (Herranz, 2002:266-267):

- Interacciones paralelas: se comparte un entorno, unos materiales y, quizás, algún foro en el que se publican dudas o comentarios puntuales de la asignatura –de utilizarse las TIC's.
- Interacciones asociativas: se establecen ya una serie de grupos, en los que sus miembros interactúan de forma más estrecha, compartiendo su trabajo y su evolución. Esto se puede relacionar con la denominada *colaboración entre iguales* (Damon, 1989), en el sentido de que el grado de uniformidad de los miembros del grupo es grande y trabajan juntos, colaborando.
- Interacciones de cooperación: dentro de un grupo heterogéneo en habilidades se cotutelan unos a otros, se establecen roles y se llega, por consenso, a un resultado común. Se relaciona, así, con el denominado *aprendizaje cooperativo* (Damon, 1989).

Estos tres niveles reflejan una evolución en la complejidad de las relaciones entre alumnos y al mismo tiempo una evolución en las ventajas que se obtienen

de la interacción. Las tareas mejor elaboradas son las que surgen de un entorno cooperativo.

9.3.4 El sujeto del aprendizaje

La “participación guiada” también se puede establecer por medio de la formación de grupos de estudiantes, donde unos sean más expertos que otros y la dinámica convierta a todos sujetos del aprendizaje tanto en lo individual como en lo colectivo. Lo importante, en este sentido, es que *la idea de participación guiada enfatiza el papel activo del aprendiz a la hora de observar y participar en la actividad social de sus cuidadores y compañeros* (Santamaría, 2003:153).

Por otro lado, en el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia existe separación física entre docentes y estudiantes. El método más empleado es el de trabajo independiente. La comunicación es fundamentalmente mediada tecnológicamente y se utiliza una diversidad de recursos, como son los impresos, audiovisuales, multimedia-hipermedias, derivados de las potencialidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Frías, 2008).

Básicamente, Gutiérrez y Prieto (1996) plantearon que la *Mediación Pedagógica se concebía como el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas para hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad*. Posteriormente, Prieto puntualizó (2010:10) que *la mediación construye puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de vida y de creación del ser humano*.

Por otro lado, el *construir puentes para el aprendizaje* permite reflexionar sobre el concepto de “creación”, la cual se concibe como la posibilidad de diseñar una obra de ingenio, de arte o artesanía muy laboriosa, o que revela una gran inventiva desde un punto de partida básico; se basa en la realidad temporal y cambiante donde el aprendiente se encuentra. Rescatando lo que Quiroga (2002)

dice, al analizar la propuesta de Ken Wilber, quien sostiene que *todo fenómeno humano consta de cuatro facetas y no puede ser íntegramente comprendido si no se abordan las cuatro*. El fundamento de estas cuatro vertientes de la realidad tiene que ver con los aspectos exterior e interior y sus formas individuales y colectivas los cuales se deberían tomar en cuenta para comprender los procesos individuales y sociales de cualquier proceso de aprendizaje. Los aspectos y formas son los siguientes:

- *Lo interior-individual*: Es lo que la persona experimenta internamente. Es el pensamiento en sí, con los símbolos, significados e imágenes mentales relativas.
- *Lo exterior-individual*: Mientras está vivenciando el pensamiento, están ocurriendo una serie de cambios en su cerebro, como ser, secreciones que permiten la transmisión del impulso nervioso en el espacio intersináptico, etc. Todos hechos que pueden ser empíricamente observables desde el exterior.
- *Lo interior-colectivo*: Ahora bien, los pensamientos que circulan por la mente tienen un sustrato cultural que contiene símbolos y significados que incluyen al colectivo donde la persona vive y donde aprende.
- *Lo exterior-colectivo*: A su vez, la cultura, también tiene sus componentes sociales que se convierten en imaginarios sociales como las modalidades tecnológicas, las fuerzas de producción, las instituciones concretas, los códigos y pautas escritas, las ubicaciones geopolíticas, etc.

Tomando en cuenta lo anterior con el concepto vertido sobre la Mediación Pedagógica, cobra importancia lo que Prieto, junto con Gutiérrez (1994), concluyeron: *no toda mediación educativa es pedagógica*. Sobre la base de esa búsqueda y del trabajo para impulsar lo pedagógico en sus textos, propusieron un nuevo concepto que literalmente dice: *Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores; es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y*

de sí mismos (Prieto, 2002:6). Agregan que es parte ya de la jerga de la escuela la expresión *construcción de conocimientos*. No se construyen conocimientos como quien está haciendo un edificio o algo fuera de sí mismo. Se construye, precisamente, en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación, *construir es construirse*.

Esta idea de construir es construirse supone que se usan todos los elementos que estén alcance del sujeto del aprendizaje. Dentro de ellos se encuentran los textos de apoyo didáctico.

9.4 Los textos de apoyo didáctico

La educación abierta y a distancia son las modalidades que se realizan fundamentalmente a través de medios de comunicación, materiales didácticos, asesorías y/o tutorías. Con ello se proponen nuevas estrategias educativas, basadas en teorías sobre el aprendizaje y donde sea plausible construir conocimiento. Asimismo, se considera que la relación presencial ya no es absolutamente necesaria debido a los avances tecnológicos y de la comunicación. Se insiste mucho en que lo anterior depende de una selección adecuada de los materiales didácticos y los medios de comunicación para la interacción didáctica. (Roquet García y Gil, 2006:2)

Según explican estos autores, los materiales son el vínculo entre el estudiante, los contenidos y el asesor/Tutor/facilitador del proceso de aprendizaje. Explican que los materiales apoyan al docente sustituyéndolo en la etapa no presencial de formación. Los definen como (2006:3): *el equivalente a la acción presencial del docente, quien proporciona datos e información para que el estudiante aprenda; además, son la esencia del conocimiento y el vínculo con las experiencias para adquirir saberes, habilidades y competencias*.

Según Roquet García y Gil (2006) los materiales de apoyo didáctico impresos son los que utilizan códigos verbales (palabras o textos) y, en menor grado gráficos (dibujos, diagramas, fotografías, etc.) como sistema simbólico que se reproduce por

algún tipo de mecanismo de impresión. Se conservan en hojas de papel y/o en versiones electrónicas. Para que el material mencionado adquiera la categoría de didáctico, debe tener un tratamiento didáctico en su contenido; es decir, estar estructurado de acuerdo a los principios que promueven y facilitan los procesos de enseñanza y el aprendizaje utilizando organizadores previos, objetivos de aprendizaje, ejercicios o prácticas, evaluaciones, bibliografía básica y complementaria, etc.

Para que los textos de apoyo didáctico tengan sentido, se ha sugerido apoyarlos en la Mediación Pedagógica como una alternativa que permita construir los puentes donde el sujeto del aprendizaje construya el camino para construirse. Por ello, se presenta a continuación una síntesis de ella.

9.4.1 Mediación Pedagógica... una educación alternativa

Cuando se está en proceso de *construirse*, es necesario sentir lo alternativo de la vida cotidiana, considerando las posibilidades siguientes de *educarse*:

- *Educarse para la incertidumbre* (interrogar en forma permanente a la realidad de cada día, para localizar, reconocer, procesos y utilizar información, resolver problemas, para reconocer la certidumbre, desmitificarla y resignificarla; para crear, recrear y utilizar recursos).
- *Educarse para gozar de la vida* (generar entusiasmo en todas las actividades, ejercicios, prácticas, ambientes, relaciones, resultados, progresos, incluso de los errores; sentir y hacer sentir, participar entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de los otros; para aprender a gozar).
- *Educarse para la significación* (para dar sentido a lo que se hace, incorporar el sentido al sentido de la cultura y del mundo, compartir y dar sentido, comprender el sinsentido de ciertas propuestas educativas, políticas y culturales; relacionar y contextualizar experiencias así como discursos; impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana).

- *Educarse para la expresión* (para expresarse, exteriorizar, sacar fuera lo que se tiene adentro, comunicar, manifestar y hacer público; para dominar el tema y la materia discursiva con claridad, coherencia, seguridad, riqueza y belleza; para conquistarse a sí mismo).
- *Educarse para convivir* (para compartir, para aprender de los demás, para ser co-responsable de los que se construye en grupo, para interactuar, ser solidario, cooperar, participar colectivamente, para socializar, sentir afecto, intercambiar experiencias, interaprender y entreaprender, para recrear).
- *Educarse para apropiarse de la historia y de la cultura* (para construir conocimientos, intercambiar experiencias y crear formas nuevas; para ser protagonista de los cambios y confirmaciones basadas en la historia, para “hacer” historia ejercitándose en las virtudes activas como la creatividad, el riesgo, la crítica, la imaginación y la intuición generando una cultura, para inventar, plantear alternativas, aplicar, practicar la alegría de construir y de imaginar).

Aragón (2011) agrega:

- *Educarse para transformar la realidad*. Transformar es innovar. Innovar no es sólo lo académico... supone aprender a ser observador del contexto para ubicar situaciones que necesiten evaluación para mejorar o renovar. En este punto, se aprende a determinar las circunstancias que nos limitan o liberan para contribuir en el plano exterior-colectivo desde lo interior-colectivo.
- *Educarse para “ser más”*. Cuando ya se ha aprendido a ser observador, simultáneamente se aprende a observarse a sí mismo y, la transformación o innovación mencionada anteriormente, comienza a tomar vida en nuestro contexto interior-individual invitándonos a buscar la trascendencia propia del espíritu interior que abrigamos. Con ello, se logra desarrollar el plano exterior-individual permitiéndonos ser más congruentes desde nuestro interior hasta nuestro exterior.

- *Educarse para “servir”*. La mayor expresión del amor es desprendernos para servir a otro –sin importar su naturaleza, sin ver diferencias sino para darnos con lo mejor que tenemos y podemos. Compartimos experiencias, anécdotas, sueños, frustraciones, tristezas, etc., pero depende de la actitud con que asumimos la incertidumbre de saber que hay que servir sin ver... gozando porque es “significativo” servir, expresamos nuestro deseo de servir para convivir y apropiarnos “del otro” en su necesidad porque queremos colaborar en la construcción de esos puentes que permitan a otros “ser”... “ser más”... compartir lo que sabemos y acompañarles... aceptar que no sabemos y hay alguien más que nos sirve u orienta, sobre todo, que hay un Ser Supremo que siempre está con nosotros... el amigo incondicional que nos da el ejemplo para ser más a través del servicio.

Tomando como punto de reflexión el comentario vertido por Gutiérrez y Prieto (1996: 50) que dice: *La Mediación Pedagógica parte de una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales, basados en la primacía de la enseñanza como mero traspaso de información*, se encuentra sentido a lo que Prieto (2010:11) dice: *se necesita agregar más valor a lo que se comunica, tanto por la belleza y la fuerza de la expresión como por la capacidad de sacar el mayor provecho comunicacional a cada formato, pero el mayor valor que se puede desarrollar es el pedagógico. Para ello, se necesita, hoy más que nunca, mediar con toda la cultura.*

Incluye otro comentario que dice (2010:11): *agregar valor pedagógico significa producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias, en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato y al más general, en recuperación de la memoria, en esperanza, en construcción de futuro, en diálogo, en encuentro, alegría y fuerza expresiva.*

Cuando se habla de mediación, es importante considerar que el concepto de Mediación Pedagógica tiene una diferencia conceptual del que se utiliza en el campo de la Semipresencialidad. Por ejemplo, Frías (2008:8-9) describe la Mediación como una estrategia de intervención docente, configuradora del proceso, que relaciona etapas y momentos, brindando posibilidades de interacción socio-cultural y de interactividad, con los docentes y sus pares mediante canales tecnológicos y con los materiales portadores de información, respectivamente; de tal manera que las barreras físicas y psicológicas queden minimizadas (Frías, 2008). Su enfoque se orienta al uso de tecnologías para generar aprendizaje y la realidad que presenta es virtual.

Tal y como lo comenta Daniel Prieto en Grajeda (1994:vi), se considera que *quien está preocupado por el aprendizaje de los estudiantes, está apasionado por el destino de ellos y ellas; es decir, por la vida y la construcción del ser de quienes vienen a nosotros en calidad de aprendices*. Elementalmente, se podría considerar que la Mediación Pedagógica surgió para mejorar la respuesta de formación educativa de ese momento -los años 80 y 90 del siglo pasado. Sin embargo, Grajeda (1994:vii) describe que la Mediación Pedagógica *se refiere a los esfuerzos que el maestro tiene que desarrollar para que el alumno relacione los conocimientos nuevos con aspectos ya conocidos y los pueda aplicar a su vida cotidiana para encontrarle significado al aprendizaje*.

Continúa expresando Grajeda (1994:viii) que *el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar diseñado para dar al estudiante la más completa participación posible, construyendo, desarrollando o inventando técnicas y seleccionando materiales y recursos que aseguren una participación real y efectiva*. Asimismo, concluye que mientras más se identifique como la fuente de conocimiento a un docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, más probabilidad habrá de perderse contacto con la realidad porque el aula es un mundo artificial, análogo a la realidad en el cual se puede demostrar que no interesan los conocien-

tos previos del estudiante o la cultura de la familia y/o el docente no puede integrarlos o “llevarlos” al aula.

9.4.2 Las instancias de aprendizaje

1. El docente. Un educador mediado pedagógicamente posee una *clara concepción del aprendizaje y establece relaciones empáticas con sus interlocutores; siente lo alternativo; incorpora “sentido al sentido”¹ de la cultura y del mundo; constituye una fuerte instancia de personalización; domina el contenido y facilita la construcción de conocimientos* (Gutiérrez y Prieto, 1994).
2. Los materiales. Al igual que las otras instancias, los materiales están en función de lo pedagógico. Se propone que se realicen en función “del otro” tomando en cuenta la *capacidad narrativa* de quien lo prepara.

En la relación presencial apelan a ejemplos, recuperación de experiencias, preguntas, variedad de enfoques, relatos, anécdotas, personalización, testimonios, acontecimientos, experiencias decisivas, leyendas, personajes, frases en las cuales el sentido estalla (Gutiérrez y Prieto, 1994).

3. El grupo. Si lo aprendido en el grupo se proyecta a la vida cotidiana, a la incertidumbre, a ir de lo mediato a lo inmediato, a las rutinas y hábitos, a la solidaridad, el aprendizaje y la labor grupal, todo cobra sentido (Gutiérrez y Prieto, 1994:76). No significa apoyarse en dinámicas de grupo. Significa hacer silencio para escuchar; sentir para compartir, construir juntos buscando todas las posibilidades de resolver situaciones cotidianas con las cuales creativamente se aprende. (Gutiérrez y Prieto, 1994:77).

¹ La expresión “sentido al sentido” es propia de Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez. Se refiere a lo significativo que se le otorga al contexto. Se sugiere revisar en los Anexos el Glosario donde se define.

4. El contexto. El contexto educa. Es el principal espacio de interlocución donde la relación con él, interrogándolo y modificándolo es la concreción del aprendizaje. El contexto es el espacio de la vida de todos... en las relaciones, en las percepciones y las expresiones. Permite desarrollar la observación para aprender, para captar detalles del entorno, registrar formas de vivienda y de relación, ofrecer bases para comparaciones entre distintos sistemas de vida.
5. El estudiante consigo mismo. Específicamente, el para qué de la Mediación Pedagógica se expresa en Gutiérrez y Prieto (1994) como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Proponen dos ejes: el *aprendizaje* (da sentido desde la condición del aprendizaje, la comprensión e interpretación, la expresión y producción, el imaginar, inventar y crear así como el apropiarse y recrear la historia y la cultura) y la *vida cotidiana* (alude a lo que cada uno es fundamentalmente) así como las instancias posibles de aprendizaje que son el educador, los materiales y los medios, el grupo, el contexto y consigo mismo.

Significa, en palabras de Prieto y Gutiérrez, apropiarse del mundo dando sentido a lo que se hace, compartiendo el sentido, impregnando de sentido y esforzándose por comprender el sin sentido de la vida cotidiana que representa una realidad (Gutiérrez y Prieto, 1994).

Con esto dicho, para un estudiante, el *apropiarse del mundo* significa hacerlo "de uno", relacionarse con él de manera fluida, poder moverse en distintas situaciones con la capacidad para enfrentar y resolver problemas; para buscar causas y prever consecuencias de las acciones ajenas y propias; apropiarse de uno mismo es contar con las capacidades necesarias como recursos para la acción y la relación (Prieto y Gutiérrez, 1996). Entonces, el docente está comprometido a desarrollar lo que ya Grajeda (1994:viii) dijo: *el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar diseñado para dar al estudiante la más completa participación posible, construyendo, desarrollando o inventando*

técnicas y seleccionando materiales y recursos que aseguren una participación real y efectiva.

Significa que toda actividad debe promover que se “haga” algo –desde lo *conceptual*, desde lo *discursivo* y *aplicativo*. Ese “algo” compromete al educador mediado pedagógicamente a liberar al estudiante de su dominio y decisiones directivas donde no caben tutelajes sino la personalización y acompañamiento. Su función prioritaria es complementar, actualizar, facilitar y, en última instancia, posibilitar la mediación pedagógica.

Avanzar en todos esos frentes no es sencillo. Lo más común es concentrarse en alguno de ellos, sin mayor desarrollo de los restantes. Toda sociedad y toda institución privilegian determinados aprendizajes, frustran otros y niegan otros. Es tarea de las instituciones y los educadores reconocer qué líneas de aprendizaje privilegian y cuáles dejan fuera pero asumiendo la responsabilidad de lo que ello significa en la *creación o construcción de sí mismo del estudiante* (Prieto, 2010).

9.4.3 Los tratamientos de la Mediación Pedagógica

La mediación construye puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de vida y de creación del ser humano. Hay un inmenso ámbito de cultura a disposición, la que llega a través de las redes de alcance planetario. Según Gutiérrez y Prieto (1994), aunque la Mediación Pedagógica se comienza desde el contenido mismo, se trabaja con tres tipos de tratamientos: desde el tema, el aprendizaje y la forma.

1. Tratamiento desde el tema. A esto se refiere el tratamiento desde el tema, el cual comprende cinco aspectos:
 - *Ubicación temática*. Está referida a que el estudiante tenga visión global del contenido para que se ubique en el texto dentro de una estructura

comprensible y sólida y que los subsistemas aparezcan como parte de un sistema lógico.

- *Tratamiento del contenido.* El estudiante es un interlocutor activo y capaz de conducir su autoaprendizaje. Cada unidad de un texto debe organizarse en tres estrategias: *de entrada, de desarrollo y de cierre* con el propósito de lograr una estructura general.
2. Tratamiento desde el aprendizaje. Para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo, se hace necesario dar tratamiento pedagógico al texto. Se trata de los ejercicios que enriquecen el texto frente a la experiencia y el contexto del estudiante. Lo descrito anteriormente con relación al tratamiento desde el tema, no es suficiente porque en los módulos mediados pedagógicamente lo más importante es la participación del interlocutor, del estudiante; se logra a partir de sugerencias de actividades, de prácticas, ejercicios, relaciones, entre otras. El tratamiento desde el aprendizaje comprende dos fases: *sustentación teórica* el autoaprendizaje, el interlocutor presente y el juego pedagógico y *los procedimientos* referidos a los procedimientos pedagógicos que posibilitan el acto educativo, sobre la base de la sustentación teórica.
 3. Tratamiento desde la forma. Se fundamenta en el concepto que “la forma educa”. Está referida a los recursos expresivos puestos en juego en el material curricular: *juego pedagógico; características de la forma para enriquecer la percepción, hacer comprensible el texto, establecer un ritmo, dar lugar a sorpresas y lograr variedad en la unidad; línea editorial y Diseño Gráfico* (Gutiérrez y Prieto, 1993:112-131).

10. Presentación de Resultados

Este apartado se estructuró con base a las tres variables las cuales son: la *Semi-presencialidad*, el *Aprendizaje Significativo* y los *textos de apoyo didáctico*. Con base en estas variables se distribuye el contenido del capítulo en tres apartados. Sin

embargo, antes de entrar en el abordaje de las tres variables, se hace una síntesis del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, como fruto de la entrevista realizada al Director de EFPEM.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional, por conveniencia, seleccionando los textos de apoyo didáctico que han sido elaborados para el Profesorado de Educación Primaria Intercultural. De los 20 cursos, se revisaron los que se describen a continuación describiendo cómo se identificaron:

Tabla No. 1

Título	Guía programática o metodológica	Guía para el docente o Guía docente	Guía Didáctica	Observaciones
1. Realidad Sociocultural de Guatemala	X			
2. Educación Multicultural	X			
3. Investigación y Desarrollo				No lo especifica
4. Matemática y Pensamiento Lógico		X		
5. Comunicación y Lenguaje		X		
6. Desarrollo evolutivo del niño				No lo especifica
7. Psicopedagogía	X			
8. Administración y Legislación Educativa	X			
9. Planificación y evaluación de los aprendizajes	X			
10. Ética Profesional y Desempeño Docente			X	Tiene cuaderno de trabajo.
11. TIC aplicada a la educación				No lo especifica.
12. Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular	X			
13. Atención a las necesidades educativas especiales				Identificado como orientaciones metodológicas.
14. Área de Expresión Artística y su Aprendizaje		X		
15. Área de Educación Física y su Aprendizaje	X			

Para determinar los resultados, se diseñaron y validaron los instrumentos con base a los indicadores descritos en la Operacionalización de Variables. Se revisó individualmente cada uno de los textos con los indicadores establecidos para cada variable y se generó la Tabla No. 2 (Anexo No. 2). Para determinar el nivel de lectura y el tipo de análisis de los ejercicios de los textos de apoyo didáctico, se generó la Tabla

No. 3 donde se puede visualizar globalmente el estatus de los textos con relación a las variables (Anexo N° 3). En el caso de las primeras cinco gráficas se utilizó SI o NO para determinar la presencia por lo menos, una vez de los indicadores dentro de cada una de las variables.

Se diseñaron las guías para realizar la observación de la dinámica de trabajo dentro del aula, para el grupo de discusión, para entrevistar a docentes y autoridades (Anexos N° 4, 5 y 6).

Se realizaron entrevistas a los miembros del Consejo Técnico, al Coordinador de Materiales Educativos, al Coordinador de una Sede, a cinco docentes en servicio en el PADEP/D –dos de ellos estaban en el proceso de inducción, uno de la Sede de Esquipulas y dos de la Sede de Quetzaltepeque. Tres de los cinco docentes han tenido experiencia previa de impartir algún curso.

Finalmente, como grupo focal, se entrevistó a seis estudiantes de la sede visitada.

Para elegir la sede que se visitó, se investigó con las autoridades de EFPEM dónde se ubicaban las mismas. El listado que se recibió no determinaba qué cohorte era por lo que se optó por elegir al azar una sede, quedando seleccionada la sede de Quetzaltepeque, Chiquimula.

En la visita realizada a una sede, se sostuvo entrevista con el Coordinador de Sede y se trabajó con un grupo de discusión conformado por estudiantes representantes de las tres áreas presentes –Olopa, Quetzaltepeque y Concepción Las Minas. Se entrevistó a tres docentes quienes estaban nombrados para atender los dos cursos que se habían iniciado el día anterior. Uno de los docentes inició ese día su trabajo ya que no habían logrado nombrar a uno para iniciar el día anterior. Se ingresó a ambas aulas alternando entre ellas para observar la dinámica de la sesión presencial. Se detectó que, además de lo propuesto en esta investigación, existen conflictos territoriales por lo que las dos secciones conformadas están organizadas por procedencia geográfica.

Asimismo, se realizó observación de dos secciones en la sede visitada cuando trabajaban dos cursos.

Al recibir las versiones digitales de los textos que se evaluaron, se observó que no todos iban grabados en una misma versión. Más del 80% de ellos están grabados en Adobe Acrobat Reader y otros en Word 2007 ó 2003. Asimismo, no están grabados con el título del texto. También se detectó que los mismos no están bajo la responsabilidad de una persona ya que se tuvo que consultar a varias personas para obtener las versiones digitales de los mismos y sólo se logró obtener 15 de los 20 textos de apoyo didáctico que se esperaban.

10.1 El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D

Según el Director de EFPEM, en Guatemala no existe un sistema nacional de formación docente, por lo que actualmente los procesos y acciones de capacitación se hacen de manera aislada y coyuntural por medio de cursos, talleres y otras modalidades, según la planificación que considere oportuna las autoridades que en ese momento dirigen el Ministerio de Educación.

La experiencia que se desarrolló durante el proceso de capacitación dentro del programa de Guatemala evidenció que el magisterio nacional ve con buenos ojos que sea la USAC la que desarrolle los procesos de formación docente. Esto, aunado a la solicitud de que el sistema de formación docente debe garantizar el otorgamiento de créditos en estudios universitarios.

Se planteó, en el 2008, las Bases para el Diseño del Sistema Nacional de Formación Docente que persigue una profunda reforma a la formación inicial u continua de docentes, acompañada ésta de incentivos económicos para los maestros que estudian, así como de procesos de investigación y acreditación de las entidades formadoras.

El establecimiento de un Sistema Nacional de Formación Docente tiene como fin principal la *formación integral de los maestros en servicio para desarrollar una educación acorde a las necesidades de cada comunidad lingüística, en consonancia con la ciencia y la tecnología educativas, buscando cumplir con los lineamientos indicados por la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa (COPARE), al abordar el tema de formación de docentes y los diálogos y consensos de la reforma educativa.*

Para alcanzar los objetivos se propuso la creación de un Sistema Nacional de Formación Docente, entendido éste como un conjunto ordenado de normas o procedimientos que contribuyen a un fin; o como, conjunto de elementos que relacionados entre sí contribuyen al logro de objetivos. Se integra por cinco subsistemas:

Sub-sistema 1	Formación inicial
Sub-sistema 2	Formación continua: - Inducción - Actualización - Profesionalización - Acompañamiento
Sub-sistema 3	Reconocimiento de estudios y dignificación de la labor docente
Sub-sistema 4	Investigación y tecnología
Sub-sistema 5	Formación de formadores
Sub-sistema 6	Licenciamiento y acreditación de programas
Sub-sistema 7	Monitoreo, supervisión y evaluación.
Sub-sistema 8	Administración, coordinación y articulación

El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D es un esfuerzo conjunto entre la Universidad de San Carlos de Guatemala a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, el MINEDUC y la Asamblea Nacional del Magisterio, por medio del Sindicato de Trabajadores de la Educación. Con este programa se está dando un salto importante para la formación de profesores en el país, en virtud de que Guatemala es uno de los últimos países de Latinoamérica en los cuales los profesores de Guatemala son formados en el nivel medio. Marca una nueva página en la historia educativa del país y de la USAC. Es el inicio de un

proceso de transformación docente en el país que actualmente funciona en 96 municipios del país.

Consiste en cuatro carreras universitarias que se ofertan a los maestros de preprimaria y primaria que están activos como trabajadores en el sector oficial. Se cuenta con 96 sedes en el interior del país ubicadas en cabeceras de los municipios considerados de extrema pobreza. Existen aproximadamente 6,600 estudiantes (maestros en servicios) matriculados. En cada sede hay un coordinador así como personal responsable de brindar asesoría pedagógica durante la semana para realizar la transferencia práctica de lo que aprenden el día de clase presencial (sábado). Asimismo, hay un docente por cada curso bimensual; sin embargo, se estudian dos cursos simultáneamente para completar 20 cursos en total. La población con la cual se trabajó, obtiene el grado académico de Profesor de Educación Primaria Intercultural al completar el proceso académico y cumplir con los requisitos establecidos. Se calcula que en la primera cohorte hay aproximadamente 2,700 estudiantes inscritos.

10.2 *Aprendizaje significativo*

En la entrevista a un miembro del Consejo Técnico, aduce que en el último tiempo, los textos no están llegando a los estudiantes por lo que considera que la incidencia en el aprendizaje significativo es mínima. Tampoco se ha realizado monitoreos sobre el uso y el impacto que provocan en los estudiantes porque desde el inicio del monitoreo se detectó que los estudiantes no reciben todos los textos de apoyo didáctico.

Otro miembro del Consejo Técnico informó que sólo se tienen datos cuantitativos del rendimiento académico y no tienen una evaluación de cuáles han sido los aprendizajes. No hay datos cualitativos. De igual forma se expresó el otro miembro del Consejo Técnico.

Asimismo, uno de los miembros del Consejo Técnico indicó que el nivel de influencia que ejerce un texto de apoyo didáctico es limitado si sólo se considera éste. Sin

embargo, justificó que no sólo los materiales lo generan sino el proceso. Particularmente, la acción que realizan los docentes en el aula, los asesores pedagógicos en el acompañamiento durante la semana para realizar la transferencia significativa de lo aprendido en el aula.

En la entrevista al Coordinador de Materiales Educativos, comentó que los asesores van a ver a los alumnos dando clase. Asimismo, indicó que los materiales promueven la práctica de lo que se aprende en el aula. Él mismo, ha servido el curso de Matemática y, desde su experiencia, considera que sí realizan práctica de lo que aprenden durante la semana.

En la entrevista al Coordinador de Sede, se detectó que durante la semana los estudiantes diseñan materiales de apoyo muy buenos y está seguro que son productos obtenidos de la experiencia que realizan en las aulas. Considera que el mejor aporte que el PADEP/D ha hecho a los estudiantes es que crean en el aprendizaje significativo. Ha notado que están investigando más en el campo y lo aplican en las escuelas donde trabajan; esto por los comentarios que le hacen.

Se realizó entrevista a estudiantes formando un grupo de discusión sobre esta variable. Con relación a lo que aducen aprender con la vida cotidiana, se detectó que están conscientes que su vida diaria está impregnada de diferentes contextos de donde pueden aprender pero todavía están a la espera de lo que se les enseña en el aula o las instrucciones que reciben. Les falta permitir emerger conscientemente la curiosidad para aprender a través de la observación intencionada, la evaluación y reflexión de los eventos a su alrededor. Sin embargo, dentro de la discusión, surgieron comentarios que explican que su experiencia personal de vida ha incidido en la construcción del conocimiento, motivados a perseverar en el proceso pero para obtener un grado académico más que el conocimiento en sí. Con relación a lo que aducen como aprendizaje se identificó que fundamentan sus procesos en la utilidad de los contenidos académicos planteados en los ejercicios que los docentes presen-

tan. Asimismo, indicaron que no tenían experiencias de acompañamiento del asesor pedagógico.

En la visita realizada, se observó que no se promueve el aprendizaje significativo en todos los estudiantes desde la toma de conciencia de la puntualidad con que inician la sesión presencial así como en actividades observadas durante la observación en el aula.

Para determinar si se promovía el aprendizaje significativo dentro del aula, se usó parte del instrumento diseñado. Para ello, se llenó la guía correspondiente tomando en cuenta si se realizaba o no lo descrito. Los resultados se presentan en la Tabla No. 4 a continuación:

Tabla No. 4

No.	Docente observado	Fecha 12 de marzo de 2011			
		Docente 1		Docente 2	
		SI	NO	SI	NO
1	En el aula y fuera de ella, dinamiza lo significativo que hace aprender.				
2	El diálogo dentro del aula da sentido al sentido de la cultura y del mundo.				
3	Se aproximan situaciones al contexto propio para aprovecharlas como estrategias de aprendizaje.				
4	Relaciona y contextualiza experiencias propias de vida cotidiana con lo nuevo aprendido.				
5	Realizan y comparten experiencias individuales de aprendizaje y se socializan dentro y fuera del aula con relación a lo que se está aprendiendo formalmente.				
6	Promueve la búsqueda de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana educativa con lo que se aprende.				
7	El discurso dentro del aula relaciona y contextualiza a la realidad social.				

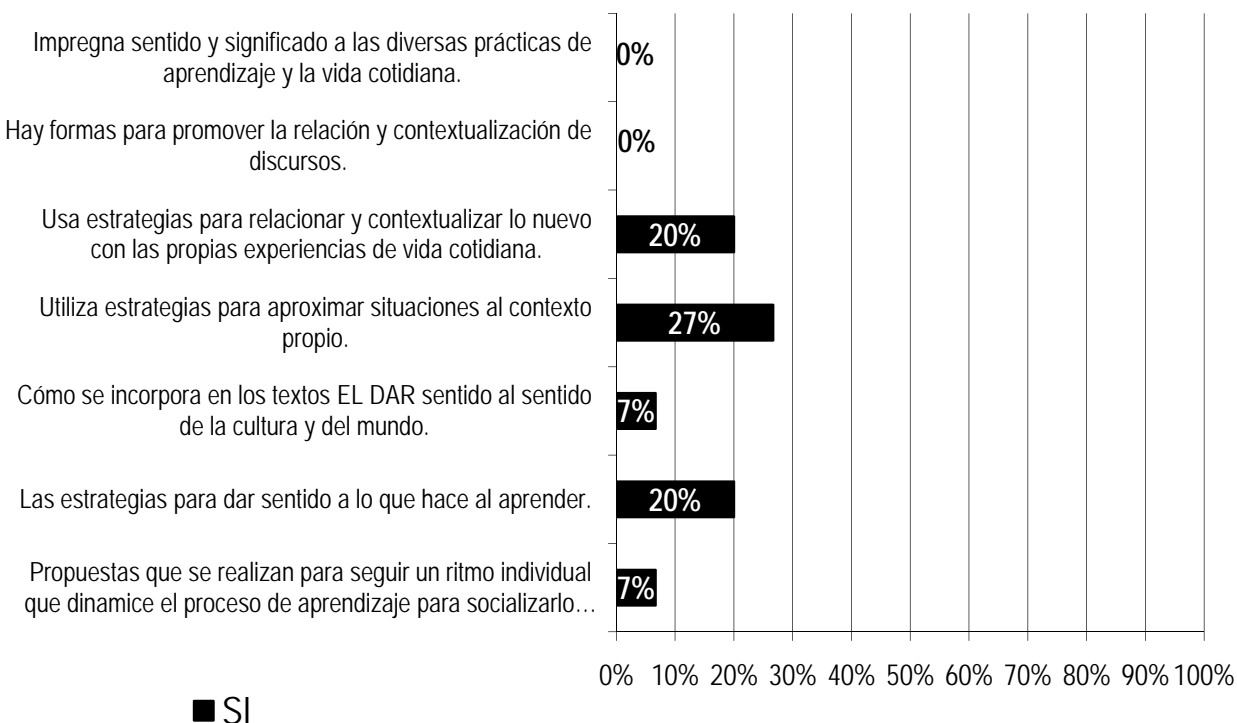
Por el otro lado, en la Tabla No. 5, se observa lo que los estudiantes mostraban como aprendizaje significativo.

Tabla No. 5

No.	Estudiantes observados dentro del aula	Fecha 12 de marzo de 2011			
		Grupo 1		Grupo 2	
		SI	NO	SI	NO
1	El discurso dentro del aula relaciona y contextualiza a la realidad social.				
2	Expresan actitudes críticas y creativas en el aula los estudiantes.				
3	Expresan y comunican sus inquietudes (pensamientos).				
4	Expresan sus procesos y obtienen resultados.				
5	Expresan la producción de conocimientos.				
7	Muestran una actitud investigativa a través de su participación.				
8	Desarrollan actitudes favorables al autoaprendizaje, iniciativa, imaginación creadora, reflexión y análisis crítico.				
9	Posibilitan la percepción crítica como la expresión creadora de los mensajes.				
10	Crean y recrean relaciones y redes de comunicación e intercambio.				

En la Gráfica No. 1 se observa que las barras negras muestran la presencia porcentual del aprendizaje significativo. Es 27% de los textos aproxima situaciones al contexto propio. Por otro lado, el 20% de los textos usa estrategias para relacionar y contextualizar lo nuevo con las propias experiencias de vida cotidiana –en lo referente a la docencia. El 7% sugiere un ritmo individual que dinamice el proceso de aprendizaje para socializarlo en integrarlo con otros cursos o da sentido al sentido de la cultura y del mundo. Finalmente, ningún texto promueve la relación y contextualización de discursos o impregna de sentido y significado a las diversas prácticas de aprendizaje y la vida cotidiana.

GRÁFICA No. 1
El aprendizaje significativo en los Textos de Apoyo Didáctico
del Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la Gráfica No. 2 se muestra la presencia porcentual del tipo de ejercicios que se proponen en los textos para promover conocimiento en los contextos académico (científico), personal, social y ambiental-geográfico.

Globalmente se observa que la mayoría de ejercicios promueven conocimiento en el contexto académico (científico) ya que la presencia de estos ejercicios se observa en todos los textos exceptuando tres. Los otros contextos tienen presencia pero en menor porcentaje. La promoción del conocimiento para reforzar el contexto personal de los estudiantes tiene presencia en ocho de los 15 textos revisados y los porcentajes son menores al 37%. El contexto social tiene presencia en diez de los 15 textos y su más alto porcentaje de representatividad es del 50%. Finalmente, el contexto

ambiental-geográfico tiene presencia en cuatro de los 15 textos revisados y su más alto porcentaje es del 18%.

A continuación, se detalla la información con base a los contextos:

Contexto académico (científico)

Con un 100%, los textos de Administración y Legislación Educativa, Planificación y Evaluación de los Aprendizajes y TIC aplicadas a la Educación muestran que los ejercicios generan conocimiento académico. Los ejercicios propuestos en el texto titulado Expresión Artística y su Aprendizaje promueven el conocimiento para este contexto en un 90%. Le siguen, en orden, el texto de Matemática y Pensamiento Lógico con un 89% y el texto de Atención de las Necesidades Educativas Especiales con un 80%. Con un punto porcentual menor al último, se encuentra el texto titulado Realidad Sociocultural de Guatemala y, con el 75%, el de Ética Profesional y Desarrollo Docente así como el de Investigación y Desarrollo Profesional. Con niveles menores del 67% y 63% respectivamente, se identifican los textos titulados Desarrollo Evolutivo del Niño y Psicopedagogía. El texto de Educación Multicultural e Intercultural, tiene el 44% de sus ejercicios actividades para promover el aprendizaje desde el contexto académico. Finalmente, con un 6%, se encuentran el texto de Comunicación y Lenguaje. No contenían ejercicios los textos de Ética Profesional y Desempeño Docente así como Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Contexto personal

Con el más alto porcentaje -37%- se encuentra el texto titulado Educación Multicultural e Intercultural. Le sigue en el orden porcentual, con un 25%, el texto titulado Planificación y Evaluación de los Aprendizajes. Con un 16% se encuentra el texto titulado Psicopedagogía. Los textos titulados Realidad Sociocultural de Guatemala e Investigación y Desarrollo Profesional tienen un 14% de presencia de este tipo de ejercicios. Con un punto porcentual menor a los anteriores, se identifica el texto titu-

lado Desarrollo Evolutivo del Niño. El texto titulado Comunicación y Lenguaje así como el de Expresión Artística y su Aprendizaje y su Aprendizaje poseen un 1% de ejercicios que promueven conocimientos para el contexto personal. Los textos titulados Matemática y Pensamiento Lógico, Administración y Legislación Educativa, TIC aplicada a la Educación, Ética Profesional y Desarrollo Docente así como el de Atención a las Necesidades Educativas Especiales tienen ejercicios pero no promueven el desarrollo de conocimientos para el contexto personal.

No contenían ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Contexto social

El texto con mayor porcentaje de ejercicios que promueven el desarrollo del conocimiento para este contexto es el de Ética Profesional y Desarrollo Docente, con un 75%. Le sigue, por el orden porcentual, el de Realidad Sociocultural de Guatemala - 50%. Le sigue –con un 43%- el de Administración y Legislación Educativa. Con un 33%, se distingue el de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes y, con un punto porcentual menor, los de Atención a las Necesidades Educativas Especiales así como el de Expresión Artística y su Aprendizaje. El texto titulado Investigación y Desarrollo Profesional tiene un 29% de los ejercicios que sí promueven el conocimiento para este contexto mientras que, con un 26%, está el de Educación Multicultural e Intercultural. Por otro lado, con el 20%, se encuentra el texto titulado Desarrollo Evolutivo del Niño. El texto de Psicopedagogía tiene el 11% de los ejercicios relacionados con este contexto y, con el 1%, está el de Comunicación y Lenguaje. Los textos de Matemática y Pensamiento Lógico así como el de TIC aplicada a la Educación no contienen ejercicios que promuevan este contexto.

No contenían ejercicios los textos de Ética Profesional y Desempeño Docente así como Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y

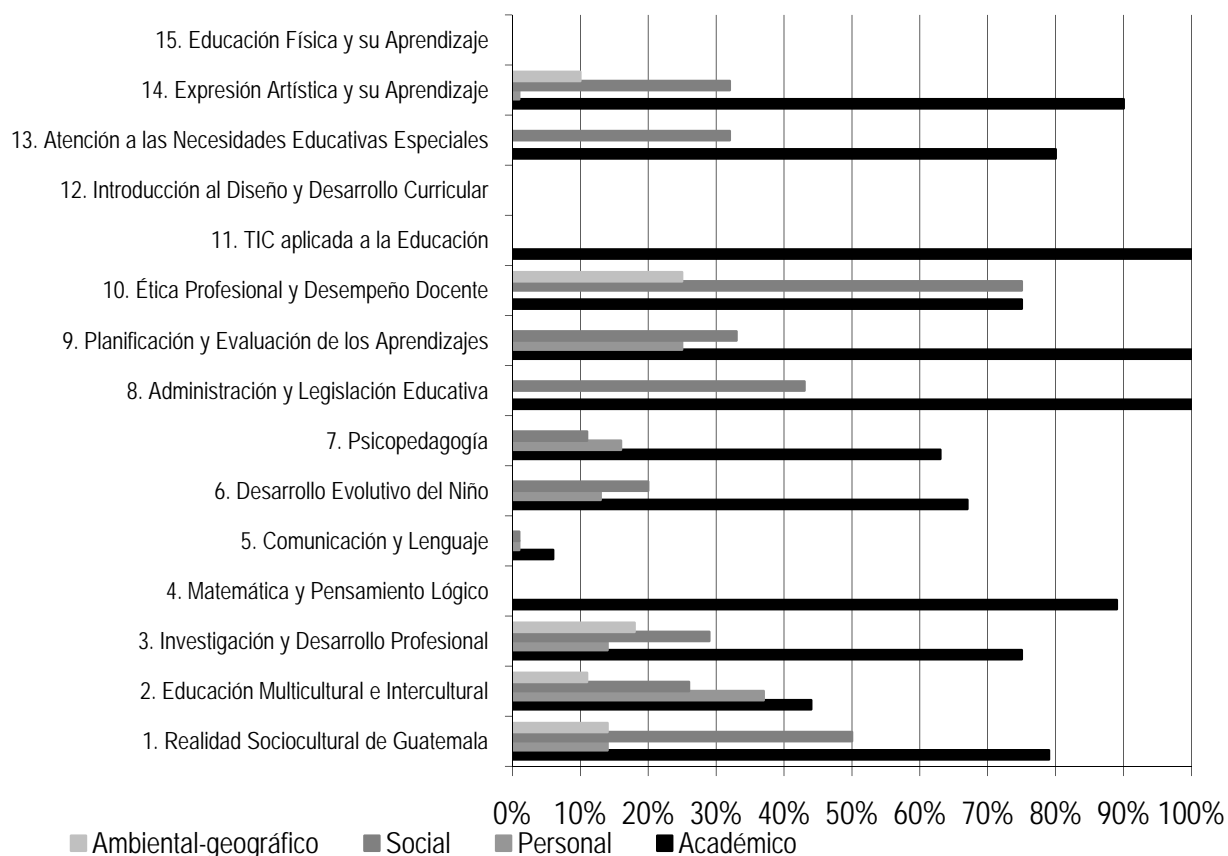
su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Contexto ambiental-geográfico

De los 15 textos revisados, se observa que sólo cinco de ellos tienen ejercicios que promueven el conocimiento sobre este contexto, siendo ellos: Ética Profesional y Desempeño Docente, con un 25%; Investigación y Desarrollo Profesional –con un 18%-; Realidad Sociocultural de Guatemala -14%-; Educación Multicultural e Intercultural -11%- y, finalmente, Expresión Artística y su Aprendizaje con un 10%. El resto de títulos no poseen ejercicios que promuevan el conocimiento de este contexto.

No contenían ejercicios los textos de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

GRÁFICA No. 2
Tipos de ejercicios en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la Gráfica No. 3 se muestra la presencia porcentual del tipo de lecturas que se proponen en los textos. Éstas se clasificaron en función de cómo se realizaba el ejercicio posterior a la lectura y se dividieron en cuatro aspectos: literal, organización e interiorización, inferencial y crítica (ver Glosario). Al igual que los resultados presentados anteriormente, se divide la presentación de los mismos con estos cuatro aspectos.

Tipo de lectura literal

El texto que desarrolla mayor porcentaje de lecturas literales es el de Administración y Legislación Educativa. Con un 83%, se distingue el texto titulado Planificación y

Evaluación de los Aprendizajes. Le siguen, en orden porcentual, el de Realidad Sociocultural de Guatemala -79%- y el de Atención a las Necesidades Educativas Especiales -76%. Con un punto porcentual menor, se distingue el de Ética Profesional y Desempeño Docente. Con un 68% se encuentra el de Investigación y Desarrollo Profesional y, con un punto porcentual menor, el de TIC aplicada a la Educación. En menor porcentaje, 65%, el de Expresión Artística y su Aprendizaje así como el de Psicopedagogía -58%. Finalmente, se colocan en orden porcentual, el de Educación Multicultural e Intercultural -44%-, Desarrollo Evolutivo del Niño -33%-, Matemática y Pensamiento Lógico -11%- y Comunicación y Lenguaje con un 8%.

No contenían ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Tipo de lectura para generar organización e interiorización

El texto con mayor representatividad porcentual de este tipo de lectura es el de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes con un 92%. Después, se halla el de Ética Profesional y Desempeño Docente con un 75%. Le sigue el de Realidad Sociocultural de Guatemala con un 57% y el de TIC aplicada a la Educación -50%. Con un 42% se encuentra el de Expresión Artística y su Aprendizaje y, con un 40%, el de Atención a las Necesidades Educativas Especiales. El texto titulado Educación Multicultural e Intercultural presenta lecturas de este tipo en un 37% mientras que el de Administración y Legislación Educativa con un 29%. Por otro lado, el de Investigación y Desarrollo Profesional tiene el 25% y, finalmente, con porcentajes mucho más bajos, los textos titulados Desarrollo Evolutivo del Niño -7%-, Matemática y Pensamiento Lógico -5%- y Comunicación y Lenguaje, con un 5% también.

No contenían ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Tipo de lectura inferencial

El texto con mayor porcentaje de representatividad con este tipo de lecturas es el de Ética Profesional y Desempeño Docente, con un 75%; le sigue el de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes ya que obtuvo un 33%. Le siguen el de Realidad Sociocultural de Guatemala, con un 29%, así como el de Educación Multicultural e Intercultural, con un 26%. En porcentajes menores se encuentran el de TIC aplicada a la Educación, con un 17%, así como el de Expresión Artística y su Aprendizaje con un 16%. Finalmente, los textos de Matemática y Pensamiento Lógico y el de Atención a las Necesidades Educativas Especiales tienen un 5% y 4% respectivamente. Los textos que se enlistan a continuación no tienen porcentaje alguno de este tipo de lecturas: Investigación y Desarrollo Profesional, Comunicación y Lenguaje, Desarrollo Evolutivo del Niño, Psicopedagogía así como Administración y Legislación Educativa.

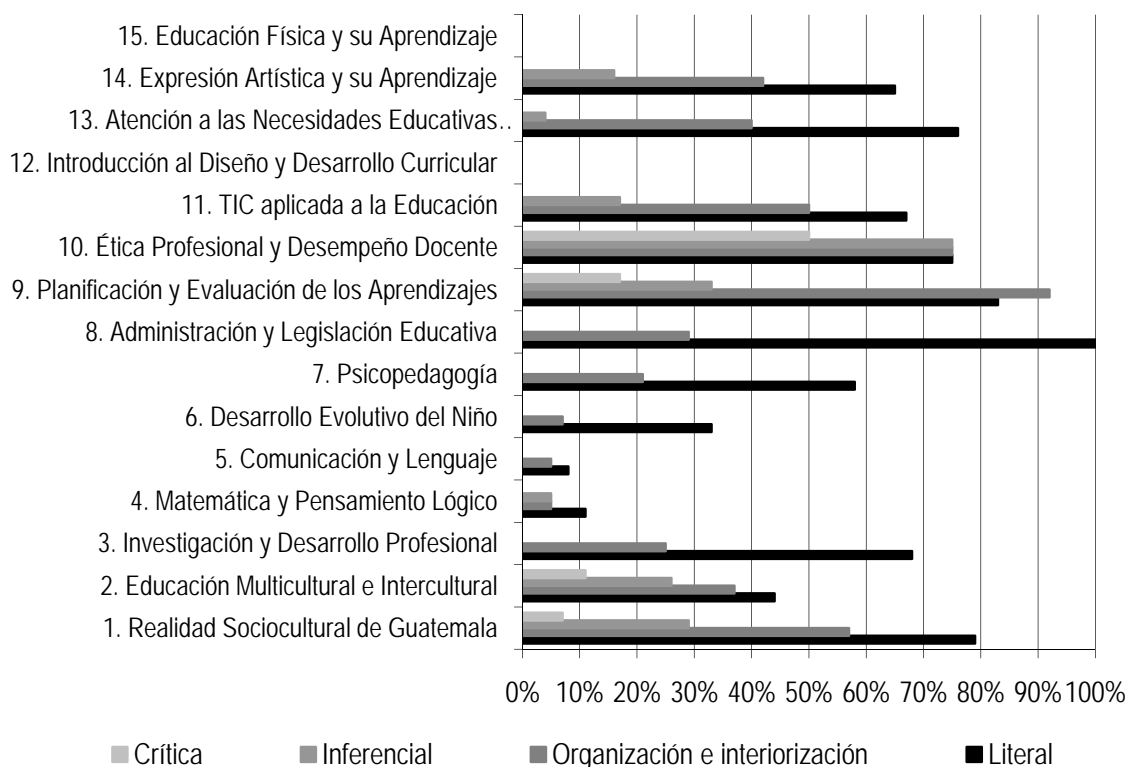
No contenían ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Tipo de lectura crítica

De los 15 textos revisados, sólo cuatro de ellos tienen algún porcentaje de inclusión de este tipo de lecturas, siendo ellos: Ética Profesional y Desempeño Docente, con un 50%; Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, con un 17%; Educación Multicultural e Intercultural, con un 11%; y Realidad Sociocultural de Guatemala, con un 7%. El resto de los títulos no promueve la lectura crítica.

No contenían ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

GRÁFICA No. 3
Tipos de lecturas en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la Gráfica No. 4 se muestra la presencia porcentual del tipo de análisis que se propone en los textos. Para clasificar los niveles, se dividió el análisis en cuatro etapas con las cuales se identificaron las destrezas que deben desarrollarse secuencialmente para cada una de ellas. Se describen a continuación:

- Etapa 1** identifica, reconoce, nombra, recuerda, memoriza a corto plazo.
- Etapa 2** asocia, relaciona, compara, contrasta, resume
- Etapa 3** analiza, comprende, interpreta, hace conclusiones, sintetiza, relaciona causa-efecto, predice.

Etapa 4 cuestiona, sintetiza, justifica, toma decisiones, argumenta, aplica la memoria activa, aprecia, critica, asume una postura.

La presentación de estos resultados se dividirá en esas mismas etapas.

Etapa 1

Esta es la etapa que mayores porcentajes de representatividad presenta. Los textos con mayor representatividad porcentual -100%- para desarrollar esta etapa fueron Comunicación y Lenguaje, Administración y Legislación Educativa, Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, TIC aplicada a la Educación. Le siguen de manera muy cercana: Desarrollo Evolutivo del Niño y Expresión Artística y su Aprendizaje, con un 99%. Con un 97% se distingue el texto titulado Realidad Sociocultural de Guatemala siguiéndole con un punto porcentual menos los textos de Investigación y Desarrollo Profesional así como Atención a las Necesidades Educativas Especiales. Con el 91% se encuentra el de Psicopedagogía y, con el 86%, el de Matemática y Pensamiento Lógico. En menor porcentaje, 81%, se identifica el de Educación Multicultural e Intercultural. Finalmente, con un 75%, se encuentra el de Ética Profesional y Desempeño Docente.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Etapa 2

En esta etapa, el texto que presentó el mayor porcentaje -100%- es el de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes. Le sigue, en orden porcentual, Realidad Sociocultural de Guatemala, con un 81%. Con un 75%, se encuentra el de Ética Profesional y Desempeño Docente. Significativamente más bajo, con un 66%, el de Administración y Legislación Educativa, el de Atención a las Necesidades Educativas Especiales -56%, Expresión Artística y su Aprendizaje, con un 54%, y el de TIC aplicada a la Educación -53%. Con el 47% se encuentra el de Matemática y Pen-

samiento Lógico y, con un punto porcentual menor, el de Comunicación y Lenguaje. Con el 42%, el de Psicopedagogía y, con un 40%, los de Educación Multicultural e Intercultural así como el de Investigación y Desarrollo Profesional. Finalmente, con un 23%, se encuentra el de Desarrollo Evolutivo del Niño.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Etapa 3

El texto con mayor abordaje de propuestas para el desarrollo de las destrezas descritas anteriormente es el de Ética Profesional y Desempeño Docente, con un 75%. Le sigue, significativamente más bajo, Planificación y Evaluación de los Aprendizajes el cual obtuvo un 63%. Le sigue el de Realidad Sociocultural de Guatemala, con un 38%. Posteriormente, con un 22%, se encuentra el de Administración y Legislación Educativa y el de Educación Multicultural e Intercultural con un 15% y, con un 12% el de TIC aplicada a la Educación. Posteriormente, con un 10%, se distingue el de Expresión Artística y su Aprendizaje así como, con porcentajes menores a 10 los de Atención a las Necesidades Educativas Especiales -6%-; Matemática y Pensamiento Lógico -5%-; Comunicación y Lenguaje -4%-; Psicopedagogía -4%- e Investigación y Desarrollo Profesional -1%.

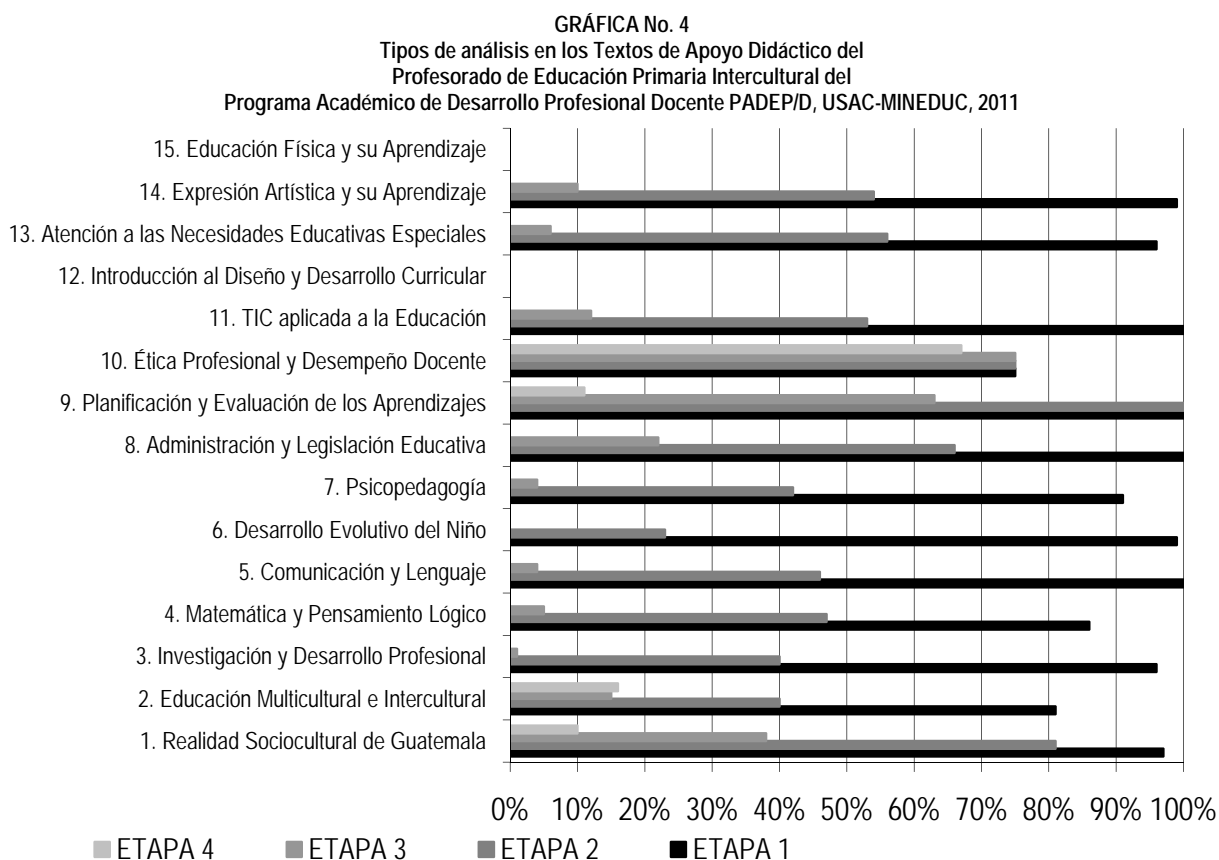
No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Etapa 4

Esta es la etapa que menores porcentajes de representatividad obtuvo. Sólo hay cuatro textos con porcentajes: Ética Profesional y Desempeño Docente -67%-; significativamente más bajo, el de Educación Multicultural e Intercultural -16%-; Planificación y Evaluación de los Aprendizajes -11%- y Realidad Sociocultural de Guatemala

-10%. El resto de textos que sí tenían ejercicios no obtuvieron ningún resultado en esta etapa.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la Gráfica No. 5 se muestra la presencia porcentual del nivel de comprensión al que deben llegar los estudiantes al resolver los ejercicios que se propone en los textos que usan. Para realizar este trabajo estadístico, se dividieron los niveles adaptándolos con el aprendizaje significativo. Para ubicarlos, se resaltan como titulares de los siguientes resultados.

Conocimientos previos

Este apartado es el que mostró tener los niveles más altos en cuando a la presencia de ejercicios que requieren los conocimientos previos. Por ejemplo, los textos de Investigación y Desarrollo Profesional, Comunicación y Lenguaje, Administración y Legislación Educativa, Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, TIC aplicada a la Educación y Expresión Artística y su Aprendizaje mostraron haber incluido ejercicios que evocan conocimientos previos para dar significatividad al aprendizaje en el 100% de sus ejercicios. Por otro lado, los textos de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, Psicopedagogía y Desarrollo Evolutivo muestran haberse apoyado en esta estrategia en un 96%, 95% y 93% respectivamente. El de Ética Profesional y Desempeño Docente se encuentra con un 75%.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Estructura lógica y ordenada

Este nivel mostró que consideraron como estrategia para promover comprensión, en un 100%, los textos de Investigación y Desarrollo Profesional, Comunicación y Lenguaje, Administración y Legislación Educativa, Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, TIC aplicada a la Educación y Expresión Artística y su Aprendizaje. Le siguen en orden porcentual, Atención a las Necesidades Educativas Especiales, con un 96%; Psicopedagogía, con un 95%; Desarrollo Evolutivo del Niño, con un 93% y Matemática y Pensamiento Lógico, con un 89%. Luego, se da un salto hasta el 75%, 71% y 70% con los textos de Ética Profesional y Desempeño Docente, Educación Multicultural e Intercultural y Realidad Sociocultural de Guatemala respectivamente.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Motiva y evoca interés

El 100% continúa presentándose, para este nivel de comprensión, en el texto de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes. Le siguen, con una gran diferencia, Ética Profesional y Desempeño Docente, con un 75%, así como el de TIC aplicada a la Educación, con un 67%. Realidad Sociocultural de Guatemala y Administración y Legislación Educativa utilizan esta estrategia en un 43% mientras que Expresión Artística y su Aprendizaje en un 39%. Atención a las Necesidades Educativas Especiales tiene esta estrategia en un 28%. Le siguen en el orden porcentual, con un 26%, Educación Multicultural e Intercultural así como Matemática y Pensamiento Lógico. En menores porcentajes, se encuentran Comunicación y Lenguaje, 16%; Desarrollo Evolutivo del Niño, 13% e Investigación y Desarrollo Profesional, con un 7%.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Reconoce definiciones, detalles y la idea central

Este nivel presenta sólo un texto con el 100%: Planificación y Evaluación de los Aprendizajes. Luego, se observa una diferencia grande con los que le siguen porcentualmente ya que, con el 75%, se distingue el de Ética Profesional y Desempeño Docente y, con el 50%, se encuentra que el texto TIC aplicada a la Educación promueve este nivel de comprensión. Después, con el 29%, se identifica el texto de Administración y Legislación Educativa. Muy cerca, el de Educación Multicultural e Intercultural, con un 26%. Luego, hay tres textos con un 16%: Matemática y Pensamiento Lógico, Psicopedagogía y Expresión Artística y su Aprendizaje. Finalmente, con porcentajes bajos se encuentran Comunicación y Lenguaje -9%-; Investigación

y Desarrollo Profesional -7%-; Atención a las Necesidades Educativas Especiales, 4% y, finalmente, con un 0% el de Realidad Sociocultural de Guatemala.

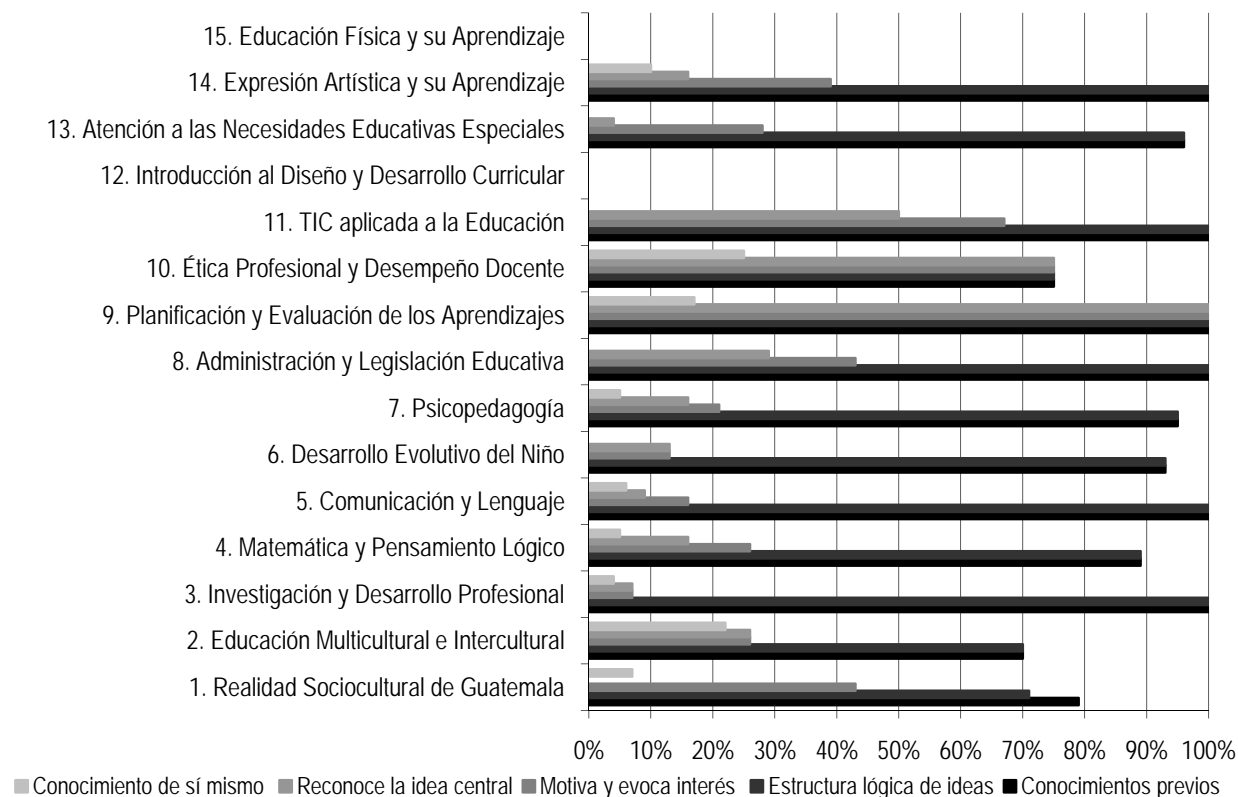
No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Conocimiento de sí mismo

Este nivel de comprensión es el que preferentemente utiliza el aprendizaje significativo para construir conocimiento. Se identificó que el texto de Ética Profesional y Desempeño Docente es el más alto en porcentaje presentando un 25% de abordaje en sus ejercicios para promover el conocimiento de sí mismo. Le sigue el de Educación Multicultural e Intercultural con un 22%. Le sigue el de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes con un 17% y el de Expresión Artística y su Aprendizaje con un 10%. Los resultados para los textos que se enlistan a continuación fueron los que más bajo porcentaje obtuvieron en este nivel de comprensión: Realidad Sociocultural de Guatemala -7%-; Comunicación y Lenguaje -6%-; así como el de Psicopedagogía y Matemática y Pensamiento Lógico –con el 5%-; Investigación y Desarrollo Profesional, con un 4%. No utilizaron esta estrategia dentro de sus ejercicios, los textos de Desarrollo Evolutivo del Niño, Administración y Legislación Educativa, TIC aplicada a la Educación y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

GRÁFICA No. 5
Nivel de comprensión en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la Gráfica No. 6 se muestra la presencia porcentual del tipo de actividades que realizan los estudiantes al resolver los ejercicios y que, por añadidura genera otro tipo de conocimiento. Para realizar este trabajo estadístico, se dividieron los tipos de actividades secuencialmente incrementando el nivel de dificultad de lo sencillo a lo complejo. Para ubicarlos, se resaltan como titulares de los siguientes resultados.

Selección

En este tipo, se identificó que hay cuatro textos que abordan actividades de este tipo en todo el texto (100%). Los títulos son: Administración y Legislación Educativa, Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, TIC aplicada a la Educación y Expresión Artística y su Aprendizaje. Le siguen en orden porcentual, Comunicación y

Lenguaje, con un 97%; Desarrollo Evolutivo del Niño, con un 93%, Atención a las Necesidades Educativas Especiales, con un 92%. Por otro lado, se identificaron los textos de Psicopedagogía, con un 89%, así como el de Matemática y Pensamiento Lógico. A continuación está el de Realidad Sociocultural de Guatemala, con un 86% y un poco más abajo el de Educación Multicultural e Intercultural -78%- . Con el 75% se identificó el de Investigación y Desarrollo Profesional y el de Ética Profesional y Desempeño Docente.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Integración

Se detectó que este tipo de actividad se encuentra abordada en un 100% en los textos de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes así como en el de TIC aplicada a la Educación. Le siguen, Realidad Sociocultural de Guatemala así como Administración y Legislación Educativa, con un 86%. En menor porcentaje, 76%, 75% y 74%, se encuentran respectivamente Atención a las Necesidades Educativas Especiales, Ética Profesional y Desempeño Docente y Expresión Artística y su Aprendizaje. Matemática y Pensamiento Lógico, utilizó este tipo de actividades en un 63%. Con el 48% está Educación Multicultural e Intercultural y, en menor porcentaje se hallan los textos de Psicopedagogía -26%; Comunicación y Lenguaje -22%-; y Desarrollo Evolutivo del Niño -20%. Finalmente, con el 7% de abordaje, se encuentra el texto de Investigación y Desarrollo Profesional.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Interpretación

En este tipo de actividad, continúan presentándose los textos de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes y TIC aplicada a la Educación como los que más la han usado ya que se identificó que está presente en todo el texto (100%). Le siguen, por el orden porcentual, el de Ética Profesional y Desempeño Docente (75%), Administración y Legislación Educativa (71%) así como el de Realidad Sociocultural de Guatemala (64%). A una buena distancia numérica, se hallan los textos de Expresión Artística y su Aprendizaje -42%-; Matemática y Pensamiento Lógico -32%-; Educación Multicultural e Intercultural -26%-; Atención a las Necesidades Educativas Especiales -16%-; Desarrollo Evolutivo del Niño -13%-, Comunicación y Lenguaje -6%- y Psicopedagogía con un 5%. El texto de Investigación y Desarrollo Profesional no utilizó para nada este tipo de actividad.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Formular respuestas y preguntas

De los 15 textos revisados, sólo el de TIC aplicada a la Educación utilizó este tipo de actividades en un 100% a lo largo del mismo. En un 75%, se encontró que es el de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes así como el de Ética Profesional y Desempeño Docente. Con un 57% se encontró que el texto de Administración y Legislación Educativa promueve este tipo de actividades. Luego, el orden de abordaje porcentual de este tipo de actividad se presentó en los siguientes textos: Realidad Sociocultural de Guatemala, 29%; Educación Multicultural e Intercultural, 22%; Matemática y Pensamiento Lógico, 11%; Expresión Artística y su Aprendizaje, 6%; Psicopedagogía, 5% y Comunicación y Lenguaje, 3%. No tienen ningún porcentaje de haber abordado este tipo de actividad los siguientes textos: Investigación y Desarrollo Profesional, Desarrollo Evolutivo del Niño, y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Formulación de argumentos

El texto de Ética Profesional y Desempeño Docente presentó un alto nivel con un 75% y le sigue el de Planificación y Evaluación de los Aprendizajes mostró que el 67% de sus actividades consideran este tipo. Le siguen, en orden porcentual y con bastante diferencia, Educación Multicultural e Intercultural, 19%; Realidad Sociocultural de Guatemala y Administración y Legislación Educativa, 14%; Psicopedagogía, 5% y, por último, Comunicación y Lenguaje así como Expresión Artística y su Aprendizaje con un 3%. Los textos que se enlistan a continuación no tienen ningún porcentaje de abordaje a este tipo de actividad: Investigación y Desarrollo Profesional, Matemática y Pensamiento Lógico, Desarrollo Evolutivo del Niño, TIC aplicada a la Educación y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Integración con otros espacios

Este tipo de actividad mostró los siguientes porcentajes de abordaje: Ética Profesional y Desempeño Docente, 75%; Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, 50%; Educación Multicultural e Intercultural, 19%, Realidad Sociocultural de Guatemala, 14% y Comunicación y Lenguaje, 3%. Los demás textos no realizaron abordaje alguno para trabajar este tipo de actividad.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Construcción de soluciones a los problemas planteados

El texto que más porcentaje de abordaje tuvo con relación a este tipo de actividad fue el de Ética Profesional y Desempeño Docente con un 75%; le sigue, significativamente más bajo, el de Realidad Sociocultural de Guatemala con un 14%. Le sigue el de Educación Multicultural e Intercultural con un 11%. Le sigue, con un 3%, el de Comunicación y Lenguaje. El resto de títulos no propone ninguna actividad de este apartado.

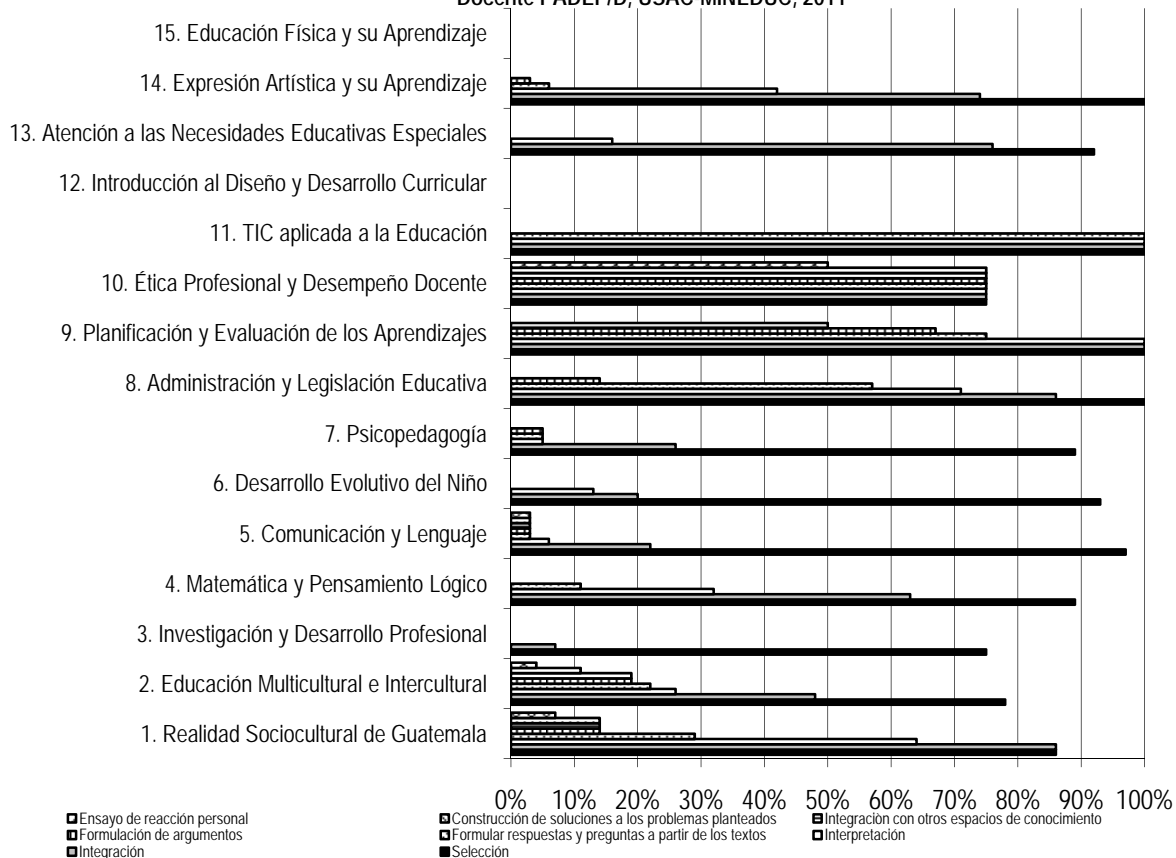
No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

Ensayo de reacción personal

El texto que más propuso este tipo de actividad fue el de Ética Profesional y Desempeño Docente con un 50% de sus ejercicios. Le sigue el de Realidad Sociocultural de Guatemala, con un 7%. Educación Multicultural e Intercultural, sólo tiene el 4%; mientras que el de Comunicación y Lenguaje tiene el 3%. El resto de títulos no realizó ninguna propuesta de ejercicios para promover este tipo de actividad.

No contenía ejercicios el texto de Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular. El texto de Educación Física y su Aprendizaje no se pudo evaluar por no contener un orden lógico del desarrollo de ejercicios y actividades para los estudiantes.

GRÁFICA No. 6
Tipos de actividades en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa Académico de Desarrollo Profesional
Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



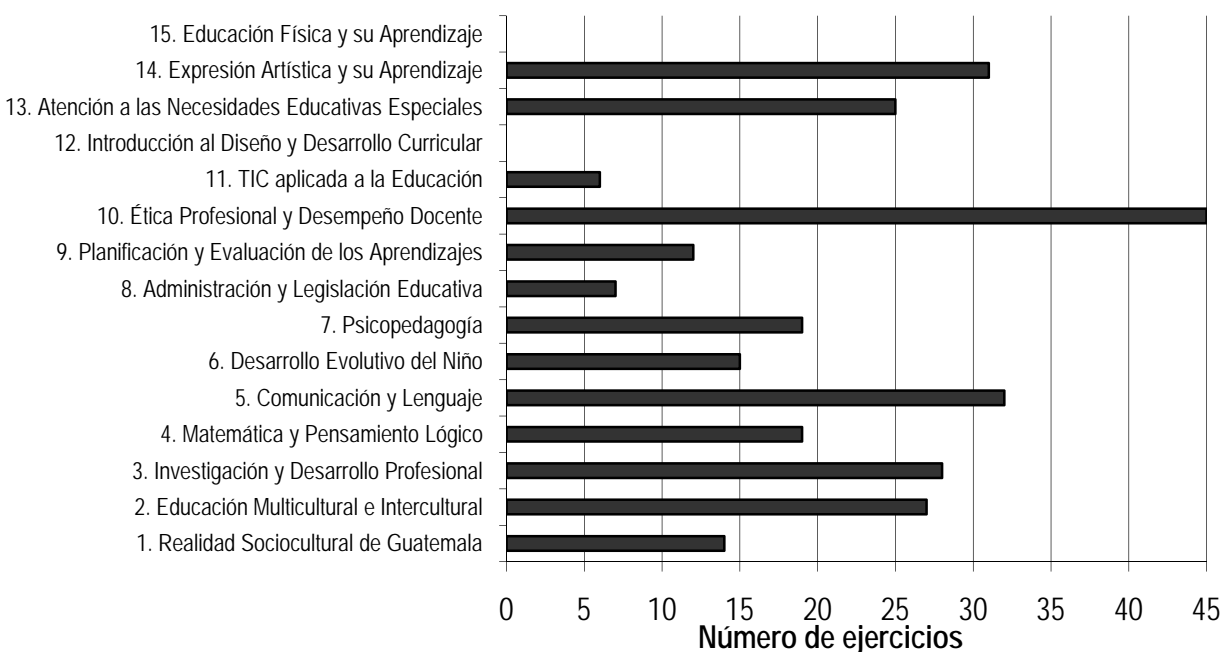
Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la Gráfica No. 7 se muestra la cantidad de ejercicios que se proponen a lo largo de los textos. El orden descendente de la cantidad de ejercicios propuestos a lo largo de los textos es como sigue:

1. Comunicación y Lenguaje.....	32
2. Expresión Artística y su Aprendizaje	31
3. Investigación y Desarrollo Profesional.....	28
4. Educación Multicultural e Intercultural	27
5. Atención a las Necesidades Educativas Especiales	25
6. Matemática y Pensamiento Lógico	19
7. Psicopedagogía	19
8. Desarrollo Evolutivo del Niño	15
9. Realidad Sociocultural de Guatemala	14
10. Planificación y Evaluación de los Aprendizajes.....	12

11. Administración y Legislación Educativa	7
12. TIC aplicada a la Educación	6
13. Ética Profesional y Desempeño	45
14. Introducción al Diseño y Desarrollo Curricular.....	0
15. Educación Física y su Aprendizaje	0

GRÁFICA No. 7
Cantidad total de ejercicios en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

10.3 La semipresencialidad

Al entrevistar a un miembro del Comité Técnico sobre cómo cree que se está realizando el proceso desde la semipresencialidad, explicó que, como está concebido el programa, realmente es una buena alternativa ya que permite profesionalizar a maestros que tienen poco acceso a aulas tradicionales. Tienen la ventaja que reciben clase los sábados pero en la semana tiene que aplicar en el aula lo aprendido y tienen el apoyo de la asesoría pedagógica. Las desventajas que

explicó es que son tantos estudiantes que un solo asesor pedagógicamente puede visitarlos un par de veces en el mes, con lo que considera que se pierde parte del objetivo del programa PADEP/D.

El segundo miembro del Consejo Técnico entrevistado comentó que estudiar semipresencialmente pueda motivar más a permanecer ya que existen otros factores como que no tienen otros estudios más que los de Escuelas Normales, no se movilizan largas distancias para asistir a clases ya que siguen en su departamento estudiando; asisten sin descuidar su trabajo, la inversión económica de estudio se reduce por la modalidad. El proceso se está realizando con una visión innovadora en el Programa PADEP/D. El uso de la tecnología ha abierto más posibilidades para el estudiante. La ventaja es que tienen que incursionar en otras formas de aprendizaje con el pensamiento de “aprender a aprender”. La desventaja es que el proceso de socialización e interacción de los estudiantes es muy poco.

En la entrevista con el Coordinador de Materiales Educativos, se identificó que sí se pretende generar el aprendizaje apoyándose en la semipresencialidad. En los términos de referencia que se dan al consultor, se indica que deben medirse y privilegiarse el trabajo semipresencial... pero ha sido un proceso de aprendizaje y los primeros materiales son eminentemente teóricos. El problema es que se han concebido como materiales para “cualquier” curso universitario... “pesado en contenidos”.

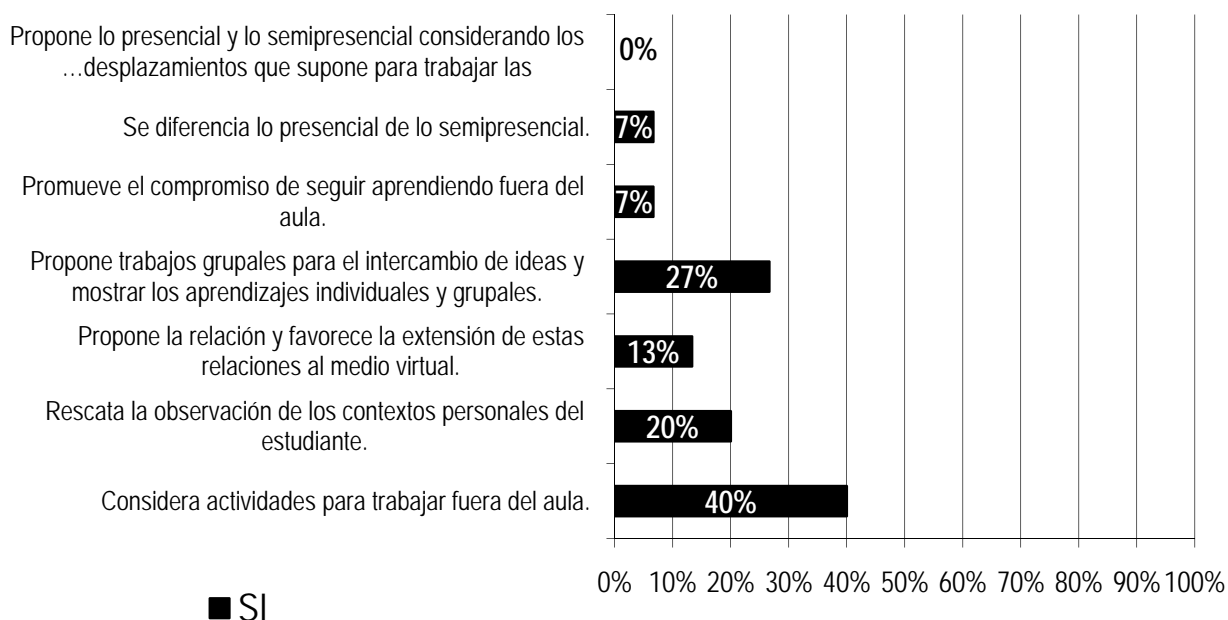
En la entrevista con el Coordinador de Sede, se identificó que el concepto de semipresencialidad que expresó está concebido con relación a la presencia los días sábado y lo semipresencial que incluye todos los espacios donde el estudiante se desenvuelve. Los estudiantes han aprovechado durante la semana para realizar pruebas de lo que van aprendiendo pero no hay un asesor que les acompañe. Según tiene entendido, el asesor no ha sido nombrado.

Por otro lado, se realizó entrevista a estudiantes formando un grupo de discusión sobre esta variable. Con relación a la experiencia de aprendizaje con la Semipresencialidad comprendida desde el concepto de presencia o no presencia en el aula. No se concibe como la posibilidad de “transferir” lo aprendido a otros contextos. La conciencia que poseen con relación a ejercitar lo que aprenden fuera del aula está fundamentada en los contenidos que se aprenden.

Con relación a esta actividad, se evidenció que tanto el (la) docente como los estudiantes conceptualizan la Semipresencialidad con mucha seguridad. Lo presencial, en el aula; sin embargo, lo semipresencial, para el espacio de trabajo y no todos los demás contextos que se pueden considerar desde lo personal, lo comunitario, lo local y lo laboral.

En la Gráfica No. 4 se observa que las barras negras muestran la presencia porcentual de la Semipresencialidad. El 40% de los textos considera actividades para trabajar fuera del aula. El 27% de los textos propone trabajos grupales para el intercambio de ideas. En menor porcentaje -20%- rescatan la observación de los contextos personales del estudiante o propone trabajos grupales para el intercambio de ideas y mostrar los aprendizajes individuales y grupales. Es importante resaltar que este último indicador realiza la propuesta siempre para realizarse dentro del aula, no fuera de ella. En siguiente orden porcentual, se encuentra que el 13% de los textos propone la relación y favorece la extensión de estas relaciones al medio virtual. El 7% promueve el compromiso de seguir aprendiendo fuera del aula y diferencia lo presencial de lo semipresencial. En ninguno de los textos se encontró la propuesta de lo presencial y lo semipresencial que considere los desplazamientos que supone trabajar para las actividades de aprendizaje individual y/o grupal.

GRÁFICA No. 8
 La semipresencialidad en los Textos de Apoyo Didáctico del
 Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
 Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

10.4 Los textos de apoyo didáctico

Para investigar esta variable se sostuvo entrevista con los miembros del Consejo Técnico quienes están a cargo de hacer monitoreo y evaluación de acciones, evaluar a las personas quienes quieren ingresar a laborar al programa e integrar los informes de quienes trabajan en las sedes así como las acciones que se realizan para operativizar el mismo. Por un lado, una de ellas, explicó que para obtener un texto de apoyo didáctico se debe establecer un puente entre el aprendiente y el objeto cognoscente; es decir, se acerca el nuevo conocimiento de manera tal sea atractivo para ser aprendido. Considera que, con relación a los textos de apoyo didáctico, se pudo realizar una dinamización del aprendizaje y de los contenidos así como de la forma en una mínima parte, ya que fue necesario cumplir con requerimientos precisos del MINEDUC, como es el caso los ejercicios (desde el aprendizaje y no desde la enseñanza) los cuales tenían que ir aparte en un

cuaderno de aprendizaje o, como la última unidad del libro de Ética, que nunca llegó a estar escrita.

Otro miembro del Consejo Técnico indicó que los textos de apoyo didáctico deben llevar implícita una filosofía de actuación docente. No es una estrategia o técnica para hacer materiales. Implica componentes filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos. Hay una interrelación fundamentalmente transdisciplinar. Por otro lado, otro miembro del Consejo Técnico la conceptualizó como la acción que realiza un docente para hacer accesible el aprendizaje promoviendo que el mismo se dé en cualquier lugar aprovechando las circunstancias.

Según el Consejo Técnico –dos miembros-, se producen dos materiales:

1. Guía de trabajo para el docente, y
2. El texto que el estudiante usará.

Al preguntar sobre el seguimiento que se ha realizado de la producción de textos de apoyo didáctico para el Profesorado de Educación Primaria Intercultural, comentó que ha tenido bastante dificultad con la persona encargada de los materiales porque se niega a seguir las normas establecidas por el programa pues es financiado por una ONG. Se tiene poco control con relación al trabajo de dinamización del aprendizaje que se realiza en ellos. Otro miembro del Consejo Técnico explicó que no se ha dado seguimiento a la producción de textos de apoyo didáctico a partir del momento en que se contrató al Coordinador de Materiales Educativos.

Por otro lado, existen indicaciones que se debe dar un proceso de inducción a los docentes que darán los cursos. Esta inducción la realiza quien elaboró el material y se les presenta con el material en mano. Sin embargo, por los problemas que se tienen con el encargado de los materiales, no se ha logrado dar seguimiento a cómo es la capacitación y cómo incide en el aprendizaje del papel que realizan como una de las instancias de aprendizaje consideradas. En teoría, los docentes en servicio en las sedes son quienes tienen la responsabilidad de entregar el material producido para el curso; sin embargo, se sabe que no todos lo entregan así como que hay estudiantes que han encontrado en el Internet los textos –ubicados dentro de la página Web de USAC.

Agrega que ha observado que la inducción debe darse con los materiales pero, en opinión del encargado de la producción de los mismos, se da muy poco tiempo para hacer el material y nunca están listos a tiempo para cuando se da la inducción.

Al preguntar si se realiza algún monitoreo o evaluación de los docentes en servicio y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, respondió que el ente encargado de realizarlo es el MINEDUC. EFPEM no tiene personal para realizar esta tarea. Entonces, se hace a través de la estructura formal del MINEDUC ya que en el Convenio Marco así quedó establecido, lo cual, es una de las principales limitantes del programa. Por ello, tampoco se tiene certeza de cómo realizan el trabajo de mediar pedagógicamente el proceso presencial de los cursos.

Asimismo, se sostuvo entrevista con el Coordinador de Materiales Educativos (textos de apoyo didáctico), quien explicó que sí se ha hablado de realizar un trabajo consciente en cuanto a ser didácticos. Es esencial, pero también hay que definir qué entenderemos como Didáctico. Comentó que un editor debe “mediar” y esa es la segunda parte que se trabaja a partir de los materiales con validación del contenido pero tiene que sufrir un proceso de transformación industrial y se contratará a un equipo de editores que asegure que el producto tenga la calidad esperada y esté mediado adecuadamente.

Explicó que en el proceso editorial de los textos se deben leer cuando se entregan para asegurar que están formando conforme lo establecido por el currículo. Él, como Coordinador de Materiales Educativos, no logra leerlos todos por dos razones: tiempo y no es “todólogo”. Comentó que mentiría si se mete a un amplísimo espectro de cursos que van desde la matemática, pasan por la educación desde la cosmovisión maya, hasta educación física. Informó que se hará un proceso de edición pero no en este momento.

Agregó que todos los docentes que imparten el curso en las sedes reciben inducción del consultor. Se fideliza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la inducción que realiza el consultor-autor de los materiales educativos con docentes que impartirán el curso. Asimismo, la inducción sirve como proceso de validación en el cual hay una retroalimentación; hay intercambio de criterios para mejorar la propuesta.

Informó que se contrata otros consultores que revisan lo que se escribió y se busca en el perfil que sean especialistas de los cursos para que revisen aspectos de validez, contenido, veracidad, pertinencia y actualidad de los contenidos.

Según el Coordinador de Materiales Educativos, hay 5 materiales por cada curso:

1. Guía metodológica (en algunos cursos ya no es la misma; ya pasó por revisión.), y
2. Cuatro módulos de aprendizaje que tendrá el estudiante del profesorado.

Explicó que todos los estudiantes reciben el módulo de aprendizaje. No precisó cómo se les entregaba ni si éstos eran digitales o impresos.

Según el Coordinador de Materiales educativos, todos los módulos pueden y deben llevar anexos que no son creación del autor como bibliografía adicional y no todos lo tienen. En algunos están en archivo aparte, en otros están al final del módulo.

Por otro lado, en la entrevista con el Coordinador de Sede, se identificó que cree profundamente en la producción de materiales de apoyo didáctico y tiene claro el concepto de que no se puede aprender ni enseñar si no se relaciona con los contextos que están considerados en la propuesta original de Prieto y Gutiérrez.

Agregó que los estudiantes no tienen acceso a los textos ni se les entrega. Ellos van “pescando” lo que se les da –según comentó- con el original que cada sábado salen a fotocopiar fuera de las instalaciones de la sede pero, de los ejercicios, no del material educativo al que aduce el Coordinador de Materiales Educativos.

Por otro lado, comentó que sólo conoce accidentalmente el material educativo de Matemática porque es de su interés particular y participó de la inducción por iniciativa propia. Comentó que no tiene acceso a los textos y que, cuando capacitan a los docentes, les hacen firmar que devolverán el texto que se les entrega. Él ha ido consiguiendo los que les prestan a los docentes. Comentó que las debilidades del texto que conoce tiene problemas de redacción, así como usar vocabulario específico o técnico; sin embargo, la fortaleza más grande que vio es que se emplea mucho la lúdica y tienen acceso a lo concreto. Es probable que sea por la naturaleza del curso –agregó.

Según él, los docentes que participan de la inducción comentan que no es muy buena. Asimismo, no conoce al Coordinador de Materiales Educativos. Personalmente no le gustó que alguien que no supiera de Matemática, estuviera capacitando en la inducción sobre ese tema. Considera que no se ha cambiado paradigma porque considera que lo que ha visto de los materiales educativos que se usan sigue basados en los contenidos y no en los procesos.

Con relación a la entrevista con los docentes, se detectó que sí tienen la versión digital del material educativo (texto mediado pedagógicamente). Se notó que su sentir hacia el texto estaba relativamente incierto porque no han revisado la totalidad del mismo. Usan el texto conforme van revisando el avance o planificando para el siguiente encuentro presencial, pero no tienen una versión impresa completa del mismo. Reconocen tener una versión digital pero no han concluido su lectura. Reproducen los ejercicios que se proponen y los usan dentro del aula en la sesión presencial.

Cuando se entrevistó a los docentes en inducción, se identificó que sí conocen los materiales y los valoran muy bien. Dos de ellos eran de Quetzaltepeque y otra había servido allí pero en el momento que se realizó la investigación, servía en Esquipulas. Asimismo, la docente de Esquipulas valoró los materiales como una alternativa excelente para optimizar la toma de conciencia de que es necesario un cambio de paradigma. Los tres docentes entrevistados –fuera de la sede seleccionada- comentaron que todavía hacen aportes al material para contextualizarlo a la realidad regional y/o cultural de los estudiantes cuando imparten el curso.

En la entrevista realizada a un grupo de discusión, se descubrió que no tienen ninguna versión digital de los materiales educativos (textos de apoyo didáctico) ya que sólo se centran en la información que reciben en la clase presencial. Sí van acumulando toda la información para conformar su portafolio pero no tienen una visión global del texto sino hasta que se termina el bimestre. Sólo una estudiante comentó que ha tenido acceso a los materiales porque los encontró en el Internet pero no especificó cómo o dónde los encontró a pesar que se le pidió que explicara al grupo.

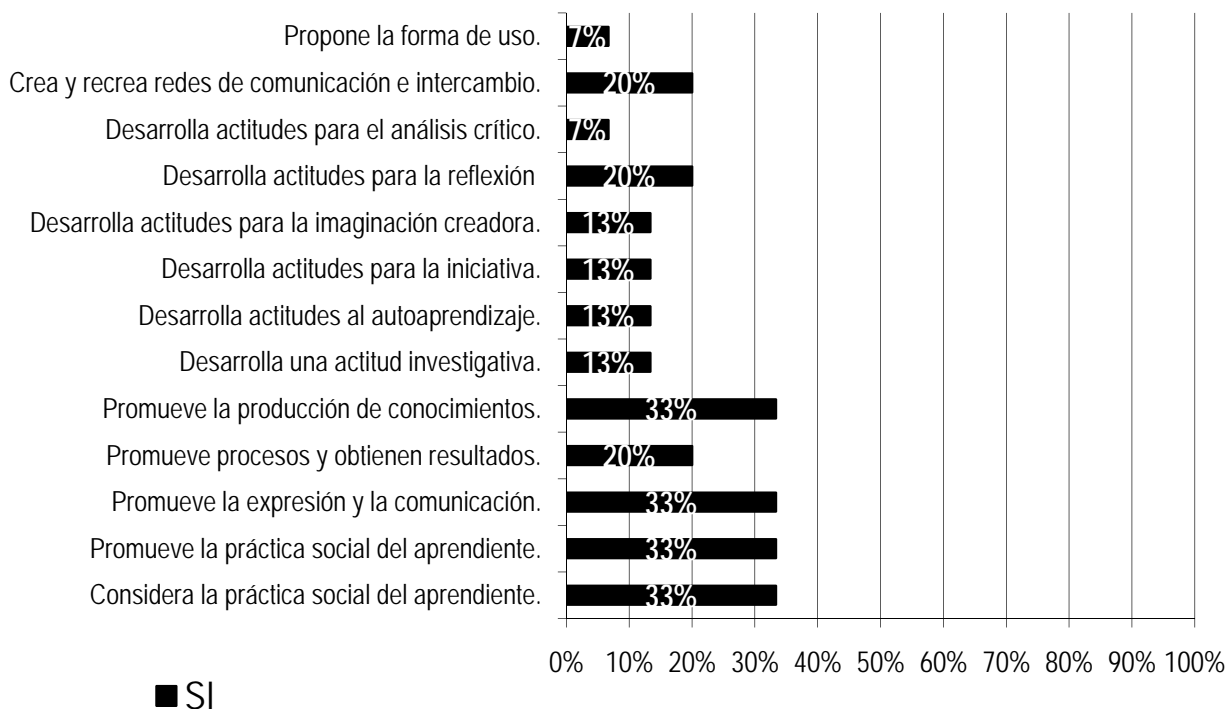
Por otro lado, reconocen que la incidencia de los materiales para generar cambios en su práctica docente es buena y alta. Les han permitido evaluar cómo están enseñando y sí tienen claro que supone un cambio de paradigma en la metodología dentro del aula. Evocaron varias veces que se sienten muy satisfechos cuando observan que sus alumnos son los que “emergen” como los que presentan los contenidos.

Sin embargo, al revisar los materiales para identificar qué tan didácticos son desde el contenido, el aprendizaje y la forma, se encuentra que los mismos tienen muy poca incidencia para generar un aprendizaje significativo y que se apoye en la semipresencialidad también.

Al respecto, en la Gráfica No. 9 se observa que las barras negras muestran la presencia porcentual de la dinámica que se puede sugerir desde del contenido para generar aprendizaje.

Para que un texto de apoyo sea didáctico, es necesario recordar que pretende que se produzcan conocimientos los cuales se evidencian a través de la expresión y la comunicación. Éstos se refuerzan en la práctica social del aprendiente y, por ello, se indaga si el texto considera este aspecto. Todos estos indicadores tienen la misma presencia en los textos revisados. En los textos hay un 33% de ellos que tiene presencia de estos indicadores. Dentro de este mismo tipo de mediación, con el 20% se presentan la promoción de procesos y la obtención de resultados así como el crear y recrear relaciones y redes de comunicación e intercambio y se desarrolla la reflexión para generar autoaprendizaje así como para asumir el ritmo de estudio como práctica investigativa intrínseca que permita construir el conocimiento con relación a los contextos. En igual porcentaje se evidencia que hay mediación del contenido en los textos. Por otro lado, con un 13%, se revela presencia de mediación para desarrollar actitudes para la imaginación creadora, la iniciativa, el autoaprendizaje y la investigación. En menor porcentaje, 7%, se encuentra presencia del desarrollo de actitudes para el análisis crítico y la propuesta para las formas de uso del texto para asumir la responsabilidad de la realidad personal que le permita comprender que es parte de un todo pero asimismo para ser independiente en cuanto a sus propios intereses y ritmo de aprendizaje.

GRÁFICA No. 9
Dinámica del contenido en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la visita realizada a una sede, se identificó que estaban iniciando dos cursos porque era el segundo día de trabajo del bimestre. Esto mermó la posibilidad de investigar con docentes de esa sede algunos de los aspectos considerados en el instrumento diseñado para la entrevista a docentes usuarios de los textos; sin embargo, se tomó como base los datos obtenidos de la entrevista a los otros tres docentes —el de Esquipulas y los otros dos que estaban en inducción y se indagó con los estudiantes su experiencia con los cursos pasados.

Sumado a lo anterior, en el grupo de discusión de estudiantes, se detectó que no utilizan los Materiales Educativos diseñados para el curso. Más bien usan fotocopias que el (la) docente presenta cada día para dinamizar la clase presencial. No conocen ni han sido informados de que existen versiones digitales de textos de apoyo. En el caso de los docentes, no saben que los estudiantes deben tener copia del texto que apoya el curso.

Los docentes de la sede visitada no comentaron haber observado fortalezas ni debilidades, así como tampoco opinión global de los procesos que propone el texto de apoyo porque adujeron que estaban iniciando el curso. Estaban en el segundo día presencial de clase y uno de ellos era el primer día de trabajo. Los aportes que hacen al texto no están sistematizados sino adaptados a la planificación específica del día así como a los tipos de comentarios que emergen como fruto del diálogo inmediato. Sin embargo, no realizaron aportes concretos más que el de valorar el texto como una herramienta orientadora para su planificación. Sin embargo, al observar la actividad presencial sobre lo que el (la) docente realizaba, se evidenció que los aportes del (de la) docente iban más allá de lo planteado originalmente en el texto. Como enriquecimiento personal, fue importante evidenciar que provocan incidencia dentro del aula para reflexionar sobre el contexto personal promoviendo la toma de conciencia de los procesos internos del aprendizaje para incidir en su trabajo así como la re-valorización de lo que se realiza cotidianamente con los niños en el aula.

No se indagó sobre los aciertos y dificultades en los estudiantes con relación al uso del texto porque previamente se había confirmado que éstos últimos no tienen copia digital o impresa de los textos.

En la entrevista con grupos de discusión, se detectó que de los seis estudiantes elegidos, sólo uno conoce los textos digitales que se han usado y sabe cómo obtenerlos en la plataforma virtual. Ha compartido con sus compañeros de aula cómo acceder a ellos pero no con los de la otra sección. Sin embargo, no usan los textos como referentes de aprendizaje ya que no sabían que existían como tales.

Para realizar la observación de un período de clase se decidió aprovechar la experiencia indagando la dinámica y la relación de ésta con las variables presentadas en la investigación. Se evidenció que ninguno de los estudiantes tiene un ejemplar del material educativo en el aula dificultando que la asunción de construir su propio conocimiento esté sesgada así como que siga dependiendo de las orientaciones tradicionales del proceso. Con ello, se merma cualquier potencialidad de generar autoaprendizaje.

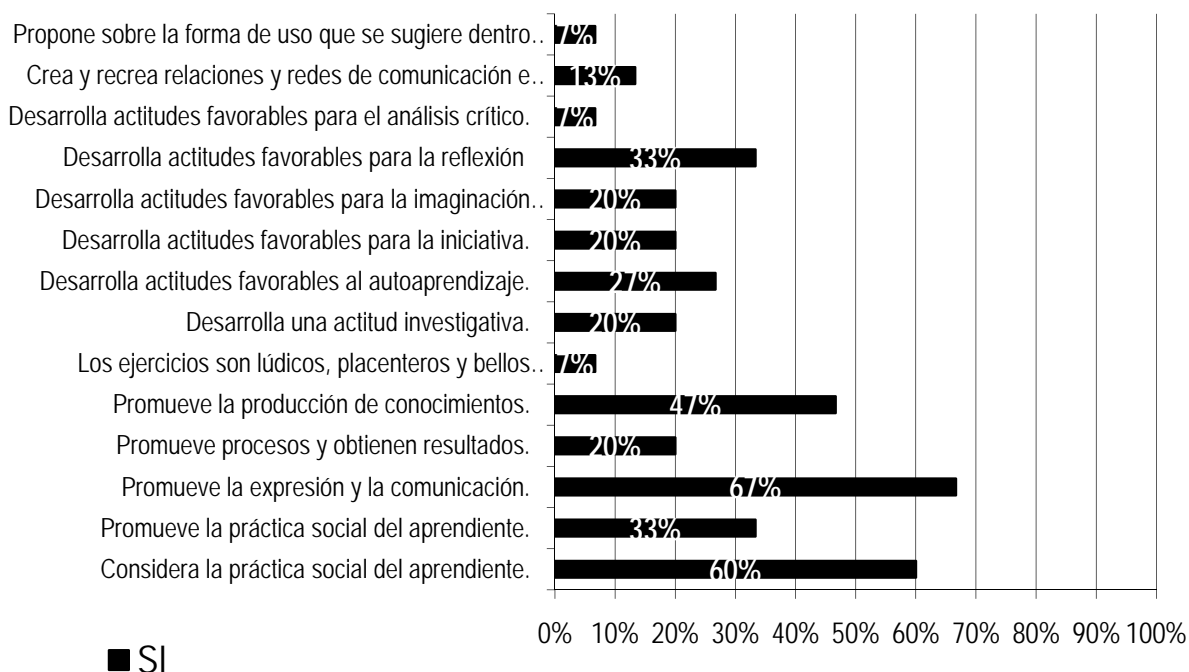
En la sede visitada, se detectó hay dos secciones que están separadas por la procedencia geográfica de los estudiantes. En una sección están los estudiantes de Quetzaltepeque y, en la otra, los de Concepción Las Minas y Olopa. En ambas aulas, se realizaron actividades lúdicas con las cuales se construía el conocimiento basado en la experiencia docente y los conocimientos previos pero no se realizaban lecturas ni consultas con el material educativo diseñado para el curso. Lo que más llamó la atención es que los estudiantes se preocupaban mucho más del tiempo que de la actividad; sin embargo, cuando se dialogaba sobre el tema de aprendizaje, participaban con mucha seriedad y sin pena para compartir sus aciertos o dificultades de lo que hacen con sus alumnos. Se intuyó que existe una relación cordial y de confianza con los docentes a pesar de que era el segundo día de trabajo.

En la conversación informal se encontró más dificultad ya que se observó que los estudiantes manejan un conflicto territorial entre ellos y, por lo mismo, no hubo mucha oportunidad de participar. Se observó que los grupos están muy dispersos entre ellos mismos ya que no había un grupo mayor de tres personas compartiendo. Sus diálogos iban más al contexto cotidiano de sus vidas personales en los cuales comentaban sobre situaciones que sucedían en sus lugares de origen. A pesar de ello, se realizaron intentos para comentar sobre los materiales educativos pero se provocó un silencio extraño con miradas de no saber de qué se estaba hablando. Después de una pausa, volvían al tema de plática central que giraba en torno a la comida que ingerían, las dificultades que tenían para asumir los problemas económicos del coste de vida pero no sobre lo que aprendían.

En la Gráfica No. 10 se observa que las barras negras muestran la presencia porcentual de la dinamización del aprendizaje. Donde más presencia se observa es en cuanto a que promueve la expresión y la comunicación (67%). Es importante resaltar que la práctica social del aprendiente (60%) tiene presencia alta. Se consideró como práctica social el ejercicio docente –no al contexto personal/espiritual del aprendiente. Por ello, se observa alta presencia de este indicador. El siguiente indicador, por el orden porcentual, es la producción de conocimientos (47%). Le siguen la promoción de la práctica social del aprendiente, el desarrollo de actitudes favorables para la reflexión, ambos con el 33%. El

autoaprendizaje se detecta en un 27% de los textos. De igual manera, se agrupan en presencia, con un 20%, la promoción de procesos y obtención de resultados, el desarrollar una actitud investigativa, para la iniciativa y para la imaginación creadora. El 13% crea y recrea relaciones y redes de comunicación y, con el menor porcentaje de presencia -7%- se encuentran lo lúdico de los ejercicios, el desarrollo de actitudes para el análisis crítico, el crear y recrear relaciones y redes de comunicación e intercambio y la propuesta sobre la forma de uso que se sugiere dentro del texto. La poca presencia de estos elementos provoca que el aprendizaje se convierta en una actividad monótona poco motivante y desagradable; a su vez, se individualiza el aprendizaje si no se crean relaciones y redes de comunicación al punto de crear visiones personalistas que ofrecen una visión parcial de los contextos dejando por un lado la posibilidad de conocer un mundo más allá de la zona de desarrollo próximo así como una dependencia hacia los actores externos que dirigen el aprendizaje del grupo de estudio.

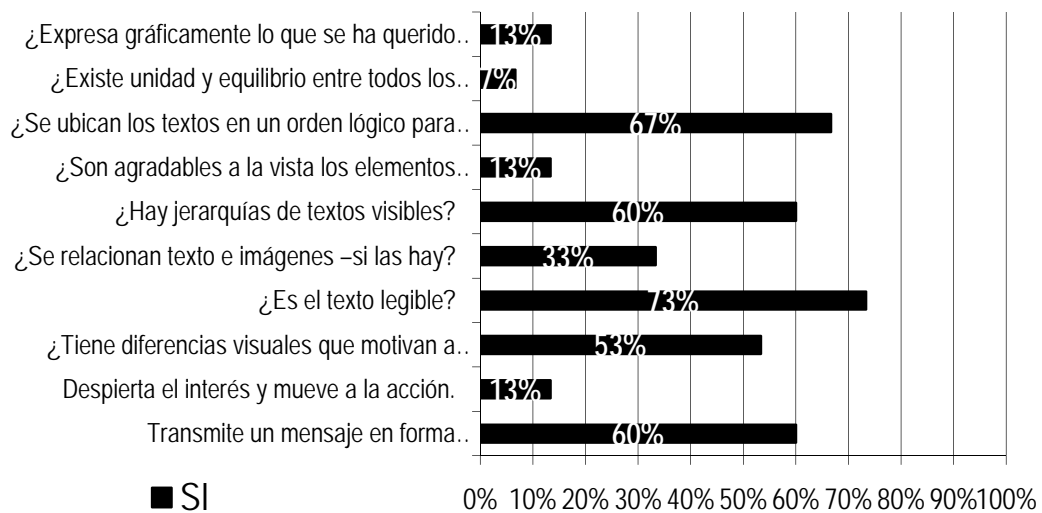
GRÁFICA No. 10
Dinámica del aprendizaje en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del
Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

En la Gráfica No. 11 se observa que las barras negras muestran la presencia porcentual de la organización perceptiva para influir en los procesos visuales. El texto es legible en un 73% de los textos y el 67% tiene orden lógico para la lectura. Le sigue, con 60%, la sencillez, claridad y el mensaje directo así como las jerarquías. En tercer orden, se observa que los textos tienen diferencias visuales que motivan a ampliar lo que se lee así como el que las jerarquías de los textos son visibles (53%). Sólo el 33% de los textos tienen relación con las imágenes que presentan. En este caso, la potencialidad de incluir imágenes relacionadas con el texto permite que se realicen conexiones cognitivas que aseguran la consonancia cognitiva e integran los conocimientos previos con los nuevos, situación que promueve el aprendizaje significativo. El 13% de los textos despiertan el interés y mueven a la acción, tienen elementos gráficos agradables a la vista y expresan gráficamente lo que se ha querido comunicar. El 7% distingue la unidad y equilibrio entre los elementos que integran la composición de la forma para dinamizar la percepción y el equilibrio así como de los procesos internos de construcción del pensamiento y la trama de relaciones que se van produciendo a través de la transferencia, como principio de aprendizaje.

GRÁFICA No. 11
La organización perceptiva en los Textos de Apoyo Didáctico del
Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa Académico de
Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011



Fuente: Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

11. Discusión y análisis de resultados

11.1 El aprendizaje significativo y los textos de apoyo didáctico

Cuando se habla de textos de apoyo didáctico es necesario recordar que no está definida como una metodología, ni una técnica específica porque depende de varios factores como el grupo objetivo, su perfil de formación, las modalidades de estudio, etc. Su propuesta es, más bien, un enfoque educativo... desde lo íntimo hasta lo social. Sin embargo, ahora se considera como la posibilidad de construir puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de vida y de creación del ser humano. (Prieto, 2010)

Partiendo del pensamiento de Simón Rodríguez, quien dice: *Lo que no se hace sentir no se entiende, lo que no se entiende no interesa y lo que no interesa no se aprende*, se describe a continuación una alternativa que comienza siendo una probable metodología de formación educativa y, posteriormente, puede convertirse en un estilo de vida que debería evocarse cuando se asume ser partícipe de un proceso de aprendizaje significativamente importante.

Para desarrollar actitudes, es necesario sentir y esto no se detectó en textos revisados. Por otro lado, el sentir de los actores involucrados directamente en los procesos formales de estudio no se percibió en las entrevistas realizadas.

Cada vez que una persona participa de un proceso de aprendizaje significativo, comienza un proceso consciente de verse a sí mismo en alguna práctica o conocimiento que puede enriquecer o del cual necesita aprender. Esta primera idea le permite comprometerse con base a sus prioridades para reordenar su vida cotidiana y adaptarla a las nuevas necesidades que surgen de una nueva relación consigo mismo y con los otros elementos alrededor suyo pero, es un proceso con tanta incertidumbre que puede paralizarlo o, por el contrario, retarlo a tal grado que se vuel-

va un motor motivador para seguir aprendiendo. Sin embargo, la angustia que provoca la incertidumbre sitúa a la persona en otro lado de la realidad social y el mundo lo observa de manera diferente. Se deja de buscar el horizonte fuera de uno y se busca dentro de uno mismo y se vuelve capaz de llegar a las distancias insospechadas de lo humano. Conforme avanza en el estudio, las lecturas y las construcciones colectivas, se descubre que hay muchas cosas que necesitan mejorar, empezando por las actitudes personales. Sabe que si se apropia verdaderamente de lo que está leyendo, sintiendo y viviendo, su proceso será distinto... lo que le va a llevar a ser mejor persona y, en consecuencia, mejorar la función social, tanto en ámbitos formales, como en el cotidiano de la vida. Esto supone formarse para la incertidumbre, para la significación y para la expresión.

Esto no sucede en el Programa PADEP/D ya que en el trabajo de campo realizado, no se observó ni se escuchó que se estuviera viviendo algún cambio interno de conciencia sino más bien el profundo deseo de salir del estatus académico titular para superar las dificultades económicas que se tienen en la vida cotidiana. Lo que sí se encontró es que existen niveles de satisfacción positivos en cuanto al quehacer como facilitadores del aprendizaje de los alumnos con los cuales trabajan los estudiantes. El verse a sí mismos como personas en proceso de superación sí se plasmó en las entrevistas; sin embargo, no lo integran con el aprendizaje como actitud que forme para asumir su propio aprendizaje como una actitud cotidiana. Ven que el uso de textos de apoyo didáctico sirve de apoyo a una metodología y se circunscriben a ellos sólo en lo formal del proceso de enseñanza-aprendizaje, no como interlocutor con el cual reflexionar para seguir aprendiendo.

Como es natural, todo proyecto de aprendizaje nuevo provoca entusiasmo con el cual se encuentra el impulso interno que invita a apropiarse de él y para el cual fue invitado un aprendiente. Naturalmente, necesita superar situaciones con los contextos para replicar, producir un producto tangible que le permita evaluar la calidad de participación, donde conoce algo distinto, si está verdaderamente alerta a lo nuevo por conocer y, conforme más satisfecho se sienta, encontrará un compromiso más

profundo y duradero que le hará sentirse más seguro entendiendo que el instinto básico humano de conocer la certidumbre se reafirma en la medida en que acierte en su participación construyéndose a sí mismo desde su propia vida. Visto desde lo que los textos de apoyo didáctico deberían provocar, esto supone formarse para la incertidumbre, para la significación, para la expresión, para gozar de la vida, para apropiarse de la historia personal y la cultura personal.

En los textos revisados, no se encontraron actividades que provocaran el deseo de apropiarse del proceso de aprendizaje sino más bien para producir o replicar conocimientos. Incluso, el porcentaje de dinamización de los contenidos y los ejercicios así como de los procesos perceptivos encontrado en los textos es bajo. Esta situación hallada se confirma con lo planteado al inicio de esta investigación, donde se expresa que los textos se producen en función de las jornadas, el tiempo que habrá que dedicar o los contenidos a abarcar pero nunca sobre lo que el aprendiente debe realizar para apropiarse de lo que se propone como ciencia para transferirlo de la vida cotidiana a la ciencia o viceversa.

Mientras está participando en un proyecto de aprendizaje, puede descubrir contenidos básicos de conocimientos o sentimientos que le permitirán construir nuevas formas de ver, sentir o interpretarlos para proponer nuevas formas de hacer cultura pero también para encontrar que esos contenidos que mucho tiempo antes ya estaban planteados en la ciencia escrita.

Los textos de apoyo didáctico diseñados con estrategias puntuales y “estratégicas” le permiten al aprendiente abrir espacios de conocimiento y percepción que convierten la incertidumbre en certidumbre y, en ese proceso, aprende a entender lo que no conoce; se motiva para conocerlo como posibilidad de transformarlo o lo rechaza “porque no es el momento de asumirlo”. Si lo acepta, podrá reinventar nuevas formas para apasionarse y buscar soluciones que le llevarán a nuevas formas de ser, de aprender, de conocer, de convivir y para hacer su vida más libre con base a sus propias decisiones. Al asimilar esas formas de vida convirtiéndolas en algo propio,

será capaz de construir, redescubrir o reinventar nuevas visiones y/o políticas de vida que le sigan formando como una persona abierta y con posibilidades de trascender constantemente para aprender y enseñar porque, cuando se asume el aprendizaje significativo como una actitud de vida, ésta convierte en realidad y algo tangible en la dinámica de ser aprendiente pero también enseñante. Visto desde el aprendizaje significativo, esto supone formarse para la incertidumbre, para la significación, para la expresión, para gozar de la vida, para apropiarse de la historia y la cultura, especialmente para convivir.

Con relación a lo anterior, el tipo de dinamización del aprendizaje realizado en los textos de apoyo didáctico del Programa PADEP/D sólo tiene porcentajes representativos con relación a la expresión y comunicación así como a la práctica social del aprendiente. Los otros indicadores no están suficientemente reforzados a lo largo de los textos y se pierde una oportunidad muy importante de generar cambios de fondo en cuanto al aprendizaje significativo.

Todo esto puede alcanzarlo el aprendiente a través del desarrollo de la expresividad y, para aprender a ser expresivo, necesita sentir que tiene la libertad para expresarse, comunicar sus sentimientos partiendo de la idea que no necesariamente existen personas que le entiendan y que estén de acuerdo con él o ella. Cada vez que intente expresarse, debe estar seguro que ha tomado la decisión más correcta de expresar sus sentimientos y pensamientos para que éstos sean correctamente interpretados y verdaderamente transmitan sus ideas. El proceso de mediación que realiza entre los mensajes que expresa y recibe son los que le permitirán resolver, proponer o inferir analogías que le ayuden a aceptar o rechazar los contenidos de aprendizaje o de enseñanza que utiliza.

De acuerdo a lo identificado en la revisión de los textos de apoyo didáctico, se confirmó que la promoción del aprendizaje significativo está ausente en ellos. Sólo tienen un porcentaje representativo para la expresión y comunicación. Las destrezas para resolver, proponer o inferir analogías están ausentes y, con ello, es difícil que

se acepten o rechacen los contenidos de aprendizaje. Por otro lado, en las entrevistas realizadas, se detectó que la toma de decisiones está supeditada a lo que la autoridad superior dice y no se toman decisiones asumiendo las probabilidades. Esto se da incluso en los estudiantes por lo que se considera pertinente que los textos deben incluir preguntas o ejercicios que promuevan la toma de decisiones evaluando los procesos de construcción del conocimiento.

Por último, las relaciones que encuentre o construya con los “Otros” permitirán que el aprendizaje se realice a través de los niveles de comunicación que construya. Por ejemplo, en la medida en que aprenda de sí mismo a través de la constante reflexión y evaluación de sus actos, sus sentimientos y sus pensamientos... aprende de su propia realidad. El respeto que tenga por sí mismo para intentar ser lo suficientemente honesto y reconocer que es capaz de aprender algo nuevo, amarse con sus dificultades y errores, respetarse para asumir con dignidad su realidad personal y construirse con base a su propia historia de vida le ayudará a superar los obstáculos que encuentre, valorándolos como contenidos para ser mejor persona... construirse a sí mismo y apropiándose de su propia vida.

Todo eso se plasma cuando, en el proceso de construir relaciones justas y respetuosas, exprese sus formas de pensamiento y sentimientos escuchando las de los “Otros” para intentar realizar una buena comunicación que permita conocer los puntos convergentes y divergentes con los cuales podría construir nuevos aprendizajes; cuando encuentra a los Otros que comparten sueños y criterios con él, aprende con ellos y ellas porque parten de una misma base de conocimiento para visualizar horizontes más lejanos hacia dónde caminar. Construye rutinas nuevas que le ayudan a mantenerse interesado y motivado mientras encuentra nuevas formas de aprendizaje a través de la relación con sus contextos. Todos estos aspectos enunciados en este punto los podrá alcanzar en la medida en que aprenda a valorar cualquier experiencia como una alternativa posible para ser mejor cada día y, en ese proceso de valoración, debe ejercitarse en la importancia a las situaciones cotidianas porque son importantes para él y las valora como tal. Cuando alcanza ese nivel de pensa-

miento y sentimiento, puede entonces pensar que se está apropiando de la historia y la cultura para vivirla, evaluarla, transformarla y transmitirla.

Cuando se indagó sobre la dinamización del aprendizaje en el aula a través de la observación, se encontró que los porcentajes de representatividad en los textos de apoyo didáctico del PADEP/D son muy bajos y eso le da poca significación para creer que promueven el aprendizaje significativo. Por otro lado, en la observación realizada en dos aulas se identificó que ambos facilitadores no realizaban acciones que promovieran lo descrito en el párrafo anterior.

Toda esta descripción debe concebirse desde la doble vía para recibir y dar en cada una de ellas a través del testimonio personal de vida que proyecte el aprendiente.

Al hablar de “construir puentes” para aprender, se cree que producir “textos de apoyo didáctico” es la solución para que el conocimiento se desarrolle. Es probable que esa sea una de las alternativas; sin embargo, cada vez que se pretende producir un texto de apoyo didáctico, dentro de un contexto educativo formal, se debe tomar en cuenta varios aspectos:

Si el currículo pretende formar en aprendizaje significativo, el texto de apoyo didáctico debe orientarse a desarrollar o mejorar el aprendizaje significativo el cual toma en cuenta *todos los horizontes de vida y de creación del ser humano* que van más allá de lo concebido dentro del aula. Parten de la realidad o del contexto personal del aprendiente, no del contenido ni del facilitador del aprendizaje. Por otro lado, hay investigaciones que han encontrado que las personas aprenden mejor cuando se toma en cuenta que el conocimiento sea significativo y relacionado con el contexto personal del aprendiente. (Roquet García y Gil, 2006)

Es importante que el texto de apoyo didáctico traduzca el currículo generando bucles de realimentación que dinamicen el pensamiento y los sentimientos del aprendiente desde la experiencia de vida cotidiana que se convierte en materia de estudio

como eje transversal de todo el conocimiento, pero también de la interrelación que puede generarse desde los otros conocimientos.

Se necesita definir qué es lo que se pretende con el mismo –desde *todos los horizontes de vida y de creación del ser humano*- para que con los puentes que se construyan para asumir lo nuevo, sean de un enriquecimiento tal que se asuma promover y acompañar el aprendizaje para que éste asuma el proceso como una vivencia constante donde la realidad cambiante se convierta en el texto paralelo de la persona como producto del proceso de aprendizaje. Significa asumir *la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos* (Prieto, 2002:6). Supone dejar la *construcción de conocimientos* para construir, precisamente, en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación, *construir es construirse*.

11.2 La semipresencialidad y los textos de apoyo didáctico

El construir puentes, como estrategia para satisfacer las necesidades de formación educativa es uno de los elementos más importantes para generar desarrollo en las personas. Una de las propuestas para ello es la modalidad de educación semipresencial que pretende realizar encuentros presenciales de un solo día y, a lo largo de la semana, preparar o resolver situaciones de aprendizaje que ejerciten a la persona a buscar información, ejercitarse en lo que aprende en lo presencial, enlistar sus dudas para llevarlas al aula, buscar a compañeros con quienes compartir inquietudes, motivarse a mantenerse en el sistema educativo por el compromiso que genera, etc.

Como lo describen Gutiérrez y Prieto (1994), el facilitador de un proceso de aprendizaje está comprometido a ser el cronista de la historia que se entreteje a lo largo de cada encuentro presencial y suma a ello las inquietudes de los aprendientes para hilar el pensamiento dándole la significación que necesita para que ellos relacionen sus conocimientos previos con los nuevos. Con esto, se logra conjugar el aprendizaje significativo usando la semipresencialidad como el vehículo para hacer tangible la

vivencia del proceso. Sin embargo, el texto de apoyo didáctico surge como algo vital en la semipresencialidad porque el facilitador no siempre estará al alcance del aprendiente y, por lo mismo, debe convertirse en el interlocutor que medie entre el aprendiente y su propio proceso reflexivo de aprendizaje. Sin éste, el proceso de aprendizaje y enseñanza no puede garantizarse que el pensamiento esté desarrollándose y el aprendiente se motive para asumir la actitud que lo defina como tal... una persona en proceso de aprendizaje permanente e independiente que, en forma activa, asume la responsabilidad de su aprendizaje gracias a la guía y apoyo de su facilitador, de alguno de sus pares o del texto de apoyo didáctico que le acompaña siempre y es incondicional.

En lo que a la propuesta del Programa PADEP/D se refiere, es evidente que está respondiendo a las exigencias de los nuevos tiempos educativos a nivel universitario y que resulta ser un entorno distinto de aprendizaje. La progresiva disminución de la presencialidad en favor de un mayor peso de este trabajo autónomo y la omnipresencia del profesor en el desarrollo del trabajo autónomo, gracias al uso de las TIC's, (Horno Chéliz, 2008), da una respuesta adecuada a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento, que reclama una mayor libertad en su aprendizaje, ante la necesidad de la formación continua. Los estudiantes pueden equilibrar sus estudios con su vida laboral y/o familiar sin que eso signifique renunciar a una dirección específica por parte de un profesor, ni a las virtudes de las sesiones prácticas. La semipresencialidad ofrece, en este sentido, flexibilidad. Supone aprender a ser, a aprender, a hacer, a convivir en todos los contextos donde el aprendiente se desarrolla. (UNESCO, 1996)

Esto se confirmó en esta investigación con los altos niveles de satisfacción expresados por los estudiantes con relación a la posibilidad de articular su vida para seguir construyéndose a sí mismos en lo que a su profesionalización se refiere; sin embargo, todavía existen comentarios que plasman su esperanza de mejorar su situación económica como factor primordial.

En lo que respecta a los actores para asumir el quehacer propio de la formación desde la semipresencialidad, se evidencia que existe compromiso. El Programa PADEDP/D se ha concebido como algo innovador y se tiene expectativa sobre ello. Se tiene conciencia que un solo asesor pedagógico para acompañar a los estudiantes de una sede no es suficiente.

Otro miembro del Consejo Técnico comentó que estudiar semipresencialmente pueda motivar más a permanecer ya que existen otros factores como que no tienen otros estudios más que los de Escuelas Normales, no se movilizan largas distancias para asistir a clases ya que siguen en su departamento estudiando; asisten sin descuidar su trabajo y la inversión económica de estudio se reduce por la modalidad. En lo que sí se cree que todavía hace falta mejorar es el acceso a lo tecnológico como el Internet. Todavía se concibe como algo en proceso de mejora y con posibilidad de ser sujeto de investigación en cuanto a permanencia o deserción, impacto del aprendizaje, etc.

Para que los textos de apoyo didáctico sean efectivos en la semipresencialidad, es importante rescatar la existencia intencionada de la educación alternativa, las instancias de aprendizaje y que se realiza una dinamización del contenido, del aprendizaje y de la organización perceptual de ellos. Esto con la intención de ubicar temáticamente al aprendiente sobre lo que abordará en su proceso de aprendizaje; los contenidos necesitan ser narrados de tal manera que el interlocutor (facilitador) esté presente en el papel haciéndole sentir que está acompañado y que se le comprende desde la incertidumbre que siente. Esto le motivará a seguir adelante para desarrollar todo lo que se le presenta tal cual si estuviera escuchando como la cultura oral que caracteriza a los pueblos en el país.

Sumado a lo anterior, el aprendizaje promovido a lo largo de los materiales debe situar al aprendiente en el contexto donde se encuentra y donde él asume el papel de interlocutor. Este proceso se sustenta como el juego pedagógico donde la alegría de construir su propio conocimiento le permita descubrir con mayor profundización

en el conocimiento los acuerdos mínimos; construir el texto; saber esperar; compartir, no invadir; partir siempre del otro; sentir y aprender; donde lo lúdico es alegría de construir; no forzar a nadie; compartir, no invadir; donde se debe ser creativo porque no hay prisa. Lo importante es construir.

Los ejercicios están para sugerir la apropiación del texto (ejercicios de significación, expresión, resignificación y recreación, planteamiento y solución de problemas, autopercepción y prospectiva); relación texto-contexto (ejercicios de relación intertextual, de observación y de interacción); aplicabilidad (ejercicios de producción, de reflexión y de invención).

Finalmente, la inclusión de sugerencias de organización perceptual invita a aprender a interpretar otras formas de conocimiento porque también educa. La forma se liga a lo estético y a la percepción para comenzar a desarrollar otras formas de ser observador de los contextos. De ella la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación, dentro de la tarea de compartir y crear sentido. Constituye la síntesis del proceso de mediación la cual pasa por el goce, la apropiación y la identificación.

Con relación a los textos revisados, se observó que es bajo el porcentaje de materiales que proponen la semipresencialidad como alternativa de trabajo. Tampoco proponen significativamente el trabajo virtual y la observación de contextos para generar conciencia individual-interior, individual-exterior, interior-colectivo, exterior-colectivo.

Finalmente, la semipresencialidad propone, sin saberlo, rebasar las fronteras de lo geográfico y las limitantes del tiempo. También pretende independizar al aprendiente del paradigma paternal o tradicional educativo. De allí que el trabajo de la organización perceptual, se vuelva una práctica valiosa donde se parte de las dificultades que el interlocutor puede encontrar al estudiar el material porque no está acompañado de un facilitador –están sugeridas subliminalmente para desarrollar destrezas

que van desde el sentir. Se cree anticipadamente en la inteligencia del otro para que identifique, sienta, goce, aprenda. Se cree en el trabajo en equipo basado en la independencia espacial, la legibilidad, la composición armónica, procesos simétricos y asimétricos, mucho uso del blanco como principio de amplitud perceptual. Se desea conocer la realidad del destinatario o grupo objetivo. Se indagan los anhelos, los afanes de las personas para volcarlo en expresión artística. La misma necesidad de continuar motivado en el proceso, enriquece el tema y la percepción del aprendiz.

Dentro de las actitudes independientes que son importantes para el aprendiz que participa de un proceso mediado pedagógicamente y semipresencial, se considera que el establecer un ritmo de estudio se fortalece con la disciplina pero también con los elementos gráficos que se proponen desde el tratamiento de la forma. Es posible que, a través de los contrastes, las rupturas en el orden lineal de un texto, la visión del autoaprendizaje y la reflexión permitan encontrar otros puntos de vista que amplíen el conocimiento. El aprendizaje debe también considerar la ruptura de rutinas, lo monótono, subvertir el orden perceptual para lograr la profundización la apropiación de un tema.

Todo esto se encontró parcialmente en uno de los textos usados en el Programa del PADEP/D; sin embargo, es tan fuerte su énfasis en los contenidos que se pierde una gran oportunidad para que, a través de la forma, se logre desarrollar lo que Simón Bolívar dijo y ya se mencionó al inicio de este capítulo.

Entonces, es importante hacer ver que un texto de apoyo didáctico, concebido para trabajarse con la modalidad semipresencialidad, se convierte en un eslabón esencial que forme para asumir cambios que flexibilicen el momento de aprender asumiendo que se puede aprender lo que quiera, donde quiera, como quiera, cuando quiera y con quien quiera si se es consciente que esto es posible al haber rebasado los muros rígidos de un aula y aceptar que se es aprendiz.

11.3 El aprendizaje significativo y la semipresencialidad

Un proceso de enseñanza-aprendizaje se considera como la posibilidad de construir puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de vida y de creación del ser humano. (Prieto, 2010)

Al respecto hay que considerar que los horizontes de vida permiten que la persona evalúe asimismo todas las alternativas posibles para vivir y aquí toma relevancia lo que Quiroga (2002) dice, al analizar la propuesta de Ken Wilber, quien sostiene que *todo fenómeno humano consta de cuatro facetas y no puede ser íntegramente comprendido si no se abordan las cuatro*. El fundamento de estas vertientes de la realidad tiene que ver con los aspectos exterior e interior y sus formas individuales y colectivas los cuales se deberían tomar en cuenta para comprender los procesos individuales y sociales de cualquier proceso de aprendizaje.

El primer aspecto es cuando la persona experimenta internamente como ente individual dentro de un contexto sensaciones que no siempre sabe definir o expresar. En el pensamiento que ha construido, los símbolos, significados e imágenes mentales relativas y toman importancia pero, al mismo tiempo, está influido por la cultura. Sumado a esto, se influencia por sus ideales personales de superación que lo invitan a seguir trabajando por el conocimiento que necesita mediarse por la vida, la cultura y lo que aprende.

Busca alternativas para superar su actual estado esperando que invierta la menor cantidad de tiempo y esfuerzo para lograr su objetivo, pero olvida que todo cambio requiere constancia, disciplina, motivación, pensar constantemente y también tomar conciencia de lo que siente internamente. De allí que se pretenda, con el aprendizaje significativo, entrar en el espacio interno de la persona para que asuma lo que a ella le es familiar y, partiendo de ese punto, comience a trazar líneas

que permitan el diseño de un proceso de comenzar a buscar la información con la cual pueda desenvolverse mejor en individual pero también en lo social.

Esto, expresado en los resultados de la revisión de textos del Programa PADEP/D, está ausente en la mayoría de los mismos. Los ejercicios que realizan para desarrollar el aprendizaje significativo son pobres. Por otro lado, los miembros del Consejo Técnico consideran que la incidencia de los textos en el aprendizaje significativo es mínima. En la observación realizada, tampoco se evidenciaron acciones docentes que promovieran el aprendizaje significativo. Los estudiantes no llegaron siquiera a mostrar tener sensibilidad y capacidad para expresarse en lo individual sobre su propio aprendizaje, con excepción de una estudiante.

Mientras la persona está vivenciando el pensamiento interno con relación al contexto externo, están ocurriendo una serie de cambios en su cerebro, como ser, secreciones que permiten la transmisión del impulso nervioso en el espacio inter-sináptico, etc. Todos hechos que pueden ser empíricamente observables desde el exterior. Sumado a esto, se observa el lenguaje no verbal y se distingue el discurso que está influenciado por el contexto personal y cultural. Mientras la persona no asuma conscientemente este proceso, sus pensamientos se verán nublados por sus sentimientos y la propia valía que tenga de sí misma. Construirá un discurso que responda a lo que los "otros" quieren escuchar pero no que surja desde su yo interior que incida en lo exterior. Esto sucede cuando la incertidumbre es tan fuerte que paraliza a la persona y depende de la posibilidad de expresar las necesidades para comenzar a buscar lo significativo en la persona para iniciar un proceso consciente de aprendizaje.

Cuando una persona comprende lo importante de compartir lo significativo para ella, sabiendo que tendrá incidencia en lo exterior, no teme comunicarse y comparte libremente lo que siente a través de un discurso que cuestiona, propone, infiere, analiza y/o genera creatividad. Asume posturas concretas para opinar y genera

diálogos que probablemente promuevan un estilo de pensamiento que influya a tal grado que se asume como un estilo de vida.

Esto se propone en los planteamientos escritos por Gutiérrez y Prieto (1994) a través de los tres tipos de tratamientos que sugieren. Sin embargo, en los resultados obtenidos de esta investigación, no se observó en los textos la promoción de estos procesos. Tampoco se identificó que se tuviera conciencia de parte de ciertos actores el generar un diálogo interno-externo. Se considera que es posible que suceda por la historia represiva del país; sin embargo, tampoco se observó en el aula cuando se tuvo contacto directo a la dinámica de formal educativa, espacio donde podría considerarse que es donde existe posibilidad de expresarse libremente. En los textos revisados no se identificaron ejercicios que permitieran plasmar la posibilidad que emergiera conciencia respecto a lo interior-exterior. Más bien se observaron ejercicios grupales que sólo integraban contenidos para presentarlos al grupo de estudio o, en su defecto, sirvieran para reforzar algunos contenidos que, por su extensión, era imposible presentarlos de manera magistral en la dinámica dentro del aula.

Ahora bien, los pensamientos que circulan por la mente tienen un sustrato cultural que contiene símbolos y significados que incluyen al colectivo donde la persona vive y donde aprende. La postura que generalmente asume una persona dentro de lo interior-colectivo permite que asuma posturas a favor o en contra si está ubicada desde lo interior-individual y lo exterior-individual pero, si no, lo colectivo se convierte en su mejor escudo para asumir la postura de aquellos que no necesariamente son líderes proactivos y positivos, mediados pedagógicamente en la construcción de sus propias vidas.

Esto se refuerza con relación a lo que proponen Gutiérrez y Prieto (1994) cuando expresan que necesita educarse para convivir, para gozar de la vida, para dar significado, para apropiarse de la historia y de la cultura. Por otro lado, educarse para la vida y todo lo que ella implica, no se fundamenta sólo en lo presencial sino en

todo lo que supone vivir dentro de un contexto con un sinfín de horizontes a dónde dirigir el pensamiento.

En los textos revisados no se encontraron ejercicios y/o textos donde se promoviera la convivencia. Más bien se promovía el trabajo en grupos o ejercicios que reforzaran contenidos, no actitudes. En las entrevistas realizadas, se detectó que los docentes están conscientes de los contextos interior-individual e interior-colectivo; sin embargo, lo interior-exterior sigue estando condicionado por los requerimientos de lo social y se escucharon comentarios donde la valoración del “otro” como auténtico con su propia realidad todavía no son lo suficientemente importantes para promover un aprendizaje significativo desde la realidad del “otro”. Esto mismo sucedió con el Coordinador de Sede y el Coordinador de Materiales Educativos, no así con los miembros del Consejo Técnico. Por otro lado, dentro de las dos secciones de estudiantes visitadas, se observó que hay conflicto de relación por los territorios de donde provenían. Esto confirma que todavía hace falta formarlos para la convivencia desde todas las acciones educativas que el Programa PA-DEP/D realiza y no puede emerger como tal, si no emerge la conciencia individual en ellos.

Aunque son diversos los sistemas de formación inicial en el mundo, hay consenso internacional en que deben cumplir cuatro requisitos: una *formación humana integral*, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos; una *sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar*, que proporcionen también la apertura a la investigación en esos campos; una *serie de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje* y una *introducción a la práctica de la enseñanza*, generalmente a través de un “*practicum*” bajo la guía de un maestro experimentado. Se destaca la importancia de la vinculación teórico-práctica como un elemento imprescindible en la formación de los futuros docentes. (Vaillant, 2005)

La formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo latinoamericano, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores. Por un lado se considera fundamental asegurar la formación de la calidad antes del ejercicio docente ya que muchos de los maestros y profesores están mal preparados, y por otro, el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo de formación en servicio.

Se considera el enfoque pedagógico, didáctico propuesto por la Reforma Educativa tomando el nivel de pre-primaria y primaria, además apunta a la interculturalidad, pluriculturalidad, equidad de género y medio ambiente. El Profesorado de Educación Primaria Intercultural, va dirigido a todas y todos aquellos maestros que deseen profesionalizarse.

El país demanda cada vez docentes especializados, con alto nivel académico y con una sólida formación metodológica para hacer eficiente la docencia, y de esta manera mejorar el nivel académico de docentes y alumnos. Lo cual es congruente con lo que se plantea en los Acuerdos de Paz y tomando en cuenta las recomendaciones plasmadas en el Diseño de Reforma Educativa, el Diálogo y Consenso impulsados por la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa y el Ministerio de Educación del año 2001 y el Plan Nacional de Educación a Largo Plazo 2003-2023, por lo que el Ministerio de Educación impulsa los esfuerzos necesarios para poner en funcionamiento el Sistema Nacional de Formación Docente.

Se identifican elementos clave como un proceso real de descentralización y regionalización, la profesionalización y dignificación de los docentes, el desarrollo de estándares para la evaluación sistemática, procesos de evaluación y supervisión de carácter autónomo, y cumplir con la meta del milenio sobre la universalización de la enseñanza primaria. El sistema debe garantizar que todos los guatemaltecos, en igualdad de oportunidades, tengan acceso a una educación pertinente y de calidad, lo que la formación integral de la persona humana, mediante un sistema educativo centrado en el aprendizaje de los educandos.

Para cerrar lo propuesto por Wilber, se habla de lo exterior-colectivo donde, a su vez, la cultura, también tiene sus componentes sociales que se convierten en imaginarios sociales como las modalidades tecnológicas, las fuerzas de producción, las instituciones concretas, los códigos y pautas escritas, las ubicaciones geopolíticas, etc.

Este nivel de construcción de la realidad todavía está muy lejano de ser alto tangible en la sociedad guatemalteca; sin embargo, no se descarta la posibilidad que surja. En este aspecto emerge el constructo teórico de *Zona de Desarrollo Próximo* propuesto por Vygotsky cuando habla del Nivel Evolutivo Real, *es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un estudiante, que resulta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo*. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales. Esto se encontró en el proceso de esta investigación cuando se entrevistó a docentes y al Coordinador de Sede quienes piensan que los estudiantes todavía necesitan mucho acompañamiento para plasmar en su quehacer docente durante la semana.

Por otro lado, Vygotsky pone de manifiesto que ante un problema el estudiante no puede solucionar por sí solo, puede resolverlo con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Para ello, el Programa PADEP/D propuso la figura del asesor pedagógico quien acompaña durante la semana al estudiante en sus procesos, pero todavía está muy lejano a realizarse en todas las sedes ya que, según los estudiantes entrevistados se detectó que no tenían asesor pedagógico todas las semanas porque tenían entendido que esta persona no visitaba a todos por sus compromisos de trabajo. Por otro lado, el Coordinador de Sede no habló jamás de este asesor y los docentes en servicio no se dedicaron a ayudar a resolver situaciones con los estudiantes sino más bien a cubrir lo estipulado desde los contenidos.

Osorio Rojas (s/a) explica que la experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (profesor, estudiante mayor, estudiante más capaz, etc.), es decir, el desarrollo

humano ya no es dado sólo en la relación sujeto-objeto, sino que la relación está dada por una tríada: sujeto-mediador-objeto. Se trata, entonces, de una relación mediada; es decir, que hay un tercer mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto (el valor no está en la intervención en sí, sino en la medida que esta ayuda). En esta relación dialógica, *el otro permanece como otro externo y autónomo con relación al yo, y viceversa*. No destruye al otro en cuanto otro. En este sentido, la relación dialógica propuesta es la intervención más válida para la educación.

Con base en lo anterior, la mediación entre sujeto-mediador-objeto no se encontró en la revisión de los textos producidos para el Programa PADEP/D. En el caso de los actores alrededor de los estudiantes, existe cierto compromiso mental para mediar y generar los procesos, sin embargo, se considera que la articulación e integración de estas acciones es vital para garantizar que los ejes de formación del currículo propuesto se plasmen en cambios tangibles y medibles para identificar las dificultades y avances.

12. Conclusiones

Este apartado se estructuró con base a las tres variables las cuales son: *el Aprendizaje Significativo*, la *Semipresencialidad* y *los textos de apoyo didáctico*. Con base en estas variables se distribuye el contenido del capítulo en tres apartados.

- La semipresencialidad ha resultado ser la mejor modalidad para conjugar los esfuerzos de autoformación en cualquier espacio educativo universitario. Los elementos que dificultan la realización de un proceso de aprendizaje-enseñanza van desde los climáticos hasta los personales, atravesando por los tecnológicos, territoriales, culturales, etc. Sin embargo, se sigue pensando individualmente en cuanto a los beneficios que ésta otorga a un proceso de aprendizaje y, su peligro más grave es continuar siendo reduccionista en cuanto a lo que supone un proceso integrado de profesionalización como el que el Programa PADEP/D propo-

ne. El cambio de paradigma para romper las barreras de un sistema tradicional educativo es, quizás, el mayor reto que la semipresencialidad tiene para los actores de este proyecto así como asumir los textos de apoyo didáctico como algo más allá de promover una metodología y que no son sólo para reforzar contenidos.

- El texto de apoyo didáctico es vital en la semipresencialidad porque el facilitador no siempre estará al alcance del aprendiente y, por lo mismo, debe convertirse en el interlocutor que medie entre el aprendiente y su propio proceso reflexivo de aprendizaje. Sin éste, el proceso de aprendizaje y enseñanza no puede garantizar que el pensamiento esté desarrollándose y el aprendiente se motive para asumir la actitud que lo defina como tal... *una persona en proceso de aprendizaje permanente, independiente que, en forma activa, asume la responsabilidad de su aprendizaje gracias a la guía y apoyo de su facilitador, de alguno de sus pares o del texto mediado pedagógicamente que le acompaña siempre y es incondicional.* De allí que se concluya que todos los esfuerzos estratégicos que se realicen para mejorar la producción de los textos que se han usado, deben plasmar de manera sutil el currículo pero de tal forma que se asuman desde lo significativo más que de lo impositivo/tradicional del aprendizaje así como para promover la construcción de puentes que generen el conocimiento propio sin olvidar que el sentir el aprendizaje es lo relevante.
- Los esfuerzos que se realizan para escribir y/o producir los textos de apoyo usados en el Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa PA-DEP/D se quedan dispersos entre los intermediarios y no llegan a los estudiantes para continuar su proceso de formación fuera del aula durante la semana cuando no asisten a clases presenciales. Sumado a esto, el estudiante tampoco está consciente ni atento a lo significativo de lo que necesita aprender a menos que se le indique que “debe” atenderlo y, a partir de ese momento, se pierde lo significativo como tal. De allí que cada vez que se indagaba si existía algún índi-

ce de aprendizaje significativo en la experiencia educativa con los textos o los demás actores involucrados, se confirmaba que el aprendizaje significativo está ausente tanto en los textos, como en las acciones docentes/facilitadoras así como directivas en cuanto a la producción o autoría de los textos diseñados para usarse en el aula y que tampoco estaban en manos de los estudiantes. Sin embargo, se considera que el aprendizaje significativo no sólo se da por no proponerse sino porque no existe motivación (conciencia) en las personas para asumirlo de manera mediada pedagógicamente y sustentada por la responsabilidad de dar y recibir lo que se requiere aprender.

13. Recomendaciones

- En cuanto a los textos revisados, se sugiere revisar detenidamente la estructura y secuencia lógica de los ejercicios propuestos para que éstos permitan entretener el conocimiento con la dinamización de los contenidos y el aprendizaje significativo aprovechando la organización perceptual que eduque para superar los límites del espacio-tiempo donde la semipresencialidad se convierta en una actividad que genere la activación de la memoria presencial con la semipresencial del estudiante.
- Es necesario diseñar procesos autoevaluativos de todas las acciones formales y no formales para que se genere un sistema de evaluación constante que fortalezca el pensamiento recurrente de manera que la construcción del conocimiento se convierta en un elemento tangible donde las actitudes de cambio sean parámetro para medir cambios de paradigmas así como de desarrollo integral de todos los actores involucrados para que asuman el liderazgo pertinente dentro de sus contextos.
- Se recomienda diseñar instrumentos y/o estrategias que permitan evaluar si el aprendizaje significativo está surgiendo con las cinco instancias propuestas por

Gutiérrez y Prieto (1994) para asegurar que lo semipresencial está rebasando los límites del espacio-tiempo en cuanto al aprendizaje.

Referencias bibliográficas

1. Aragón, M. (2000). *Planeamiento y Programación Didáctica*. Guatemala: URL-PROFASR.
2. Aragón de Viau, M. (2010) *Seguimiento a la Semipresencialidad en Campus y Sedes Regionales de la Universidad Rafael Landívar*. Guatemala: Profasr, URL.
3. Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
4. Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
5. Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
6. Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En: Elam, S. (Comp.) (s/f) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículo*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
7. Comisión Paritaria de la Reforma Educativa (1998). *Diseño de Reforma Educativa*. Guatemala: PNUD-Q'anil B.
8. Delors, J. et. al. (1993). *La Educación encierra un Tesoro –Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Guatemala: URL-ILE.
9. Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
10. Grajeda, G. (1995). *El Ciclo Docente y la Mediación Pedagógica*. Guatemala: URL, Profasr-RNTC.
11. Gutiérrez, F. & D. Prieto Castillo (1996). *La Mediación Pedagógica*. Guatemala: IIME-EDUSAC.
12. Gutiérrez, F. & Prado R., C. (1997). *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Costa Rica: Editorialpec.
13. Johnson-Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
14. Najarro, A. (2009). *El material semipresencial –carpetas- y su incidencia y aportes en la actividad académica de los estudiantes de los Campus y Sedes Regionales de la Universidad Rafael Landívar*. Guatemala: Tesis inédita.

15. Nérici, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
16. Novak, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Ed. Alianza Universidad.
17. Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
18. PADEP/D-EFPEM (2009). *Rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación MINEDUC PDP - Profesorado de Educación Primaria Intercultural*. Guatemala: proyecto
19. Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.
20. Savater, F. (2001). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
21. Torres, J. (1998) *El currículum oculto*. Madrid. Ediciones Morata S.L.
22. Valles, M. S. (2002) *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.
23. Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
24. Viau Aragón, M. A. (2011). *Filosofía de la Antigüedad*. Guatemala: Material inédito.
25. Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ª ed. Barcelona: Crítica.
26. Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós. Barcelona.

Webgrafía

27. Abate de Tadeo, N. (s/a). *La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje*. Argentina: En línea:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_804/a_10845/10845.html Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
28. Aguinaga Vásquez, C. P. et. al. (s/a) *La Reforma Educativa y los Nuevos Modos de Aprender*. En línea:
<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%204/ponencia14.pdf> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
29. Alzatate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. A., Romero Loaiza, F. y Gallón, H. (25 de diciembre de 2005). *De la presencialidad a la semipresencialidad: Análisis de la transformación de un curso de nivel universitario*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira e Instituto Kennedy. En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 37/3. En línea:
<http://www.rieoei.org/1116.htm> Fecha de consulta: [2 de noviembre de 2010]

30. Aragón de Viau, M. (2011). *El aprendizaje mediado*. Revista Docencia Landivariana Vol. 2. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. En línea: http://e-revistas.url.edu.gt:1081/docencialandivariana/Revista/completo.aspx?wp_param=gfXZbXM4SM%2f15yGtJnTjw%3d%3d Fecha de consulta: [8 de agosto de 2011]
31. Bandura, A. Teoría de Aprendizaje Social o Teoría Social Cognitiva. En línea: <http://www.comminit.com/en/node/149986> Fecha de consulta: [8 de octubre de 2010]
32. Bassani, A. del R. (2009) *Estrategias didácticas semipresenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*. Tarragona, España: Universidad Rovira I Virgil. Tesis inédita. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1014109-133338/BASSANI.pdf Fecha de consulta: [19 de enero de 2011]
33. Brenes Espinoza, F. (s/f). *Principios y Fundamentos para una teoría de la Educación a Distancia*. En línea: <http://www.uned.ac.cr/sep/aulavirtual/facilitadores/elaboracurso/mod1/concepto.pdf> Fecha de consulta: [15 de febrero de 2011]
34. Cazau, P. (2005) *Estilos de aprendizaje. Generalidades*. Buenos Aires: S/E. En línea: [http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-48%20Doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20\(ficha%2055\).pdf](http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-48%20Doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20(ficha%2055).pdf) Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
35. Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4, (7). En línea: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
36. De Pedro, X. (2007). *La semipresencialidad: oportunidades y dificultades*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Fòrum Telemàtic De Docència Universitària. En línea: <http://www.ub.edu/forum/Archivos/depedrocast.pdf> Fecha de consulta: [28 de septiembre de 2010]
37. Feito, R. (s/a). *Teorías sociológicas de la educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm> Fecha de consulta: [28 de septiembre de 2010]
38. Gallego, D. y Alonso, C. M. (2 al 5 de agosto de 2005). *Los estilos de aprendizaje: Enseñar en el Siglo XXI*. Congreso por una Educación de Calidad en el Caribe Colombiano. Barranquilla, Colombia: En línea: <http://porunaeducaciondecalidad.org/Congreso/Memorias/Primer%20Congreso/Calidad/Domingo%20Gallego%20y%20Catalina%20Alonso/Domingo%20Gallego%20y%20Catalina%20Alonso.doc> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
39. García Pérez, F. F. (28 de febrero de 2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis de intervención en la realidad educativa*. Nº 207. Barcelona: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. En línea: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm#N_9 Fecha de consulta: [31 de marzo de 2011]

40. Horno Chéliz (2008). *La semipresencialidad como recurso en la denominada "participación guiada" y en el "trabajo colaborativo"*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. En línea: <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/75/Horno%20Ch%E9liz.doc> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
41. Laza, S. (2005). *Teorías Sociológicas de la Educación*. Argentina: monografía. En línea: <http://www.monografias.com/trabajos26/teorias-sociologicas/teorias-sociologicas.shtml> Fecha de consulta: [22 de septiembre de 2010]
42. López Silva, B. E. et. al. (2006). *Didáctica y comunicación en la enseñanza*. Zacatenco, México: I Congreso Internacional de Innovación Educativa. En línea: <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/352/1/C27.doc> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
43. Manrique, M. (2005). *Educación en el Siglo XXI*. Tomado de: [Eleducador.com](http://www.eleducador.com). En línea: <http://www.catalogoeducativo.com/pdf/01.pdf> Fecha de consulta: [25 de octubre de 2010]
44. Mayorga, R. (septiembre-diciembre, 1999). *Universidad del Siglo XXI*. Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos, N° 21. España: OEI. En línea: <http://www.rieoei.org/rie21a02.htm> Fecha de consulta: [25 de octubre de 2010]
45. Meyerstein, W. (1990). *El concepto "mediación" en el Tractatus de Wittgenstein (Un intento de aproximación)*. (Enrahonars: Quaderns de filosofia, N° 16). Catalunya, España: Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya. En línea: <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42752/90985> Fecha de consulta: [18 de septiembre de 2010]
46. Novak, J. "The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them" www.educar.org/articulos/usodemapas.asp. Fecha de consulta: [18 de enero de 2011]
47. Pagés Santacana, A. (2004). *Ciudadanía y globalización en la sociedad del conocimiento*. España: Instituto de Altos Estudios Universitarios. En línea: <http://www.iaeu.es/etextos/textos/135-module2336/web/frameset.html> Fecha de consulta: [21 de septiembre de 2010]
48. Prieto Castillo, D. (noviembre, 2002). *Experiencias de capacitación para la Mediación Pedagógica: El uso de la Televisión en la Escuela*. Mazatlán, Sinaloa: II Congreso de Imagen y Pedagogía. Ponencia. En línea: <http://www.atei.es/recursos/doc/dprieto2.pdf> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
49. Prieto, D. (febrero, 2010) *Mediación pedagógica de las tecnologías en el espacio de la educación superior*. Mendoza, Argentina: documento digital. En línea: <http://comunidadplanestic.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=4TgPtypEvCI%3D&tabid=978> [2 de octubre de 2010]
50. Reherman, C. (s/a). *Nuevos modos de aprender*. En línea: <http://www.henciclopedia.org.uy/hcolumna/Britanica.htm> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]

51. Rodríguez Palmero, M. et. al. (2003). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro. En línea: <http://www.octaedro.com/pdf/10112.pdf> Fecha de consulta: [1 de febrero de 2011]
52. Ruiz Ortega, F. J. (julio-diciembre de 2007). *Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 3. N° 2. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas. Pp. 41-60. En línea: <http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/index.php?option=content&task=view&id=24> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
53. Roquet García, G. y Gil Rivera, M. del C. (2006). *Materiales Didácticos Impresos para la Educación Abierta y a Distancia*. México, D. F.: UNAM-CUAED. En línea: http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/tlax_d_fded_m_cinco/modulo/unidades/u1/mat_did.pdf Fecha de consulta: [1 de noviembre de 2010]
54. Segura, E. y Vaccario, C. M. (23 de marzo al 4 de abril de 2004). De la Presencialidad a La Semipresencialidad: Análisis de la Transformación de un curso de nivel universitario. I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Argentina: [UNAM ENEP \(Acatlán de México\)](#), [UTN FRM \(Argentina\)](#) y [Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia](#). En línea: http://www.ateneonline.net/datos/98_03_Segura_Eleonora.pdf Fecha de consulta: [1 de noviembre de 2010]
55. Simón Cuevas, A. J. (septiembre-diciembre, 2003). *Propuesta de aplicación de los mapas conceptuales en un modelo pedagógico semipresencial*. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 33. Versión digital. En línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/493Cuevas.PDF> Fecha de consulta: [1 de noviembre de 2010]
56. Terán Najas, R. (2002). *Visión panorámica de los enfoques pedagógicos actuales*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. En línea: <http://www.uasb.edu.ec/reforma/subpaginas/visionpanoramica.htm> Fecha de consulta: [31 de octubre de 2010]
57. Unesco (2010). *Educación para el desarrollo sostenible*. En línea: <http://www.unesco.org/es/education-for-sustainable-development/strategy/> Fecha de consulta: [24 de octubre de 2010]
58. Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2. En línea: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/29c00651-1dd1-4aac-9555-967856d23a39.pdf> Fecha de consulta: [24 de octubre de 2010]
59. Vizer, E. A. (julio-diciembre, 2006). *Comunicación: ¿Apropiación expresiva de los mundos sociales?* Propositiones para un programa de investigación socio-comunicacional. Año III, N° 5. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires-Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación. En línea: <http://www.alaic.net/portal/revista/n5.htm> Fecha de consulta: [8 de octubre de 2010]

ANEXOS

Índice

	Página
Anexo No 1 Glosario.....	129
Anexo No. 2 Tabla No. 1	135
Anexo No. 3 Tabla No. 2	138
Anexo No. 4 Guía de Observación de la dinámica de trabajo dentro del aula ..	140
Anexo No. 5 Guía de Grupos de discusión para usuarios de textos de apoyo didáctico	142
Anexo No. 6 Guía de entrevista a Docentes y Autoridades.....	143
Anexo No. 7 Guía de Conversación informal para usuarios de textos de apoyo didáctico	144

ANEXO Nº 1

Glosario

Vocablo	Definición
Abrir caminos a la expresión y la comunicación	Acto por el que nos abrimos para dejar escapar la sustancia del ser interior, la música de los cuerpos, los ritmos secretos del organismo. La función de la expresión, como acción educativa, ha de ser la de ayudar al sujeto a adquirir confianza en sí mismo y hacerlo cada vez más consciente de su propia capacidad de comunicación. La práctica de la expresión ha de estar integrada en todas las áreas curriculares, ya que es necesario trabajar todas las dimensiones de la persona (emocional, relacional, corporal) y no sólo las cognitivas. La expresión ha de constituir la base de los métodos activos y el espacio donde el saber ser predomina sobre el saber y el saber hacer.
Académico	Pertenciente o relativo a las academias. Que observa con rigor las normas clásicas. Pertenciente o relativo a la academia.
Ambiental-geográfico	El espacio o contexto donde la persona vive, se desplaza o trabaja. Condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.
Analizar	Hacer análisis de algo. Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Examen de los componentes del discurso y de sus respectivas propiedades y funciones.
Aplicar la memoria activa	Se refiere a mantener la información de la memoria a corto plazo para activarla recordándola, evocándola y relacionándola con lo ya memorizado a largo plazo. En este punto, la calidad de las preguntas que se realizan son las que definen cómo se genera una memoria activa para acceder a la información almacenada en la memoria.
Apreciar	Reconocer y estimar el mérito de alguien o de algo. Valorar, contemplar, observar con detalle.
Aprendiente	Se denomina aprendiente a una persona en proceso de aprendizaje permanente, independiente que, en forma activa, asume la responsabilidad de su aprendizaje gracias a la guía y apoyo de su facilitador, de alguno de sus pares o del texto mediado pedagógicamente que le acompaña siempre y es incondicional. En la teoría del aprendizaje actual, el término alumno cae en des-uso debido a la condición pasiva del sujeto. Una comunidad que aprende en forma colaborativa, autónoma, responsable, permanente e independiente es una comunidad de aprendientes.
Aproximar situaciones al contexto propio	Hacer significativo un contexto para aprender de él. Relacionar una situación con alguna experiencia previa.
Asistencia voluntaria	Participar por propia voluntad en una sesión presencial o un proceso de aprendizaje formal.
Argumentar	Aducir, alegar, poner argumentos. Disputar, discutir, impugnar una opinión ajena.
Asociar	Juntar una cosa con otra para concurrir a un mismo fin. Relacionar.
Asumir una postura	Atraer a sí, tomar para sí. Hacerse cargo, responsabilizarse de algo, aceptarlo. Emitir una opinión con base en los hechos –aceptar o rechazar una idea.
Comparar	Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanza.

Vocablo	Definición
Comprender	Entender, alcanzar, penetrar. Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro.
Conocimiento de sí mismo	Es el principio de la sabiduría y, por lo tanto, el comienzo de la transformación o regeneración de sí mismo. Este culmen se logra cuando se acepta la propia ignorancia. Encuentra el camino cuando aprende a vivir sin caminos, se hace fuerte al descubrir sus debilidades. Encuentra al SER cuando deja de ser. Así como el agua se adapta a cualquier utensilio, el sabio se adapta con inteligencia a cualquier circunstancia. El sabio sabe sin pensar, hace sin hacer, dice sin hablar, está ausente a lo cálido y a lo frío, encuentra el punto medio de todas las cosas, mantiene la calma ante las estaciones de la vida. Todo lo recibe, porque todo lo da.
Conocimientos previos	Hechos o datos de información adquiridos por una persona a través de la experiencia o la educación, la comprensión teórica o práctica de un tema u objeto de la realidad. Conciencia o familiaridad adquirida por la experiencia de un hecho o situación. Incluye el "saber qué" (know that), el "saber cómo" (know how) y el "saber dónde" (know where).
Construcción de soluciones	Se define básicamente como el proceso que supone el armado de cualquier cosa, desde cosas consideradas más básicas como ser una casa, edificios, hasta algo más grandilocuente como es el caso de un rascacielos, un camino y hasta un puente. Sin embargo, en lo que a esta investigación se refiere, su concepto adquiere una definición más humana en cuanto a la construcción de puentes para salvar o superar las dificultades propias del conocimiento a través de la relación que éste tiene con lo significativo a la persona y que ha sido un problema por resolver.
Contexto	Entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados. Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho. Orden de composición o tejido de un discurso, de una narración, etc.
Contrastar	Comprobar la exactitud o autenticidad de algo. Resistir, hacer frente. Dicho de una cosa: Mostrar notable diferencia, o condiciones opuestas, con otra, cuando se comparan ambas.
Crean y recrean relaciones y redes de comunicación e intercambio	Promover el diálogo para interactuar a través de las redes de comunicación que pueden superar lo físico y lo temporal. Esto incluye lo tecnológico pero también lo emocional.
Criticar	Juzgar de las cosas, fundándose en los principios de la ciencia o en las reglas del arte.
Cuestionar	Controvertir un punto dudoso, proponiendo las razones, pruebas y fundamentos de una y otra parte. Poner en duda lo afirmado por alguien.
Dar sentido a lo que hace para aprender.	Es dar sentido; incorporar mi sentido al sentido de la cultura y del mundo; compartir y dar sentido; comprender el sinsentido de lo que se identifica como desconocido; relacionar y contextualizar experiencias; relacionar y contextualizar discursos; impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana.
Desarrollar actitudes favorables al autoaprendizaje, iniciativa, imaginación creadora, reflexión, análisis crítico...	Promover el diálogo hacia el interior de la persona para evaluarse a sí misma y generar el desarrollo de la iniciativa, la imaginación creadora, la reflexión, el análisis crítico a través del pensamiento.
Desarrollar una actitud inves-	Se busca constantemente, a través de la creación de bucles, informa-

Vocablo	Definición
tigativa.	ción, experiencias, sensaciones y pensamientos.
Enactivo	Este concepto es aplicable a una de las vías posibles para la organización del conocimiento y asimismo la enacción postula y define una de las formas de interacción con el mundo.
Enseñante	Término acuñado por la investigadora que sería la contraparte de ser aprendiz.
Estructura lógica y ordenada	Cómo están organizados los datos y coincide aproximadamente con la forma en que son manipulados los datos por el pensamiento pero también por el orden secuencial, complejo y de relaciones.
Facilitar la relación de los miembros de la comunidad educativa y que favorezcan la extensión de estas relaciones al medio virtual.	Promover la relación a través de la tecnología usando todas las alternativas posibles.
Formas de uso	Un producto, como el pensamiento aprendido, cuenta con múltiples formas de definir relaciones entre datos, objetos, eventos, contenido de repositorio, páginas... lo que permite organizar, explotar y presentar la información de la forma que se prefiera o adecuada a su contexto. Un contenido puede ser organizado, clasificado, categorizado y asociado a otros contenidos, taxonomías, categorías, eventos, etc.
Formular argumentos	Aducir, alegar, poner argumentos. Disputar, discutir, impugnar una opinión ajena. Darles a todos estos elementos un esquema lógico y coherente de pensamiento en donde las relaciones y complejidades se evidencian.
Formular preguntas y respuestas	Reducir a términos claros y precisos un mandato, una proposición. Expresar. Manifiestar el pensamiento a través de expresiones lógicas y coherentes.
Hacer conclusiones	Inferir, deducir una verdad de otras que se admiten, demuestran o presuponen.
Hipermedias	Es el término con el que se designa al conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o componer contenidos que integren soportes tales como : texto, imagen, video, audio, mapas y otros soportes de información emergentes, de tal modo que el resultado obtenido, además tenga la posibilidad de interactuar con los usuarios.
Identificar	Hacer que dos o más cosas, en realidad distintas, aparezcan y se consideren como una misma. Reconocer si una persona, evento o cosa es la misma que se supone o se busca.
Impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana.	Influir profundamente las prácticas de aprendizaje y la vida cotidiana para generar procesos de auto-observación y observación sobre la dinámica de la vida cotidiana y su relación con lo científico-académico y viceversa.
Incorporar sentido al sentido de la cultura y del mundo.	Agregar, unir un conocimiento previo con uno nuevo para que haga un todo manifestándolo a través de los actos cotidianos y comprendiéndolo desde la realidad externa e interna con sus características espacio-temporales.
Inferir	Sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa. Llevar consigo, ocasionar, conducir a un resultado.
Información detallada sobre la sesión presencial, vía correo electrónico o a través de un foro.	El proporcionar información detallada sobre la sesión presencial implica presentar el plan de clase el cual debe estar profundamente relacionado con las experiencias semipresenciales que se hayan diseñado. El envío de esta información, se sugiere sea por el correo electrónico, un

Vocablo	Definición
	foro o a través de la plataforma virtual de la institución educativa –portal académico, por ejemplo.
Integrarse con otros	Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.
Integrar	Completar un todo con las partes que faltaban. Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo. Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice.
Interpretar	Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto. Traducir de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.
Justificar	Probar algo con razones convincentes, testigos o documentos. Rectificar o hacer justo algo. Ajustar, arreglar algo con exactitud.
Lectura	Acción de leer. En las universidades, tratado o materia que un catedrático o maestro explica a sus discípulos. Interpretación del sentido de un texto.
Memoria	Facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado. En la filosofía escolástica, una de las potencias del alma. Recuerdo que se hace o aviso que se da de algo pasado. Exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto
Motiva e interesa	Estimulación para animar e interesar... hacer curioso “algo” para provocar interés en investigar o aprender más de un tema.
Multimedias	Se utiliza para referirse a cualquier objeto o sistema que utiliza múltiples medios de expresión (físicos o digitales) para presentar o comunicar información. De allí la expresión "multi-medios". Los medios pueden ser variados, desde texto e imágenes, hasta animación, sonido, video, etc. También se puede calificar como <i>multimedia</i> a los medios electrónicos (u otros medios) que permiten almacenar y presentar contenido multimedia. Multimedia es similar al empleo tradicional de medios mixtos en las artes plásticas, pero con un alcance más amplio.
Nombrar	Decir el nombre de alguien o algo. Identificar un objeto o situación desde un concepto cognitivo.
Partir de la realidad y fundamentarse en la práctica social del aprendiente.	El punto de partida es el contexto propio o realidad del aprendiente, no del facilitador o docente. Esta expresión se refiere a que el diseño de todo tipo de actividades que estén consideradas dentro del tema educativo, debe dirigirse a la recursividad del pensamiento y los sentimientos entre lo individual y lo social.
Personal	Perteneiente o relativo a la persona. Propio o particular de ella. En aprendizaje, se refiere a los espacios personales internos de la persona que surgen del emerger de la conciencia interior.
Posibilitar tanto la percepción crítica como la expresión creadora de los mensajes.	Permitir que la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos se convierta en el “contenido” de diálogo interno para generar cambios hacia un estadio superior al actual en donde se conciben otras maneras de expresar lo que se piensa y se siente.
Práctica social	La práctica social es el punto de partida de la construcción de nuevas ideas y propuestas, entendida como un segmento de experiencias a través de las cuales se piensa lograr un producto deseable para cambiar una situación social determinada. Se trata de un proceso contradictorio y compartido entre población, profesionales y administración, lo que implica compromiso y responsabilidad en un esfuerzo conjunto

Vocablo	Definición
	de transformación social. La práctica universitaria, tiene como propósito establecer un contacto directo con la realidad social, compartiendo, lo que hemos aprendido en el transcurso de nuestras experiencias profesionales y académicas. Tiene como objetivo principal, fortalecer la formación integral de los profesionales sociales, en los diversos espacios de participación social, poniendo los conocimientos al servicio de la sociedad e integrando las acciones de docencia, investigación y servicio.
Predecir	Anunciar por revelación, ciencia o conjetura algo que ha de suceder
Promover actitudes críticas y creativas.	Sugerir ejercicios que permitan generar la creación de posturas donde el ánimo o sentimiento interno –traducido en un pensamiento o recuerdo aprendido- permita promover pensamiento crítico y creativo.
Promover procesos y obtienen resultados.	Proponer diferentes formas de realizar ejercicios que permitan evidenciar resultados tangibles pero también no tangibles... en donde el proceso se convierte en vivencia.
Promover la práctica social del aprendiente.	Proponer la reflexión de la práctica social desde los conocimientos previos para construir nuevos conocimientos que se apliquen socialmente desde el contexto personal, social, académico, espiritual, político, económico, etc.
Puerocentrismo	Característica de un sistema, metodología o procedimiento que consiste en poner al aprendiente en el centro de la referencia pedagógica, social o antropológica. El puerocentrismo es un estilo, como el sociocentrismo o el logocentrismo, que se suelen aludir a veces al hablar de las preferencias metodológicas en educación.
Realizar desplazamientos para asistir a la sesión presencial en las fechas fijadas.	Movilizarse desde el lugar de origen o comunidad para presentarse a la sesión grupal y/o individual convocada por un facilitador o docente del proceso de enseñanza-aprendizaje en una fecha y hora específica.
Reconocer	Examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias. Identificar cualidades y diferencias.
Reconocer definiciones, detalles y la idea central	Identificar dentro de un texto –impreso, virtual o evento cotidiano- los conceptos puros que lo definen, sus detalles y la idea central que lo define como un pensamiento concreto.
Recordar	Traer a la memoria algo.
Relacionar	Hacer relación de un hecho. Establecer relación entre personas, cosas, ideas o hechos
Relacionar causa-efecto	Hacer relación de un hecho. Establecer relación entre personas, cosas, ideas o hechos. Encontrar la relación causal de los efectos.
Relación dialógica	Quien escribe un texto “dialoga” con su interlocutor hablándole y escuchándole; tomando en cuenta lo que podrían responder a sus planteamientos. Mantiene al interlocutor (aprendiente) en una relación dialógica tomando en cuenta sus propios conocimientos para relacionarlos con lo expresado en el texto mediado pedagógicamente. El interlocutor está presente en cada momento del proceso mediado pedagógicamente. Se siente empatía por el texto.
Relacionar y contextualizar lo nuevo con sus propias experiencias de vida cotidiana.	Ejercicio de recursividad en donde se interpretan “contenidos de información” nuevo con los ya grabados en la memoria –de largo o corto plazo. Este acto es inmediato pero no siempre consciente y, generalmente, tiene orientación hacia lo individual antes que lo colectivo.
Relacionar y contextualizar discursos.	Vincular, reflexionar y ubicar dentro de un contexto específico las formas con que se infieren unas situaciones o conocimientos con otras

Vocablo	Definición
	situaciones o conocimientos, relacionando sus principios o conociéndolas por indicios y señales.
Resumir	Reducir a términos breves y precisos, o considerar tan solo y repetir abreviadamente lo esencial de un asunto o materia
Se fundamenta en la producción de conocimientos.	Se refiere a que su punto de partida es hacer concreto el conocimiento utilizando para ello un proceso previamente diseñado.
Seleccionar	Acción y efecto de elegir a una o varias personas o cosas entre otras, separándolas de ellas y prefiriéndolas.
Sintetizar	Hacer síntesis. Composición de un todo por la reunión de sus partes. Suma y compendio de una materia u otra cosa.
Social	Perteneciente o relativo a la sociedad. El contexto donde la persona se relaciona con otros –familia, vecinos/barrio, zona, contexto geográfico, contexto cultural, trabajo, etc.
Son lúdicos, placenteros y bellos.	Se refiere a que los procesos de aprendizaje sean agradables, que provoquen una sensación interna de placer o disfrute espiritual, satisfacción, sensación agradable producida por la realización de un trabajo, una tarea, algo que complace.
Texto impreso y/o virtual (digital)	Manuscrito o impreso seguido con preferencia a los otros o en relación al cual se señalan las variantes de los demás testimonios. También se concibe como virtual cuando está colgado/situado en el Internet.
Texto mediado pedagógicamente	Libro –impreso o virtual- que ha recibido tratamiento desde el contenido, desde el aprendizaje y desde la forma para generar un proceso de aprendizaje a través de la resolución de los ejercicios propuestos, la lectura mediada y la interpretación del tratamiento de la forma.
Textos de apoyo didáctico	Instrumentos didácticos que contienen la información necesaria para la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias. (Roquet García y Gil Rivera, 2006:2).
Tomar decisiones	Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa.
Trabajo en grupo donde el intercambio de ideas y actuaciones entre los miembros de cada grupo sea una muestra de los aprendizajes individuales y grupales.	Experiencia en la cual se han hecho aportes individuales para construir una visión cooperativa o comunitaria del aprendizaje. En ella se plasman las similitudes y diferencias desde las percepciones individuales de los participantes hasta lograr, a través de un diálogo maduro, el consenso para plasmar la idea global del grupo conformado.
Trabajo siguiendo un ritmo individual y que a su vez permita compartir ideas, preguntas, etc.	Proceso en el cual la constancia individual permite tener el derecho de compartir ideas, preguntas y procesos internos de pensamiento para que, a su vez, el conocimiento se socialice y se amplíe desde lo individual hasta lo social.
Tratamiento desde el contenido, desde el aprendizaje y desde la forma.	Que el material –impreso o virtual- ha recibido el tratamiento desde el contenido, desde el aprendizaje y desde la forma (diseño) según lo propuesto en la Mediación Pedagógica.

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Tabla N° 1 (Pág. 2)

TÍTULO DE LOS TEXTOS		1. Realidad Sociocultural de Guatemala		2. Educación Multicultural e Intercultural		3. Investigación y Desarrollo Profesional		4. Matemática y Pensamiento Lógico		5. Comunicación y Lenguaje		6. Desarrollo Evolutivo del Niño... continúa con más títulos	
		Temas		Temas		Temas		Temas		Temas		Temas	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
El tratamiento de la forma	Transmite un mensaje en forma sencilla, clara, directa.												
	Despierta el interés y mueve a la acción.												
	¿Tiene diferencias visuales que motivan a ampliar lo que se lee?												
	¿Es el texto legible?												
	¿Se relacionan texto e imágenes –si las hay?												
	¿Hay jerarquías de textos visibles?												
	¿Son agradables a la vista los elementos gráficos?												
	¿Se ubican los textos en un orden lógico para la lectura?												
	¿Existe unidad y equilibrio entre todos los elementos que integran la composición?												
	¿Expresa gráficamente lo que se ha querido comunicar?												
La semipresencialidad	Considera actividades para trabajar fuera del aula.												
	Rescata la observación de los contextos personales del estudiante.												
	Propone la relación y favorece la extensión de estas relaciones al medio virtual.												
	Propone trabajos grupales para el intercambio de ideas y mostrar los aprendizajes individuales y grupales.												
	Promueve el compromiso de seguir aprendiendo fuera del aula.												
	Se diferencia lo presencial de lo semipresencial.												
	Propone lo presencial y lo semipresencial considerando los desplazamientos que supone para trabajar las actividades de aprendizaje individuales y/o grupales.												

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Tabla N° 1 (Pág. 3)

TÍTULO DE LOS TEXTOS		1. Realidad Sociocultural de Guatemala		2. Educación Multicultural e Intercultural		3. Investigación y Desarrollo Profesional		4. Matemática y Pensamiento Lógico		5. Comunicación y Lenguaje		6. Desarrollo Evolutivo del Niño... continúa con más títulos	
		Temas		Temas		Temas		Temas		Temas		Temas	
Aspectos a revisar		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
El aprendizaje significativo	Propuestas que se realizan para seguir un ritmo individual que dinamice el proceso de aprendizaje para socializarlo e integrarlo con otros cursos.												
	Las estrategias para dar sentido a lo que hace al aprender.												
	Cómo se incorpora en los textos EL DAR sentido al sentido de la cultura y del mundo.												
	Utiliza estrategias para aproximar situaciones al contexto propio.												
	Usa estrategias para relacionar y contextualizar lo nuevo con las propias experiencias de vida cotidiana.												
	Hay formas para promover la relación y contextualización de discursos.												
	Impregna sentido y significado a las diversas prácticas de aprendizaje y la vida cotidiana.												

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Anexo Nº 3

Tabla Nº 2

Nivel de lectura y tipo de análisis en los textos de apoyo didáctico del Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011

Título del texto revisado:

Nombre y ubicación de los ejercicios	Nivel de lectura	Tipo de análisis																								
		Etapa 1					Etapa 2					Etapa 3					Etapa 4									
		Identifica	Reconoce	Nombra	Recuerda	Memoriza a corto plazo	Asocia	Relaciona	Compara	Contrasta	Resume	Analiza	Comprende	Interpreta	Hace conclusiones	Sintetiza	Relaciona causa-efecto	Predice	Cuestiona	Sintetiza	Justifica	Toma decisiones	Argumenta	Aplica memoria activa	Aprecia	Crítica
	Literal																									
	Organización e interiorización																									
	Inferencial																									
	Crítica																									
	Literal																									
	Organización e interiorización																									
	Inferencial																									
	Crítica																									
	Literal																									
	Organización e interiorización																									
	Inferencial																									
Continúa...	Crítica																									

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Tabla N° 2 (pág. 2)

Tipos de ejercicios, Niveles de comprensión y tipos de actividades en los textos de apoyo didáctico del Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente PADEP/D, USAC-MINEDUC, 2011

Título del texto revisado:

Nombre y ubicación de los ejercicios	Tipos de ejercicios	Niveles de comprensión					Tipos de actividades							Observaciones
		Conocimientos previos	Estructura lógica y ordenada	Motiva e interesa	Reconocer definiciones, detalles e idea central	Conocimiento de sí mismo	Selección	Integración	Interpretación	Formular respuestas y preguntas	Formular argumentos	Integración con otros espacios	Construcción de soluciones	
	Contexto académico													
	Contexto personal													
	Contexto social													
	Contexto Ambiental-geográfico													
	Contexto académico													
	Contexto personal													
	Contexto social													
	Contexto Ambiental-geográfico													
Continúa...	Contexto académico													
	Contexto personal													
	Contexto social													
	Contexto ambiental/geográfico													

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Anexo No. 4

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Maestría en Educación con énfasis en Modelos Alternativos

Guía de Observación de la dinámica de trabajo dentro del aula

Este instrumento es parte de la investigación titulada *Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en programas educativos semipresenciales*. Con cada libro de texto que tenga a la vista, responda los datos que se solicitan a continuación.

Grupo/Docente observado	Fecha		Estudiantes		Observaciones
	Docente		SI	NO	
Del (De la) facilitador (a)	SI	NO	SI	NO	
1. Acerca la realidad propuesta en el texto y la enriquecen					
2. Promueve actitudes críticas y creativas.					
3. Promueve la expresión y la comunicación					
4. Estimula la realización de procesos y obtener resultados.					
5. Motiva a la producción de conocimientos.					
6. Realiza ejercicios lúdicos, placenteros y bellos.					
7. Desarrolla una actitud investigativa?					
8. Hace trabajo de promover la transferencia entre el texto y el aprendizaje.					
9. Promueve actitudes favorables al autoaprendizaje, iniciativa, imaginación creadora, reflexión y análisis crítico.					
10. Posibilita tanto la percepción crítica como la expresión creadora de los mensajes.					
11. Crea y recrea relaciones y redes de comunicación e intercambio entre los estudiantes.					
12. Promueve las formas de usar el texto.					
13. Identifica los aciertos y dificultades que se evidencian dentro del aula con relación al reconocimiento de la información detallada sobre la sesión presencial y la semipresencialidad del curso.					
14. Identifica si se facilita la relación de los miembros de la comunidad educativa y que favorezcan la extensión de estas relaciones al medio virtual.					
15. Reconoce las actitudes y motiva para estar atentos en lo presencial.					
16. Realizan y comparten experiencias individuales de aprendizaje y se socializan dentro y fuera del aula con relación a lo que se está aprendiendo formalmente.					
17. Propone trabajo en grupo donde el intercambio de ideas y actuaciones entre los miembros de cada grupo sea una muestra de los aprendizajes individuales y grupales.					
18. Dinamiza en el aula y fuera de ella lo significativo que hace aprender.					
19. El diálogo dentro del aula da sentido al sentido de la cultura y del mundo.					
20. Se aproximan situaciones al contexto propio para					

aprovecharlas como estrategias de aprendizaje.					
21. Relaciona y contextualiza experiencias propias de vida cotidiana con lo nuevo aprendido.					
22. El discurso dentro del aula relaciona y contextualiza a la realidad social.					
23. Se promueve la búsqueda de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana educativa con lo que se aprende.					
24. Expresan sus actitudes críticas y creativas en el aula los estudiantes a través de las preguntas que hacen.					
25. Expresan y comunican sus inquietudes (pensamientos) los estudiantes en el aula a través de las preguntas que hacen.					
26. Expresan sus procesos y obtienen resultados en el aula los estudiantes a través de las preguntas que hacen.					
27. Expresan la producción de conocimientos en el aula los estudiantes a través de las preguntas que hacen.					
28. Expresan lo lúdico, lo placentero y lo bello en el aula los estudiantes a través de las preguntas que hacen.					
29. Muestran una actitud investigativa los estudiantes a través de su participación en el aula.					
30. Desarrollan actitudes favorables al autoaprendizaje, iniciativa, imaginación creadora, reflexión y análisis crítico en el aula los estudiantes.					
31. Posibilitan tanto la percepción crítica como la expresión creadora de los mensajes en el aula los estudiantes.					
32. Crean y recrean relaciones y redes de comunicación e intercambio en el aula los estudiantes.					
33. Usan el texto en el aula los estudiantes.					

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Anexo No. 5

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Maestría en Educación con énfasis en Modelos Alternativos

Guía de Grupos de discusión para usuarios de textos de apoyo didáctico

Este instrumento es parte de la investigación titulada *Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en programas educativos semipresenciales*. Los temas a investigar se enumeran a continuación.

1. La experiencia de aprendizaje con la semipresencialidad.
2. Relación de lo que aprenden con la vida cotidiana.
3. Aspectos que toman en cuenta para definir los procesos y resultados que obtienen con lo que aprenden.
4. Describen cómo se da el aprendizaje en ellos.
5. Identifican el momento en que aprenden.
6. Necesidades para comenzar a aprender.
7. Aprenden con...
8. Un "texto o contexto" es...
9. Describen para qué y cómo usan los "textos".
10. Superan las dificultades de su propio aprendizaje. ¿Cómo?
11. Identifican la diferencia hay entre lo presencial y semipresencial.
12. Resuelven los trabajos en grupo cuando éstos son fuera del aula. ¿Cómo?
13. Se sienten cuando logran "agarrar el ritmo" para aprender.
14. Se sienten con relación al grupo con quien comparten el día sábado.
15. Algún otro comentario que deseen hacer.

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Anexo No. 6

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Maestría en Educación con énfasis en Modelos Alternativos

Guía de Entrevista para DOCENTES Y AUTORIDADES usuarios de textos de apoyo didáctico

Este instrumento es parte de la investigación titulada *Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en programas educativos semipresenciales*. Los temas a investigar se enumeran a continuación.

Título del texto	
Curso en que se usa	
Ciclo de la carrera en que se usa.	
Bimestre de la carrera en que se usa.	

1. Uso del texto asignado a su curso.
2. Su sentir hacia el texto como elemento de apoyo didáctico.
3. Fortalezas que le ve al texto.
4. Dificultades tuvo al usarlo.
5. Aportes que puede hacer al texto.
6. Opinión de los procesos que propone el texto.
7. Lo enriqueció desde su aporte personal. ¿Cómo?
8. Percibió a los estudiantes con relación al uso del texto (aciertos y dificultades)
9. Su concepto de mediación pedagógica.

Algún comentario adicional que desee hacer

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Anexo No. 7

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Maestría en Educación con énfasis en Modelos Alternativos

Guía de Conversación informal para usuarios de textos de apoyo didáctico

Este instrumento es parte de la investigación titulada *Los textos de apoyo didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en programas educativos semipresenciales*. Los temas a investigar se enumeran a continuación.

1. Opinión con relación a los estímulos.
2. Identificación de los aprendizajes del curso con lo significativo desde el ejercicio de transferencia de los contextos.
3. Expresión de la influencia que ha ejercido en su vida la vivencia de su aprendizaje.
4. Existe consciencia del proceso que ha provocado la mediación pedagógica para cambiar actitud.
5. Identificación de un discurso crítico.
6. Aporte de manera creativa sus ideas al grupo en la conversación.
7. Comentarios sobre sus procesos de aprendizaje con consciencia del proceso y la visión de los resultados.
8. Valoración la producción del conocimiento.
9. Expresión el placer que sienten cuando aprenden significativamente.
10. Reconocimiento de lo significativo del aprendizaje mediado pedagógicamente.
11. Valoración el esfuerzo que hacen para aprender. Reconocen los sacrificios pero están conscientes que es para “algo mejor”.
12. Identificación de si tienen dificultad para asistir a la sesión presencial buscan alternativas para indagar sobre lo trabajado o “ponerse al día”.
13. Expresión libre donde se hacen más preguntas sobre lo que les circunda.
14. Identificación que están aprendiendo para su vida.
15. Evidencia de un discurso de búsqueda hacia el autoaprendizaje, a tomar iniciativas, ser imaginativos y/o ejercitarse en la reflexión.
16. Percepción crítica, desde su pensamiento, la expresión de los mensajes que reciben.
17. Creación y recreación de las relaciones y redes de comunicación e intercambio para seguir aprendiendo.
18. Recuerdo del texto mediado pedagógicamente que se usa dentro del aula rescatando algunas experiencias de aprendizaje propuestas en él.

Elaboración propia de la investigadora con base a resultados del estudio.

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM
Maestría en Educación con énfasis en Modelos Alternativos

**Propuesta de producción
de textos de apoyo didáctico
mediados pedagógicamente**

Ruth Mariana Aragón Castro de Viau

Índice

	Página
1. Introducción	147
2. Objetivo.....	147
3. Un proceso de producción	147
4. Políticas editoriales.....	148
5. Elementos necesarios de la Mediación Pedagógica	148
6. Políticas de contratación	151
6.1 Coordinador editorial	151
6.2 Autores	152
6.3 Editores (mediadores pedagógicos)	153
6.4 Diagramadores	153
7. Reproducción, distribución y venta	154
8. Procesos de evaluación de la producción	154
9. Fundamentación teórica.....	154
9.1 Las instancias de aprendizaje	156
9.2 Los tratamientos de la Mediación Pedagógica	161

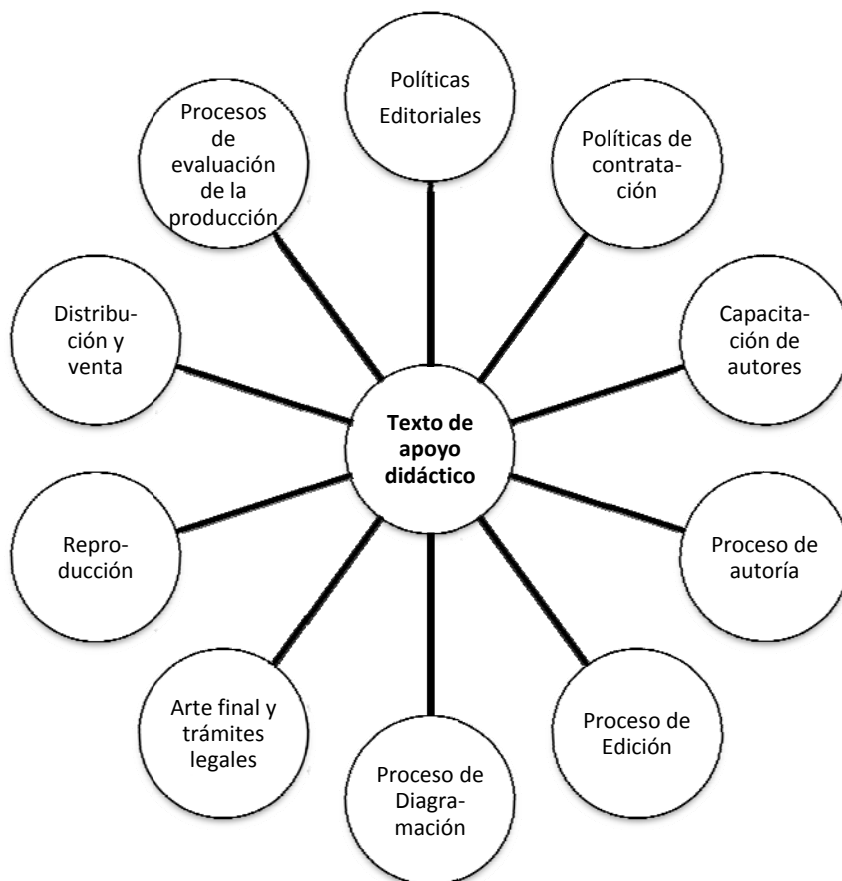
1. Introducción

Al concretar la necesidad de realizar textos de apoyo didáctico, es importante rescatar lo propuesto por Gutiérrez y Prieto (1994) sobre la Mediación Pedagógica para que éstos se conviertan en elementos vitales de apoyo en la formación individual y social de un grupo de aprendientes. La Mediación Pedagógica es considerada inicialmente una metodología que, conforme se avanza en el proceso de aprendizaje, se convierte en un estilo de vida que permite emerger un estado diferente de vida.

2. Objetivo

Desarrollar una propuesta de producción de textos de apoyo didáctico para el Profesorado de Educación Primaria Intercultural del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación MINEDUC PADEP/D PDP.

3. Un proceso de producción



Producir textos de apoyo didáctico mediados pedagógicamente exige procesos puntuales que requieren exactitud, eficiencia y calidad.

Para que el resultado de este proceso cumpla con estándares, es necesario articular acciones que están condicionadas a la creativi-

dad humana, el tiempo y espacio así como la efectividad en el financiamiento.

4. Políticas editoriales

Para producir textos de apoyo didáctico, es necesario definir los siguientes aspectos:

- a. Definir las estrategias de identificación institucional que poseerán con base a las normas establecidas por la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos (Decreto No. 33-98 del Congreso de la República de Guatemala), la (s) institución (es) que se involucran en todos los momentos del proceso así como los aspectos determinados por la Ley de Propiedad Industrial (Decreto No. 57-00 del Congreso de la República de Guatemala) así como la tramitación del ISBN que asigne a la producción editorial la existencia dentro del contexto mundial.
- b. Definir el personal que coordinará la producción de textos y sus funciones.
- c. Definir las modalidades de entrega con base en la inversión en la producción de los textos, así como en la capacidad del grupo objetivo para recibir la impresión y/o versión digital de los textos –aspecto que depende del conocimiento y uso de las TIC’s.
- d. Definir las fuentes de financiamiento de la producción editorial y los compromisos que se adquieran con los financistas.
- e. Definir si la producción de textos de apoyo didáctico será gratuita o no.
- f. Definir los perfiles de las personas involucradas en los procesos de producción editorial

5. Elementos necesarios de la Mediación Pedagógica

Cuando se está en proceso de *construirse*, es necesario sentir lo alternativo de la vida cotidiana, considerando las posibilidades siguientes de *educarse*. Educarse para...

- *Educarse para la incertidumbre.*
- *Educarse para gozar de la vida.*
- *Educarse para la significación.*
- *Educarse para la expresión.*
- *Educarse para convivir.*
- *Educarse para apropiarse de la historia y de la cultura.*
- *Educarse para transformar la realidad.*
- *Educarse para “ser más”.*
- *Educarse para “servir”.*

Agregar valor pedagógico significa producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias, en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato y al más general, en recuperación de la memoria, en esperanza, en construcción de futuro, en diálogo, en encuentro, alegría y fuerza expresiva (Prieto, 2010:11).

Se pretende que la Mediación Pedagógica sea para el estudiante una estrategia que le oriente para aprender a ser participativo, desarrollar creatividad, aprender a expresar sus sentimientos a través de lo que piensa y tomar conciencia de las relaciones que desarrolla en todos los contextos donde se realiza como ser humano. Significa, en palabras de Prieto y Gutiérrez, *apropiarse del mundo dando sentido a lo que se hace, compartiendo el sentido, impregnando de sentido y esforzándose por comprender el sin sentido de la vida cotidiana que representa una realidad (Gutiérrez y Prieto, 1994).*

Con esto dicho, para un estudiante, el *apropiarse del mundo* significa hacerlo “de uno”, relacionarse con él de manera fluida, poder moverse en distintas situaciones con la capacidad para enfrentar y resolver problemas; para buscar causas y prever consecuencias de las acciones ajenas y propias; apropiarse de uno mismo es contar con las capacidades necesarias como recursos para la acción y la relación (Prieto y Gutiérrez, 1996). Entonces, el docente está comprometido a desarrollar lo que ya Grajeda

(1994:viii) dijo: *el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar diseñado para dar al estudiante la más completa participación posible, construyendo, desarrollando o inventando técnicas y seleccionando materiales y recursos que aseguren una participación real y efectiva.*

Prieto y Gutiérrez (1996) agregan que tanto las instituciones educativas como los educadores son responsables por el *hacer* de los estudiantes. Significa que toda actividad debe promover que se “haga” algo –desde lo *conceptual* (pensar, tomar decisiones y medir consecuencias), desde lo *discursivo* (expresar, comunicar con seguridad y soltura) y *aplicativo* (observar, investigar, actuar, experimentar). Ese “algo” compromete al educador mediado pedagógicamente a liberar al estudiante de su dominio y decisiones directivas donde no caben tutelajes sino la personalización y acompañamiento. Su función prioritaria es complementar, actualizar, facilitar y, en última instancia, posibilitar la mediación pedagógica. No ejerce tutela de ninguna especie, sólo acompaña un proceso para enriquecerlo desde su experiencia y desde sus conocimientos a través de la creación de una comunicación empática – condición básica de todo aprendizaje.

Avanzar en todos esos frentes no es sencillo. Lo más común es concentrarse en alguno de ellos, sin mayor desarrollo de los restantes. Toda sociedad y toda institución privilegian determinados aprendizajes, frustran otros y niegan otros. Es tarea de las instituciones y los educadores reconocer qué líneas de aprendizaje privilegian y cuáles dejan fuera pero asumiendo la responsabilidad de lo que ello significa en la *creación o construcción de sí mismo del estudiante* (Prieto, 2010).

En conclusión, hacer realidad el proceso de aprendizaje es tarea compleja que invita a “mediar con toda la cultura” lo cual se describe con la siguiente reflexión propuesta por Prieto (2010:5):

Cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación. Lo digo de otra manera: es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el

pasado, con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos...

Los viejos ideales de la cultura como totalidad, de un entrecruzamiento entre las distintas disciplinas, se concretan en la labor pedagógica, a través de un esfuerzo de mediar que signifique la promoción y el acompañamiento del aprendizaje con todos los productos de la imaginación y de la creatividad humanas.

Tengo a mi disposición, como educador, el universo de la cultura. Puedo navegar en cualquier dirección y apropiarme de lo dicho por un hombre en un pueblito de Grecia hace más de 2000 años, apuntar la proa de la nave hacia las estrellas, hacia lo infinitamente grande y distante, traer a la mesa un fragmento de una poesía escrita en el vértigo del amor y de la muerte por Federico García Lorca, recuperar la palabra de mi hija o la de un vecino, irrumpir en el curso de los viajes por el mundo de ese loco de Marco Polo, detenerme en una crónica policial de las que dejan la pantalla llena de sangre, tomar un trozo de primavera y jugar con texturas, trinos y aromas.

6. Políticas de contratación

Para garantizar el cumplimiento de cada uno de los actores del proceso, es necesario definir puntualmente los términos de referencia que comprometen a cumplir el compromiso que se oficializaría a través de un contrato legal.

6.1 Coordinador editorial

- a. Presentar Currículum Vitae que ampare lo solicitado en el Perfil deseado.
- b. Estar colegiado y activo.
- c. Tener experiencia en coordinación de producción de textos de apoyo didáctico.
- d. Diseñar una propuesta de los procesos de producción basada en el Currículo de la carrera que se fortalecerá a través de la entrega de textos de apoyo didáctico.
- e. Coordinar al equipo de trabajo convocando a sesiones específicas para evaluar aciertos y dificultades del proceso.

- f. Elegir a la institución que reproducirá los textos de apoyo con base a los procesos establecidos en la política editorial.
- g. Dar seguimiento a los procesos de reproducción y financiamiento de los procesos editoriales.
- h. Mantener contacto con las autoridades de la institución para presentar informes de avance así como de aciertos y dificultades de cualquier tipo.
- i. Diseñar y dar seguimiento procesos de distribución junto con el equipo que se haga cargo de ello.
- j. Diseñar procesos de evaluación pertinentes que realimenten los procesos para optimizarlos con eficiencia y calidad.
- k. Diseñar procesos de evaluación de los aciertos y dificultades que tengan los textos de apoyo durante su uso para que permitan detectar puntos de mejora para futuras producciones.
- l. Diseñar una base de datos con la cual se pueda ir conformando un equipo capacitado en Mediación Pedagógica que pueda apoyar en la producción de otros materiales así como en actualización metodológica en otras instancias.

6.2 Autores

- a. Presentar Currículum Vitae que ampare lo solicitado en el Perfil deseado.
- b. Estar colegiado y activo.
- c. Tener experiencia en producción intelectual.
- d. Presentar una propuesta de mediación pedagógica del contenido para el (los) texto (s) que desee escribir.
- e. Participar del proceso de capacitación para escribir un texto de apoyo didáctico mediado pedagógicamente.
- f. Mantener contacto con el equipo de apoyo (editor y diagramador) cuando su producción esté en proceso de edición y/o diagramación. Este proceso supone la aceptación y/o propuesta de sugerencias para realizar mediación pedagógica desde el aprendizaje y la forma.

- g. Avalar la versión final desde el plano de autoría moral e intelectual para su reproducción y distribución.

6.3 Editores (mediadores pedagógicos)

- a. Presentar Currículum Vitae que ampare lo solicitado en el Perfil deseado.
- b. Estar colegiado y activo.
- c. Tener experiencia en producción editorial.
- d. Presentar una propuesta de mediación pedagógica del aprendizaje con base a la asignación de textos que reciba.
- e. Participar del proceso de capacitación para editar y mediar un texto de apoyo didáctico mediado pedagógicamente.
- f. Mantener contacto con el equipo de apoyo (autor y diagramador) cuando su producción esté en proceso de edición y/o diagramación. Este proceso supone la aceptación y/o propuesta de sugerencias para realizar mediación pedagógica desde el aprendizaje y la forma.
- g. Avalar la versión final desde el plano de lo que le corresponde para su reproducción y distribución.

6.4 Diagramadores

- a. Presentar Currículum Vitae que ampare lo solicitado en el Perfil deseado.
- b. Estar colegiado y activo.
- c. Tener experiencia en producción editorial.
- d. Presentar una propuesta de mediación pedagógica desde la forma con base a la asignación de textos que reciba.
- e. Participar del proceso de capacitación para editar y mediar un texto de apoyo didáctico mediado pedagógicamente.
- f. Mantener contacto con el equipo de apoyo (editor y diagramador) cuando su producción esté en proceso de edición y/o diagramación. Este proceso supone la aceptación y/o propuesta de sugerencias para realizar mediación pedagógica desde el aprendizaje y la forma.

- g. Avalar la versión final desde el plano de lo que le corresponde para su reproducción y distribución.

7. Reproducción, distribución y venta

Estos aspectos están sujetos a las políticas editoriales y se construyen con base a consensos con las autoridades de la institución.

8. Procesos de evaluación de la producción

- a. Evaluación de la calidad interna de la producción editorial.
- b. Evaluación cualitativa de los resultados del aprendizaje. Esta evaluación se trabajaría de manera coordinada con un consultor externo que realice acciones pertinentes para obtener resultados tangibles de ello.
- c. Evaluación cualitativa de los niveles de satisfacción en los aprendientes con base al uso y estudio de los textos mediados pedagógicamente.
- d. Evaluación de los procesos para proponer alternativas que permitan realizar propuestas de optimización de los procesos en sí.

9. Fundamentación teórica

Ya Gutiérrez y Prieto (1996: 50) dijeron que *la Mediación Pedagógica parte de una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales, basados en la primacía de la enseñanza como mero traspaso de información y se encuentra sentido a lo que Prieto (2010:11) dice: se necesita agregar más valor a lo que se comunica, tanto por la belleza y la fuerza de la expresión como por la capacidad de sacar el mayor provecho comunicacional a cada formato, pero el mayor valor que se puede desarrollar es el pedagógico. Para ello, se necesita, hoy más que nunca, mediar con toda la cultura.*

Elementalmente, se podría considerar que la Mediación Pedagógica surgió para mejorar la respuesta de formación educativa de ese momento -los años 80 y 90 del siglo pasado. Sin embargo, Grajeda (1994:vii) describe que la Mediación Pedagógi-

ca se refiere a los esfuerzos que el maestro tiene que desarrollar para que el alumno relacione los conocimientos nuevos con aspectos ya conocidos y los pueda aplicar a su vida cotidiana para encontrarle significado al aprendizaje.

Continúa expresando Grajeda (1994:viii) que *el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar diseñado para dar al estudiante la más completa participación posible, construyendo, desarrollando o inventando técnicas y seleccionando materiales y recursos que aseguren una participación real y efectiva.* Asimismo, concluye que mientras más se identifique como la fuente de conocimiento a un docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, más probabilidad habrá de perderse contacto con la realidad porque el aula es un mundo artificial, análogo a la realidad en el cual se puede demostrar que no interesan los conocimientos previos del estudiante o la cultura de la familia y/o el docente no puede integrarlos o “llevarlos” al aula.

Para el caso particular del Proyecto PADEP/D es importante evaluar las relaciones que existen entre el Currículo del Profesorado de Educación Primaria Intercultural para realizar propuestas de textos de apoyo didáctico integrados entre sí que promuevan el aprendizaje significativo de manera inter y multidisciplinar así como retomar aspectos relevantes de la vida cotidiana. Asimismo, se hace necesario definir qué aspectos influyen el aprendizaje significativo de los estudiantes para integrarlos en la producción de los textos de apoyo didáctico que usarán dentro de los cursos del Profesorado de Educación Primaria Intercultural. Esto para asegurar que éste está incluido en todos los textos como eje transversal de formación pero que también integre la interculturalidad y garantizar así el desarrollo integral de los maestros en profesionalización.

Lo anterior dirige la atención hacia la Mediación Pedagógica y se considera que esta es la mejor respuesta para generar cambios de fondo en los procesos de formación semipresencial.

9.1 Las instancias de aprendizaje

1. El docente. Un educador mediado pedagógicamente posee una *clara concepción del aprendizaje* (planifica pero ajusta, practica el aprendizaje como estilo de vida); *establece relaciones empáticas con sus interlocutores* (generando confianza y comodidad para expresarse, participar, relacionarse, sentir libremente); *siente lo alternativo* (compartir “sentido”, encuentra un sentido “otro” a las relaciones y situaciones, se vuelve al actor principal de sus pensamientos y sentimientos, da sentido a lo que hace, incorpora “sentido al sentido”² de la cultura y del mundo, compara y da sentido logrando impregnar la vida cotidiana de sentido); *constituye una fuerte instancia de personalización* (es un interlocutor oral y presencial para el enriquecimiento mutuo; usa otro tipo de código si se toma en cuenta los materiales impresos o digitales); *domina el contenido* (comprende el contenido como eje de la práctica educativa volviéndolos accesibles y actualizados al contexto del estudiante; entiende el contenido como la realidad, algo vivo, rico en sugerencias así como camino de interpretación y profundización) y *facilita la construcción de conocimientos* (abre espacios de reflexión; promueve el intercambio de experiencias e información; sintoniza el pensamiento y el aprendizaje, orienta, alimenta procesos de investigación, apoya el proceso del conocimiento, de la investigación y aplicación) (Gutiérrez y Prieto, 1994).

Además de lo ya descrito, hay seis tareas que justifican la existencia del educador mediado pedagógicamente:

- Da seguimiento al proceso a través de la comunicación e intervención constante.

² La expresión “sentido al sentido” es propia de Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez. Se refiere a lo significativo que se le otorga al contexto. Se sugiere revisar en los Anexos el Glosario donde se define.

- Dinamiza reuniones grupales para sensibilizar y dar agilidad al trabajo así como abrir instancias de trabajo grupal.
 - Establece redes de aprendizaje con la cual todos aprenden de todos pero también todos enseñan a todos.
 - Retroalimenta los procesos de manera múltiple generando una dinámica que provoque un diálogo para crecer por el intercambio de experiencias de conocimientos.
 - Además de lo ya propuesto como autoevaluación permanente en los estudiantes, el asesor pedagógico evalúa y ayuda a evaluarse a los estudiantes lo cual se fundamenta en la confianza para expresar lo aprendido.
 - En la memoria del proceso, es un acompañante de ese caminar como cronista del proceso donde todos se enriquecen, incluso la institución.
2. Los materiales. Al igual que las otras instancias, los materiales están en función de lo pedagógico. Se plantean a través de dos líneas: su elaboración (lo discursivo) y su uso (las prácticas de aprendizaje). Se propone que se realicen en función “del otro” tomando en cuenta la *capacidad narrativa* (hacerlo fluido y atractivo; apela a situaciones de vida y de los humanos; relata para hacer emerger situaciones que sensibilicen; se evidencia el interlocutor en el texto; hace sentir la belleza expresiva) de quien lo prepara. Esto fortalece la personalización y el diálogo interno y externo.

En la relación presencial apelan a ejemplos, recuperación de experiencias, preguntas, variedad de enfoques, relatos, anécdotas, personalización, testimonios, acontecimientos, experiencias decisivas, leyendas, personajes (reales o de ficción), frases en las cuales el sentido estalla (Gutiérrez y Prieto, 1994).

En el siguiente apartado se aborda específicamente los tres tipos de tratamientos que se dan a los materiales para que se consideren mediados pedagógicamente. Sin embargo, es importante resaltar que necesitan validarse para asegurar que forman para lo que están pretendidos y que lo hacen lo mejor posible

tomando como eje vital la comunicación educativa, no el mercadeo de los materiales (Gutiérrez y Prieto, 1994).

Los materiales necesitan validarse –descubrir lo que vale en ellos- con grupos focales de asesores pedagógicos/educadores mediados pedagógicamente y estudiantes que los usan. Los criterios para validar son: claridad-comprensión, reconocimiento e identificación cultural, narrativa-belleza, formato (Gutiérrez y Prieto, 1994). Aunque pueden incluirse otros aspectos que interesen como el impacto del aprendizaje, lo nuevo que permitió que se construyera, etc.

3. El grupo. En el trabajo grupal se aprende; se amplían contenidos, experiencias ajenas, tolerancia, respeto por la palabra del otro; se aprende a escuchar, a consensuar, a resolver problemas, a buscar alternativas, a pensar en futuro, a expresarse... se conoce. Si lo aprendido en el grupo se proyecta a la vida cotidiana, a la incertidumbre, a ir de lo mediato a lo inmediato, a las rutinas y hábitos, a la solidaridad, el aprendizaje y la labor grupal, todo cobra sentido (Gutiérrez y Prieto, 1994:76).

Este proceso de aprendizaje vivenciado no significa apoyarse en dinámicas de grupo. Significa hacer silencio para escuchar; sentir para compartir, construir juntos buscando todas las posibilidades de resolver situaciones cotidianas con las cuales creativamente se aprende. No se trata que el grupo no se dinamice o de realizar un activismo sin sentido. Se trata de evitar catalogarlas e imponerlas sino considerar el juego pedagógico donde los tres elementos que lo caracterizan permiten desarrollar aprendizaje significativo: no hay prisa, no forzar a nadie y saber esperar (Gutiérrez y Prieto, 1994:77).

4. El contexto. El contexto educa. Es el principal espacio de interlocución donde la relación con él, interrogándolo y modificándolo es la concreción del aprendizaje. El contexto es el espacio de la vida de todos... en las relaciones, en las percepciones y las expresiones. Permite desarrollar la observación para aprender, para

captar detalles del entorno, registrar formas de vivienda y de relación, ofrecer bases para comparaciones entre distintos sistemas de vida. Incluye la interacción para recuperar percepciones ajenas, encontrar la relevancia de puntos de vista distintos, analizar testimonios, comprender desde el pensamiento “del otro”. El propósito del trabajo en esta instancia es lograr una capacidad de interrogar al contexto más allá de las relaciones cotidianas y, para interrogar, hay que saber leer... y todo es digno de lectura y de interrogación en la Mediación Pedagógica. Se aprende con esto a sentir lo complejo de la vida y de las contradicciones que no siempre se es capaz de reconocer.

5. El estudiante consigo mismo. Específicamente, el para qué de la Mediación Pedagógica se expresa en Gutiérrez y Prieto (1994) como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Esto con el sentido de que son las rutas básicas con las que el estudiante comienza a hacer ejercicios desde el tratamiento del contenido, del aprendizaje y de la forma. Inicia un proceso que desarrolla actitudes recurrentes de evaluación e interrogación de la realidad interna y externa para generar nuevos conocimientos con los que ya posee. Proponen dos ejes: el *aprendizaje* (da sentido desde la condición del aprendizaje, la comprensión e interpretación, la expresión y producción, el imaginar, inventar y crear así como el apropiarse y recrear la historia y la cultura) y la *vida cotidiana* (alude a lo que cada uno es fundamentalmente) así como las instancias posibles de aprendizaje que son el educador, los materiales y los medios, el grupo, el contexto y consigo mismo.

Se pretende que la Mediación Pedagógica sea para el estudiante una estrategia que le oriente para aprender a ser participativo, desarrollar creatividad, aprender a expresar sus sentimientos a través de lo que piensa y tomar conciencia de las relaciones que desarrolla en todos los contextos donde se realiza como ser humano. Significa, en palabras de Prieto y Gutiérrez, apropiarse del mundo dando sentido a lo que se hace, compartiendo el sentido, impregnando de sentido y

esforzándose por comprender el sin sentido de la vida cotidiana que representa una realidad (Gutiérrez y Prieto, 1994).

Con esto dicho, para un estudiante, el *apropiarse del mundo* significa hacerlo “de uno”, relacionarse con él de manera fluida, poder moverse en distintas situaciones con la capacidad para enfrentar y resolver problemas; para buscar causas y prever consecuencias de las acciones ajenas y propias; apropiarse de uno mismo es contar con las capacidades necesarias como recursos para la acción y la relación (Prieto y Gutiérrez, 1996). Entonces, el docente está comprometido a desarrollar lo que ya Grajeda (1994:viii) dijo: *el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar diseñado para dar al estudiante la más completa participación posible, construyendo, desarrollando o inventando técnicas y seleccionando materiales y recursos que aseguren una participación real y efectiva.*

Prieto y Gutiérrez (1996) agregan que tanto las instituciones educativas como los educadores son responsables por el *hacer* de los estudiantes. Significa que toda actividad debe promover que se “haga” algo –desde lo *conceptual* (pensar, tomar decisiones y medir consecuencias), desde lo *discursivo* (expresar, comunicar con seguridad y soltura) y *aplicativo* (observar, investigar, actuar, experimentar). Ese “algo” compromete al educador mediado pedagógicamente a liberar al estudiante de su dominio y decisiones directivas donde no caben tutelajes sino la personalización y acompañamiento. Su función prioritaria es complementar, actualizar, facilitar y, en última instancia, posibilitar la mediación pedagógica. No ejerce tutela de ninguna especie, sólo acompaña un proceso para enriquecerlo desde su experiencia y desde sus conocimientos a través de la creación de una comunicación empática –condición básica de todo aprendizaje.

Avanzar en todos esos frentes no es sencillo. Lo más común es concentrarse en alguno de ellos, sin mayor desarrollo de los restantes. Toda sociedad y toda institución privilegian determinados aprendizajes, frustran otros y niegan otros. Es tarea de las instituciones y los educadores reconocer qué líneas de aprendizaje

privilegian y cuáles dejan fuera pero asumiendo la responsabilidad de lo que ello significa en la *creación o construcción de sí mismo del estudiante* (Prieto, 2010).

9.2 Los tratamientos de la Mediación Pedagógica

En 1994, Prieto y Gutiérrez propusieron que era necesario mediar *con toda la cultura*; esto significa que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación. Por ello, Prieto rescata nuevamente que *es posible mediar con toda la cultura, con todo el pasado, con los textos que intentan narrar el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres; con la fantasía, los hechos cotidianos, la poesía, las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos* (2010:10).

La mediación construye puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de vida y de creación del ser humano. Hay un inmenso ámbito de cultura a disposición, la que llega a través de las redes de alcance planetario. También circulan por ellas lo peor que puede producir el ser humano, pero eso no invalida la enorme proporción de información, de comunicación de experiencias, a la que se puede acceder determinando los ámbitos de mediación.

Según Gutiérrez y Prieto (1994), aunque la Mediación Pedagógica se comienza desde el contenido mismo, se trabaja con tres tipos de tratamientos: desde el tema, el aprendizaje y la forma.

a. Tratamiento desde el tema. El autor del material curricular debe partir de recursos pedagógicos para volver la información accesible, clara y bien organizada en función del autoaprendizaje del estudiante. A esto se refiere el tratamiento desde el tema, el cual comprende cinco aspectos:

- *Ubicación temática*. Está referida a que el estudiante tenga visión global del contenido para que se ubique en el texto dentro de una estructura comprensible y sólida y que los subsistemas aparezcan como parte de un sistema

lógico. Supone saber a dónde va el estudiante para que pueda llegar al final. Requiere de la coherencia de las partes y de los puntos clave o nudos temáticos que mostrarán al estudiante la estructura básica del texto; es decir, su armazón lógico. Lo importante es que el estudiante capte de entrada esos nudos temáticos, que la visión global, la coherencia y los puntos clave permitan que encuentre el sentido que tiene para el tema tratado. No hay que perder de vista la relacionalidad; es decir, el texto debe ofrecer las relaciones de la temática con otros aspectos del campo profesional y con el mundo que le rodea, su contexto o realidad.

- *Tratamiento del contenido.* El estudiante es un interlocutor activo y capaz de conducir su autoaprendizaje. Cada unidad de un texto debe organizarse en tres estrategias: *de entrada*, *de desarrollo* y *de cierre* con el propósito de lograr una estructura general.

La *entrada* será motivadora, interesante, emotiva y provocadora para ayudar al estudiante a introducirse en el proceso y hacer atractivo el tema con el cual pueda recurrir a una gran variedad de entradas: relatos de experiencias, anécdotas, fragmentos literarios, preguntas, referencia a un acontecimiento importante, experimentos de laboratorio, entre otras.

En la estrategia de *desarrollo*, el discurso pedagógico exige un tratamiento recurrente con el que ha de tenerse una visión del tema desde diferentes horizontes o ángulos de mira porque el aprendizaje nunca sigue una línea recta indefinida; se va conformando por una profundización en un número determinado de temas, conceptos y experiencias que lleven perspectivas de aplicación. Las experiencias tienen que ver con la ejemplificación que, bien utilizada, sirve para acercar al concepto y para iluminar el significado y el sentido del tema. El desarrollo temático requiere además, saber preguntar y aprender a preguntarse. Hará referencia no sólo al contenido temático sino a

los diferentes ángulos de mira referidos al pasado como al presente y, sobre todo, al futuro pero siempre partiendo del “hoy”.

En las estrategias de *cierre*, la finalidad es involucrar al estudiante en un proceso que tiene una lógica y conduce a resultados, conclusiones, compromisos para la práctica, de tal manera que el desarrollo del tema confluya en un nudo final capaz de abrir el camino a los pasos siguientes. Son de generalización, proyección al futuro, recapitulación, fragmento literario, síntesis, preguntas, elaboración de un glosario, anécdotas, recomendaciones en relación con la práctica, etc.

Estrategias de *lenguaje*. Gutiérrez y Prieto (1993:76), recomiendan que *el lenguaje se utilice en los textos para develar, indicar, explicar, demostrar, significar, relacionar y enriquecer el tema a través del juego y la belleza, teniendo presente siempre al interlocutor*. Las características más importantes para promover un buen discurso son: estilo coloquial, presencia del narrador, relación dialógica, claridad y sencillez, personalización, belleza de expresión.

Conceptos básicos. Se trata de la apropiación de un término a través de sus alcances significativos los cuales puedan variar de un contexto a otro.

- b. Tratamiento desde el aprendizaje. Para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo, se hace necesario dar tratamiento pedagógico al texto. Se trata de los ejercicios que enriquecen el texto frente a la experiencia y el contexto del estudiante. Lo descrito anteriormente con relación al tratamiento desde el tema, no es suficiente porque en los módulos mediados pedagógicamente lo más importante es la participación del interlocutor, del estudiante; se logra a partir de sugerencias de actividades, de prácticas, ejercicios, relaciones, entre otras. El tratamiento desde el aprendizaje comprende dos fases: *sustentación teórica y los procedimientos*.

- *Sustentación teórica.* Esta fase abarca tres aspectos: el autoaprendizaje, el interlocutor presente y el juego pedagógico. El autoaprendizaje, hace emerger la responsabilidad de aprender lo cual no solamente recae en el estudiante sino en todos los involucrados en el proceso educativo, en especial, en las características del material curricular que se ofrece a los estudiantes. El autoaprendizaje es considerado por Bermúdez (citado por Gutiérrez y Prieto, 1993:87) como *el proceso mediante el cual el estudiante a distancia puede lograr una mayor independencia o autonomía en el manejo de su situación de aprendizaje.* Cuando se habla del estudiante a distancia no sólo está referido a la educación bajo esa modalidad sino que también, a los aprendizajes que adquiere el alumno a través de módulos, por ejemplo.

El interlocutor es la base del acto educativo, percibido como una corresponsabilidad entre el docente que ofrece los materiales y los estudiantes; un encuentro orientado hacia la construcción de conocimientos y la apropiación y significación de la propia realidad.

El juego pedagógico está referido a algunos principios que ha de manejar quien elabora los módulos de aprendizaje (Gutiérrez y Prieto, 1996:76): pocos conceptos con mayor profundización; acuerdos mínimos; construir el texto; saber esperar; compartir, no invadir; partir siempre del otro; sentir y aprender; todo aprendizaje es un interaprendizaje; todo acto pedagógico da lugar a lo imprevisible; ponemos en experiencia; educarse no es sólo problema de contenido; lo lúdico es alegría de construir; no forzamos a nadie; compartimos, no invadimos; se debe ser creativo; no hay prisa; la educación es un acto de libertad.

El proceso de autoaprendizaje presenta tres sugerencias para los ejercicios: apropiación del texto (ejercicios de significación, expresión, resignificación y recreación, planteamiento y solución de problemas, autopercepción y prospectiva); relación texto-contexto (ejercicios de relación intertextual, de obser-

vación y de interacción); aplicabilidad (ejercicios de producción, de reflexión y de invención). Incluirán experiencias alternativas, prácticas conjuntas y/o creación de redes.

- *Procedimientos*. Está referido a los procedimientos pedagógicos que posibilitan el acto educativo, sobre la base de la sustentación teórica. Esta fase de la Mediación Pedagógica se logra a través de los procesos de autoaprendizaje e interaprendizaje. Además de ello, el introaprendizaje (Aragón, 2000). El autoaprendizaje corresponde a los ejercicios que orientan al estudiante para que estudie sólo a través de la participación como el interlocutor en el proceso cuando se apropia del texto, encuentra la relación del texto con el contexto y aplica lo que aprende (Gutiérrez y Prieto, 1993: 94-106); sobre todo, a mostrarle cómo ha “construido su propia trama de conocimiento”. El propósito es aprender a pensar y actuar en conjunto; por ello, además del trabajo dentro de un grupo, se percibe también la interacción entre diferentes grupos como una forma de multiplicar los contextos en los cuales se mueven los estudiantes.

Con base en lo anterior, el texto ha de ofrecer, por tanto, sugerencias de ejercicios reflexivos para lo individual, lo grupal e intergrupal sobre la base de tres líneas: texto compartido, producciones grupales y redes de interacción (Gutiérrez y Prieto 1993: 109-111).

- c. Tratamiento desde la forma. Se fundamenta en el concepto que “la forma educa”. Está referida a los recursos expresivos puestos en juego en el material curricular: *juego pedagógico* (contenido y forma); *características de la forma para enriquecer la percepción, hacer comprensible el texto, establecer un ritmo, dar lugar a sorpresas y lograr variedad en la unidad; línea editorial* (letras, números, márgenes, citas, etc.) y *Diseño Gráfico* (diagramación del texto, ilustraciones, tipografías, espacios en blanco, ritmo, movimiento, etc.) (Gutiérrez y Prieto, 1993:112-131).

El valor de la forma se liga a la percepción y, fundamentalmente, a lo estético. Cuando no se logra esa vinculación, es más difícil transmitir una idea importante y mucho menos, lograr un diálogo. La forma es un momento clave de la mediación porque dependen de ella la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación, dentro de la tarea de compartir y crear sentido. Constituye la síntesis del proceso de mediación la cual pasa por el goce, la apropiación y la identificación.

- *Diagnóstico.* En un seminario de trabajo realizado en Costa Rica (1991), se confirmó que los problemas más comunes en el tratamiento de la forma de los textos son: *concepto rígido de forma* (formas despersonalizadas, estereotipadas reiterativas de lo expresado, utilización de machotes o matrices inflexibilizando procesos), *contenidismo* (imágenes unívocas y reiterativas del discurso, no aporta ni enriquece el conocimiento, no enriquece la percepción, no contribuye a la apropiación y a la identificación, las imágenes son forzadas a portar valores; distorsiona la realidad, infantiliza con sus imágenes caricaturescas si es para adultos), *pobreza expresiva* (no tiene riqueza, matices, atracción; carece de ritmo, armonía y movimiento; reprime el sentir) y *trabajo sin coordinación* (el interlocutor está ausente incluso en la forma; se olvida el proceso recursivo del autoaprendizaje; se burocratiza el proceso uniformando la construcción del conocimiento y no del sentimiento emergente a través del servicio de estereotipos y aminorando la creatividad).
- *Una práctica valiosa.* Se parte de las dificultades que el interlocutor puede encontrar al estudiar el material. Se identifican los puntos oscuros que no aclaran para hacer representaciones con humor. Se pretende llegar a la personalización. Se identifica lo agradable o lúdico de lo que se está aprendiendo –incluso con el humor negro. Se cree anticipadamente en la inteligencia del otro para que identifique, sienta, goce, aprenda. Se cree en el trabajo en equipo basado en la independencia espacial, la legibilidad, la composición armónica, procesos simétricos y asimétricos, mucho uso del blanco como

principio de amplitud perceptual. Se desea conocer la realidad del destinatario o grupo objetivo. Se indagan los anhelos, los afanes de las personas para volcarlo en expresión artística.

- *Enriquece el tema y la percepción.* Posee imágenes que presentan el tema desde distintos planos; se plasma el cambio de estímulo visual; se presentan diferentes enfoques (histórico, espacial, cultural, etc.); posee imágenes con soportes ambientales y humanos; el ordenamiento armónico de los elementos de la página para dar un mensaje, el tratamiento de los personajes (relación apelativa); enfatización de lo más importante; descansos visuales, enseñar a observar; uso de contrastes, utilización de reglas de composición, rescate de la fuerza expresiva y dinámica de los personajes.
- *Hace comprensible el texto.* Consiste en llevar más información y más enfoques que faciliten la comprensión del discurso. La relación es de complementación resaltando, identificando nudos temáticos que permitan la relación de lo que se aprende con lo ya conocido. Se hace comprensible por la claridad, la simplicidad, la inclusión de imágenes lúdicas, atractivas, la acentuación de aspectos clave, por el acercamiento a formas cotidianas de percepción, por una redundancia complementaria, por la armonía en la composición o por ser producto de una profundización.
- *Establece un ritmo.* El ritmo en un texto mediado es doble: en el discurso verbal, recursos pedagógicos y el ritmo de la forma. Si están bien llevados y se complementan, logran otra belleza y coherencia para hacer emerger una misma línea narrativa. El mayor problema es cuidar de no caer en la monotonía. Se logra por cambios de intensidad en la combinación de elementos formales, por contrastes entre imágenes, por los juegos de tramas, por la regularidad en la diagramación, por el juego con los blancos y cajas de texto, por la reiteración de un elemento formal, por la superposición de imágenes,

el juego de equilibrios y compensaciones, por la gradación de estímulos hasta llegar a un clímax o por la cadencia de un texto.

- *Da lugar a sorpresas.* Es posible que, a través de los contrastes, las rupturas en el orden lineal de un texto, la visión del autoaprendizaje y la reflexión permitan encontrar otros puntos de vista que amplíen el conocimiento. El aprendizaje debe también considerar la ruptura de rutinas, lo monótono, subvertir el orden perceptual para lograr la profundización la apropiación de un tema. Se logra a través de la subversión de hábitos preceptuales, por la presentación contra estereotipos visuales, por imágenes arbitrarias, por la variación de esquemas estructurados de diagramación, por cambios sutiles o explícitos de figura fondo, por contraposición de formas muy subjetivas, por ilusiones, “engaños” preceptuales, por imágenes abiertas a más de una interpretación, por situaciones incompletas, etc.
- *Logra variedad en la unidad.* La unidad es la que estructura un texto pero no es una camisa de fuerza, ni rígida que penetra todo el texto. La riqueza precisamente está en no mantener una unidad cerrada, sino en un enriquecimiento de la unidad a través de la variedad. Se logra por imágenes con temas complementarios al eje central del texto; por una riqueza expresiva conectada por un mismo estilo; por la conjunción de diferentes ángulos de mira sobre un mismo tema; por recursos variados de diagramación, según el tema tratado; por un juego amplio de recursos técnicos; por contrastes bien seleccionados; por variadas fuentes de inspiración de la imagen.