

01070

4



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras  
División de Estudios de Posgrado  
Pedagogía

# Análisis de Algunas Modalidades de Tutorías en Sistemas Abiertos

*TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA QUE PRESENTA*

**María Del Refugio Barrera Pérez**

DIRECTORA: Dra. María Teresa Yurén Camarena

273668

México, D.F. 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

AGRADEZCO A MI MADRE,  
A MIS HERMANOS DANIEL, VIRGINIA E ISABEL.  
A MIS AMIGOS ANTONIO, LUCIO, SUSANA,  
PEPE, CRISTINA Y JOSEFINA  
POR EL APOYO QUE SIEMPRE ME BRINDARON

DEDICO ESTA TESIS A LA MEMORIA DE MI PADRE  
Y DE MI HERMANA SUSANA,  
A MIS HIJOS JOSÉ LUIS Y CARLOS,  
A MIS NUERAS EMMA Y XOCHIL,  
A MIS NIETOS LUIS FRANCISCO Y CASANDRA

GRACIAS A MIS MAESTROS Y AMIGOS:  
MA. TERESA YURÉN, LETICIA MORENO,  
MA. ESTHER AGUIRRE, ISAÍAS ÁLVAREZ  
Y CARLOS TOPETE

## RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta, es el resultado del estudio de campo realizado en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México y en el Sistema Abierto de Enseñanza (SADE) de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional.

Se describe y analiza la práctica de las tutorías y de las asesorías en las dos instituciones, con la finalidad de contribuir a un examen crítico y estudiar la posibilidad de que puedan constituirse en una medida académica viable que permita al estudiante la construcción del conocimiento científico y tecnológico.

Partimos del supuesto de que la práctica de las tutorías y asesorías en sistemas abiertos de educación superior se nutre de diversas concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza, a las funciones y prácticas del docente y obedecen a ciertos hábitos internalizados fuertemente que no siempre corresponden con un ideal formativo. Otro supuesto central afirma que la tutoría es formativa en la medida en que el enseñante construye una situación educativa para que el estudiante adquiera competencias y se forme.

La argumentación que da fundamento a nuestros supuestos se ha organizado, para su exposición, en tres partes. En la primera, se presenta un estudio exploratorio que significó una aproximación a los sistemas abiertos y a distancia en algunos países iberoamericanos y a la forma en que funcionan en ellos las tutorías. En la segunda, se exponen los resultados del trabajo de conceptualización que sirve de base para el análisis; estos conceptos son: aprendizaje, enseñanza, sistemas abiertos y sistemas a distancia, formación profesional, tutorías y asesorías, tutorías y asesorías en sistemas abiertos en la formación profesional. El tercer apartado contiene el estudio de campo con el análisis de las tutorías y asesorías en los sistemas abiertos, señalados, así como algunas conclusiones, a manera de síntesis, comparando ambas instituciones y su práctica tutorial.

Cerramos el trabajo con conclusiones generales, a manera comparativa, entre ambas instituciones y su práctica tutorial.

## CONTENIDO

### INTRODUCCIÓN

- Justificación y propósitos
- Supuestos principales y objetivos
- Método
- Contenido
- Fuentes

### CAPÍTULO UNO. EL SISTEMA ABIERTO Y A DISTANCIA EN ALGUNOS PAÍSES IBEROAMERICANOS. ESTUDIO EXPLORATORIO.

Presentación del estudio exploratorio .....	1
Datos obtenidos .....	5
Del análisis realizado .....	13
Resultados del estudio exploratorio .....	25

### CAPÍTULO DOS. BASES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE ALGUNAS MODALIDADES DE TUTORÍAS EN SISTEMAS ABIERTOS.

Presentación .....	32
Noción de aprendizaje .....	32
Conceptos relacionados con el aprendizaje .....	37
Noción de enseñanza .....	41
Formas de enseñanza .....	45
La formación profesional .....	56
El aprendizaje del adulto en la formación profesional .....	59
Sistema escolarizado - sistema abierto .....	62
Conceptos relacionados con sistema abierto.....	71
Concepto de Sistema Abierto .....	74
Relación estudiante - institución .....	75
Relación estudiante - enseñante .....	78
Condiciones específicas de estudio y aprendizaje en el sistema abierto .....	81
Tipos de aprendizaje en el sistema abierto .....	83
Aprendizaje del adulto en el sistema abierto de educación superior .....	85
Tutorías y asesorías. Tutor y asesor .....	87
La enseñanza en los sistemas abiertos .....	96
Las tutorías para la formación profesional en sistemas abiertos .....	98

CAPÍTULO TRES. LAS TUTORÍAS Y LAS ASESORÍAS EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SISTEMAS ABIERTOS.

Presentación .....	101
Universidad Nacional Autónoma de México .....	105
Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras .....	109
Las Tutorías en el SUAFyL .....	112
Estudio de Campo en la Facultad de Filosofía y Letras.....	113
Datos de las Tutorías en SUAFyL de la UNAM, obtenidos en la encuesta .....	114
Encuesta a Tutores del SUAFyL .....	115
Valoración de los datos a la luz de los conceptos .....	128
Encuesta a estudiantes del SUAFyL .....	136
Valoración de los datos a la luz de los conceptos .....	145
Instituto Politécnico Nacional .....	149
El Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración .....	154
Las Asesorías en el SADE .....	158
Encuesta a Asesores del Sade ESCA .....	161
Interpretación de los datos a la luz de los conceptos ...	174
Encuesta a estudiantes del SADE ESCA .....	179
Interpretación de los datos a la luz de los conceptos ...	188
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO Y DE LA TESIS .....	192
BIBLIOGRAFÍA .....	209
ANEXOS-----	218
Cuestionario para Tutores del SUAFyL	
Cuestionario para estudiantes del SUAFyL	
Cuestionario para Asesores del SADE ESCA	
Cuestionario para estudiantes del SADE ESCA	
Guía de observación para Tutorías o Asesorías	

## I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo es el resultado del análisis de algunas modalidades de tutorías en sistemas abiertos de educación superior en México. El análisis, tiene el propósito de recuperar aquellos elementos pedagógicos de carácter formativo que pudieran confluír en el proyecto educativo del sistema abierto.

Con dicho análisis se pretende ofrecer una contribución al examen crítico de algunas modalidades de tutorías en sistemas abiertos de educación superior en México con la finalidad de dilucidar su contribución a la formación. Partimos de la idea de que los sistemas abiertos contribuyen al desarrollo de métodos y estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de quienes no asisten cotidianamente al Centro de Estudios y a la relación de maestro y alumno.

El tema de sistemas abiertos, en general, ha sido motivo en diversos simposia, foros, encuentros y reuniones. En ellos, se ha hecho mención de algunas formas de organización pedagógica y estructura administrativa, se alude a los materiales de estudio, a la certificación de conocimientos, etc.

Algunas de estas alusiones son importantes, pero no cumplen el propósito específico de dilucidar e interpretar la forma en la que se estructuran las tutorías de acuerdo con la organización institucional y la estructura curricular de la

fin de constituirse en una medida académica viable. Surgen entonces otras interrogantes: ¿Las tutorías constituyen la alternativa de solución en sistemas abiertos?, ¿Corresponden a la finalidad de la institución en que se imparten? ¿Cuáles deben ser sus fundamentos pedagógicos y psicológicos? ¿Cuál puede ser su operatividad?

Un segundo grupo de interrogantes son de orden metodológico: ¿Cómo abordar un objeto de estudio que implica una práctica educativa? ¿Qué tipo de análisis debe realizarse para vincular los elementos teóricos y los elementos prácticos? ¿Qué clase de análisis es menester para determinar el carácter de esta práctica?

Este estudio pretenderá responder a las interrogantes expuestas para fundamentar el análisis de las tutorías en sistemas abiertos en las que se propicie que el estudiante construya el conocimiento científico y tecnológico y se forme.

Partimos del supuesto de que la práctica de las tutorías en los sistemas abiertos de educación se nutre de diversas concepciones en torno al conocimiento, al aprendizaje, a la práctica del docente y obedece a ciertos hábitos internalizados fuertemente que no siempre corresponden con ideal formativo. Nuestro objeto de estudio: análisis de algunas modalidades de tutorías en sistemas abiertos de educación superior, pretende dar cuenta de las formas en las que se realizan las tutorías para explicarnos el sentido que éstas adquieren en la realidad educativa.

Otro supuesto central afirma que la tutoría es formativa en la medida en que el enseñante construye una situación educativa para que el estudiante adquiriera competencias y se forme.

A partir de estos supuestos, construimos los siguientes objetivos centrales para la realización de nuestro trabajo:

a) Determinar las relaciones existentes entre los conceptos de "tutoría", "aprendizaje", "enseñanza" y "formación" referidas a la educación abierta; b) Analizar la manera en la que se llevan a cabo las tutorías en algunos sistemas de educación abierta en México y su contribución al aprendizaje independiente y a la formación del estudiante; c) Diferenciar las características que pueden existir en las tutorías en diferentes sistemas abiertos y en diferentes licenciaturas al examinar las funciones, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y la relación sujetos objeto de conocimiento que las sustentan; d) Analizar las diversas modalidades de tutorías a fin de conocer su práctica real.

Para llegar a estos objetivos, los pasos metodológicos de la investigación no se llevaron a cabo de manera lineal, sino en un proceso con una acción dinámica entre ellos:

1o. Consulta y lectura de documentos, así como el Estudio Exploratorio realizado en el XII Curso Iberoamericano de Educación a Distancia y Educación de Adultos en la Universidad Nacional a Distancia en Madrid, España en 1994 que nos aportaran elementos para delimitar el objeto de estudio, plantear y sistematizar los problemas; definir el criterio de selección de las fuentes, y determinar los principios que orientaran el análisis.

- Este trabajo derivó en la búsqueda de explicaciones de cómo se inició el sistema abierto en México y su devenir en la práctica tutorial.

2o. Para ello, fue necesario abocarnos a la determinación de los conceptos para el análisis de las tutorías en Sistemas Abiertos.

3o. A la elección de las instituciones en las que se realizaría el estudio, en este caso, el Sistema Abierto de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) y el Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional (SADE ESCA IPN). Pioneras en la modalidad abierta en México.

4o. Entrevistas con funcionarios de las instituciones para solicitar autorización para llevar a cabo el estudio.

5o. Diseño de instrumentos para obtener información directa de los actores en el SUAFyL de la UNAM y en SADE ESCA del IPN: cuestionarios a tutores y asesores, cuestionarios a estudiantes y participantes, guía de observación de tutorías y asesorías y guía de entrevistas a funcionarios.

6o. Recolección de información

7o. Análisis de la información obtenida de los datos empíricos, a la luz de las categorías obtenidas.

De esta manera, el contenido, con la argumentación que da fundamento a nuestros supuestos se organizó, para su exposición, en tres capítulos:

En el primer capítulo, se presenta el estudio exploratorio que significó una aproximación a los sistemas abiertos y a distancia en algunos países iberoamericanos y a la forma en la que funcionaban en ellos las tutorías.

En el segundo capítulo se exponen los resultados del trabajo de conceptualización que sirve de base para el análisis de algunas modalidades de tutorías en sistemas abiertos; los conceptos que trabajamos son los siguientes: aprendizaje, enseñanza, sistemas abiertos y a distancia, formación profesional, tutorías y asesorías, tutorías en la formación profesional en sistemas abiertos.

El tercer y último capítulo, contiene el estudio de campo con el análisis de las tutorías en el Sistema Universidad Abierta de La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (SUAFyL) y de las asesorías en el Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (SADE ESCA) del Instituto Politécnico Nacional -consideradas pioneras en este campo-; así como las conclusiones, de manera comparativa del estudio en ambas instituciones.

Cerramos el trabajo con algunas conclusiones y reflexiones generales de la tesis.

Para realizar el análisis que hemos descrito, recurrimos a diversas fuentes: a) documentos que contienen la normatividad y caracterización de los sistemas abiertos de la UNAM y del IPN, principalmente aquellos relacionados con la política de modernización de la educación en México; b) Obras en las que se exponen las aportaciones de varios estudiosos de este tema, entre otros Díaz Barriga, Gimeno Sacristán, Ausubel, etcétera; c) Otro grupo de obras que nos aportó elementos para precisar nuestros conceptos de análisis, que abarcan una diversidad de contenidos y perspectivas disciplinarias que fueron de utilidad para definir conceptos y d) las opiniones de autoridades, enseñantes y estudiantes del SUAFyL de la UNAM y del SADE ESCA del IPN, a partir de las cuales se llevó a cabo el estudio de campo.

CAPÍTULO UNO

EL SISTEMA ABIERTO Y A DISTANCIA EN ALGUNOS  
PAÍSES IBEROAMERICANOS  
(ESTUDIO EXPLORATORIO)

## CAPÍTULO UNO

EL SISTEMA ABIERTO Y A DISTANCIA EN ALGUNOS  
PAÍSES IBEROAMERICANOS

Al iniciar este trabajo de tesis en 1992, el tema elegido era relativamente desconocido. La literatura existente no era suficiente para nuestro objetivo. De ahí surgió la idea de llevar a cabo un estudio que nos aportara información más completa acerca de los sistemas abiertos, de los sistemas a distancia de educación y de la práctica tutorial en ellos.

En este primer capítulo presentamos el resultado del estudio exploratorio<sup>1</sup>, realizado en el XII Curso Iberoamericano de Educación a Distancia y Educación de Adultos en la Universidad Nacional a Distancia en Madrid, España en 1994 y que tuvo como objetivo principal incursionar en el campo problemático de las tutorías en los sistemas abiertos y a distancia de España y de los países latinoamericanos que participamos en el curso. Aprender algunas características de la modalidad abierta en educación superior, a fin de precisar problemas y elaborar supuestos para orientar la investigación y que nos permitieran una mejor comprensión de nuestro quehacer académico dentro de la institución en la que laboramos.

La finalidad es exponer aspectos generales de la educación abierta y a distancia, en las instituciones de los países representados. De manera especial, se presenta información acerca de las tutorías o asesorías de la

---

<sup>1</sup>Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Cfr. Hernández Sampieri Roberto y otros *Metodología de la Investigación* p. 59.

modalidad: figuras, funciones y perfil del docente, perfil del estudiante y métodos y técnicas utilizadas.

Para esta investigación se nos plantearon algunas interrogantes: a) ¿Existen diferencias entre los llamados sistemas abiertos y los sistemas a distancia en los diferentes países iberoamericanos?; b) ¿Cómo se llaman las reuniones entre enseñantes y estudiante o grupo de estudiantes?; y c) ¿Cómo se llevan a cabo dichas reuniones?.

Con la finalidad de elaborar este trabajo y buscar las respuestas a las interrogantes expuestas, solicitamos la asesoría de la Maestra Catalina Martínez Mediano, profesora de la Sede Central de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid España, quien nos brindó orientación y apoyo.

La Maestra Martínez es autora del libro Los sistemas de educación superior a distancia. La práctica tutorial de la UNED. De este texto y de las aportaciones de la Maestra, obtuvimos datos para elaborar las preguntas de la encuesta que consideramos nos proporcionarían información relevante.

Asimismo, partimos de los siguientes supuestos: a) En apariencia, existe diferencia entre lo que se ha denominado sistema abierto y sistema a distancia, ambas se inscriben en la llamada modalidad no escolarizada; b) En esta modalidad se han establecido reuniones de enseñantes y estudiante o grupo de estudiantes, para que estos últimos puedan resolver dudas y llevar a cabo su aprendizaje de manera independiente; c) El aprendizaje independiente es tal, en cuanto a que, con materiales de estudio elaborados ex profeso para la modalidad, no se requiere de la presencia cotidiana entre

enseñantes y estudiantes, ni del aula; d) De manera convencional, a estas reuniones se les ha llamado tutorías o asesorías; y e) Se pretende que las tutorías o asesorías en sistemas abiertos contribuyen a la formación profesional del estudiante.

Bajo esta perspectiva, el trabajo presenta información proveniente de entrevistas realizadas a los participantes del Curso acerca de las instituciones de los países Iberoamericanos representados.

También, partimos de la aplicación de una encuesta con respuesta abierta a 22 participantes de 11 países Iberoamericanos: tres participantes de Argentina, siete de Brasil, uno de Colombia, dos de Costa Rica, uno de Cuba, uno de Chile, dos de España, dos de México, uno de Nicaragua, uno de Panamá y uno de Paraguay.

Entre otros aspectos, la encuesta mostró datos generales de la modalidad abierta y a distancia, así como de las tutorías que se ofrecen en las diferentes instituciones de los once países.

Aquí presentamos los datos que obtuvimos y, posteriormente realizamos su interpretación, enriquecida con la información obtenida de las entrevistas.

Debido al reducido tamaño de la población y a la diversidad de respuestas que los encuestados dieron a cada pregunta, se agruparon aquellas que guardan cierta similitud, para poder así contar con un parámetro que permitiera una mejor visualización de ellas:

• REFERENTE A LA INSTITUCIÓN:

PREGUNTA 1. ¿En qué institución educativa labora?

a. UNED de España	2
b. Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias" Capital Federal de Argentina	1
c. Dirección de Capacitación Docente. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.	1
d. Universidad C. de Salta Subsede de Gendarmería Nacional.	1
e. Universidad de Brasilia. Brasil	2
f. Universidad Federal de Paraíba. Brasil	2
g. Departamento de Estradas de Rodagem de Minas Gerais. Brasil.	1
h. Universidad de Salgado de Oliveira. Brasil	1
i. Universidad Federal de Mato-Grosso. Brasil	1
j. Universidad de Antioquiz. Medellín, Colombia	1
k. UNED. Costa Rica	2
l. Universidad de la Habana. Cuba	1
m. Programa "Transferencia Tecnológica". Chile	1
n. Universidad Nacional Autónoma de México. México	2
ñ. Universidad Nacional Agraria (UNA). Nicaragua	1
o. Universidad Abierta y a Distancia de Panamá.	1
p. Universidad Nacional de Educación. Paraguay	1
total	22

PREGUNTA 2. ¿Qué tipo de estudios ofrece la institución en  
la que labora?

RESPUESTAS

a. universitarios	19
b. de capacitación	1
d. para el magisterio	1
e. otros (Transferencia tecnológica. Chile)	1
total	22

PREGUNTA 3. ¿Qué modalidad se ofrece en su institución?

RESPUESTAS

a. abierta	2
b. a distancia	16
c. ambas	3
d. otra	1
total	22

• REFERENTE A LAS TUTORÍAS O ASESORÍAS:

PREGUNTA 4. ¿Se incluye la tutoría y/o asesoría en la modalidad que ofrecen?

RESPUESTAS

a. Si	21
b. No	1
total	22

PREGUNTA 5. ¿Qué tipo de tutoría presencial se ofrece?

RESPUESTAS

a. presencial grupal	5
b. presencial individual	2
c. ambas	13
d. ninguna	2
total	22

PREGUNTA 6. ¿Qué tipo de tutoría no presencial se ofrece?

RESPUESTAS

a. Telefónica	8
b. Impresos (textos)	3
c. Ambos	4
d. Otros	2
e. Ninguno	5
total	22

PREGUNTA 7. ¿Existen 2 docentes diferentes, uno tutor y otro que elabora el material?

RESPUESTAS

a. Sólo Tutor	5
b. Dos. Tutor y Profesor (es) responsables de la organización.	15
c. Sólo profesor responsable de organización	2
total	22

PREGUNTA 8. ¿Qué materiales didácticos se utilizan en su modalidad? (Las respuestas de esta pregunta no hacen un total de 22 porque en algunas instituciones se utilizan diversos materiales)

RESPUESTAS

a. Impresos	5
- Unidades o módulos didácticos	5
- Textos	10
- Guías Didácticas	11
- Antologías de textos	1
b. Medios audiovisuales	5
- Audiocassettes	1
- Videos	8
c. Medios de comunicación masiva	
- Radio	4
- Televisión	1
- Periódico	1
d. Multimedia	
- Ordenador	2
- Fax	1

• REFERENTE A LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL TUTOR:

PREGUNTA 9. ¿Cuál es la actividad principal del tutor?

RESPUESTAS

a. Docente	19
b. Otra	3
total	22

PREGUNTA 10. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios del tutor?

RESPUESTAS

a. Licenciatura	12
b. Universitarios con estudios de posgrado	10
total	22

PREGUNTA 11. ¿Cuánto es el tiempo de dedicación promedio para tutorías a la semana?

RESPUESTAS

a. 3 horas	4
b. 4 horas	2
c. 6 horas	2
d. 12 horas	2
e. 20 horas	2
f. 30 horas	1
g. De acuerdo a los estudios	9
total	22

PREGUNTA 12. ¿Cuál es el promedio de alumnos de licenciatura atendidos por asignatura?

RESPUESTAS

a. De 20 a 30	8
b. De 30 a 50	4
c. Entre 50 y 100	1
d. Más de 250	1
e. De acuerdo a la asignatura y a la región	9
total	22

PREGUNTA 13. ¿Cuál es el tipo de contratación del tutor?

RESPUESTAS

a. Honorarios o contrato	2
b. Base o definitivo de tiempo completo	8
c. Base o definitivo de tiempo parcial	4
d. No contestaron	8
	total 22

• REFERENTE A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS:

PREGUNTA 14. ¿Cuál es el nivel de estudios requerido para estudios universitarios?

RESPUESTAS

a. Nivel medio superior o secundarios	19
b. Ser trabajador de la Institución	2
c. Ser docente	1
	total 22

PREGUNTA 15. ¿Cuál es la edad promedio?

RESPUESTAS

a. De 18 a 25 años	2
b. De 25 a 30 años	10
c. De 30 a 35 años	4
d. De 35 a 40 años	4
e. No contestaron	2
	total 22

PREGUNTA 16. ¿Cuál es el sexo predominante entre el alumnado?

RESPUESTAS

a. Femenino	13
b. Masculino	7
c. No contestó	2
	total 22

PREGUNTA 17. ¿Qué actividad principal desarrollan los estudiantes aparte del estudio?

RESPUESTAS

a. Docente	10
b. Laboral	8
c. Profesional	2
d. No contestó	2
	total 22

• REFERENTE A LAS FUNCIONES DEL TUTOR:

PREGUNTA 18. ¿Qué funciones realiza el tutor? En el caso de que se trabaje con dos tipos de profesores

RESPUESTAS

a. Orientar el aprendizaje del alumno	12
b. Dirigir la enseñanza	5
c. Asesorar el estudio independiente del alumno	11
d. Brindar asesoría de contenido al alumno	8
e. Evaluar los avances de los estudiantes	6
f. Calificar la acreditación de los cursos	9
g. Elaborar material didáctico	9
h. Especificar el material didáctico para que otro lo elabore	0
i. Otros: Orientar la elaboración de proyectos especiales y monográficos;	2
dirigir sesiones de discusión;	2
elaborar unidades didácticas y guías de curso	2

PREGUNTA 19. ¿Qué funciones realiza el tutor? En caso de que se trabaje con un sólo tipo de profesor.

RESPUESTAS

a. Orientar el aprendizaje del alumno	3
b. Dirigir la enseñanza	1
c. Asesorar el estudio independiente del alumno	1
d. Brindar asesoría de contenido al alumno	2

e. Evaluar los avances de los estudiantes	2
f. Calificar la acreditación de los cursos	2
g. Elaborar material didáctico	2
h. Especificar el material didáctico para que otro lo elabore	2
i. Otros: hacer las referencias de dificultades de los alumnos con relación a los materiales	2

• REFERENTE A LOS MÉTODOS Y TÉCNICAS QUE SE EMPLEAN

PREGUNTA 20. ¿Qué técnicas emplean los tutores en tutorías presenciales? En el caso de que se trabaje con dos profesores.

RESPUESTAS

a. Orientación respecto a los hábitos de estudio	7
b. Orientación respecto a la manera de abordar el tema o asignatura	10
c. Exposición y explicación de tema	5
d. Resúmenes explicativos	5
e. Explicación y orientación respecto al uso del material de estudio	8
f. Aclaración de dudas, de contenido y de bibliografía complementaria	12
g. Ejercicios de comprensión y traspolación a casos	4
h. Ejercicios evaluativos	5
i. Otras: orientación para el sistema;	1
- dinámicas grupales;	1
- comentarios de experiencias profesionales o previas de los estudiantes;	1
- aportación de artículos o materiales didácticos	
- educativos por parte del estudiante o del tutor;	1
- uso del teléfono con horario	1

PREGUNTA 21. ¿Qué técnicas emplean los tutores en tutorías presenciales? En el caso de que se trabaje con un sólo tutor.

RESPUESTAS

a. Orientación respecto a los hábitos de estudio	1
b. Orientación respecto a la manera de abordar el tema o asignatura	3
c. Exposición y explicación de tema	1
d. Resúmenes explicativos	2
e. Explicación y orientación respecto al uso del material de estudio	2
f. Aclaración de dudas, de contenido y de bibliografía complementaria	2
g. Ejercicios de comprensión y traspolación a casos	2
h. Ejercicios evaluativos	2
i. Otras: giras de campo;	1
aplicación práctica del conocimiento	1

• REFERENTE A LAS SUGERENCIAS PARA MEJORAR LA PRÁCTICA TUTORIAL

PREGUNTA 22. ¿Cómo mejoraría usted las tutorías?

RESPUESTAS

a. Modificar el concepto de comunicación a nivel de micro y macroestructura	2
b. Plantear políticamente la producción de material	2
c. Integrar los diferentes materiales	1
d. Formar y actualizar al tutor universitario	8
e. Relacionar los contenidos con la actividad laboral de los alumnos	1
f. Reuniones de trabajo interdisciplinarias	2

- g. Cambiar el modelo tutorial: más motivador y atractivo 1
- h. Exigir que los alumnos asistan a las tutorías con el material trabajado 1

Del análisis realizado obtuvimos lo siguiente:

• DEL SISTEMA ABIERTO Y A DISTANCIA QUE SE OFRECE  
EN LAS INSTITUCIONES DE LOS PAÍSES IBEROAMERICANOS:

De Madrid, España; dos profesores aceptaron la entrevista. Ellos laboran en la Universidad Nacional de Educación a Distancia creada en 1972. Es una universidad estatal, autónoma, de estructura centralizada en la Sede Central -que reúne las funciones administrativas y académicas-, con 53 Centros Asociados y 22 extensiones en el espacio geográfico español y fuera de España.

De Argentina, tres profesores<sup>2</sup> representaron tres diferentes instituciones: 1) la Universidad de Hernandarias SEADH, que atiende la formación y perfeccionamiento profesional, es una institución privada estructurada por una Coordinación Central (localizada en la Capital Federal) y Centros Académicos Locales en diferentes provincias de Argentina; 2) La Dirección de Capacitación Docente en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que inició sus actividades en 1984 y que ofrece formación continua del profesorado y formación inicial. Es una organización de Derechos Humanos que ofrece sus cursos de manera semipresencial; y 3) Universidad C. de Salta, subsede de Gendarmería Nacional en un Centro de Educación a Distancia con despliegue en toda la zona de la frontera y que inició

labores a fines de los ochenta. Ofrece carreras universitarias, cursos obligatorios de perfeccionamiento y cursos regulares de ascenso para el personal. También se ofrecen cursos en la modalidad semipresencial<sup>3</sup>

De Brasil, siete participantes trabajan en diversas instituciones de este país que inició intentos de educación abierta y a distancia en los años setentas. El Programa de Educación a Distancia<sup>4</sup> que principió en 1992 y se ha dirigido a diferentes Proyectos: 1) En la Universidad de Brazilia dos participantes del curso trabajan en dos Proyectos que se iniciaron en 1994: Estructura de Telecomunicaciones del Gobierno para redes de Educación a Distancia (telefonía, microondas, Parque Red Telemática, Red Electrónicas); y Proyecto de Especialización de profesores de educación básica. 2) Universidad de Federal de Paraiba en la que laboran dos de los encuestados en Proyectos de cursos universitarios a distancia. 3) Departamento de Estradas de Rodagem de Minas Gerais del Sector de Transportes busca una tecnología de gestión y ha iniciado cursos piloto con cuatrocientas horas en sistema presencial y cuatrocientas horas en educación a distancia para los ingenieros ferroviarios. 4) Universidad de Salgado de Oliveira, universidad gubernamental estructurada con Centros Asociados para tutorías presenciales. 5) En la Universidad Federal de Mato-Grosso se ofrecen estudios universitarios y de posgrado.

En Medellín, Colombia la educación a distancia se inició en los primeros años de la década de los setenta vinculados a proyectos de los bancos norteamericanos, lo que provocó un

---

<sup>2</sup> Los participantes señalaron que en Argentina la Educación a Distancia se inició con el objetivo de resolver situaciones de alfabetización a las poblaciones rurales, después como educación permanente.

<sup>3</sup> El participante comentó que se puede considerar que los cursos semipresenciales se han aferrado a normas y que falta conceptualización del término Educación a Distancia.

<sup>4</sup> Los participantes mencionaron que "el objetivo general es promover el desarrollo pleno de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo". Doc. interno. P. 6

gran rechazo<sup>5</sup>. Fue a partir de 1983 en que se empezó a ofrecer estudios en la modalidad a distancia en universidades públicas y después en universidades privadas. Actualmente, se ofrece educación a distancia en la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquiz con diecisiete programas.

En Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (1977) se basó en la organización de la Open University de la Gran Bretaña y en la de la Universidad Abierta de Venezuela (UNA). Se creó como una institución para personas con pocos recursos. Actualmente ofrece estudios universitarios en treinta y dos centros en todo el país.

En Cuba, en la Universidad de la Habana se ofrecen, en educación superior abierta y a distancia cursos diurnos, cursos para trabajadores, y cursos por encuentro (una semana presencial y dos a distancia). La Universidad cuenta con catorce Centros en el país en los que se ofrecen cinco carreras: Derecho, Economía y Contaduría, Historia, Ciencias Sociales y Actuaría. El objetivo principal de la modalidad es el que se abra la posibilidad de acceder a estudios superiores a la población trabajadora.

En Chile se trabaja bajo la modalidad a distancia el Sistema de Transferencia Tecnológica, en diecisiete Centros, para dar a conocer sus programas. También, en la Universidad Mariscal Sucre Abierta y a Distancia (1990) se ofrece enseñanza superior técnica en cursos de capacitación, de perfeccionamiento de docentes y de experimentación e investigaciones pedagógicas.

---

<sup>5</sup> El participante manifestó que la población de la Universidad percibió los inicios de la modalidad como algo exteno e impuesto.

De México, las participantes presentamos datos de la Universidad Nacional Autónoma de México, Divisiones Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Contaduría y de la Facultad de Filosofía y Letras en donde se ofrecen estudios universitarios en la modalidad abierta como apoyo al sistema escolarizado.

En Nicaragua, en la Universidad Agraria (UNA) área de capacitación, se ofrece estudios superiores y de especialización. A partir de 1988, el área de capacitación ha impartido cursos y tres carreras con antecedentes de educación técnica en el Departamento de Educación a Distancia.

En Panamá, en la Universidad Abierta y a Distancia -de reciente creación-, se imparten cursos universitarios y de posgrado. Sin embargo, universidades públicas y privadas han trabajado la educación abierta y a distancia desde 1978 con programas de educación laboral.

Y, en Paraguay, el Sistema Educativo tiene tres subdirecciones: de cultura, de educación y de culto. La participante encuestada labora en la Universidad Nacional de Asunción en el Departamento Pedagógico, Comunicación Educativa, comentó que a partir de ese Departamento se trabaja en proyectos de promoción de docentes universitarios con educación a distancia para las filiales de la Universidad.

De las instituciones de educación superior iberoamericanas que ofrecen sistema abierto o sistema escolarizado, más que interpretación, presentamos información detallada.

• DE LAS INSTITUCIONES QUE OFRECEN SISTEMA ABIERTO O SISTEMA  
A DISTANCIA

El 86% de las instituciones imparte estudios universitarios. Se mencionan cursos de capacitación, de actualización, para el magisterio y uno, sobre transferencia tecnológica (Chile) sin embargo estos cursos, e incluso los universitarios parecen aislados ya que en realidad no forman al sujeto. Nosotros consideramos que las competencias laborales que el estudiante aprende se vuelven obsoletas y si la persona no se desarrolla como tal, no puede enfrentar los cambios.

Los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel superior de los países latinoamericanos surgen en la década de los años setenta como una respuesta a la necesidad de cambio en las instituciones educativas de las sociedades cada vez más industrializadas. Su creación, en general, obedeció a la necesidad de atender el crecimiento de la demanda de servicios y se orientó por la idea de constituir un sistema completo de enseñanza universitaria.

En cuanto a los problemas que subyacen a los conceptos de educación abierta y a distancia, éstos sólo pueden ser comprendidos en su justa dimensión en tanto se propicie una comprensión amplia de los mismos. Los problemas de orden histórico-social, político-económico, institucional y psicológico pedagógico son factores determinantes en su devenir.

En este orden de ideas, la encuesta mostró que dieciséis de las veintiún instituciones presentadas, ofrecen la modalidad a distancia; dos la modalidad abierta; y tres

combinan ambas modalidades. Las instituciones que han optado por la educación abierta implican una forma de educación no escolarizada, abierta a los estudiantes que por diversos motivos no pueden asistir al sistema presencial y que, interactúan con sus profesores en tutorías. Las instituciones, la mayoría, que ofrecen educación a distancia, cuentan con centros ubicados en diversos puntos del país, y por lo tanto se utilizan medios para acercar a la institución con los estudiantes: materiales impresos, electrónicos y de comunicación masiva.

El estudio mostró que en cada país, la institución estatal o particular, pública o privada que ofrece la modalidad de educación abierta ha construido sus propias bases conceptuales, su propia estructura, su organización, procedimientos y estrategias de operación de acuerdo con su concepción y objetivos de aprendizaje, con el marco jurídico en que se inscriben, con el modelo teórico práctico de enseñanza-aprendizaje específico, con el contenido, la estructura y las características de sus planes de estudio, las actividades y los materiales de apoyo, el diseño de modelos de asesoría y tutoría. Sin embargo, encontramos algunas características comunes: a) se constituyen en un sistema o subsistema formal que ofrece una alternativa de graduación o certificación escolar; b) tienen la finalidad de procurar un proceso voluntario con fines de formación, capacitación o cultural; c) admiten la posibilidad de participación a la población adulta que se encuentra distante de los centros de estudio; d) abre las posibilidades de tiempo y de espacio; e) utiliza medios técnicos que se adecuan a la modalidad; f) se apoyan en tutorías y/o asesorías; g) se basan en el aprendizaje individual e independiente; y h) utilizan un específico modelo de

comunicación también adecuado al sistema. La diferencia principal entre modalidad abierta y modalidad a distancia estriba, en que en esta última es prioritaria la utilización de medios electrónicos.

La diversidad de los países y de las instituciones, dificulta la comprensión global del fenómeno social de la educación abierta y a distancia en los países iberoamericanos, de cómo se estableció en gran parte de las instituciones de nivel superior en la década de los setenta, continuó en los ochenta y en los primeros años de los noventa.

• DE LAS TUTORÍAS EN LOS SISTEMAS ABIERTOS EN  
PAÍSES LATINOAMERICANOS

En los sistemas abiertos y a distancia se requiere de una presencia especial del profesor y del alumno, debido a la separación física y geográfica. Por ello, desde sus inicios, en esta modalidad educativa se pensó en una forma especial de reunión entre profesor y estudiante o grupo de estudiantes. A esta reunión, que acorta la distancia maestro-alumno característica de estos sistemas, coloquialmente se le ha llamado tutoría o asesoría.

El estudio mostró que, en todas las instituciones de educación superior de los países latinoamericanos representadas, se cuenta con el apoyo de tutorías y/o asesorías. En la mayoría de ellas se ofrecen asesorías y tutorías donde el profesor aconseja, sugiere al estudiante respecto a su proceso de aprendizaje, lo orienta y le aclara o resuelve dudas. De acuerdo con Catalina Martínez en las

tutorías se proporciona orientación, docencia y se evalúa el aprendizaje del estudiante.

Las tutorías se ofrecen de distintas formas: presencial, no presencial, grupal e individual; y se utilizan diversos medios: impreso, telefónico, masivos de comunicación. De la encuesta se desprendió que la mayor parte de las instituciones se apoyan en tutorías presenciales o semipresenciales, grupales e individuales, pero también se ofrecen por otros medios, principalmente por vía telefónica. En el caso de Cuba no se ofrecen tutorías presenciales y el Programa de Chile no ha decidido el tipo de tutoría que se establecería.

Como se ha mencionado, la mayor parte de las instituciones (61.18%) cuenta con dos tipos de profesores tutores, debido a que se estructuran a partir de una sede central y centros de apoyo en diversos puntos geográficos del país de que se trate. Este aspecto determina las funciones de unos y de otros. Los profesores tutores de la sede central tienen a su cargo tareas académicas y administrativas mientras los tutores de los centros de apoyo realizan acciones directas con los estudiantes y mantienen un mayor contacto con ellos. El 22.72% de las instituciones sólo cuenta con tutores que tienen a su cargo funciones tanto administrativas como académicas. En una institución sólo se cuenta con personal académico que no realiza tutorías pero que funge como elaborador y evaluador de los materiales de estudio.

Los materiales que se utilizan en la modalidad de educación abierta y/o a distancia son fundamentalmente impresos: unidades o módulos didácticos, textos, guías

didácticas y antología o selección de textos. Los medios audiovisuales: audiocassettes y videos son utilizados en el 68.18% de las instituciones. Los medios masivos de comunicación: radio, televisión y periódico se emplean en el 27.27% de los sistemas de educación abierta y/o a distancia. La computadora (u ordenador según los españoles) y el fax se usan sólo en el 9.09% y el 4.54% respectivamente.

El perfil del tutor en las instituciones que ofrecen educación abierta y/ a distancia se desprenden de las respuestas a las preguntas 9, 10, 11, 12 y 13. El 86.36% de los tutores tienen a la docencia como actividad principal. Su nivel máximo de estudios de licenciatura es un 54.54% de los tutores. Y de posgrado, el 45.45%. El 40.90% señala que el tiempo promedio que utilizan para las tutorías depende de las asignaturas y de los estudios que atienden y que fluctúa entre las tres a las treinta horas a la semana. El tipo de contratación es mayoritariamente de base, ya sea de tiempo completo o de tiempo parcial; también, en general, a los profesores tutores de los centros de apoyo se les contrata por honorarios aunque pueden o no ser docentes con formación para ello. A pesar de las limitaciones impuestas por el tipo de contratación laboral -lo que representa una contradicción respecto a la concepción de sistema abierto y a las funciones que debe cumplir-, tienen un fuerte compromiso con respecto a su desempeño y a su superación académica. El compromiso del tutor en los Centros Asociados no se limita a su contratación de tiempo completo o parcial, sino en la pertenencia a la institución. No es lo mismo, los profesores contratados de tiempo completo o parcial de base -con la seguridad de su empleo-, que los que se contratan de tiempo parcial o completo sin la seguridad de su empleo, la identidad con su responsabilidad se manifiesta de manera diferente.

- Gran parte de los participantes comentó que los profesores tutores, en general cuentan con una carrera profesional y por ello se les ha considerado aptos para fungir como tutores, sin embargo su escasa formación y conocimiento sobre aspectos educativos dificulta su tarea. Esto, en ocasiones, se procura salvar a partir de cursos para tutores pero consideran no es suficiente.

Las características de los alumnos de los sistemas de educación abierta y/o a distancia se desprenden de las respuestas a las preguntas 14, 15, 16 y 17. Así, la encuesta señala que para acceder a estudios universitarios en las instituciones que ofrecen la modalidad abierta y/o a distancia, el alumno requiere de estudios de nivel medio superior (o secundarios). Predomina el sexo femenino (casi un sesenta por ciento) entre los 25 y los 30 años de edad y su actividad principal aparte del estudio, es la docencia (45.45%), laboral (36.36%) y profesional (9.09%). Estos rasgos, en general, no son distintos a los de las modalidades presenciales, sin embargo, los encuestados señalaron que los estudiantes de los sistemas abiertos y a distancia adquieren un compromiso personal con su desempeño.

Las funciones del tutor, cuando la institución trabaja con dos figuras de profesores (el de la Sede y el del Centro Asociado) se desprenden de la pregunta 18 y son, en orden de importancia los siguientes: El 54.54% de los tutores orientan el aprendizaje del alumno, el 50% asesora el aprendizaje independiente del alumno, el 40.90% califica la acreditación de los cursos del estudiante y elabora el material didáctico, el 36.36% brinda asesoría de contenido, el 27.27% evalúa los avances de los estudiantes, el 22.72% dirige la enseñanza, y el 9.09% orienta la elaboración de proyectos especiales y

monográficos, dirige sesiones de discusión y, elabora unidades didácticas y guías de estudio.

Como puede observarse, las funciones se refieren principalmente a los profesores de las sedes centrales quienes realizan acciones académicas y administrativas y, de acuerdo con Martínez Mediano se priorizan las funciones docentes, le siguen las funciones de orientación en lo que respecta a las asesorías y, finalmente las funciones de formación en las disciplinas de estudio.

Las funciones de los tutores de los centros de apoyo y que se relacionan en mayor medida con el trato directo con los estudiantes, se desprenden de las respuestas a la pregunta 19. Son, también en orden de frecuencia las siguientes: El 13.63% orienta el proceso de aprendizaje del alumno, el 9.09% brinda asesoría en cuanto al contenido de los materiales, 9.09% evalúa los avances del estudiante y comunica la dificultades con los materiales de estudio.

Puede inferirse entonces que, en el caso en que se cuente sólo con un profesor, éste elabora material didáctico o especifica el material que ha de ser elaborado por expertos. Tanto en el caso de un profesor tutor como en el caso de dos o mas profesores se aprecia que su labor se centra principalmente en la asesoría y sus funciones priorizan la docente, después la orientadora y la de formación se aprecia en menor grado.

También los métodos y las técnicas que se utilizan en las tutorías presenciales varían si las instituciones cuentan con dos tipos de profesores se deducen de las respuestas de la pregunta número 20. La aclaración de dudas, contenidos y

bibliografía complementaria es utilizada por el 54.45% de los tutores. La orientación respecto a la manera de abordar el tema o asignatura se emplea por el 45.45%. La explicación y orientación respecto al uso del material se presenta por los tutores en un 36.36%. El 31.81 por ciento orienta respecto a los hábitos de estudio. El 22.72% expone y explica los temas, presenta esquemas explicativos y aplica de ejercicios evaluativos. 18.18 por ciento aplica ejercicios de comprensión y traslación de casos. 4.54% orienta para el sistema, se apoyo en dinámicas grupales, comenta de experiencias laborales previas de los estudiantes, aporta artículos y materiales de estudio o hace uso del teléfono con horario.

Las técnicas que emplean los tutores en las tutorías presenciales en el caso de que se trabaje con un sólo tutor se evidencian a partir de la pregunta 21. El 13.63% de los tutores orienta respecto a la manera de abordar el tema o asignatura. 9.09 por ciento explica y orienta respecto al uso del material de estudio, aclara dudas, de contenido y de bibliografía complementaria, utiliza ejercicios de comprensión y traspolación de casos así como ejercicios evaluativos. El 4.54% realiza resúmenes explicativos, orienta respecto a los hábitos de estudio y giras de campo y aplicación de práctica del conocimiento.

Las principales técnicas de los profesores tutores de las sede y las de los tutores de los centros son principalmente las docentes, las de apoyo y las de orientación, pero también se aprecian técnicas de exposición y explicación.

Y aunque, genéricamente, se establece una diferencia entre los términos de asesorías y tutorías en el sistema abierto,

en las asesorías, el asesor es un complemento del profesor en su clase. En las tutorías, el tutor lleva a cabo todas las actividades del profesor y del asesor.

La concepción de aprendizaje que subyace en las funciones que desempeña el tutor y en las técnicas que emplea, en términos generales, podemos señalar que se basa en una concepción de aprendizaje independiente, esto es, independiente de la cercanía del sistema con el estudiante, independiente del aula como contexto de aprendizaje, e independiente de los métodos tradicionales de enseñanza.

Finalmente las sugerencias de los participantes para mejorar la práctica tutorial se representan en la pregunta 22. El 36.36% de los encuestados, se dirige principalmente a que el tutor universitario se actualice; que se modifique el concepto de comunicación en lo general, y en lo particular; que se replantee la producción de material; que se incrementen las reuniones interdisciplinarias de trabajo; que se busque la relación de los contenidos de aprendizaje con la actividad laboral de los estudiantes; y que se cambie el modelo tutorial para que sea más motivador y atractiva.

#### RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

A partir de la encuesta aplicada a los participantes del Curso y de los comentarios que vertieron en las entrevistas, a manera de resumen señalamos algunas conclusiones:

- En toda Latinoamérica, durante las décadas de los setenta, ochenta y noventa han proliferado nuevos procesos educativos, antagónicos, como parte del convulsionado

panorama social permeado por sucesos que han trascendido. Entre otros, de 1968 a 1975, el discurso de la "Pedagogía de la liberación", las Reformas educativas en Perú, Chile, Argentina, Uruguay, Bolivia, México; y el auge del movimiento estudiantil, especialmente en algunos países como México y Argentina. De 1976 a 1983, la producción de prácticas y sentidos vinculados a la lucha contra las dictaduras militares y gobiernos dictatoriales, intentos de desarrollo teórico de la pedagogía de la liberación como la Reforma educativa en Nicaragua en 1980 <sup>6</sup>.

- En algunos países (Brasil, Colombia), los entrevistados refirieron que, principalmente en los inicios de la enseñanza abierta y a distancia se presentaron grandes resistencias de los actores que tuvieron que establecerla. Su percepción fue de imposición de organizaciones mundiales que pretendían, a través de esta modalidad, una "eficiencia" en el trabajo. Sin embargo, ellos señalan que el hacer conciencia de la situación les ha permitido un desarrollo en la modalidad abierta y a distancia como una alternativa educativa que ocupa, cada vez más, un lugar importante como estrategia innovadora que contribuye a resolver uno de los problemas inherentes de los países latinoamericanos: la cobertura.
- En otros países (Costa Rica, Panamá, Chile, Nicaragua), la educación abierta y a distancia, que se ha dirigido principalmente a proyectos tecnológicos, se inicia en la última década.

---

<sup>6</sup> Gómez y Puiggrós. p. 10

- En todos los países participantes en el Curso se busca una alternativa educativa que supere los rasgos negativos de la educación tradicional como el autoritarismo del docente que provoca la dependencia del estudiante, su deficiencia en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, la construcción de su conocimiento y la formación de valores.
- La denominación de modalidad abierta o modalidad a distancia en cada institución y en cada país ha dependido de su propia conceptualización. Sin embargo, la principal diferencia entre una y otra estriba, en que en la última se prioriza la utilización de medios electrónicos de una sede central y centros de apoyo en diversos puntos geográficos del país de que se trate.
- En varios países la modalidad abierta y/o a distancia se inició con cursos para adultos como los de alfabetización<sup>7</sup> y los de capacitación<sup>8</sup>, posteriormente se han establecido cursos de actualización<sup>9</sup> y cursos universitarios.
- Como parte de los procesos de resistencia en las instituciones de educación superior está la exigencia de que las instituciones sean realmente formativas. Pero, el estudio exploratorio mostró que la imagen que presentan las instituciones en sus sistemas abiertos y/o a distancia es que los cursos que ofrecen se dan de manera aislada por lo

---

<sup>7</sup> En todos los países existen Programas de Alfabetización para adultos que se ofrecen en la modalidad escolarizada pero también en algunos en la modalidad abierta o a distancia.

<sup>8</sup> En este contexto entendemos por capacitación a la preparación de los individuos únicamente para realizar un determinado trabajo.

<sup>9</sup> Entendemos por cursos de actualización los que tienen como objetivo principal el poner al día los conocimientos del área laboral en el que se está inserto.

que no se propicia una verdadera formación sino sólo la adquisición de competencias para el trabajo.

- Aunque en términos generales los tutores tienen estudios de licenciatura y posgrado acordes al nivel académico en que se desempeñan, no siempre cuentan con una formación profesional en la enseñanza.
- El tiempo promedio que utilizan los docentes para tutorías o asesorías depende de las asignaturas y los estudios que atiendan y fluctúa entre las tres a las treinta horas por semana. El tipo de contratación es mayoritariamente de base, ya sea de tiempo completo o de tiempo parcial; también, en general, a los profesores tutores de los centros de apoyo se les contrata por honorarios.
- Las tutorías o asesorías son utilizadas en todas las instituciones que ofrecen sistema abierto y/o a distancia, en las formas de presenciales grupales e individuales y no presenciales así como por medio de los materiales impresos, la vía telefónica o la computadora. Se puede considerar que las tutorías son situaciones educativas que propician la interacción entre el enseñante-tutor y el alumno o grupo de alumnos.
- Así como las tutorías o asesorías son parte muy importante principalmente de los sistemas abiertos, los materiales de estudio complementan y permiten el aprendizaje independiente. De ahí que en los sistemas abiertos se utilicen en mayor grado los materiales impresos que pueden ser unidades o módulos didácticos, textos, guías

didácticas, antología o selección de textos. En los sistemas a distancia es más frecuente el uso de medios audiovisuales como los audiocassettes y videos así como los medios masivos de comunicación: radio, televisión y periódico.

- El perfil de los estudiantes del sistema abierto y/o a distancia de educación superior corresponde al adulto trabajador, en su mayoría del sexo femenino en edad de 25 a 30 años que tiene antecedentes de educación media superior o estudios secundarios y que, tiene un fuerte compromiso consigo mismo y con la institución.
- En las instituciones que ofrecen sistema a distancia existen dos figuras docentes: el docente de la Sede Central y el docente de los Centros Asociados. En este contexto las funciones académicas y administrativas de ambos docentes se entremezclan y en ocasiones no son muy claras: ambos fungen como tutores, como asesores, como orientadores, como guías. Lo que es claro es que el docente de la sede central elabora el material de estudio y el docente del centro asociado lo trabaja con los alumnos en las tutorías o asesorías. Esto trae como consecuencia que el docente del centro asociado no siempre esté de acuerdo con el material, su presentación, su enfoque, sus criterios. Nosotros consideramos que es necesario que sea el mismo docente quien elabore el material y lo trabaje con los estudiantes. Es este docente quien debiera crear situaciones educativas que fomenten el aprendizaje independiente.
- Los métodos o técnicas que los tutores utilizan en las tutorías presenciales no sólo debieran fomentar el

aprendizaje independiente en el sentido apuntado, también el aprendizaje construido por el propio estudiante en la interacción con el tutor y otros estudiantes a partir de situaciones educativas ricas en estrategias de enseñanza como el diálogo, la aclaración mutua de dudas, el replanteamiento de problemas y soluciones, estudio de caso, e investigación en general, es decir, que fomenten el descubrimiento y la creatividad.

- En este tenor se encuentran las sugerencias de los propios participantes del XII Curso Iberoamericano de Educación a Distancia y de Adultos, para mejorar la práctica educativa en los sistemas abiertos y a distancia: la formación y actualización de los tutores universitarios, modificación de los conceptos de comunicación, aprendizaje y enseñanza en estos sistemas para la mejor producción de material, reuniones interdisciplinarias de trabajo entre docentes, integración de materiales, propiciar el relacionar los contenidos con las actividades y experiencias laborales de los alumnos, así como el replantear el modelo tutorial.

## CAPÍTULO DOS

### BASES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE ALGUNAS MODALIDADES DE TUTORÍAS EN SISTEMAS ABIERTOS

## CAPÍTULO DOS

### BASES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE ALGUNAS MODALIDADES DE TUTORÍAS EN SISTEMAS ABIERTOS

#### LA TUTORÍA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN SISTEMAS ABIERTOS

El estudio exploratorio presentado en el capítulo uno, nos permitió incursionar en el campo problemático de las tutorías en los sistemas abiertos y a distancia de instituciones de diversos países iberoamericanos. A partir de éste, y para los fines de este trabajo, consideramos necesario el construir las bases conceptuales que nos permitan realizar el análisis de algunas modalidades de tutorías en los sistemas abiertos de educación abierta en instituciones mexicanas de nivel superior, que es el objeto de estudio de este trabajo.

En este capítulo, clarificaremos lo que entendemos por: aprendizaje, enseñanza, sistema abierto, formación de adultos y formación profesional que nos lleven a nuestro concepto principal de tutoría para la formación profesional en sistemas abiertos de educación superior, a partir de las relaciones institución-estudiante, adulto-institución, estudiante adulto-enseñante.

#### NOCIÓN DE APRENDIZAJE

Qué es el aprendizaje, es la primera interrogante que surge para construir la categoría correspondiente. El aprendizaje ha sido definido de múltiples formas, según las diferentes teorías y enfoques que la sustentan. De acuerdo

con Díaz Barriga, el término tiene dos vertientes: las que lo consideran un resultado y las que lo entienden como un proceso <sup>1</sup>.

Considerado como resultado de un proceso, el aprendizaje es un cambio de las respuestas del organismo al ambiente, que mejora tales respuestas para los fines de conservación y desarrollo. Es aquello que podemos observar como el comportamiento o la conducta. En este sentido, José Antonio Marina lo define como todo cambio permanente producido en un organismo por la experiencia <sup>2</sup>.

Como proceso, se entiende que el aprendizaje es un devenir o desarrollo; un conjunto de fases de un fenómeno en evolución. Una sucesión de hechos y acciones organizadas y vinculadas que producen modificaciones y reestructuraciones en la persona.

José Bleger, cuando menciona que la conducta y la personalidad tienen un desarrollo en el cual se van organizando progresivamente, señala que se llama aprendizaje "al proceso por el cual la conducta se modifica de manera estable a raíz de las experiencias del sujeto" <sup>3</sup>.

Para Piaget, el aprendizaje es resultado y proceso en términos de equilibrio, ya que según señala: "la consideración de los problemas de equilibrio es indispensable en lo que concierne a las teorías del aprendizaje a partir del momento en que se le caracterice como una modificación

---

<sup>1</sup> Díaz Barriga, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. p. 94

<sup>2</sup> Marina, José Antonio. *Teoría de la inteligencia creadora*. p. 125

<sup>3</sup> Bleger, José. "Conducta y personalidad" En *Psicología de la Conducta* p. 243

duradera (por tanto equilibrada) del comportamiento en función de las adquisiciones debidas a la experiencia <sup>4</sup>.

J.L. Pinillos define al aprendizaje como "aquella modificación relativamente estable de la conducta que se adquiere en el ejercicio de ella"<sup>5</sup>.

Podemos considerar que los autores mencionados se refieren al aprendizaje como proceso cuando hablan de sucesión de hechos, de organización progresiva, de estructuración y reestructuración en equilibrio. También se refieren al aprendizaje como resultado cuando hablan de cambio permanente, de modificaciones duraderas de conductas y de comportamientos, así como de reestructuraciones -como productos-.

En este primer acercamiento, entonces, para nosotros, el aprendizaje es el proceso por medio del cual se adquieren saberes y saberes hacer por medio del estudio o de la experiencia, lo que implica modificaciones y reestructuraciones en el sujeto que aprende y que se manifiestan como competencias.

Esta última idea requiere precisarse. Si el aprendizaje es una adquisición -como resultado y como proceso-; nos referimos a que logramos, obtenemos, "hacemos nuestra", "aprehendemos", "introyectamos", "cogemos del exterior" a nuestro interior, un "algo". Este algo pueden ser saberes o saberes hacer que "regresamos" o "manifestamos" al exterior como conocimientos, habilidades, maneras de actuar o de conducirnos.

---

<sup>4</sup> Piaget, Jean. *Seis estudios de Psicología* p.128

<sup>5</sup> J.L. Pinillos, *Principios de psicología*, 12a. de., Alinaza, Madrid, 1986, p.372. Citado por Antonio Monclús. Educación de adultos: Cuestiones de planificación y didáctica. p.64

- Esta perspectiva nos lleva a preguntarnos qué es lo que adquirimos o aprendemos por medio de la experiencia, lo que nos remite a interesantes reflexiones de autores actuales como Fernando Savater y Pablo Latapí. Savater, por ejemplo, señala que el hombre llega a serlo a través del aprendizaje. Él se refiere al aprendizaje humanizador que sólo puede ser adquirido por el hombre y para el hombre, en una "vinculación intersubjetiva con otras conciencias...de las que aprendemos significados"<sup>6</sup>. También Pablo Latapí, considera que el conocimiento -producto del aprendizaje para nosotros-, está dado por relaciones de significado, las cuales dependen de los símbolos creados por una comunidad cultural y compartidos por ella...por lo que el aprendizaje es esencialmente "intersubjetivo", y es la cultura la que proporciona las capacidades y herramientas para organizar y comprender el mundo en el que estamos <sup>7</sup>. El aprendizaje, entonces, requiere la apropiación de la cultura, antropológicamente hablando, como tradiciones, valores, saberes, habilidades, entre otros; en la interacción con la comunidad en un contexto social. Se manifiesta en actitudes, comportamientos e implica el desarrollo de la persona.

La noción de aprendizaje que pretendemos recortar para nuestro propósito se refiere al que llevan a cabo los adultos en su formación profesional en una modalidad abierta a partir de una interacción particular en las tutorías.

Con la finalidad de dilucidar este particular concepto de aprendizaje, encontramos información proveniente de diversas disciplinas.

---

<sup>6</sup> Savater, Fernando. *El valor de educar* p.35

<sup>7</sup> Latapí Sarre, Pablo. *Revista Proceso* 1135/2 de agosto de 1998. pp. 43-44

Aunque nuestra intención no es profundizar en el aspecto psicológico del aprendizaje sí es importante mencionar algunos aspectos.

El Glosario del libro de Psicología Evolutiva de García Madruga y Lacasa señala que el aprendizaje, "desde la perspectiva de los modelos asociacionistas, se ha considerado como el proceso a través del cual se producen cambios en la conducta como resultado de la práctica; en la psicología de Vygotski suelen asociarse a los progresos que el niño manifiesta a lo largo de su desarrollo y que se producen en situaciones de interacción con el adulto. En investigaciones más próximas a la psicología cognitiva anglosajona se asocia a la adquisición de habilidades relacionadas con una determinada tarea, que se adquieren a partir de la experiencia en dicha tarea <sup>8</sup>.

Pozo refiere que la Psicología contemporánea, por lo general, establece una distinción entre las teorías conductuales y las teorías cognitivas del aprendizaje. En las primeras, el aprendizaje se define como un cambio en la conducta manifiesta del organismo. Las teorías cognitivas se interesan por los cambios que tienen lugar en procesos de conocimiento subyacentes y no directamente observables como la memoria y la atención <sup>9</sup>.

Nosotros consideramos, para los fines de este trabajo como principales teorías del aprendizaje, las siguientes:

a) Concepto en que se postula una mente dotada de ciertas capacidades que se desarrollan mediante la ejercitación. Éste da como resultado la teoría de la disciplina mental o psicología de las facultades; b) concepto en que el hombre es

---

<sup>8</sup> García Madruga Juan Antonio y Lacasa Pilar. "Glosario" *Psicología Evolutiva* p.650

<sup>9</sup> Pozo, J.L. "Aprendizaje del Conocimiento científico. Introducción. Una clasificación de las teorías del aprendizaje" En *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal* pp. 181-252

un sistema de energías (fuerzas dinámicas) que intenta mantener equilibrio en respuesta a otros sistemas de energía con los cuales interactúa a través de sus órganos sensoriales. Abarca al ser humano en su totalidad; incluye sus respuestas a los estímulos, sus motivaciones, sus sentimientos y los procesos racionales. Este concepto ha dado como resultado la teoría de conducta del aprendizaje (conductismo, asocianismo, organísmica, de la gestalt y del campo) <sup>10</sup>.

### CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE

#### DESARROLLO, INTELIGENCIA, MEMORIA Y MOTIVACIÓN

En párrafos anteriores hemos señalado que en las teorías del aprendizaje el concepto de desarrollo parece estar implícito.

Estas reflexiones, nos remiten a la convicción de que sin aprendizaje no hay posibilidad de evolución o desarrollo humano.

Según Lacasa y García Madruga, para el conductismo, el desarrollo y el aprendizaje se relacionan a partir de los siguientes principios: a) el desarrollo es función del aprendizaje, b) el desarrollo es el resultado de diferentes tipos de aprendizaje, c) las diferencias individuales en el desarrollo revelan las diferencias en la historia de los individuos y en sus experiencias, d) el desarrollo es el resultado de una determinada organización de las experiencias pasadas, e) los cambios biológicos ponen ciertos límites al desarrollo de la conducta, pero es el entorno el que

---

<sup>10</sup> Trabajo presentado en el Seminario de Didáctica impartida por el Maestro. Ángel Díaz Barriga, en la

determina las conductas en las que el organismo se compromete, y f) el desarrollo del individuo no se relaciona directamente con estadios determinados biológicamente <sup>11</sup>.

Aun cuando muchos autores relacionan desarrollo y aprendizaje la controversia se establece a partir de si el desarrollo se lleva a cabo de manera natural sin la intención y promoción del aprendizaje o si la intención y organización del aprendizaje induce a un mejor desarrollo. Nosotros, retomando la noción de aprendizaje extraída de las reflexiones de Savater y Latapí, consideramos que el aprendizaje es un proceso natural pero que el sujeto que aprende no sólo recupera y "hace suya" la cultura de la comunidad en la que se está inserto, también la transforma y se transforma. Como señala Pichón Riviere, aprender "es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores...una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real)".<sup>12</sup>

En el ámbito escolar, las actividades educativas se organizan intencionalmente para que sea adquirida esta cultura por el sujeto.

También, el concepto de inteligencia ha sido relacionado con el aprendizaje. Esta relación se evidencia por ejemplo con José Antonio Marina, quien refiere la inteligencia como una facultad transfigurada, como un proceso de reestructuraciones y cambios esenciales. Cuando define el aprendizaje dice que es todo cambio permanente producido en un organismo por la experiencia <sup>13</sup>. Para él tanto la

---

Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

<sup>11</sup> Lacasa Pilar y Juan Antonio García Madruga "Concepciones teóricas en psicología evolutiva (1): El psicoanálisis y el conductismo" en *Psicología Evolutiva* p.104

<sup>12</sup> Pichón Riviere, Enrique. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)* p.209

<sup>13</sup> Marina, José Antonio. *Ob. cit.* p.p. 119-125

inteligencia como el aprendizaje son procesos de reestructuraciones que producen cambios.

Piaget, señala que la invención constituye en muchos sentidos el problema de la inteligencia porque la asimilación -egocéntrica- y la acomodación -impuesta por el medio exterior- se completan una a otra. "De esta manera, desde el plano sensoriomotor, la inteligencia supone una unión siempre estrecha entre la experiencia y la deducción..."<sup>14</sup>. La inteligencia y el aprendizaje requieren de la asimilación y de la acomodación.

José Aceves señala que la inteligencia es ante todo la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, aprovechando la experiencia anterior. Se caracteriza por el equilibrio del conjunto de fenómenos psíquicos y consta de dos elementos: a) capacidad para adquirir y acumular conocimientos y experiencias y b) capacidad para la buena aplicación de esos conocimientos y experiencias en resolver los problemas nuevos, es decir para adaptarse <sup>15</sup>. Este autor caracteriza la inteligencia como equilibrio entre lo que el sujeto ya ha adquirido y lo que adquirirá para resolver problemas y adaptarse, aspectos que también se han propuesto en la definición de aprendizaje.

El concepto pensamiento, entendido como las ideas, los símbolos y las asociaciones que se inician con un problema o tarea y que conducen a una conclusión orientada hacia la realidad o considerado también como la capacidad de comprender, de planear cosas o prever consecuencias; se relaciona con el concepto de inteligencia y de aprendizaje.

---

<sup>14</sup> Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño* p.396

<sup>15</sup> Aceves Magdaleno, José. *Psicología General* p.p. 167-168

En este sentido, el pensamiento es indispensable para el aprendizaje así como la memoria. El pensamiento bajo la forma de las ideas, los símbolos y las asociaciones que la memoria requiere revivir como impresiones sensoriales, experiencias e ideas pasadas almacenadas y recuperadas en sus tres procesos mentales: fijación, retención y evocación <sup>16</sup>.

La modificación de comportamientos nos remite a lo que se ha llamado la motivación de la conducta entendida como aquello que nos mueve a un determinado comportamiento. En relación con el aprendizaje consideramos que la motivación desempeña un papel fundamental. Nos referimos a la motivación intrínseca, entendida como "la tendencia a entrar en actividad que surge cuando la resolución de la tensión se encuentra en el hecho de llegar uno mismo a dominar la tarea de aprendizaje, cuando la recompensa es la propia satisfacción de aprender <sup>17</sup>.

Resumiendo: el aprendizaje, tal como lo entendemos, no es la facultad de comprender o inteligencia, no es actividad mental o pensamiento, no es reminiscencia o memoria; tampoco es desarrollo en sentido estricto. Pero, para que el aprendizaje se lleve a cabo, se requiere de la inteligencia, del pensamiento y de la memoria porque como Piaget señaló la inteligencia y la memoria evolucionan paralelamente. El aprendizaje es un proceso y es un resultado, requiere de todos y cada uno de los elementos descritos. Se realiza de manera natural, espontánea pero también puede ser promovido de manera intencional organizada.

---

<sup>16</sup> Al detenernos en el concepto de memoria se explica porqué, el término aprendizaje, se inicia con Platón con su teoría de la anamnesis o reminiscencia.

<sup>17</sup> Bigge, Morris I. *Teorías de aprendizaje para maestros* p.p. 327-328

Si bien el aprendizaje, desde el punto de vista psicológico es un proceso de equilibraciones, desde el punto de vista pedagógico el aprendizaje es el proceso de apropiación de todo aquello que tomamos de fuera, es decir la cultura, y lo incorporamos a nosotros para transformarlo en conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos que conforman nuestra personalidad y que nos permiten actuar e interactuar en el mundo. En palabras de Savater "lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, es enseñado por ellos"...<sup>18</sup>

A partir de la memoria se producen los procesos de pensamiento y por la facultad de nuestra inteligencia evoluciona y se desarrolla el aprendizaje. Esto es, el aprendizaje es la manera en que un individuo, en interacción con otros individuos, no sólo "hace suyo" conocimientos, habilidades y competencias proporcionados, sino también los construye -por reestructuraciones-, para actuar e interactuar. Esta adquisición de competencias es lo que puede ser promovido intencionalmente en lo escolar.

Para los fines de este trabajo requerimos de la conceptualización de aprendizaje en el contexto educativo y en población adulta, que más adelante abordaremos.

### NOCIÓN DE ENSEÑANZA

Al retornar a la expresión de Fernando Savater de que "lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como aprender de otros hombres, es enseñado por ellos"<sup>19</sup>; nos remite a la noción de enseñanza. En principio, entendemos la enseñanza como la acción de ayudar y propiciar a que el

---

<sup>18</sup> Savater, Fernando Ob. cit. p.35

<sup>19</sup> Idem. p.35

sujeto se apropie de creencias, saberes, técnicas, valores, códigos morales y los transforme en competencias adquiridas. La enseñanza es la forma intencional organizada de promover la incorporación de la cultura de fuera hacia dentro; ello implica la relación entre quien organiza y promueve y quien aprende, es decir quien adquiere conocimientos, habilidades, competencias.

Esta relación es la causa de que los términos enseñanza y aprendizaje se hayan utilizado como un binomio, principalmente en los ambientes escolares. Ambos términos entendidos como proceso y como resultado. No obstante, en sentido estricto, la enseñanza no siempre lleva al aprendizaje pues, como ya señalamos, el aprendizaje puede ser espontáneo o natural.

De acuerdo con Díaz Barriga, el término es susceptible de ser abordado en tres niveles de conceptualización: a) como un problema epistemológico, b) como una vinculación con las teorías del aprendizaje y una concreción de los principios que se derivan de cada una de ellas, y c) como un ordenamiento de las etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular.<sup>20</sup>

Visto como un problema epistemológico, tiene una relación íntima con el contenido (información) y con los postulados generales, en relación a lo que es el conocimiento. Algunos autores como Sacristán, Díaz Barriga, Ausubel, entre otros, sostienen que no se ha construido una teoría de la enseñanza porque se le ha considerado una práctica, una técnica, un arte que no requiere del conocimiento sino de "saberes prácticos". Como obstáculos para su construcción, entre

---

<sup>20</sup> Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum* p. 53

otros, se pueden mencionar la complejidad de su objeto de estudio, los factores psicológicos personales e interpersonales a los que se refiere, los elementos propiamente pedagógicos que implica y las variables contextuales que es indispensable considerar.

Desde la segunda perspectiva, hay una vinculación de las teorías del aprendizaje con la enseñanza por cuanto de las primeras se derivan los principios que pretenden fundamentar el quehacer del enseñante. Las teorías del aprendizaje explican cómo se aprende, hacen referencia a la forma en la que se procesa la información para adquirir nuevos conocimientos o habilidades. Esto, en ocasiones, brinda algunas posibilidades para apoyar el conjunto de decisiones con respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizarse con el fin de alcanzar el aprendizaje <sup>21</sup>.

La distinción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza es importante ya que como menciona Gimeno Sacristán (1982), no se deben confundir en la teoría y en la práctica educativa porque no pocas veces esta confusión se ha traducido en una reducción psicologista de los problemas de la enseñanza a problemas exclusivamente de aprendizaje. Toda enseñanza debe adecuarse a la forma en que los sujetos aprenden, logran activar al máximo los procesos de aprendizaje, esto es, la enseñanza consiste en diseñar y preparar -construir-, condiciones para las experiencias de aprendizaje.

Esto nos lleva a la posibilidad de abordar la enseñanza en el tercer nivel de conceptualización señalado por Díaz Barriga; como un ordenamiento de las etapas que es necesario

---

<sup>21</sup> Pozo J.I. *ob. cit.* p.207

cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular. En estas etapas también se determina el conjunto de técnicas o estrategias, a seguir.

Para el ordenamiento de las etapas de enseñanza, Gimeno Sacristán y colegas proponen cuatro modelos o perspectivas que conciben la enseñanza y orientan la práctica: a) La enseñanza como transmisión cultural con enfoque tradicional que se centra en los contenidos disciplinarios y que requiere de esquemas para un aprendizaje de recepción, b) La enseñanza como entrenamiento de habilidades al vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación, c) La enseñanza como fomento del desarrollo natural, verbigracia la pedagogía de la intervención (Summerhill) y d) La enseñanza como producción de cambios conceptuales, en la que el aprendizaje se concibe como un proceso de transformación más que de acumulación de conocimientos <sup>22</sup>.

Es en esta última perspectiva en la que Bruner <sup>23</sup> se basa para señalar que la enseñanza o instrucción -como él la llama- <sup>24</sup>, consiste en llevar al que aprende a través de una serie de exposiciones y nuevos planteamientos de un problema o de un cuerpo de conocimientos que aumentan su capacidad para captar, transformar y transferir lo que aprende.

Para Ausubel, el término enseñanza se refiere "principalmente al encauzamiento deliberado de los procesos

---

<sup>22</sup> Sacristán Gimeno, José y Ángel I. Pérez Gómez. Ob. cit. pp. 81-82

<sup>23</sup> Bruner, Jerome S. *Hacia una teoría de la instrucción* p.65

<sup>24</sup> Los términos educación, enseñanza e instrucción son utilizados indistintamente por algunos autores. Nosotros consideramos que el término instrucción es limitado por lo que para los fines de este trabajo utilizamos el de enseñanza.

de aprendizaje a través de los lineamientos sugeridos por la teoría del aprendizaje relevante en el salón de clases"<sup>25</sup>.

Ambos autores, Bruner y Ausubel, sostienen que el enseñante es aquel que encauza o lleva al que aprende a situaciones que favorecen el aprendizaje. Este encauzamiento puede hacerse a través de diferentes formas -exposiciones, planeamiento de problemas, lineamientos- que pueden considerarse estrategias de enseñanza, métodos o técnicas.

Con base en lo dicho, entendemos por enseñanza la práctica o conjunto de actos estructurados a manera de métodos, técnicas o estrategias individuales y grupales que propician que el individuo, en interacción con otros individuos y en interrelación con los productos culturales, sea un generador de conocimientos <sup>26</sup>, habilidades y actitudes y con ellos, sea capaz de realizar nuevas formas de acción y de contribuir a la transformación de la cultura, y nuevas formas de interacción.

Revisaremos algunas formas de enseñanza más conocidas y que se utilizan en la práctica docente cotidiana.

### FORMAS DE ENSEÑANZA

Aunque el tema es muy complejo, haremos una revisión breve. Por el momento retomamos, las ideas de Pozo<sup>27</sup> referidas a la enseñanza de la educación superior. Él señala que el manejo de técnicas de enseñanza individuales y grupales se inserta en tres principales estrategias globales: 1) la

---

<sup>25</sup> Ausubel David P., Joseph D. Novak y Helen Hanesian. **Psicología Educativa; Un punto de vista cognoscitivo;** p.26

<sup>26</sup> En el desarrollo del tema anterior, concluimos que el conocimiento es resultado del aprendizaje de saberes. Es en este sentido en que se utilizará en este trabajo aunque reconocemos que hay otros: valores, actitudes, habilidades, etc.

<sup>27</sup> Pozo, ob. cit. pp. 234-237

enseñanza tradicional, basada en la mera repetición y memorización; 2) la enseñanza activa o por descubrimiento; y 3) la enseñanza receptiva o por exposición.

La enseñanza repetitiva tradicional fomenta el aprendizaje reproductivo o meramente asociativo. La estrategia de enseñanza es presentar al alumno los materiales de aprendizaje, debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina de que se trate, induce y refuerza la actividad de repaso verbal de esos materiales hasta su correcta repetición. La idea implícita sobre el aprendizaje, es una idea asociacionista que postula que aprender es tomar algo del exterior e incorporarlo a otros saberes anteriormente acumulados con el mismo proceso y se traduce en el dominio de un contenido específico, cada una de cuyas partes se aprende de nuevo.

La enseñanza por descubrimiento parte del supuesto de que todo aprendizaje requiere una actividad intelectual por parte del alumno. Este supuesto es compartido por la llamada "enseñanza activa", entendiéndose por el término "activo" al propio proceso de aprendizaje, a la actividad psicológica desplegada por el alumno. La idea del aprendizaje por descubrimiento es compartida por Bruner, Wertheimer y Piaget. La enseñanza por descubrimiento permite que el alumno produzca su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado.

La enseñanza receptiva se caracteriza por exponer explícitamente la estructura conceptual de la disciplina que se enseña para que el alumno relacione esa estructura con sus ideas previas con respecto a esa misma materia. De esa relación surgirá una reorganización conceptual que, al mismo tiempo que es una construcción individual permite al alumno

asimilar de forma condensada teorías científicas que difícilmente hubiera descubierto por sí mismo. La idea implícita en esta concepción de enseñanza es que se pone el acento dentro y fuera del alumno. Según la teoría del aprendizaje de Ausubel, para que se produzca una asimilación de nuevos conceptos, es necesario que los materiales presentados o expuestos tengan una relación explícita con algunas ideas presentes en la mente del alumno y que actúan como ideas inclusoras. El alumno asimila la estructura lógica propuesta a su estructura psicológica. Cada disciplina constituiría un "mapa conceptual" jerárquicamente organizado y parte de "un organizador previo". La estrategia de este tipo de enseñanza permite integrar diversos tipos de actividades en una misma secuencia didáctica con un dirección explícita por parte del profesor<sup>28</sup>.

Por lo dicho, consideramos que si la enseñanza consiste en construir -diseñando y preparando-, condiciones para las experiencias de aprendizaje, entonces, podemos tomar en cuenta algunos aspectos de cada una de las tres estrategias globales señaladas por Pozo y así propiciar situaciones educativas. De la enseñanza basada en la repetición y memorización, en otro momento señalamos que la memoria es un factor indispensable para el aprendizaje ya que requerimos fijar, retener y evocar información proporcionada como contenido de las disciplinas. De esta manera el presentar al sujeto los materiales de aprendizaje debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina de que se trate no necesariamente se induce y refuerza el repaso verbal sino que, utilizado como material de exposición puede llevar a la enseñanza por descubrimiento -segunda estrategia global-, consistente en estimular hallazgos, relaciones entre

---

<sup>28</sup> idem pp. 243-245

conceptos. Esta estrategia además puede propiciar que el sujeto se motive por el descubrimiento y por la resolución de la tensión la encuentre en la propia satisfacción de aprender, de construir el aprendizaje. De la enseñanza receptiva puede retomarse la idea de reorganización conceptual. La relación de los nuevos conceptos con los ya estructurados nos remiten a reestructuraciones por asimilación y acomodación. La disciplina, como mapa conceptual que parte de un organizador previo permitiría integrar diversas actividades didácticas que propicien las situaciones educativas requeridas para la enseñanza.

Por otra parte, se ha señalado que el manejo de las técnicas <sup>29</sup> de enseñanza pueden ser individuales o grupales. El tema de lo que ha dado por llamarse trabajo grupal requiere de mayor clarificación.

En cuanto a la problemática de la enseñanza en grupos, y para los grupos, autores como Gilles Ferry (1972) y Angel Díaz Barriga (1990) coinciden en señalar que después del replanteamiento de 1968, se genera el trabajo en grupo en los sistemas educativos. Para Ferry, muchos profesores y alumnos pensaron que el trabajo en grupo era el remedio a los males que padecía la enseñanza: masificación, aislamiento del estudiante, sacralización de la palabra magisterial. Por ello se multiplicaron los seminarios, los talleres, los grupos de trabajo. Profesores, monitores, estudiantes, alumnos de instituto, se convierten en animadores de grupo<sup>30</sup>.

Para Díaz Barriga, en México, la política educativa - influida por las políticas desarrollistas surgidas del

---

<sup>29</sup> Hemos utilizado los términos método, técnica, estrategia, didáctica como maneras, modos de actuar en la enseñanza.

<sup>30</sup> Ferry, El trabajo en grupo p.7

contexto sociopolítico del país-, incorporó teorías, concepciones y técnicas en el cotidiano quehacer docente. A partir de los años setenta se incorporaron nuevas prácticas educativas que adoptaron la forma de trabajo grupal en el aula:

" la reforma educativa posibilitó la incorporación de un conjunto muy amplio de perspectivas y técnicas para el trabajo en grupo. Sin embargo, la historia del propio campo de la educación orilló a que lejos de analizar y profundizar en las teorías y concepciones que subyacen en cada propuesta grupal, sólo se aprendieran un conjunto de técnicas para el trabajo en grupo. En un primer momento fueron las técnicas que provenían de la dinámica de grupos, posteriormente fueron cualquier técnica grupal".<sup>31</sup>

Díaz Barriga, señala como antecedentes del trabajo grupal, la psicología de las masas estudiada por Le Bon y por Freud a fines del siglo XIX y principios del XX. También, en los inicios de este siglo se encuentra el estudio de grupos primarios y secundarios, de Cooley. Posteriormente, la teorización sobre lo grupal se lleva a cabo tanto por la escuela experimental estadounidense de Elton Mayo, J. Moreno, Kurt Lewin y por el desarrollo europeo de una perspectiva grupal con enfoque psicoanalítico de Bion, Foulkes, Ezriel.<sup>32</sup>

Desde el enfoque de la tecnología educativa<sup>33</sup>, las técnicas grupales otorgan estructura al grupo, le dan una mínima organización, son considerados como fines por sí

---

<sup>31</sup> Díaz Barriga. "El profesor. La tensión de sus tareas educativas frente a las que se derivan de la coordinación de grupos" Ponencia, p. 4

<sup>32</sup> Idem. pp. 3-4

<sup>33</sup> Ángel Díaz Barriga afirma que: a) Toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social específico; b) La teoría curricular nace como expresión de una nueva articulación entre escuela-sociedad. La mediación de esta articulación está proporcionada por la génesis de la industrialización a través de máquinas y con el surgimiento de los grandes monopolios. En este contexto se transforma la sociedad estadounidense y se reclama socialmente una transformación de la escuela, la cual requiere de la formulación de un nuevo discurso pedagógico que se expresa a través de: teoría curricular, evaluación y tecnología educativa (sistematización de la enseñanza); c) existe una gran similitud conceptual (y epistemológica) entre las expresiones de la pedagogía industrial (currículum, evaluación y tecnología educativa), sus bases son de corte positivista-funcionalista, conductual ( y recientemente cognoscitivista) Cfr. Ángel Díaz Barriga y otros. "Los orígenes de la problemática curricular" en Seis estudios sobre educación superior p.p. 11-22

mismos en vez de instrumentos o medios para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Desde el enfoque de la Psicología social <sup>34</sup>, la didáctica se caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad para modificarla. Se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad. Es una concepción dialéctica, como una praxis en la que el enseñar y aprender constituyen una unidad <sup>35</sup>.

La diferencia del "grupo operativo" derivado de esta Psicología, con otras técnicas, radica en que la interpretación en cada aquí-ahora-conmigo, en la tarea. Utiliza una didáctica llamada de "núcleo básico", porque se apoya en el supuesto de que la transmisión de los conceptos universales que rigen cada disciplina específica hace posible una mayor velocidad, profundidad y operatividad del conocimiento. El núcleo básico está constituido por esos universales y el aprendizaje va de lo general a lo particular<sup>36</sup>.

Las técnicas y estrategias grupales han sido uno de los principales campos de la teoría de la enseñanza. Las técnicas, y/o métodos y estrategias utilizadas varían de acuerdo con los aspectos educativos relacionados con los propósitos, organización y la estructura institucional y con los contenidos.

---

<sup>34</sup> La escuela de la psicología social se define como una institución centrada en el aprendizaje y fundamentada en un esquema conceptual, referencial, operativo en el campo de la psicología social. Pichón Riviere, Enrique. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)* p.205

<sup>35</sup> Enrique, Pichón Riviere *Ob. cit.* p.209

<sup>36</sup> *Idem.* pp. 128, 151

Para resumir este tema presentamos el siguiente cuadro que muestra las principales diferencias entre ambos tipos de técnicas:

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA	TÉCNICA DE ENSEÑANZA DE GRUPO OPERATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneras o procedimientos sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de un grupo sobre la base de conocimientos suministrados por la psicología y en particular por la teoría de la dinámica de grupos<sup>37</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo centrado en la tarea que tiene como finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en cada uno de los integrantes. El aprendizaje va de lo general a lo particular.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se han utilizado con el fin de provocar cambios conductuales dirigidos a la estimulación para la productividad, a la eficiencia y eficacia de los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se basa en concepciones constructivistas del aprendizaje en un proceso dialéctico.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dividen en dos grupos: las de integración o técnicas dinámicas y las de conducción que buscan que todos los integrantes del grupo tomen parte activa en el estudio de un problema a través del análisis, la inducción y la deducción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utiliza de dos formas: una, con propósito intelectual -que intenta la exploración racional de hechos, opiniones y experiencias- para adquirir conocimientos, comprender determinado tema y adoptar decisiones y, otra, en la que se persigue expresar, liberar y comprender sentimientos.</li> </ul>

Recapitulando, entendemos la enseñanza, como un ordenamiento de las etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular. Este reordenamiento puede centrarse en la recepción de contenidos, el entrenamiento de habilidades, la intervención y la producción de cambios conceptuales, esta última suele ser favorecida por una serie de exposiciones y nuevos

<sup>37</sup> Serie Tecnología Educativa I. IPN, 1976 p.15

planteamientos de problemas o lineamientos. Cualquiera que sea el conjunto de actos estructurados para propiciar la construcción del conocimiento en situación educativa, requiere de la interacción del sujeto con otros sujetos y con productos culturales en un determinado contexto social.

Entendida así la enseñanza, existen algunas estrategias probadas que contribuyen a la construcción de las situaciones educativas como son: a) la enseñanza activa o por descubrimiento, b) la enseñanza receptiva, c) las técnicas de conducción, d) la técnica de discusión en grupo operativo. Lo importante es que cualquiera que sea la técnica empleada se cree una situación educativa en la que el enseñante propicie en el sujeto adulto, en interacción con otros sujetos y con productos culturales en un contexto social, la construcción del conocimiento.

#### FORMACIÓN DE ADULTOS <sup>38</sup>

Kidd dice que los adultos poseen la dotación y la capacidad necesarias para el aprendizaje y aunque existen disminuciones de su capacidad, también hay medios de superar la mayoría de las incapacidades <sup>39</sup> porque la vida del adulto es más rica en experiencias y en su proceso de asimilación <sup>40</sup>.

Se consideran características negativas del adulto que dificultan su aprendizaje: a) la declinación de las capacidades intelectuales, b) el deterioro de las capacidades psíquicas y perceptivas, c) la regresión de la adaptabilidad,

---

<sup>38</sup> Para este tema nos servimos de las ideas principales acerca de la educación de adultos que expuse en el curso del mismo nombre del currículum de Pedagogía en la modalidad de Sistema Abierto en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México

<sup>39</sup> Kidd, J.R. *El proceso del aprendizaje. Cómo aprende el adulto* p.209

<sup>40</sup> El término asimilación se entiende aquí como el mecanismo mediante el cual el sujeto transforma la realidad para poder incorporarla a su estructura cognoscitiva, a sus esquemas previos. Juan Antonio García Madruga y Pilar Lacasa ob. cit. p.650

de la creatividad, del sentido del riesgo y del deseo de cambiar.

Se consideran características positivas del adulto: a) que ya ha adquirido conocimientos, habilidades, experiencias, modelos de conducta; b) que asume responsabilidades en el marco de su trabajo; c) que elabora proyectos a plazos más o menos largos y es consciente de la importancia del éxito social y profesional; d) que al retomar sus estudios sobre un tema particular, van más allá y trabajan con energía; y e) que alrededor de los 30 a 35 años de edad, ya no tiene obstáculos psicológicos que le impida aprender.

El aprendizaje de los adultos está condicionado por características fisiológicas, sociológicas, culturales y psicológicas y, por tanto está en relación con elementos como la familia, los grupos, la clase social, la escuela y la situación ambiente. Este aprendizaje requiere de una enseñanza en la que se tome en cuenta la totalidad del sujeto; una enseñanza distinta a la de los niños o a la de los adolescentes.

Una vez que la totalidad del sujeto y los elementos situacionales se interrelacionan, la motivación y su expresión son factores importantísimos para que el aprendizaje se lleve a cabo.

Con la finalidad de clarificar algunas de las diferencias en el aprendizaje del joven y el aprendizaje del adulto, presentamos el siguiente esquema:

ADOLESCENTE	ADULTO	
• Aprende para lo inmediato	• Necesita conocimientos	mayores para

- Desea poder leer determinadas revistas o libros
- El joven quiere que le digan cómo interpretar un texto
- Los métodos audiovisuales lo motivan
- Insiste en el éxito en los exámenes y se siente frustrado si no obtiene buenas notas
- Apoya sus nuevos conocimientos con hechos aislados de su pasado
- Se interesa sólo por lo que el maestro le va enseñando
- Busca en el maestro lo que desconoce y no pone en duda su palabra
- El maestro y los libros dicen la verdad, no se equivocan
- Busca conocer palabras y más palabras y menos entender por qué se estructuran en determinada forma
- desarrollar mejor su trabajo
- Desea entender lo que piensan y dicen otras personas
- Intenta por sí mismo buscar palabras con las cuales él entender un texto
- Aprende mejor si él mismo construye el conocimiento
- Es más importante adquirir los conocimientos que las buenas notas
- Relaciona las palabras y las estructuras con palabras y hechos que tiene en el presente
- Busca lo que está aprendiendo en otros contextos para poder aplicarlo lo más adecuadamente posible
- Busca la ayuda del maestro como guía para ser él mismo (el estudiante) quien aprende
- Es más analítico y si surgen dudas busca en otras fuentes la información deseada
- Trata de conocer qué idea hay detrás de las palabras, éstas las usa como referencia, para entender "entre líneas"

Las teorías del aprendizaje no especifican cómo aprende el adulto y por ende no existen métodos específicos de enseñanza. Se requiere elaborar o reconocer formas o elementos en los métodos, técnicas y estrategias acordes a las condiciones particulares del adulto que contribuyan a crear situaciones educativas adecuadas.

Hasta aquí, hemos asumido que el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza requieren de la interacción con

otros. Esto, es principalmente válido cuando nos referimos al adulto debido a sus características particulares: la aceptación de responsabilidades, el predominio de la razón sobre los sentimientos y el equilibrio de la personalidad <sup>41</sup>.

En la educación de los adultos la interacción con otros, se refiere a la necesidad de que los estudiantes trabajen en forma flexible como miembros de un equipo, lo que constituye una de las principales estrategias de aprendizaje en la educación permanente. En ella, los grupos de individuos de diferentes características aprenden unos de otros. La acción de compartir el aprendizaje con otros y de los otros y de sus experiencias, fomenta en los participantes la habilidad para comunicarse. Propicia asimismo, cambios en las actitudes, las habilidades y los valores.

Es frecuente que la finalidad de los sistemas de educación de adultos sea el proporcionar conocimientos teóricos y técnicos y modificar las actitudes de los sujetos. Pero suele olvidarse el ayudar a los individuos a insertarse a una sociedad con nuevas características, a la nueva tecnología, así como apuntar a modificar verdaderamente su situación en esa sociedad. Esto puede ser posible si la enseñanza no separa los contenidos de la experiencia vivida por los alumnos, es decir, de su trayecto y de su proyecto. <sup>42</sup>

Según Monclús, la práctica de la enseñanza de adultos puede ser: a) basada en un modelo conservador o reproductor; b) de participación social y c) de la transformación de la realidad. Esta última, es particularmente posible por el adulto <sup>43</sup> y para el adulto, agregaríamos.

---

<sup>41</sup> Monclús, Antonio Aspectos de la enseñanza con adultos p.p. 55-56

<sup>42</sup> Bernard

<sup>43</sup> Idem. p.90

Por lo expuesto concluimos que el adulto se forma a partir del aprendizaje adquirido mediante su experiencia, sus vivencias, los saberes ya adquiridos -su cultura introyectada- y de lo que quiere ser -su trayecto y su proyecto. Esta ventaja debe ser aprovechada para su enseñanza, para que el adulto construya su conocimiento en un proceso de interacción con otros adultos y se desenvuelva en su entorno social.

La idea de la enseñanza de adultos es muy amplia. Nosotros nos ocupamos de la enseñanza para su formación profesional. En este sentido y como estrategias de enseñanza que apoyen las situaciones educativas, parece recomendable que el enseñante favorezca la motivación e induzca al sujeto adulto de educación superior a informarse con el auxilio de medios de comunicación, a informar y comunicar su pensamiento, y a situarse en el mundo en el que se vive.

#### FORMACIÓN PROFESIONAL

Para el adulto son determinantes tanto la necesidad de resolver problemas personales como las necesidades que le son impuestas por el medio exterior, de ahí la importancia de que para su aprendizaje se organicen situaciones educativas y se apliquen métodos y técnicas de enseñanza con objetivos que tomen en cuenta ambos aspectos y que respondan al hacer y también al ser del educando.

En la formación podemos considerar distintos aspectos y dimensiones: la formación personal, la formación profesional, la formación científica, la formación humanística y la formación laboral, entre otras.

En la formación, gracias al aprendizaje, la cultura se introyecta y el sujeto se construye y de manera consciente, racional en interacción con otros sujetos se transforma y transforma el ámbito social en el que está inserto.

En el contexto de este trabajo, nos interesa destacar la formación profesional como la aprehensión de saberes y saberes hacer así como las motivaciones para que el sujeto se inserte en un campo laboral determinado y ocupe un lugar en la sociedad. Pero, reconocemos, existe un fuerte debate entre lo que se considera que demanda el campo laboral y lo que el quehacer educativo proporciona para esos fines.

La ambigüedad o indefinición también se encuentra en lo que se ha dado por llamar la práctica profesional perteneciente a un particular campo laboral, por lo que se requiere que se definan campos de estudio propios diferenciándolos unos de otros.

Es importante tener en cuenta que la formación profesional debe fundamentarse en los avances de las disciplinas mismas, de tal manera que sobrepase las demandas momentáneas del mercado laboral, y asimismo, genere nuevos mercados laborales y nuevas actividades a desempeñar en el campo de trabajo.

Según Goguelin, deben darse cuatro condiciones para que haya formación: a) la adquisición de conocimientos, b) la comprensión de los conocimientos, c) la motivación para aprender y d) la motivación para aplicar los conocimientos a sí mismo y al entorno. Agregariamos que la formación requiere de enculturación, socialización y praxis porque según afirma María Teresa Yurén, la formación del sujeto debe ser

considerada en sus tres dimensiones: sujeto epistémico, sujeto práctico y sujeto histórico.

Como sujeto epistémico, es capaz de conocimiento y "saber de lo otro", conocimiento del mundo exterior al sujeto y del propio ser considerado como objeto. Pero también, conocimiento "de sí" porque reflexiona sobre el propio proceso de la conciencia y el reconocimiento de que la actividad de la propia conciencia nos constituye. Es sujeto epistémico pertinente cuando puede tener acceso a las razones que son válidas a la comunidad epistémica respectiva.

El sujeto práctico, conciencia práctica o sujeto moral que se constituye cuando se autodetermina para participar de lo genérico, elige valores como fines, y determina valores como principios de acción. Es autoconciencia que reconoce las otras autoconciencias, autonomía, conciencia y capacidad de modificarse como "para sí".

Sujeto histórico, en cuanto requiere incidir en la realidad por medio de la acción. Los cambios en la realidad son producto de la acción objetiva y sólo a través de sus objetivaciones es que el sujeto puede recuperarse como tal. También la interacción que se funde en el reconocimiento del otro como sujeto.

La formación profesional es una manera de contribuir al proceso de constitución del sujeto como sujeto epistémico, sujeto práctico y sujeto histórico. Es también, proceso de desarrollo y creación cultural y social. No puede considerar aisladas las tres dimensiones del sujeto, aquel en el que se escindiera la teoría y la práctica, aquel en que la negación no tuviera lugar, aquel que cancelara necesidades, aquel que

no diera lugar a la acción comunicativa, aquel que provocara la inversión del sujeto y el predicado. <sup>44</sup>

#### APRENDIZAJE DEL ADULTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Si bien muchos jóvenes ingresan a la educación superior y se forman profesionalmente, aquí nos referiremos al sujeto adulto que es quien se inserta en los sistemas abiertos.

La situación educativa tendría que favorecer aprendizajes que tengan incidencia en la formación del sujeto adulto, considerada en sus tres dimensiones: sujeto epistémico, sujeto práctico y sujeto histórico. Este sujeto para obtener una formación profesional, cursa una carrera<sup>45</sup> en instituciones de educación superior.

La formación profesional permite que la población adulta adquiera saberes que resulten en conocimientos, aptitudes y destrezas necesarias para el desempeño eficiente de una ocupación específica en cualquier rama de la actividad económica y, así, a partir de sus motivaciones se incorpore y participe en la sociedad.

El conjunto de profesiones que forman la estructura profesional de una sociedad, requieren recurrir al sistema educativo al que se le demanda que responda a las necesidades sociales a partir de los currícula. En este sentido, los autores Follari y Berruezo <sup>46</sup> realizan una crítica a presupuestos de la teoría del currículo de las universidades de países con capitalismo avanzado, que en nuestra interpretación representamos en el cuadro siguiente:

---

<sup>44</sup> María Teresa Yurén. Ponencia presentada en Curso para Tutores. SUAFFyL, 1992

<sup>45</sup> El término carrera se entiende como el conjunto de estudios superiores que cursa un estudiante de acuerdo con un plan de estudios. ANUIES. Glosario de Educación.

<sup>46</sup> Follari, R. y Berruezo, J. *Criterios e instrumentos para la revisión y diseño de planes de estudio*. 38p.

ALGUNOS PRESUPUESTOS DE LA  
TEORÍA DEL CURRÍCULO DE LAS  
UNIVERSIDADES DE PAÍSES CON  
CAPITALISMO AVANZADO

CRÍTICA DE FOLLARI Y  
BERRUEZO

- El desarrollo científico contribuye necesariamente al mejoramiento de la sociedad en general, ya que genera mejores técnicas y éstas por su parte, mejores servicios.
- La educación debe confirmar sujetos no sólo contribuyentes al desarrollo científico-técnico, sino también adscritos a ciertos valores universalmente deseables. Por tanto debe reconocerse un área "afectiva" y otra "psicomotriz" en los objetivos a lograr.
- Los contenidos no bastan para confirmar o para configurar un programa. Este debe definir sus objetivos. Tales objetivos deben ser señalados como observables en su realización y, si fuera posible mensurables.
- Debe verificarse la correlación entre los objetivos y los contenidos. La estructura del plan de estudios y sus cursos respectivos configura un sistema en que todas sus partes están relacionadas y adquieren sentido en función del conjunto.
- El proyecto de avance tecnológico no es el de la racionalidad en general, sino el de una racionalidad particular. A menudo el valor social de la ciencia y la tecnología favorece intereses minoritarios.
- Los valores postulados como universalmente deseados y las taxonomías son automáticamente las dominantes en el lugar en que la teoría fue producida, es decir, los países del capitalismo avanzado que a través de exponente se proponen sutilmente como modelo a seguir.
- El problema de la significación simbólica, el de los mecanismos inconscientes, los cambios axiológicos, etc., quedan automáticamente fuera de los objetivos posibles de ser manejados. El planteo de que la evaluación deberá resultar mensurable va en la misma dirección, y no permite trabajar el enorme campo de lo no matematizado, ej. el del proceso ideológico.
- La idea de sistema es claramente diversa de la categoría dialéctica de "totalidad" que hace referencia además al conjunto social como estructurante de todos los elementos y actividades que en él se producen.

En general, coincidimos con la crítica de Follari y Berruezo a los presupuestos de la teoría del currículo de las universidades de países con capitalismo avanzado. Sin embargo, aclararemos nuestra posición respecto a algunos de los aspectos tratados por ellos.

Pero, consideramos reduccionista la idea de Follari y Berruezo en cuanto a que los valores de la educación son los que los países del capitalismo avanzado proponen porque el desarrollo científico y tecnológico es un valor social, una riqueza universal.

Consideramos también, que es deseable que en las universidades las situaciones educativas contribuyan a que el sujeto construya sus motivaciones, que incluyen los valores. Esta situación podría superarse si las motivaciones son de carácter preconventional y de esta manera conformar una personalidad que pueda juzgar los valores.

En cuanto a lo que los autores sostienen respecto a la evaluación concebida a la manera de la tecnología educativa, agregaríamos que ésta, como ya lo señaló Díaz Barriga<sup>47</sup>, es de corte positivista-funcionalista, conductual y que en ella se encuentran con relativa claridad las perspectivas y las limitaciones de la teoría curricular insertas en el discurso pedagógico de los últimos años.

La formación profesional se lleva a cabo en la etapa adulta del sujeto, quien generalmente es consciente de la importancia del éxito social y profesional y por lo tanto, asume su responsabilidad en el campo laboral.

---

<sup>47</sup> Díaz Barriga, Ángel. "Los orígenes de la problemática curricular" p.p.11-19

Desde esta perspectiva, la organización de los planes de estudio de las diferentes carreras que se ofrecen en las instituciones de educación superior: por asignatura, por áreas, o por módulos, debiera buscar que los saberes y saberes hacer sean adquiridos a partir de una forma de enseñanza acorde a las capacidades del adulto para que su formación profesional posibilite su inserción en el campo laboral, no como mera capacitación <sup>48</sup> sino con el sentido de formación que hemos aportado y, en este contexto, se cree el conjunto de actos estructurados para propiciar la construcción del conocimiento en situación educativa con la interacción del sujeto con otros sujetos y con los productos culturales en un contexto social.

#### SISTEMA ESCOLARIZADO-SISTEMA ABIERTO

El aprendizaje y la enseñanza intencionales en la formación profesional del adulto se procuran en algunos sistemas educativos. El sistema educativo mexicano, en el presente, plasma su normatividad en la Ley General de Educación 1993 de la que retomamos algunos aspectos que nos interesa destacar.

En este documento se hace mención de que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura <sup>49</sup>, y que las universidades y demás instituciones de educación superior cumplen una función social <sup>50</sup>. Además señala que la educación de adultos, en lo que se refiere a la

---

<sup>48</sup> En este contexto entendemos por capacitación a la preparación de los individuos únicamente para realizar un determinado trabajo.

<sup>49</sup> Secretaría de Educación Pública. *Ley General de Educación 1993*. En Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. 13 de julio de 1993. p.42

<sup>50</sup> *Idem*. p. 42

alfabetización y a la formación para el trabajo, forma parte del Sistema Educativo Nacional.

La mención de estos aspectos: la función de enculturar, la función social educativa de las universidades e instituciones de educación superior y la educación de adultos dejan de lado lo que hemos llamado formación profesional, en el sentido que ya apuntamos. Desde esta perspectiva, las universidades sólo proporcionan conocimientos teóricos y técnicos y modifican las actitudes de los sujetos para ayudarlos a insertarse a su sociedad, pero no contemplan la formación profesional como la adquisición de saberes y saberes hacer tanto como la conformación de las motivaciones para que el sujeto se inserte en un campo laboral en el que al aplicar los conocimientos a sí mismo y al entorno, se construye como sujeto epistémico, sujeto práctico y sujeto histórico.

Otra mención importante para este trabajo es la que la Ley hace respecto a que para lograr la equidad, entre otros, se ofrecerá educación en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta<sup>51</sup> y se establecerán sistemas de educación a distancia.

Para comentar este aspecto se hace necesario señalar a qué nos referimos cuando decimos modalidad, sistema, escolar o escolarizada, a distancia. Precisemos. Decir modalidad es referirnos al modo de ser, la manera de manifestarse de un fenómeno, proceso o hecho. Decir sistema implica referirnos a un conjunto o combinación de procedimientos destinados a producir ciertos resultados; una totalidad organizada con una finalidad, en este caso la educación. Por lo tanto, un

---

<sup>51</sup> Idem. p. 49

sistema puede tener una modalidad u otra, pero connota la organización que presenta diversos modos de ser.

Las ideas que nos surgen a partir de los términos escolarizado, escolar, nos remiten a una serie de aspectos: un lugar (escuela o establecimiento de enseñanza o colegio, aulas o salones de clase); actores (maestros, alumnos, autoridades, personal administrativo y de intendencia); propósitos y finalidades (para qué, qué fines persigue); contenidos de aprendizaje y enseñanza (planes y programas de estudio); procedimientos de funcionamiento (en la escuela y en las aulas).

Cómo se estructuran, organizan, administran, funcionan estos elementos, depende también de otros muchos aspectos: el sistema al que pertenece; el nivel que ofrece (preescolar, básico, medio superior, superior o posgrado); si es público o privado, urbano o rural. En todos los casos, la finalidad última, es la educación.

El sistema escolarizado, entonces, es sistema en cuanto a que es un conjunto o combinación de procedimientos destinados a producir ciertos resultados; una totalidad organizada con una finalidad: la educación. Escolarizado, porque la finalidad que tiene se realiza en un establecimiento de enseñanza, en donde interactúan maestros y alumnos a partir de contenidos de aprendizaje y en donde el personal en general organiza y administra los recursos en diferentes niveles.

El sistema abierto, pretendidamente diferente al sistema escolarizado, está referido en la Ley General de Educación de 1973 y en la Ley General de Educación de 1993 como educación no escolarizada. Esto hace necesario algunos comentarios.

A nivel mundial, en varios países se desarrollaron algunas modalidades de educación abierta de nivel superior, durante la década de los sesenta y al inicio de los setenta; en el Reino Unido, en la Open University; en España, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia; en el Japón, en la Universidad del Aire de Tokio.

En México <sup>52</sup>, los primeros antecedentes de lo que actualmente llamamos modalidad abierta los encontramos en la década de los cuarenta, al fundarse en 1947 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Este Instituto, se encargaba de capacitar a los maestros en servicio sin tener que interrumpir sus actividades docentes. Ofrecía cursos por correspondencia y cursos presenciales intensivos durante el periodo de vacaciones finales. Estas acciones se consideraron innovadoras en un contexto escolar tradicional que concebía la profesionalización sólo dentro de las aulas y en los lapsos prefijados.

El modelo que dio origen al Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional en 1979 fue el de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio ofrecida en 1975. Este modelo se sustituyó por el de la modalidad a distancia con el Plan 1979 para dar lugar a la modalidad semiescolarizada Plan 1985. Actualmente funciona una modalidad mixta Plan 1994.

---

<sup>52</sup> Las acciones consideradas dentro de lo que se ha denominado sistema abierto se iniciaron como lo que María Teresa Yurén llama Proyecto del desarrollo ya que "surge una vez que queda definido el segundo Estado nacional, a partir de la década de 1940. (Estos proyectos) tienen en común el criterio axiológico que los orienta: el desarrollo- pero, dada la índole del criterio, los proyectos quedan definidos por los diversos modelos económicos que se han aplicado en las últimas décadas. El crecimiento con inflación, en la década de 1940 y 1950; el crecimiento a tasas constantes con estabilidad de precios, en la de 1960, y el desarrollo compartido, en las de 1970 y 1980." *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores* p. 236.

En términos generales, se pueden señalar como otros antecedentes importantes de acciones consideradas de la modalidad abierta en educación superior en México: a) a el establecimiento de los Centros de Educación de Adultos (C.E.B.A.) para la alfabetización y educación primaria a personas mayores de 15 años, en 1968; b) el surgimiento, en 1971, de la Telesecundaria que impartía lecciones televisivas a mayor población en lugares distantes; c) en el mismo año, la creación del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (C.E.M.P.A.E), que inició la aplicación de su modelo de Preparatoria Abierta, el cual sigue vigente; y d) el establecimiento del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), en el Colegio de Bachilleres en 1976, al igual que la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública.

El sistema abierto fue concebido para multiplicar la capacidad de atención a la demanda sin aumentar proporcionalmente las inversiones e instalaciones, utilizando además los recursos de organismos asociados: universidades e institutos de enseñanza superior, centros de producción de servicios, casas de cultura y centros de estudio en los municipios, delegaciones, sindicatos, ejidos, etc.<sup>53</sup>

Los antecedentes mencionados, la presión política por alternativas educativas después del movimiento estudiantil de 1968, la expansión de la universidad pública y la elevación de matrícula principalmente en el Distrito Federal en México, propiciaron el establecimiento de la modalidad abierta en licenciaturas de nivel superior.

---

<sup>53</sup> Barrera P. María del Refugio y otros. Ponencia presentada en la Habana, Cuba. 1990

La política educativa durante el lapso comprendido de 1970 a 1982 permeada por las condiciones sociopolíticas y económicas del país bajo la premisa del llamado desarrollo compartido procuró la congruencia entre los resultados educativos y el desarrollo económico. Al formar parte del sistema educativo nacional, las instituciones educativas que ofrecían el sistema abierto y o a distancia se vieron regidas por las mismas exigencias impuestas a las universidades que regulan la formación profesional: formar cuadros técnicos y profesionales para el desarrollo del país. El establecimiento de la modalidad abierta en estudios superiores se mostraba congruente con el discurso político, -que recalcaba que el gobierno pretendía ampliar las oportunidades educativas- por lo que, a partir de la Reforma educativa del sexenio echeverrista, se establecieron nuevas instituciones para un mayor número de mexicanos.

El sistema abierto de educación superior pública se inició en México en 1972, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Posteriormente, y durante la misma década, se desarrolló en otras instituciones públicas como el Instituto Politécnico Nacional en 1974, en los Institutos regionales, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la Universidad Autónoma de Coahuila y en algunas instituciones privadas como la Universidad Iberoamericana.

El Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos <sup>54</sup>, creado en 1978, coordinaba y promovía los programas que en materia de educación abierta realizaban la Secretaría de Educación Pública y otras instituciones de los sectores público y privado.

---

<sup>54</sup> En 1981, debido a la modificación de su campo de acción, el Consejo cambió su denominación al de Consejo Coordinador de Sistema Abierto de Educación Superior

- Cada dependencia adoptó sus propias características de organización, estructura y funcionamiento a partir de sus concepciones del sistema, de la enseñanza y del aprendizaje.

A pesar de estas acciones emprendidas en el sistema educativo en general, desde la década de los ochenta - considerada la década perdida de la educación-, los indicadores básicos del sistema educativo mexicano en vez de crecer, retrocedieron y la calidad de la educación bajó en las zonas marginadas y rurales y, a finales de la década el contexto político marcaba la transición del Estado benefactor al Estado neoliberal.

Como efecto de esa transición en el Programa de la Modernización Educativa 1989-1994 se proponían como ejes: la descentralización, la evaluación de la educación y la revalorización de los docentes. Se reglamentaba la modalidad abierta para los diferentes niveles educativos, la capacitación formal y no formal para el trabajo, así como para la actualización y formación del magisterio. Se señalaban las direcciones generales participantes en estos servicios y la capacidad legal de las instituciones para certificar los conocimientos. A través del sistema abierto se pretendía abatir el rezago educativo y proporcionar estudios a mayor número de mexicanos a través de una ampliación de la cobertura geográfica. De los cinco subsistemas<sup>55</sup> propuestos para la coordinación y operación de los sistemas abiertos, el cuarto correspondía a la educación superior universitaria la que por "sus características y vinculación con el sector productivo habrían de asegurar la formación flexible y

---

<sup>55</sup> Los cinco instancias son: el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, la Subsecretaría de Educación Media, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Superior e Investigación Superior universitaria abierta y, del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal. Cfr. Programa de Modernización Educativa 1989-1994 p.p.170-171

multidisciplinaria de profesionales emprendedores y capaces de adecuarse al dinamismo nacional"<sup>56</sup>. El Programa señalaba que las instituciones de nivel superior que ofrecían el Sistema Abierto de Educación Superior en México se regirían por dicho subsistema y se orientarían hacia la vinculación con el sector productivo<sup>57</sup>.

Cabe destacar las modificaciones al Artículo 3o. Constitucional y la ya mencionada Ley General de Educación 1993 <sup>58</sup>. En ésta última se incluye la educación abierta como parte del sistema educativo nacional por lo que se establecerán sistemas de educación a distancia. También se especifica que la educación -de la formación para el trabajo- tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta y, que todos ellos tendrán validez en toda la República por lo que se otorgarán constancias, diplomas, títulos y grados académicos<sup>59</sup>. Puede apreciarse que estas modificaciones aunque dan un lugar a los sistemas abiertos y a la legalidad para su funcionamiento, no toman en cuenta las especificidades de la modalidad y se le imponen las mismas restricciones que al sistema escolarizado.

Actualmente, las políticas educativas en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se encuentran enmarcadas en la política social. Se reconocen, entre otros aspectos, la insuficiencia de la escolaridad en el proceso enseñanza aprendizaje ante los retos de la productividad, la innovación tecnológica y la competencia internacional. Para hacer frente a esta problemática se especifican la educación para adultos

---

<sup>56</sup> Idem. p.174

<sup>57</sup> Esta afirmación nos conduce a la relación: educación-proyecto neoliberal. Este proyecto, apoyado en corrientes teóricas provenientes de los países capitalistas más desarrollados, subraya la racionalidad económica y enfatiza su carácter privatizador.

<sup>58</sup> Éstas se dieron a conocer años después de que fuera publicado el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

y la formación para el trabajo. Se ponderan el Desarrollo Democrático y el Crecimiento Económico a través del empleo y la productividad. Entre las líneas de acción para llevar a cabo este objetivo se propone "estimular los sistemas de enseñanza abiertos y semiabiertos", rediseñar programas más flexibles, establecer normas de certificación de competencias laborales y habilidades adquiridas empíricamente, vincular el sector productivo con el sector educativo, e impulsar el trabajo para fomentar la productividad y la expansión de oportunidades.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se mencionan los Sistemas de Educación a Distancia como apoyo para las modalidades mixta y no escolarizada. Señala que "los medios electrónicos posibilitan el establecimiento de esquemas de educación a distancia flexibles y eficaces para apoyar los programas que realiza el sector en la atención de grupos específicos"<sup>59</sup>. Podemos apreciar que la educación a distancia, en este Programa, refiere los medios electrónicos como la principal característica de la modalidad.

Por lo expuesto concluimos que se ha considerado que tanto el sistema escolarizado como el sistema abierto de educación superior -sin mayor énfasis en ninguno de los dos-, podrían resolver los ingentes problemas del proyecto desarrollista de las últimas cinco décadas permeado por la racionalidad económica. El aprendizaje de los adultos en su formación profesional en una modalidad abierta, como en todo el sistema educativo de educación superior, se ha limitado a incorporar al individuo a la productividad, con pretendida eficiencia, eficacia, y excelencia. La cultura que el individuo hace propia es aquella medida por el desarrollo

---

<sup>59</sup> Artículos 27, 33, 39, 46 y 60.

<sup>60</sup> Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. p. 92

económico influido por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco de México. Sin embargo, como señala la corriente sociológica de la resistencia, es en estos espacios en los que cabe la posibilidad de cambio, de transformación. Como señala Giroux " una teoría de la resistencia es esencial para el desarrollo de una pedagogía radical porque señala esas prácticas sociales de la escuela que están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y de resistencia que los acompañan"<sup>61</sup>

Las prácticas educativas educativas que Giroux propone podrían ser incorporadas en las instituciones de educación superior que ofrecen sistema abierto <sup>62</sup>: que los estudiantes sean capaces de a) desafiar, comprometer y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de aprendizaje, b) pensar críticamente, c) apropiarse de sus propias historias y significados, d) aprender no sólo a aclarar los valores, también por qué ciertos valores son indispensables para la reproducción de la vida humana; y, e) aprender acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas <sup>63</sup>.

#### CONCEPTOS RELACIONADOS CON SISTEMA ABIERTO

Con frecuencia, los términos sistema abierto, sistema a distancia, enseñanza abierta, enseñanza a distancia,

<sup>61</sup> Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. p. 148

<sup>62</sup> En 1996, Dirección general de educación tecnológica agropecuaria y ciencias del mar, Dirección general de institutos tecnológicos, Escuela bancaria y comercial, Escuela de ciencias de la educación de Nuevo León, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Instituto campechano, Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa, Instituto Politécnico Nacional, Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, Universidad Abierta de México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Guadalajara, Universidad de Monterrey, Universidad de Atemajac, Universidad Iberoamericana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica Veracruzana, Universidad Regionmontana, Universidad Veracruzana.

educación no escolarizada, educación no presencial, educación extraescolar se utilizan indistintamente y con frecuencia se consideran sinónimos. Sin embargo, en apariencia, la denominación se aplica generalmente, según la característica de mayor importancia; así, educación o enseñanza abierta da relevancia al proceso particular que se abre a posibilidades de tiempo, espacio, procedimientos y requerimientos académicos y administrativos; educación a distancia refiere la importancia de la lejanía geográfica entre el alumno y su maestro con el centro de estudio y la utilización de medios no convencionales de acercamiento como el correo, la radio, la televisión y, actualmente, el correo electrónico y el uso de las redes a las que se tiene acceso por computadora.

En la Open University, pionera en esta modalidad de nivel superior que se estableció en 1969, se le denominó "universidad abierta" porque se consideraba que estaba abierta a la finalidad de proporcionar estudios profesionales y universitarios a quienes de otra manera, no podrían acceder a estudios universitarios. Se le denominó "abierto" por la estudiantes de cualquier parte del país. Abierta, también a los métodos y técnicas de enseñanza diferentes a los tradicionales en los cursos: comunicación con los estudiantes a través de correspondencia, resúmenes de programas radiales y televisivos, artículos periodísticos, transmisiones por radio y televisión, y asesorías y tutorías en los centros de las localidades <sup>64</sup>.

La educación a distancia fue definida por García Aretio, de la UNED de España <sup>65</sup>, de la siguiente manera:

---

<sup>63</sup> Giroux, Henry. Ob. Cit. pp. 255-256

<sup>64</sup> The Open University. BA Degree Handbook. 1972.

<sup>65</sup> García Aretio, Lorenzo. "Hacia una teoría de la educación a distancia" En *Cuestiones actuales sobre la educación*. Depto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social; pp. 99-111.

"La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización situacional educativa, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes" <sup>66</sup>.

Consideramos, para los fines de este trabajo, que el autor no toma en cuenta que la interacción personal de profesor y alumno en el aula puede no ser sustituida, es posible realizarla en las tutorías con el apoyo de diversos recursos didácticos. En cuanto al concepto de educación a distancia, y de acuerdo con la definición, la idea de separación geográfica institución-estudiante es la característica más importante de la UNED de España, por lo que García Aretio señala incluso, que el término "educación a distancia" se ha generalizado para calificar los estudios de este tipo ya que el organismo mundial que agrupa a las instituciones que imparten esta modalidad de enseñanza, - denominado desde su fundación en 1938 Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia (ICCE)-, cambió su nombre en su 12a. Conferencia mundial de 1982 celebrado en Vancouver, por el de ICDE (Consejo Internacional de Educación a Distancia). El término específico que se utilice para designar la modalidad educativa abierta o a distancia, siempre denota alguna o algunas de las siguientes características generales, que son también dimensiones objeto de estudio: a) se refiere al conjunto de unidades que combina procedimientos abiertos para la educación; b) el proceso educativo se abre, tanto en aspectos académicos como administrativos; c) el aula no es el espacio presencial cotidiano de maestro y alumno; d) los métodos, las técnicas de enseñanza y los medios didácticos usuales en las escuelas se adecuan y organizan a partir de esa no presencialidad; y

---

<sup>66</sup> García Aretio. "Hacia una teoría de educación a distancia" p. 100-108

e) se otorga la acreditación correspondiente a la formación del estudiante.

Abierta o a distancia, la modalidad no escolarizada, en general, alude a la omisión de las características de la educación convencional: el aula como espacio presencial y cotidiano de maestro y alumno, los métodos y las técnicas de enseñanza que requieren de esa presencia y los métodos didácticos usuales en las escuelas.

#### CONCEPTO DE SISTEMA ABIERTO

Para los fines de este trabajo utilizaremos el término sistema abierto, que como ya se señaló se originó a fines de la década de los años sesenta y principios de los setenta, para designar una modalidad educativa no escolarizada. Se creó para que permitiera a las personas adultas iniciar o continuar estudios sin horarios rígidos ni presencia cotidiana en un centro escolar, pero con la acreditación correspondiente a la formación del estudiante. Esto es, no obstante las características generales que definen los sistemas abiertos de educación, cada institución que ofrece la modalidad se nutre de una gama de diversas concepciones; todas ellas, determinan su estructura, organización y administración. Por esto, autores como Guedez, García, Miaja de la Peña y Pastrana señalan la importancia de precisar y establecer el marco conceptual de los sistemas abiertos a través de su organización, de sus componentes, de sus actividades, de su naturaleza. Esta modalidad, se ha conformado como un conjunto de sistemas, que se han caracterizado por ser una combinación de procedimientos destinados, en este caso, a producir resultados educativos. Para nosotros, cuando la no presencialidad se suple con medios electrónicos, a lo que llamamos modalidad abierta se

le incorpora la modalidad a distancia pero en el caso de medios impresos, no es a distancia.

Por lo tanto, definimos la modalidad abierta de educación superior como: un sistema educativo formal, no escolarizado, que tiene una finalidad educativa -entendida ésta como un proceso deliberado que tiende a la formación del individuo-, y al que acceden quienes, por diversos motivos no pueden asistir al sistema escolarizado<sup>67</sup>, pero que interactúan con enseñantes y con otros educandos y se relacionan con materiales de estudio establecidos para esta modalidad.

#### RELACIÓN ESTUDIANTE-INSTITUCIÓN

Hasta aquí, hemos tratado algunos aspectos de la educación -concernientes a nuestro objeto de estudio: el análisis de algunas modalidades de tutorías en sistemas abiertos-, éstos son: aprendizaje, enseñanza, formación de adultos, formación profesional y sistema abierto. En adelante, nuestra investigación se dirige a comprender la relación aprendizaje y enseñanza en la formación profesional del adulto en el sistema abierto de educación superior en México.

Toca ahora, entonces, referir algunas reflexiones acerca de las instituciones de educación superior en las que los sujetos se forman profesionalmente.

Presentamos aquí un conjunto de formulaciones afirmativas con el propósito de que se constituyan en punto de partida para comprender algunos aspectos relevantes de las instituciones de educación superior y, muy particularmente, en lo que concierne a la relación de ésta con el estudiante.

---

<sup>67</sup> Entendida como no presencialidad

La institución "se ha entendido a veces como un conjunto de normas que reglan la acción social; otras veces y en sentido más general, como cualquier actitud suficientemente establecida en un grupo social..."<sup>68</sup>. Generalmente se considera la educación superior como un establecimiento educativo en el que el sujeto se forma profesionalmente a partir de la adquisición de saberes y saberes hacer, es decir, mediados por la interacción maestros, alumnos y contenidos de aprendizaje se busca que los estudiantes se inserten en un campo laboral determinado y ocupe un lugar en la sociedad.

Consideramos, por lo ya expuesto, que en la institución de educación superior -en la que las actitudes educativas establecidas incluyen un conjunto de normas que reglan la acción e interacción de los sujetos-, a los adultos se les promueve la adquisición de saberes teóricos y técnicos que modifican sus actitudes y conductas para que se inserten en un determinado campo profesional en su sociedad.

Sería deseable que en general en las instituciones de educación superior, y para nosotros en particular en las instituciones que ofrecen sistema abierto se estableciera la apropiación del sujeto de dichos saberes en una formación que se contemplara en sus tres dimensiones: epistémico, práctico e histórico.

Las instituciones públicas de educación superior en México como en la mayoría de los países latinoamericanos se han centrado particularmente en la formación de profesionales, de acuerdo con su contexto cultural y

---

<sup>68</sup> Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía* p. 678

socioeconómico. Las diferencias entre las diversas instituciones se debe a ese contexto a partir del cual se organizan, se estructuran. También se distinguen en sus propios sustentos teóricos y metodológicos, así como en la relación que guardan con la sociedad.

Para Díaz Barriga "existen tres énfasis en el proyecto de modernización universitaria en nuestro país en los últimos cuarenta años: a) el vinculado con la primera etapa del desarrollo en México (1950-1970), b) el que surge del conflicto del 68 que se plantea bajo la premisa del llamado desarrollo compartido (1970-1982) y c) el proyecto de modernización que se establece con la asunción de la política neoliberal (1982 en adelante)"<sup>69</sup>.

El estudiante, producto también de su contexto histórico, es el sujeto de la acción e interacción educativa en las instituciones. Al saberse inmerso en la institución generalmente se identifica e integra con lo que ésta significa y con el conjunto de normas que reglan la acción e interacción de los sujetos.

En las instituciones de educación superior que ofrecen el sistema abierto, el estudiante adulto espera formarse profesionalmente y como ya mencionamos, a partir de sus motivaciones -intrínsecas y extrínsecas que ya tiene y que va a conformar-, adquirir saberes que resulten en conocimientos, aptitudes y destrezas necesarias para el desempeño de una ocupación específica en cualquier rama de la actividad económica para así incorporarse y participar en la sociedad.

---

<sup>69</sup> Díaz Barriga, Ángel. Tesis Doctoral. p.p. 17-18

- Sin embargo, debido a la no presencialidad cotidiana del estudiante en la institución que ofrece la modalidad abierta, la relación institución-estudiante puede manifestarse en cualquiera de otras dos formas: a) el estudiante no se identifica e integra con la institución por la distancia - física y geográfica- que existe entre ellos y b) el estudiante se relaciona con la institución pero no con su carrera y con quienes interactúa.

La interacción que el estudiante establece con la institución que ofrece sistema abierto es frecuentemente distante y en ocasiones, impersonal. Es posible que el estudiante experimente aislamiento, que no sepa a quien acudir en caso de confusión o dudas. También puede darse el caso de que el estudiante adulto que ha estado alejado de la educación formal por algún tiempo se sienta carente de confianza en sí mismo, de su propia capacidad de aprender.

El que estas situaciones se presenten ha generado una fuerte tendencia a considerar que un punto nodal para establecer esta relación, es la del profesor o enseñante. El papel del profesor o enseñante, entonces, es clave fundamental en el proceso de aprendizaje y de enseñanza en el sistema abierto de educación superior.

#### RELACIÓN ESTUDIANTE-ENSEÑANTE

La definición de enseñante adoptada por la UNESCO designa a todas aquellas personas encargadas en las escuelas de la educación de alumnos <sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> UNESCO: *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, 1966. Mencionada en G. de Landsheere *La formación de los enseñantes de mañana* p.23

G. de Landsheere caracteriza al enseñante como la persona: a) encargada oficialmente de guiar o dirigir las experiencias de alumnos o estudiantes en una institución pública o privada; b) que, gracias a su experiencia rica o excepcional y/o a sus estudios en un terreno específico, puede contribuir al desarrollo de otras personas que entran en contacto con él; c) que ha terminado estudios profesionales oficialmente reconocidos en una institución de maestros y, d) que instruye a otros<sup>71</sup>.

Este autor señala además, que la acepción de enseñante va más allá del ejercicio oficial de la función y a los poseedores de títulos especiales.

La primera consideración que podemos hacer en relación con estos aspectos es aquella referente al enseñante de educación superior en un sistema abierto. En este sentido, nuestra idea de un enseñante retoma algunos de los aspectos que el autor menciona, como es el hecho de que guía las experiencias de los estudiantes y que contribuye a su desarrollo. Incluso, concordamos en que la acepción de enseñante va más allá del ejercicio oficial de la función y de los poseedores de títulos especiales. Pero precisamente el hecho de que el enseñante vaya más allá de su función, para nosotros significa que no se limita a instruir en el sentido de capacitar, de proporcionar conocimientos ya construidos sino que enseña en el sentido ya apuntado, ordena las etapas y propicia las situaciones educativas para el aprendizaje, para la construcción de saberes y saberes hacer que también posibiliten al estudiante a hacer y a ser. En este sentido el enseñante no puede dejar de lado la experiencia de los

---

<sup>71</sup> Ibidem

estudiantes adultos, sus motivaciones y los requerimientos de la sociedad.

El enseñante, bajo esta perspectiva, es aquel que encauza o lleva al que aprende a situaciones que favorecen el aprendizaje mediante exposiciones, planeamiento de problemas, u otras estrategias de enseñanza.

Entendida así la función del enseñante en el sistema abierto, éste podría llevar a cabo las estrategias probadas que contribuyen a la construcción de situaciones educativas, pero esto no basta, se requiere además de un profundo compromiso con el sistema, con los estudiantes y consigo mismo. Este compromiso puede ser resultado de que el enseñante tenga conciencia de que funge como nexo directo y constante entre la institución y el estudiante.

Por otra parte, parece recomendable que el estudiante adulto que busca su formación profesional en el sistema abierto también se comprometa con el sistema, en su relación con el enseñante y consigo mismo. Además, para su mejor desempeño presentar los siguientes comportamientos: a) informarse con el auxilio de medios de comunicación, b) informar y comunicar su pensamiento, y, c) situarse en el mundo en que vive.

La relación estudiante-enseñante en el sistema abierto es diferente a la relación que comúnmente se establece en el sistema escolarizado no sólo porque no hay una presencialidad cotidiana en el salón de clase sino porque el enseñante, en este contexto, crea situaciones educativas en las que ambos interactúan entre sí y con otros estudiantes. A partir del

aprendizaje independiente, los actores se relacionan y los estudiantes construyen el conocimiento.

### CONDICIONES ESPECÍFICAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE EN EL SISTEMA ABIERTO

Las condiciones en las que se encuentra un adulto en una situación de formación profesional en sistemas abiertos son: a) La participación en un proceso de formación, en el que intervienen los factores generales como la edad, la naturaleza de la formación anterior y su status laboral<sup>72</sup>, así como los factores particulares y circunstanciales como las motivaciones, los nuevos roles que debe asumir y las presiones del medio; b) La diversidad de las situaciones de formación, según los medios en los que se desarrolla (escolar, sociocultural, profesional y familiar) y la naturaleza de los contenidos de aprendizaje de los métodos pedagógicos utilizados, así como de los comportamientos por cambiar (conocimientos, habilidades, actitudes, participación en la vida y el desarrollo de la comunidad) y, c) La heterogeneidad "normal" de todo adulto como un juego de variables psicológicas (riqueza de experiencias o la diversidad de roles); y variables psicobiológicas (edad, sexo, etc.). El enseñante orienta al estudiante adulto en particular, en situaciones particulares aún cuando en la práctica pedagógica se constituyan a veces grupos relativamente homogéneos <sup>73</sup>.

Las condiciones propias del sistema abierto implican que el estudiante asuma responsabilidades distintas al del

---

<sup>72</sup> El estudiante adulto de sistema abierto generalmente desempeña un trabajo asalariado.

<sup>73</sup> Existe la tendencia de considerar que el grupo es homogéneo, sin embargo esta afirmación no es del todo cierta, además cuando el sistema abierto se combina con el sistema a distancia se puede tener la heterogeneidad más increíble.

sistema escolarizado como la disciplina de estudio independiente por la relación de no presencialidad entre él y el enseñante.

Para la formación profesional del adulto en sistemas abiertos, resulta recomendable que el enseñante conozca los diversos estudios <sup>74</sup> realizados respecto a las etapas y la periodicidad del ciclo de vida del adulto y la noción de madurez psicobiológica.

La distinción de las etapas en la vida adulta, en general, se ha dirigido a señalar un conjunto de rasgos psicobiológicos o psicosociológicos dominantes, contemplando según quien la determine, número de etapas, cantidad y naturaleza de los criterios (biológicos, psicológicos o sociológicos), la concepción unitaria de la evolución de las funciones, la concepción continuista o discontinuista del avance de la edad, la forma de curva evolutiva, el avance de la edad como valorización o desvalorización.

El estudio de Bromley acerca de la periodización en el ciclo de la vida, parece ilustrar la inversión de la escala de edades, ya que el recorrido se opera en el sentido de un deterioro irremediable de los poderes del individuo.

En las periodizaciones de Guardini y Erickson, el paso de un periodo a otro está marcado por una crisis que vuelve aleatoria la continuidad y regularidad de los progresos individuales. Sus etapas han sido tomadas en su mayoría de la teoría psicoanalítica ya que cada una está caracterizada por un conflicto específico.

---

<sup>74</sup> Los estudios a los que nos referimos se expusieron en el curso de Educación de Adultos del curriculum de Pedagogía en la modalidad de Sistema Abierto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

La noción de madurez se establece por referencia a ciertos umbrales psicobiológicos o psicosociológicos (nivel físico, intelectual, de madurez de sentimientos, profesional); pero en realidad, es una conquista progresiva del hombre que se inscribe en el marco general de su adaptación<sup>75</sup> al medio.

Nuestro concepto de formación rebasa el concepto de adaptación ya que incluye proyecto de vida.

Estas nociones, y los conceptos que ya hemos construido nos han conducido al tratamiento de lo que será el último bloque de este trabajo.

De acuerdo con nuestro concepto de la modalidad abierta de educación superior, como un sistema educativo formal, no escolarizado, que tiene una finalidad educativa -entendida ésta como un proceso deliberado que tiende a la formación del individuo-, y al que acceden quienes, por diversos motivos no pueden asistir al sistema escolarizado, pero que interactúan con enseñantes y con otros estudiantes y se relacionan con materiales de estudio establecidos para esta modalidad. Para ese adulto que no puede asistir al sistema escolarizado pero que requiere formarse profesionalmente, el sistema abierto en estas condiciones, es su opción.

#### TIPOS DE APRENDIZAJE EN EL SISTEMA ABIERTO

Hemos señalado que en general se establece una distinción entre las teorías conductuales y las teorías cognitivas del aprendizaje. También dijimos, que si bien el aprendizaje, desde el punto de vista psicológico es un proceso de

---

<sup>75</sup> El término adaptación ha tenido distintas acepciones. Consideramos criterios de adaptación: a) de integración, b) de normatividad, c) en los que los intercambios se consideran desde el punto de vista del

equilibraciones, desde el punto de vista pedagógico es el proceso de apropiación de todo aquello que tomamos de fuera, es decir la cultura, y lo incorporamos a nosotros para transformarlo en conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos que conforman nuestra personalidad y que nos permiten actuar e interactuar en el mundo.

En los sistemas abiertos el aprendizaje ha sido denominado indistintamente con los términos autoaprendizaje, aprendizaje independiente o aprendizaje autónomo. Con ellos, en algunas ocasiones, se pretende significar que el alumno en esta modalidad "se instruye y aprende por sí mismo", sin que dependa de otra persona, conforme a sus propias reglas.

Esta idea ha generado la proliferación de la instrucción programada, "consistente en ordenar el contenido de los textos de modo sistemático y controlar el aprendizaje mediante el planteamiento de preguntas y la inmediata verificación de las respuestas"<sup>76</sup>. De esta manera, se ha fomentado la enseñanza, por repetición, fundamentada en la teoría conductista del aprendizaje.

No se aprecia que en los sistemas abiertos de educación superior el aprendizaje se lleva a cabo a partir de la interacción entre enseñante y alumno o alumnos y de los materiales de estudio que se elaboran con ese propósito. Por eso consideramos que, con base en una teoría cognitiva del aprendizaje, la definición de los términos a los que hemos hecho alusión sobre el aprendizaje se relaciona con la conceptualización de sistema abierto de educación superior.

---

rendimiento o de la economía y d) criterio de progresión.

<sup>76</sup> Rascón, Octavio *Introducción a la estadística descriptiva* p. IX

En este orden de ideas, el término "autodidacta" sólo puede ser considerado como tal cuando el alumno construye su conocimiento con la finalidad de constituirse como sujeto a partir de las orientaciones, guía y contenidos de los materiales de estudio y de las situaciones educativas.

Se le puede considerar "aprendizaje independiente", porque no depende de la presencia cotidiana del maestro y de los otros alumnos, ni de la "clase" como contexto educativo.

También, se le puede considerar "aprendizaje autónomo" porque el estudiante tiene la facultad de decidir el tiempo y el lugar que dedica al estudio.

Los tres términos se pueden definir, entonces, en una relación de sujetos y objeto de conocimiento.

Nosotros consideramos que el término más adecuado es el de aprendizaje independiente, entendido como independencia de la presencia cotidiana del enseñante y del alumno y de los otros alumnos, así como de la "clase" como contexto educativo.

#### APRENDIZAJE DEL ADULTO EN EL SISTEMA ABIERTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El aprendizaje que llevan a cabo los adultos en su formación profesional en una modalidad abierta es independiente pero a partir de una interacción particular en situaciones educativas que el enseñante crea. Un aprendizaje que permite que el estudiante produzca su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado, que implique la totalidad del sujeto en los elementos situacionales porque se

interrelacionan la motivación y su expresión. Que el adulto se forme a partir del aprendizaje adquirido mediante su experiencia, sus vivencias, los saberes ya adquiridos -su cultura introyectada- y de lo que quiere ser -su trayecto y su proyecto.

Una forma de aprendizaje independiente en sistema abierto que permita que la cultura y las normas sociales se introyecten y el sujeto se construya y de manera consciente, racional y que en interacción con otros sujetos se transforme y transforme el ámbito social y cultural en el que esté inserto. Un aprendizaje independiente sólo respecto a la relación tradicional maestro-alumno, respecto al ritmo de estudio y al aula como contexto para el aprendizaje.

De acuerdo con esta idea de aprendizaje independiente, el estudiante estará en la posibilidad de adquirir un compromiso con su proceso de formación; transformar las actividades dependientes en actitudes cooperativas; y, también, dar paso a un acercamiento a la realidad y a la capacidad de evaluación y creatividad.

En esta concepción de aprendizaje independiente se considera que una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, enfrenta ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, manipula objetos, organiza elementos, etc. todas estas acciones, objetivas y subjetivas, comprenden modificaciones y reestructuraciones en su conducta de relativa persistencia y bajo la forma de variaciones cuantitativas y cualitativas.

Martha Mena <sup>77</sup> señala que en el proceso de aprendizaje es posible delimitar etapas cuando implique avances paulatinos, eventuales paralizaciones y también posibles saltos cualitativos. Menciona que en este sentido, se puede hablar de tres etapas: 1) Cuando el aprendizaje comienza con la percepción de una situación problemática -primer acercamiento al objeto de estudio-, percepción que tiene un carácter sintético. Es una síntesis inicial y global que orienta las operaciones de análisis y síntesis posteriores; 2) Análisis y síntesis del problema. Etapa fundamentalmente teórica y de conceptualización; y 3) Síntesis final. De carácter totalizador que constituye el producto de este proceso.

Para María Teresa Yurén el aprendizaje independiente del adulto en sistema abierto debiera conducir al estudiante a desarrollar características que se proponen para la formación profesional: a) el desarrollo de habilidades lógicas como el análisis, la síntesis y la argumentación; b) el adiestramiento en las técnicas implicadas en algunos campos de intervención profesional; el desarrollo de competencias para la expresión oral y escrita y la lectura de comprensión; c) el manejo de información referente a metodologías; d) el manejo de métodos y técnicas de investigación y e) el desarrollo de habilidades teóricas como la crítica, la conceptualización, la problematización, la construcción de explicaciones, las interpretaciones y las prescripciones <sup>78</sup>.

#### TUTORÍAS Y ASESORÍAS. TUTOR Y ASESOR

Entendemos el término tutoría, como la función de la vara, que en una planta, le permite crecer recto. En este

---

<sup>77</sup> Mena, Martha. "Esquema curricular" en **Diseño curricular en los sistemas a distancia: algunos aportes para la reflexión**. Doc. Interno. p. 4

<sup>78</sup> Yurén C., Ma. Teresa "Proceso de revisión y modificación del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL. Doc. interno. p. 6

sentido metafórico, en la enseñanza, la tutoría, a través del tutor, se cuida, se dirige, se acompaña al estudiante al logro de su formación.

El término "tutoría" -utilizado en diferentes niveles y modalidades educativas-, implica una relación de cuidado, apoyo, orientación y guía de una persona -tutor- hacia otra -estudiante-, con la finalidad de que este último alcance las metas de aprendizaje requeridas. Se refiere a la actividad, al conjunto de acciones que en un espacio educativo, promueve, impulsa, guía y facilita el aprendizaje de los estudiantes. Una situación educativa en la que el compromiso del tutor implica crear las condiciones para el aprendizaje del alumno.

El término asesoría se refiere al hecho de tomar consejo. Resultado o lugar en el que la persona que sabe aconseja a quien no sabe. En el ámbito educativo, el término implica que el asesor aconseja, sugiere al estudiante respecto a su proceso de aprendizaje.

Ambos términos, tutoría y asesoría, en la enseñanza se han utilizado indistintamente; sin embargo, a partir de lo expresado, apreciamos que la relación que se establece entre los actores debiera comprender aspectos diferentes; a) en la tutoría el compromiso del tutor implica crear las condiciones de aprendizaje del estudiante, guiarlo, apoyarlo y orientarlo acompañarlo en su proceso. En la asesoría, el compromiso del asesor es sólo informar y aconsejar al estudiante en los diferentes aspectos académicos; b) tutor y estudiante establecen una relación personal por medio de la cual construyen el conocimiento. Asesor y asesorado entablan una relación basada más en la información y en los conocimientos ya dados, en general; y c) en una tutoría se requiere del

compromiso personal del tutor y del estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje. En una asesoría, el estudiante comprometido con su propio aprendizaje, requiere esporádicamente del asesor para que lo oriente y le sugiera.

No obstante estas diferencias, la tutoría y la asesoría, en la práctica, se entremezclan. Su función corresponde al entorno en el que se lleva a cabo, a la estructura organizacional en la que está inmersa, al curriculum de que se trate, a los objetivos y a las metas institucionales. Son extensiones, puntos de reunión -en tiempo y lugar- en las que el enseñante crea situaciones educativas y los estudiantes interactúan con él y con otros estudiantes a partir de materiales ex profeso para la modalidad.

En el ámbito educativo inglés el sistema situación educativa es un método de educación individualizada que actúa dentro de un sistema de educación colectiva. Su función original fue la enseñanza individual como apoyo a la enseñanza universitaria.

A finales del siglo XV en las Universidades de Cambridge y Oxford, la tutoría estaba encomendada a los alumnos de cursos superiores con la finalidad de introducir a los nuevos alumnos en el sistema de disciplina, cuidando su comportamiento y sus estudios. A medida que fueron cobrando importancia las funciones tutoriales, en el siglo XIX, nace el concepto del tutor como profesor acreditado, quien prestaba atención individual a los estudios de sus discípulos al tiempo que supervisaba su conducta.

Las tutorías, en algunas universidades europeas, dependiendo del contexto en el que se realicen, consisten en un encuentro semanal de un estudiante con el profesor,

particularmente asignado. El alumno presenta un ensayo y lo expone oralmente al tutor para ser discutido. En otras, además se utilizan diferentes medios educativos. En todas, se considera un factor esencial la interacción con otros compañeros en el desarrollo de las actividades académicas.

El modelo tutorial en estas universidades, presenta las siguientes características: a) independientemente de que sea utilizado con una, dos o diez personas, se considera individualizado ya que se adapta a las características particulares de cada uno de los alumnos; b) su función principal es completar las enseñanzas recibidas por los estudiantes en la universidad; y c) tutor y alumno o grupo de alumnos trabajan conjuntamente sobre determinados problemas que son discutidos por todos.

En las universidades occidentalizadas los comportamientos tutoriales se pueden sintetizar, según Ángel Lázaro<sup>79</sup>, en las siguientes funciones: a) la burocrática-funcionarial; b) la académica; c) la docente; y d) la asesoría personal.

En la burocrática funcional, el profesor que ejerce como tutor se limita a cumplir con las disposiciones establecidas en la atención al alumno: tiempo de tutorías grupal e individual, revisión de exámenes y calificaciones.

En la académica, se asesora respecto a los estudios, fuentes bibliográficas y documentales, y se proporciona asesoramiento a trabajos de las asignaturas.

---

<sup>79</sup> *Ibidem* pp. 80-97

- En la docente, ya sea en pequeños grupos o en tutorías de iguales<sup>80</sup>, se asume la función tutorial como una forma especial de docencia. En grupos pequeños de alumnos, se intensifica un determinado concepto o idea, en un tratamiento informal en la que todos participan y ofrecen sus puntos de vista. Esta actitud docente, se ofrece en tres modalidades: tutoría de curso con asistencia y explicación adicional del material enseñado por el profesor; tutoría de emergencia, en la que se proporciona a los estudiantes asesoría para, por ejemplo, preparación próxima de examen; y tutoría estructurada por computadora en la que el estudiante sigue las pautas señaladas.

En la asesoría personal, el tutor abarca problemas del alumno de tipo intelectual, afectivo, social, académico, profesional, relacional, institucional, ideológico. Por ello, se considera que la asesoría personal puede ser informativa profesional, cuando atiende las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes. También puede ser íntima personal, cuando el tutor funge como "asesor personal" que atiende la totalidad de la personalidad concerniente a la formación del estudiante.

En los sistemas abiertos de la Open University de Inglaterra y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, desde sus inicios, se adoptó la modalidad tutorial como una forma de enseñanza alternativa

---

<sup>80</sup> La tutoría de iguales se remonta a tiempos casi legendarios: la tradición oriental, védica, hindú, mahometana e incluso, occidental. Posteriormente, a comienzos del XIX, el "sistema mutuo" y, paralelamente el sistema de Lancaster que fue adoptado en España, Italia y Francia, así como en Estados Unidos. En 1865, también, el Plan S. Luis y el Plan Quincy aportaron sistemas de progreso individual, bajo el control tutelar de profesores, tutores, monitores, ayudantes o asistentes. Realizaban revisiones individuales periódicas y se dirigían a que los alumnos menos avanzados pudieran alcanzar el nivel de la mayoría. En Batavia, Nueva York y Cambridge, Massachusetts se utilizaron alternativas organizativas para asegurar la individualización del aprendizaje con profesores titulares y ayudantes así como, con alumnos de grados más avanzados. *Ibidem*.

basada en lo que se ha llamado aprendizaje independiente y autodidactismo.

La Open University cuenta con asesorías y con tutorías. Las asesorías se ofrecen a los estudiantes al inicio de sus estudios para orientarlos en los objetivos del curso y su relación con el contenido y, también para ayudarles a incorporarse al nuevo sistema de enseñanza. A partir del segundo nivel, se le asigna un nuevo asesor quien funge como tal hasta el término de sus estudios. Este asesor tiene como funciones el ayudar al estudiante a resolver sus dificultades en el aprendizaje en el uso de los materiales, en los aspectos personales o en su propio ritmo de trabajo; asimismo, los orienta respecto a trámites o solicitudes especiales que deba realizar en la Oficina Central.

Además del asesor, el estudiante de la Open University cuenta con tutores de curso para cada uno de los niveles en que esté inscrito. Estos tutores reciben, califican y comentan por escrito las tareas o asignaciones realizadas por los estudiantes, y también atienden consultas para resolver dudas, ampliar conocimientos y orientarlos sobre el aprendizaje del contenido de su asignatura. Esto es, fungen como tutores por correspondencia y/o como dirigentes en grupos o seminarios de discusión en los Centros de Estudio.

Las asesorías consisten, entonces, en que el asesor aclare dudas respecto a la composición e interpretación del material didáctico o del trabajo solicitado; también lo orienta en alguna dificultad de orden personal. Las tutorías consisten en aclarar dudas de índole académico. El trabajo de asesores y de tutores de curso se coordina por otros tutores miembros de la Universidad de la Sede Central, quienes también pueden ser consultados por correspondencia. Por lo

tanto, las tutorías consisten en un amplio sistema individual manejado de manera personal; son de carácter opcional y se llevan a cabo de manera presencial, por vía telefónica o por correspondencia<sup>81</sup>.

Por otra parte, la U.N.E.D. de España cuenta con un apoyo tutorial que orienta, dirige y supervisa los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. El apoyo tutorial se condensa en una triple función: orientadora, docente y evaluadora. Las tutorías implican la intercomunicación de tres actores fundamentales que intervienen en esta enseñanza a distancia: profesor de la asignatura (situado en la Sede Central), profesor-tutor (situado en el Centro Asociado) y alumno. De acuerdo a este esquema tutorial, el profesor de la Sede Central cumple sus funciones de manera presencial a través de convivencias y consultas o por medios escritos o audiovisuales como cartas, circulares, radio, cassettes, videos, teléfono para completar la tarea docente implícita en las Unidades didácticas de los materiales de estudio. Por su parte, el profesor-tutor ejerce su tarea en los Centros Asociados donde establece contacto directo con el alumno para apoyarlo, orientarlo, guiarlo en el trabajo que desarrolle y en su participación e integración al grupo. Las principales actividades que realizan son las consultas, las clases y los seminarios<sup>82</sup>. Las funciones de tutores y asesores no siempre son claras para los propios profesores ni para los estudiantes en los sistemas abiertos, ya que se priorizan las funciones docentes mas tradicionales.

En algunos centros universitarios, "se considera la tutoría como una situación didáctica, intermedia entre la clase magistral y la entrevista individual o clase

---

<sup>81</sup> Villalobos, N. pp.113-114

<sup>82</sup> García Llamas y Martínez Mediano pp. 501-503

particular. Dicha situación se refiere tanto a los aspectos de intervención académica como a los de aproximación dialogante al conocimiento de los intereses y formas de pensar de los estudiantes"<sup>83</sup>.

En México, las tutorías se han utilizado en diversos programas de formación: en el bachillerato, en el posgrado y en los sistemas abiertos. En el bachillerato, se han establecido programas llamados tutoriales para apoyar a los estudiantes en la preparación de exámenes extraordinarios, sobre todo en materias con niveles altos de reprobación. Un ejemplo de adopción de tutorías en este sentido, se encuentra en el "Programa de fortalecimiento del Bachillerato" implantado por la Coordinación de Programas para la Enseñanza Media Superior y la Dirección General de la Escuela Superior Preparatoria, que tiene como propósito brindar asesoría en los principales problemas académicos, y asesorías complementarias <sup>84</sup>.

En algunos programas de estudios de posgrado se ha establecido como criterio general la asignación de un tutor individual a los estudiantes de maestría y de doctorado, y eventualmente a los de especialización, cuando el tipo de programas y el número de alumnos lo permiten.

Por ejemplo, el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM ha adoptado la modalidad tutorial para acreditar el doctorado, en él se asigna un tutor al aspirante para que lo apoye y oriente respecto a la realización de una investigación. Tutor y alumno interactúan en un espacio educativo abierto con respecto a los contenidos de aprendizaje, al tiempo que se requiera para cubrirlos, y al

---

<sup>83</sup> Ángel Lázaro. "La práctica situación educacional universitaria"

<sup>84</sup> Gaceta UNAM 2695, p.5

proceso mismo de elaboración del proyecto de investigación. De hecho, el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM no es un caso aislado, en el Reglamento General de Posgrado de la UNAM <sup>85</sup>, el Art. 9 señala que "a quien curse estudios de maestría o doctorado se le asignará un tutor individual que lo oriente en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas, y lo dirija en la elaboración de su tesis o, en su caso, proponga un director de tesis".

De igual forma, en la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional, el Doctorado de Ciencias Administrativas se ofrece bajo la modalidad tutorial.

Para nosotros las tutorías son reuniones de trabajo en las que el tutor crea situaciones educativas y proporciona las orientaciones necesarias para que el estudiante aborde los materiales de estudio y, mediante una interacción con él y con otros estudiantes, se construya el conocimiento.

Entendemos el término "tutor" como el enseñante que, comprometido con el sistema abierto y con los estudiantes, crea situaciones educativas que implica crear condiciones, conjunto de acciones que promuevan, impulsen, guíen y faciliten el aprendizaje de los estudiantes. El tutor y el alumno o grupo de alumnos trabajan conjuntamente sobre determinados problemas que son discutidos por todos e interactúan en el desarrollo de las actividades académicas.

---

<sup>85</sup> Gaceta UNAM Octava época Volumen 11.No. 61 22-09-86

- Entendemos el término "asesor" como el orientador que informa, proporciona conocimientos ya dados al estudiante y lo aconseja respecto a su avance académico.

### LA ENSEÑANZA EN LOS SISTEMAS ABIERTOS

Un estudiante de sistema abierto no sólo se caracteriza porque no asiste cotidianamente al centro de estudios, también por el aspecto metodológico en que lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que requiere de modelos que se fundamenten en las definiciones conceptuales de aprendizaje independiente y aprendizaje autónomo, que involucren la participación activa del alumno y la aplicación de técnicas pedagógicas apropiadas.

En este contexto, para el estudiante, aprender independientemente, equivale a orientarse en los métodos y a las estrategias que posibiliten esta forma de aprendizaje.

Los métodos y estrategias de enseñanza que se utilizan en los sistemas abiertos de educación superior involucran los materiales de estudio y las tutorías o asesorías. Si como ya mencionamos, entendemos la enseñanza como la creación de una situación educativa interactiva de sujetos con un ordenamiento de etapas a cubrir para construir el conocimiento, tanto los materiales de estudio como las tutorías, son situaciones educativas.

Desde esta perspectiva la tutoría o asesoría como creación de situaciones educativas en los sistemas abiertos, -en la que se cumplen las funciones de orientación, docencia, de formación y evaluadora- debieran permitir al estudiante la construcción del conocimiento, del ser sujeto.

De acuerdo con Catalina Martínez de la UNED de España, las funciones de las tutorías en sistemas abiertos de educación superior se pueden clasificar en cuatro grandes rubros: 1) Función orientadora en los métodos de estudio como la comprensión de la lectura de textos y la bibliografía complementaria, la búsqueda de fuentes bibliográficas, la resolución de problemas y la realización de actividades prácticas, trabajos y exámenes; 2) Función docente que se sustente en la relación entre el enseñante y el o los estudiantes y los contenidos de los materiales de estudio. De acuerdo con esta función proporcionar información general de la asignatura en el curso y en la carrera, informar respecto a lo que el estudiante debe aprender, proporcionar ejercicios prácticos de comprobación, asesorar acerca de la realización de trabajos, resolver dudas en cuanto a vocabulario y conceptos, entre otros; 3) Función para la formación académica en los estudios de la licenciatura de que se trate y que se le exige al tutor al orientarse en su propia disciplina en cuanto a lo intelectual y en cuanto a la acción educadora como formación permanente. También en su formación personal orientada a la relación directa con los alumnos como método de aproximación a la realidad; 4) Función evaluadora como un intermediario entre el profesor del curso y los alumnos. Su cometido es informar y asesorar a los estudiantes sobre cómo pueden realizar sus trabajos, ofreciéndoles un crítico y alternativo punto de vista de los materiales del curso<sup>86</sup>.

Realizamos algunas reflexiones a lo expuesto. Consideramos que la función orientadora que refiere Martínez Mediano se ubica en lo que nosotros llamamos asesoría. La función docente, aunque dirigida a los contenidos del curso

---

<sup>86</sup> Martínez Mediano, Catalina. **La práctica tutorial de la UNED**

con respecto a la carrera, a proporcionar ejercicios prácticos de comprobación, trabajos y resolver dudas en cuanto a vocabulario y conceptos, también se limita a informar y asesorar. La función para la formación académica sólo toma en cuenta que el tutor se oriente en su propia disciplina sin considerar la necesidad de crear situaciones educativas para que el logro del aprendizaje, en tal contexto la aproximación a la realidad que se menciona, es dudosa. Finalmente, la función evaluadora es contemplada desde el supuesto de que existen dos figuras de tutor -quien elabora el material de estudio y quien lo trabaja en las entidades-, lo que da un enfoque reduccionista a la función y al trabajo del tutor y del asesor.

Por lo expuesto, consideramos que las funciones de las tutorías presentadas por Martínez Mediano entremezclan los papeles del tutor y del asesor. Sin embargo, en apariencia, en los sistemas abiertos, es así como se trabajan.

#### LAS TUTORIAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN SISTEMAS ABIERTOS.

En las universidades que han adoptado la modalidad de educación abierta y a distancia, se requiere de una presencia especial diferente de la tradicional del profesor y del estudiante que incluya métodos de enseñanza aprendizaje acordes a la concepción de sistema abierto y de organización pedagógica.

En este sentido, se han elegido las tutorías, como una forma de establecer situaciones educativas para acortar la distancia maestro alumno -característica de estos sistemas-,

---

para estrechar la relación del estudiante con el sistema y el logro de sus metas de aprendizaje, a través de métodos diferentes a los tradicionales.

Sin embargo, por lo expuesto, consideramos necesaria una reconceptualización de las tutorías y asesorías, así como de las funciones de los tutores y de los asesores. La imprecisión y confusión prevaletes pueden deberse a que en las instituciones pioneras en esta modalidad -la Open University del Reino Unido y la UNED de Madrid, España-, se han manejado dos figuras de enseñantes: el llamado profesor de la asignatura (situado en la Sede Central) que elabora los materiales de estudio y el profesor-tutor (situado en el Centro Asociado) quien establece contacto directo con el estudiante. Esto, ha provocado, desde nuestro punto de vista, una grave escisión para que el enseñante pueda crear situaciones educativas. Si uno de los enseñantes elabora el material y otro interactúa con los estudiantes y con los materiales, cómo crear las situaciones educativas. Es preferible una sola figura de enseñante que puede ser llamada tutor o asesor, después de su redefinición en el sentido apuntado.

Concluimos entonces que la práctica tutorial, como una forma de que el tutor cree situaciones educativas en los sistemas abiertos, puede constituirse en una medida académica viable que permita al estudiante la construcción del conocimiento científico y tecnológico.

CAPÍTULO TRES

LAS TUTORÍAS Y LAS ASESORÍAS EN DOS INSTITUCIONES DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN  
SISTEMAS ABIERTOS

## CAPÍTULO TRES

### LAS TUTORÍAS Y LAS ASESORÍAS EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SISTEMAS ABIERTOS

En este tercer capítulo, se analizan las tutorías del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y las asesorías del Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración (SADE ESCA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). La elección de estas instituciones obedece no sólo al hecho de considerárseles pioneras en la modalidad abierta en educación superior pública sino por ende, de los problemas intrínsecos de enseñanza aprendizaje en ellas.

Para contextualizar el trabajo de campo primero presentamos una breve descripción de las instituciones, que es resultado de: a) el análisis de documentos, tanto oficiales como de trabajo de los centros de estudio y b) entrevistas realizadas a algunas autoridades y maestros.

Después, tomando como antecedente el estudio exploratorio realizado en el XII Curso Iberoamericano de Educación a Distancia y Educación de Adultos en la Universidad Nacional a Distancia (UNED) en Madrid, España en 1994, procedemos a la presentación del trabajo de campo. Este trabajo consistió en: la elaboración de cuestionarios y guión de entrevistas con preguntas y respuestas abiertas y cerradas y de la interpretación de los datos obtenidos a partir de las observaciones de tutorías y de asesorías así como de los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos de ambas instituciones.

Finalmente, realizamos un análisis de los resultados a la luz de los conceptos trabajados en el capítulo dos: el aprendizaje desde una perspectiva pedagógica, la enseñanza y sus formas, la formación profesional en los sistemas abiertos, condiciones de estudio y relación estudiante - institución y enseñante, así como la tutoría para la formación profesional en sistemas abiertos.

Así, en la metodología empleada se destacan los siguientes procedimientos: a) la obtención de datos producto de la aplicación de cuestionarios, entrevista y observación de tutorías y asesorías realizada durante el segundo semestre de 1996 en cada una de las instituciones señaladas; b) aplicación de los conceptos construidos en la segunda parte de este trabajo en el análisis de los resultados; c) análisis de documentos y de entrevistas que obtuvimos.

Para el SUAFyL de la UNAM utilizamos: a) cuestionario para los tutores, b) guía de observación para tutorías, y c) cuestionario para los estudiantes. Para el SADE ESCA del IPN: a) cuestionario para asesores, b) guía de observación para asesorías, y c) cuestionario para los participantes.

Como en los países iberoamericanos expuestos en el estudio exploratorio, las reuniones de enseñantes y estudiante o grupo de estudiantes en las que estos últimos buscan resolver dudas y llevar a cabo su aprendizaje independiente en la modalidad abierta, son denominadas tutorías o asesorías.

De acuerdo con lo señalado en el segundo capítulo, estas tutorías o asesorías son extensiones, puntos de reunión en tiempo y lugar en que el enseñante crea situaciones educativas y el estudiante se forma interactuando con él y

con otros estudiantes, y relacionándose con el conocimiento a partir de materiales diseñados ex profeso para la modalidad.

Para conocer si las tutorías y/o asesorías cumplen con su propósito de contribuir a la formación profesional del estudiante, elaboramos las guías de observación y los cuestionarios.

Las guías de observación y los cuestionarios para profesores y estudiantes se basaron en: a) los aportes del estudio acerca de las tutorías, de Catalina Martínez Mediano de la UNED de España; b) los aportes de las ideas acerca de la enseñanza en educación superior, de J.I. Pozo; así como de c) las sugerencias de profesores y alumnos del SUAFyL de la UNAM y del SADE ESCA del IPN.

Los aspectos que Catalina Martínez Mediano, de la UNED de España, considera importantes para conocer la práctica tutorial en un centro de estudios que ofrece educación en la modalidad abierta, son: a) el perfil del tutor, b) el perfil del estudiante y c) las funciones de las tutorías. De acuerdo con su propuesta, las funciones se pueden clasificar en cuatro grandes rubros: a) la función orientadora en los métodos de estudio; b) la función sustentada en la relación entre el enseñante y el o los estudiantes y los contenidos de los materiales de estudio; c) la función dirigida a la formación académica del tutor en los estudios de la licenciatura de que se trate; y d) la función evaluadora como un intermediario entre el profesor del curso y los alumnos <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Martínez Mediano, Catalina. *La práctica tutorial de la UNED* p.p. 74-78

De J. I. Pozo<sup>2</sup> tomamos para nuestro cuestionario lo que él considera que son las estrategias globales principales en la enseñanza reciente de la ciencia: la enseñanza tradicional (basada en la mera repetición y memorización), la enseñanza activa o por descubrimiento y la enseñanza receptiva o por exposición.

Para completar lo que consideramos importante conocer, pedimos que los tutores, asesores y estudiantes aportaran en el cuestionario que se les aplicó, los comentarios y las sugerencias pertinentes para una práctica tutorial más eficiente.

La interpretación de los datos obtenidos por los cuestionarios, se expone después de cada una de las preguntas en ambas instituciones y se presentan las conclusiones que se derivaron de ellas.

---

<sup>2</sup> Pozo, J.I. "Un modelo de cambio conceptual en la instrucción" en **Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal** p.p.225-252

## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

El Sistema Universidad Abierta (SUA) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), inició en 1972. Fue creado por el entonces rector Dr. Pablo González Casanova, con el propósito de atender la desorbitada demanda de estudios universitarios, como un sistema completo de enseñanza superior que ofrecía la posibilidad de que los trabajadores tuvieran acceso a la educación superior y que la universidad y los estudiantes se vincularan al sistema productivo. Se planteó, además, como un sistema tendiente a desarrollar y experimentar sistemáticamente nuevos métodos y estrategias de enseñanza - aprendizaje.

El SUA se rige por un Estatuto que lo autoriza a impartir los mismos estudios que existen en la UNAM, que otorga los mismos créditos, certificados, títulos y grados al nivel correspondiente.

En la Exposición de Motivos elaborada por el Rector González Casanova destacaban: a) que era un sistema dinámico de libre opción; b) que funcionaría con base a lo que estipularan los Consejos Técnicos de las Escuelas y Facultades; c) que emplearía métodos teórico - prácticos tanto clásicos como modernos apoyados en el diálogo, la cátedra, el seminario y el libro, y vinculados con los medios masivos de comunicación; d) que los estudiantes inscritos podrían solicitar pautas de aprendizaje, material didáctico, orientación y autopruebas; y e) que requerirían de la presentación de los exámenes necesarios para la acreditación

de las distintas materias y la obtención del grado correspondiente.<sup>3</sup>

Las condiciones en que surgió el Sistema Abierto en las Escuelas y Facultades de la UNAM que decidieron adoptarlo fueron distintas, con diversas orientaciones en la adaptación de sus planes de estudio y diferentes tipos de recursos; es decir, hubo un verdadero pluralismo en el establecimiento del sistema. La fecha en que se crearon las ocho Divisiones, varió en cuanto a su aprobación en el Consejo Técnico de la Escuela o Facultad y la del Consejo Universitario. Sin embargo, en cuanto a la organización pedagógica, el SUA de la UNAM desde su creación acordó que no utilizaría como formas predominantes de enseñanza los medios de comunicación masiva (radio, televisión, etc.), ni la enseñanza por correspondencia, y por el contrario, debía mantener la relación del profesor con los estudiantes. Con ello, se estableció que la organización académica y administrativa se basaría más en grupos de aprendizaje que en individuos a diferencia de algunas modalidades de educación abierta desarrolladas en otros países durante la década de los setenta como la Open University de Inglaterra, la Universidad a Distancia de Madrid y la Universidad del Aire de Tokio.

El modelo de educación abierta de la UNAM puso énfasis en la producción de material escrito, apoyos audiovisuales sencillos y una relación tutorial efectiva.

El desarrollo de la Universidad Nacional durante los años de 1972 a 1976 orientado hacia la generalización del sistema escolarizado, la descentralización de los servicios y la reorganización académica aunado a la creación de nuevos

---

<sup>3</sup> Gaceta UNAM. 3a. época, Vol. IV, no. 4, 28 de junio de 1972, p. 1-2.

centros de enseñanza superior en el área metropolitana y de las universidades de provincia, permitieron que los factores demográficos perdieran el carácter de presión fundamental para el encauzamiento de las acciones del SUA.

Por lo antes mencionado, en una reunión del Colegio de Directores de la UNAM, celebrada en Galindo, Qro., en junio de 1978, se planteó la reorientación del SUA y se acordó adoptar como objetivo primordial el apoyo para mejorar la operación del sistema escolarizado: en las diversas escuelas y facultades con División SUA, ésta funcionaría como un sistema de apoyo ofreciendo su servicio básicamente a aquellos estudiantes que por diversas razones no dispusieran de tiempo para asistir a clases de manera regular; contribuiría con la producción de materiales didácticos: textos, guías de estudio, prácticas de laboratorio y de campo, diapositivas, videocassettes; y también, coadyuvaría en los requerimientos y procedimientos de acreditación, principalmente en materias de alta reprobación.

Así, sistema abierto de la UNAM funciona como una modalidad educativa parcialmente extraescolar. Las Divisiones SUA, administrativamente, dependen simultáneamente de la Coordinación General del SUA y de las facultades y escuelas en las que están inmersas. De ahí que las decisiones en el ámbito académico y administrativo estén influenciadas por las relaciones entre esas instancias. Las políticas académicas del SUA han estado matizadas por la relación mencionada y por el estilo de ejercer la administración de los funcionarios en turno. <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Barrera, Moreno, Pascual, Rojas, Sandoval, Vera, Yurén. Ponencia Colegiada 1988.

En 1993, debido a los avances de la tecnología en el ámbito educativo y a la creciente demanda de educación superior, el SUA de la UNAM volvió a reorientar su misión. En el Programa de Trabajo 1993-1996 se establecieron, de nueva cuenta, las bases para esta modalidad: a) ofrecer educación profesional, posgrado y educación continua a quienes por diversas razones no pudieran asistir a un sistema escolarizado; b) llevar la educación a todos los sectores de la sociedad de todos los estados de la República y de otras naciones; c) consolidar el carácter nacional y el status internacional de la UNAM al trasponer sus muros y llevar su excelencia y liderazgo a otras instituciones de educación superior y a los centros de trabajo; y d) utilizar y buscar nuevas metodologías acordes con los sistemas abiertos y a distancia que favorecieran el aprendizaje independiente utilizando los medios más avanzados de comunicación <sup>5</sup>.

En este contexto, la modalidad Sistema Universidad Abierta en la UNAM se reorienta hacia los nuevos lineamientos marcados por las políticas educativas: ofrecer la modalidad abierta utilizando también elementos de la educación a distancia. Esta concepción del Sistema Universidad Abierta afecta a las Escuelas y Facultades que han adoptado la modalidad y las modificaciones emprendidas han requerido cambios sustanciales acordes a la organización y estructura en cada una de las instituciones.

En las Divisiones SUA de la UNAM, hasta 1996<sup>6</sup>, se ofrecían: una carrera a nivel técnico, diecisiete licenciaturas y tres especialidades a nivel posgrado. Cada una de las divisiones buscaba la congruencia con el SUA y con la escuela o facultad a la que pertenecía.

---

<sup>5</sup> Sistema Universidad Abierta. Folleto informativo. s.f.

<sup>6</sup> El estudio fue realizado en 1996.

Las licenciaturas: a) Administración Pública, b) Ciencias de la Comunicación, c) Ciencias Políticas, d) Relaciones Internacionales, e) Sociología, f) Contaduría, g) Administración, h) Derecho, i) Economía, j) Psicología, k) Enfermería, l) Filosofía, m) Historia, n) Lengua y Literatura Hispánicas, o) Lengua y Literatura Inglesas, p) Pedagogía y q) Geografía.

#### **EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (SUAFyL).**

El SUAFyL fue creado en marzo se 1972; sin embargo, fue en noviembre de 1976 cuando, por acuerdo del Consejo Técnico, se iniciaron las labores académicas mediante cursos propedéuticos para seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Modernas (Inglesas) y Pedagogía. A diferencia de otras Divisiones del SUA, el SUAFyL contó con planes de estudio propios a pesar de que éstos fueron aprobados por el Consejo Universitario hasta 1979.

Debido a que en 1978 el sistema abierto se reorientó hacia el objetivo de apoyar la operación del sistema escolarizado, el SUAFyL ha guardado relación con el Proyecto de la Facultad. Un ejemplo de este aspecto es que, aun cuando la inscripción a la modalidad abierta es de libre opción, se subordina al cupo del sistema regular, esto es, los estudiantes que por cupo no ingresan al sistema escolarizado, son canalizados al sistema abierto. Este hecho ha derivado en un claro cambio del perfil de estudiante SUAFyL y ha afectado el compromiso que éste debiera contraer con el sistema y con su propio aprendizaje.

Los planes de estudio de las seis carreras del SUAFyL fueron aprobados por el Consejo Universitario en 1979 y no han sido reestructurados formalmente desde entonces. Sin embargo, en la práctica sí ha habido modificaciones de diversa índole. En la revisión de los planes de estudio convocada por la Dirección de la Facultad en 1992, aunque se buscaba homologar los planes de estudio del sistema abierto con los del sistema escolarizado, no se logró formalizar la propuesta. Esta homologación, en caso de haberse aprobado, pudo derivar en la pérdida de congruencia y de pertinencia de la concepción de modalidad abierta prevalecte, desde sus inicios.

La estructura de organización del SUAFyL -basada en la de la propia Facultad-, se ha compuesto de la Jefatura de la División de la que depende directamente la Secretaría Académica y de ésta se subordinan seis comisiones académicas -una por cada licenciatura- y ocho departamentos y unidades de apoyo que atienden tanto aspectos académicos como administrativos: Biblioteca, Servicio Social e idiomas, Asesoría pedagógica; Servicios Escolares; Delegación Administrativa, Departamento de personal, Unidad de cómputo y Unidad de producción. Así, en su organización, el SUAFyL ha operado como una División que depende linealmente de la Dirección de la Facultad; y en cuanto a su función, a la Coordinación del Sistema Universidad Abierta. Según lo establece el Estatuto, es una instancia académico - administrativa responsable de los estudios que se ofrecen.

La normatividad que rige al SUAFyL también es la misma de la Facultad. No existe una reglamentación que tome en cuenta la especificidad de la modalidad abierta. Tampoco se cuenta

con representatividad en los cuerpos colegiados y el Consejo Técnico.

Por otra parte, la idea inicial en el SUAFyL de mantener la relación del profesor con los estudiantes basada en grupos de aprendizaje y de material escrito de alto nivel académico, a la fecha, ha prevalecido. La metodología empleada en las tutorías grupales y en los materiales de estudio, hasta ahora, guardan relación con el proyecto del Sistema Universidad Abierta. De esta manera, el apoyo que el Departamento de Asesoría Pedagógica ofrece a los tutores en cursos y reuniones colegiadas, juega un importante papel en la actualización reflexiva de su quehacer educativo en la modalidad abierta.

También puede decirse que las tutorías, junto con los materiales de estudio, han sido base fundamental del SUAFyL.

El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras se vincula con el SUA General de la UNAM en cuanto a la metodología en el proceso enseñanza aprendizaje. Además, se vinculó con la Facultad en cuanto a los contenidos de aprendizaje<sup>7</sup>.

A partir de nuestra definición de sistema abierto de educación superior, expuesta en las bases conceptuales, como un sistema educativo formal no escolarizado, que tiene una finalidad educativa -entendida como un proceso que tiende a la formación del individuo-, y al que acceden quienes, por diversos motivos no pueden asistir al sistema escolarizado pero que interactúan con enseñantes y con otros educandos y

---

<sup>7</sup> En febrero de 1998 la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM en su "Programa de Transformación" contempla una nueva organización y la aplicación de tecnología paralogrario. SUAFyL 2000 p.4

se relacionan con materiales de estudio establecidos para esta modalidad; dilucidamos que el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras es un sistema educativo tanto parcialmente extraescolar como abierto. Es parcialmente extraescolar debido a que funciona a partir de los lineamientos y recursos de la Facultad: trámites administrativos (reglamentación y horarios de oficinas para inscripciones, biblioteca); espacios físicos (salones, oficinas para la atención individual y grupal de los estudiantes); contratación de profesores, etc. En este sentido, el SUAFyL no da relevancia al proceso particular que se abre a posibilidades de tiempo, espacio, procedimientos y requerimientos académicos y administrativos. Es un sistema formal porque proporciona la acreditación correspondiente a los estudios realizados. También puede considerársele un sistema abierto porque es una opción para los estudiantes que por diversos motivos no pueden asistir al sistema escolarizado y a la eventual presencia de maestro y alumno que interactúan -a través de una especial forma de presencia- en tutorías con materiales de estudio establecidos para la modalidad.

En cuanto a su finalidad, el SUAFyL tiene como propósito proporcionar educación superior que tiende a la formación profesional del individuo.

#### **LAS TUTORIAS EN EL SUAFyL**

La especial presencia de tutores y alumnos que se manifiesta en el SUAFyL depende de la estrategia educativa que emplea, a través de dos elementos: los materiales y las tutorías, que también definen al sistema abierto de educación superior de la Facultad de Filosofía y Letras.

Los materiales de estudio, consistentes en guías (o programas analíticos) y antologías (o selección de lecturas), en 1995, 1996 y parte de 1997 estuvieron en proceso de renovación para reelaborarlos, actualizarlos y ofrecerlos a los estudiantes.

Las tutorías, entendidas como el espacio fundamental de interacción entre los tutores y los estudiantes, son de dos tipos: grupales e individuales. En general, a las tutorías grupales se les ha dedicado, por materia, cuando menos una hora por semana, con horarios prefijados por semestre. Las tutorías individuales se ofrecen a petición expresa del estudiante.

#### **ESTUDIO DE CAMPO EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

Los datos obtenidos del estudio de campo de las tutorías en la Facultad de Filosofía y Letras, que realizamos en 1996, buscaba conocer el perfil de los tutores, el perfil de los estudiantes, las funciones de las tutorías, las estrategias de enseñanza utilizadas, así como comentarios y sugerencias de los actores para una mejor práctica tutorial o de asesoría.

Mostrar dichos datos, tiene el propósito de concretar resultados y de establecer acciones que aporten mayores evidencias a las conclusiones. Sin embargo, el marco conceptual que elaboramos después de haber realizado el estudio, nos permitió un análisis más fino.

Primero, elaboramos un cuestionario con guión de entrevistas con preguntas y respuestas abiertas y cerradas, que aplicamos a los tutores. Otro cuestionario se aplicó a estudiantes del SUAFyL. También se llevó a cabo observación

directa y natural de algunas tutorías. Anexamos cuestionarios y guía de observación.

Posteriormente, realizamos el análisis a partir de los datos obtenidos a través de la encuesta y de los conceptos trabajados.

**DATOS DE LAS TUTORIAS EN EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE  
LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA U.N.A.M.**

La población del SUAFyL en el semestre 96-2, estuvo conformada por 83 tutores y por 653 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

CARRERA	NO. DE TUTORES	NO. DE ESTUDIANTES
• FILOSOFÍA	10 TUTORES	106 ESTUDIANTES
• LETRAS HISPÁNICAS	17 TUTORES	246 ESTUDIANTES
• LETRAS INGLESAS	7 TUTORES	46 ESTUDIANTES
• HISTORIA	22 TUTORES	87 ESTUDIANTES
• PEDAGOGÍA	12 TUTORES	123 ESTUDIANTES
• GEOGRAFÍA	15 TUTORES	45 ESTUDIANTES

(Datos proporcionados por Servicios Escolares del SUAFyL).

El 38.55% (32) del total de tutores participó en entrevista y en varios casos aceptó la observación de las tutorías.

**ENCUESTA A TUTORES DEL SUAFyL**

De la encuesta a tutores del SUAFyL, se obtuvieron los siguientes datos que correspondían a los siguientes núcleos fundamentales:

- 1) Perfil del tutor del SUAFyL
- 2) Ocupación del tutor en el SUAFyL
- 3) Funciones de los tutores en el SUAFyL
- 4) Estrategias de enseñanza
- 5) Actividades que de acuerdo a los tutores, favorecen el aprendizaje de los estudiantes
- 6) Comentarios y sugerencias

#### **APRECIACION DE LAS TUTORIAS DEL SUAFYL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS TUTORES**

- **PERFIL DE LOS TUTORES DEL SUAFyL**

Los tutores del SUAFyL forman parte del personal académico de la UNAM: técnicos académicos, ayudantes y profesores e investigadores. La mayoría, son profesores de asignatura y su nombramiento debe ser propuesto por la División y autorizado por el Consejo Técnico de la Facultad. Su contratación no toma en cuenta las particularidades del sistema abierto.

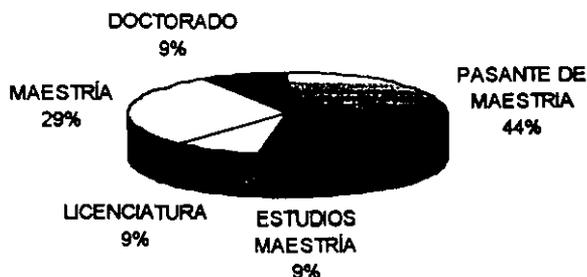
Los tutores deban formarse en el SUAFyL para aplicar la metodología propia de la modalidad y, por su contratación, no se dediquen de tiempo completo a la UNAM.

De acuerdo con los datos generales obtenidos en la encuesta, la distribución de edades de los tutores reflejó que los porcentajes más altos fueron iguales en los intervalos de 30 a 39 años y de 40 a 49 años, y, el menor, fue el de 50 a 59 años. Así, en el segundo semestre de 1996,

los tutores del SUAFyL contaban con una edad promedio de 40 años y la mayoría de ellos correspondió al sexo femenino (75%) y la minoría al masculino (25%).

La formación profesional de los tutores tuvo su mayor porcentaje en quienes eran pasantes de maestría (44%); y en quienes contaban con el grado de maestría (29%). En proporciones iguales (del 9% cada uno): licenciatura, estudios de maestría y doctorado.

#### DATOS GENERALES "TUTORES" SUA



#### • OCUPACION DE LOS TUTORES EN EL SUAFYL

La ocupación principal de los tutores fue la docencia (84.21%). La investigación fue otra ocupación importante, lo que demuestra que los profesores que fungían como tutores del SUAFyL, en su mayoría, se dedicaban sólo a la enseñanza y algunos (15.78) combinaban la investigación y la docencia.

Los tutores del SUAFyL se contratan de acuerdo con el esquema del personal académico de la UNAM para impartir una o varias asignaturas correspondientes al plan de estudios de la licenciatura. Éstas se contabilizan como hora-semana-mes igual que las clases tradicionales, sin considerar que un profesor tutor de sistema abierto lleva a cabo diferentes

actividades para la atención del alumno: orientación, docencia, evaluación individual que debiera ser formativa, actualización de material de estudio, asesoría en trabajos para titulación y participación en los exámenes profesionales. Parecería que estas actividades del enseñante en el sistema abierto son las mismas del sistema escolarizado pero es importante destacar que la no presencialidad cotidiana del estudiante en el centro de estudios hace necesario que la preparación de situaciones educativas en materiales de estudio y en las tutorías, sea más laboriosa e intensa.

Al respecto, en el estudio de campo, los tutores señalaron que ofrecieron tutorías grupales (43.74), tutorías grupales e individuales (40.63) y tutorías individuales, de manera ocasional (16.63%).

En el SUAFyL la figura del enseñante se ha concentrado en una sola figura, llamada tutor o tutora, quien generalmente propone el material de estudios (Guía y antología) de la asignatura del plan de estudios, que imparte y también establece contacto directo con el estudiante. Este hecho representa ventajas en cuanto a que el tutor se puede concentrar en cada estudiante aunque también implica mayor carga de trabajo.

#### • FUNCIONES EN LAS TUTORIAS DEL SUAFyL

Como ya se mencionó, Catalina Martínez Mediano considera que las funciones de las tutorías en un sistema abierto de educación superior son: la función orientadora, la función docente, la función para la formación académica y la función evaluadora.

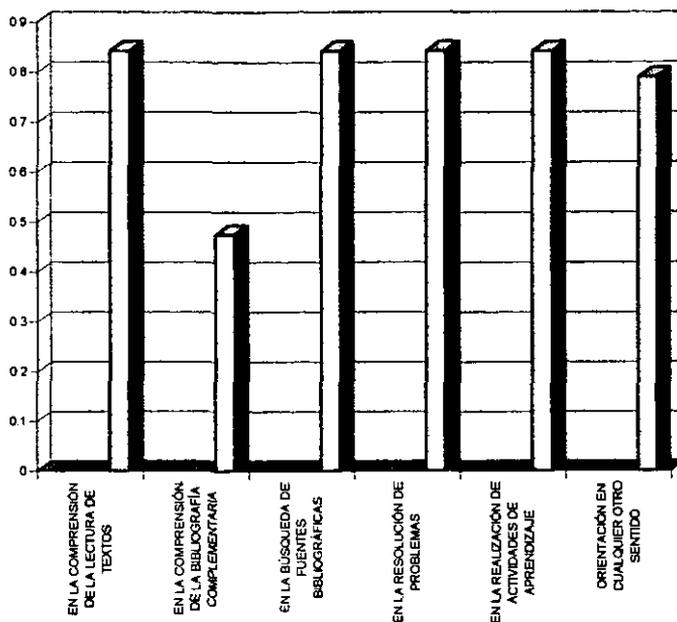
- Con el fin de visualizar con mayor claridad las actividades de cada función que según la autora, se ofrecen con mayor frecuencia en los sistemas abiertos de educación superior; las presentamos antes de los datos.

Es importante destacar que se solicitó a los encuestados que señalaran todas las actividades llevaban a cabo en las tutorías o asesorías, por lo que los porcentajes señalados corresponden al número de veces que lo indicaron.

1. En la función orientadora en los métodos de estudio, Martínez Mediano señala que las actividades más frecuentes, son las siguientes: a) la comprensión de la lectura de textos y la bibliografía complementaria, b) la búsqueda de fuentes bibliográficas, c) la resolución de problemas y d) la realización de actividades prácticas, trabajos y exámenes. Creemos que estas actividades no forzosamente debieran ser entendidas dentro de la función de orientación, sin embargo, la autora las marca como tales.

En el SUAFyL, los datos estadísticos muestran que los tutores consideraron que las actividades de orientación más frecuentes que realizaron se refirieron: a la comprensión de la lectura de textos, a la búsqueda de fuentes bibliográficas, a la resolución de problemas y, a la realización de las actividades de aprendizaje, cada una de ellas, en la misma proporción (84.21%); en menor porcentaje la comprensión de la bibliografía complementaria (43.37%); señalaron también, otras formas de orientación, como consultoría, investigación y académico administrativa (78.95%).

FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN "TUTORES" SUA



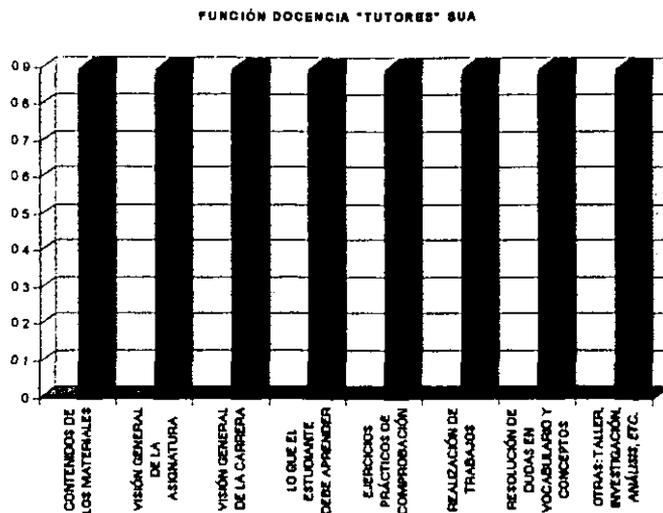
Eso significa que, la función de orientación en las tutorías del SUAFyL se ubica en lo que hemos llamado asesoría porque tienden más a informar que a formar, aunque sin dejar otras formas que complementan una orientación más integral. A partir de la función orientadora se pueden detectar las necesidades de los alumnos en relación a sus aprendizajes.

2. La función docente, de acuerdo con Martínez Mediano, se sustenta en la relación entre el enseñante y el o los estudiantes y los contenidos de los materiales de estudio. En este rubro la autora señala que las actividades docentes que se llevan a cabo con mayor frecuencia, son las siguientes: a) proporcionar información general de la asignatura en el curso y en la carrera, b) informar respecto a lo que el estudiante debe aprender, c) proporcionar ejercicios prácticos de comprobación, d) asesorar acerca de la realización de

trabajos, y e) resolver dudas en cuanto a vocabulario y conceptos.

En la función docente es el tutor quien informa, asesora, proporciona ejercicios y resuelve dudas; no se prevé la interacción del estudiante con el tutor y con los otros estudiantes, aunque se recomienda que el alumno siga las secuencias que el tutor le señale para su aprendizaje independiente.

En la encuesta, los tutores manifestaron que las actividades relacionadas con la función docente que se llevaron a cabo con mayor proporción en las tutorías, fueron: a) proveer una visión general de la asignatura en el curso (94.74%), b) orientar hacia los contenidos de los materiales de estudio (89.47%), c) asesorar para la realización de trabajos y la resolución de dudas en cuanto a vocabulario y conceptos (84.47%), d) informar respecto a lo que consideraron que el estudiante debía aprender (78.95%); y, en menor proporción, e) ofrecer una visión general de la carrera a partir de la asignatura (52.63%). La minoría proporcionó f) ejercicios de comprobación (26.31%); pero, también, los tutores manifestaron, que lo anterior se complementaba con otras formas de docencia: g) talleres, investigación y discusión en grupos (89.47%), en las que se aprecia mejor la interacción entre enseñante y estudiantes en situaciones educativas. Según los tutores, la información y asesoría se sustenta en la relación entre el tutor-alumno y entre el alumno y los contenidos y materiales de estudio. Este aspecto no fue totalmente comprobado en las observaciones realizadas ya que en muchos casos al tutor se le dificulta propiciar situaciones educativas y sólo informa.



3. Respecto a la función dirigida a la formación académica en los estudios de la licenciatura de que se trate, la autora considera que esta función le exige al tutor orientarse en su propia disciplina en cuanto a lo intelectual y en cuanto a la acción educadora como formación permanente.

Aunque consideramos que esta función corresponde mas bien al perfil del tutor en los estudios de las licenciaturas que imparte, de acuerdo con lo que Martínez Mediano señala podemos decir que se cumple en el SUAFyL, en cuanto a que los tutores se orientan o están formados en disciplinas acordes a las asignaturas que ofrecen. También se preparan en la metodología del sistema abierto a través de cursos y trabajo colegiado, en permanente búsqueda de maneras de entender el aprendizaje independiente y la enseñanza como creación de situaciones educativas que lo propicien. Si gran parte de los tutores cuenta con estudios de posgrado y continúan con su formación profesional esto nos muestra el compromiso que

adquieren consigo mismos, con sus saberes y saberes hacer frente al sistema y a los estudiantes.

La función para la formación académica sólo toma en cuenta que el tutor se oriente en su propia disciplina, en los estudios que causan efectos legales como los diplomas o títulos sin considerar la necesidad de crear situaciones educativas para que el logro del aprendizaje, en tal contexto la aproximación a la realidad que se menciona, es dudosa.

4. La función evaluadora como un intermediario entre el profesor del curso y los alumnos, según Martínez, tiene como cometido el informar y asesorar a los estudiantes sobre cómo pueden realizar sus trabajos, ofreciéndoles un crítico y alternativo punto de vista de los materiales del curso<sup>8</sup>.

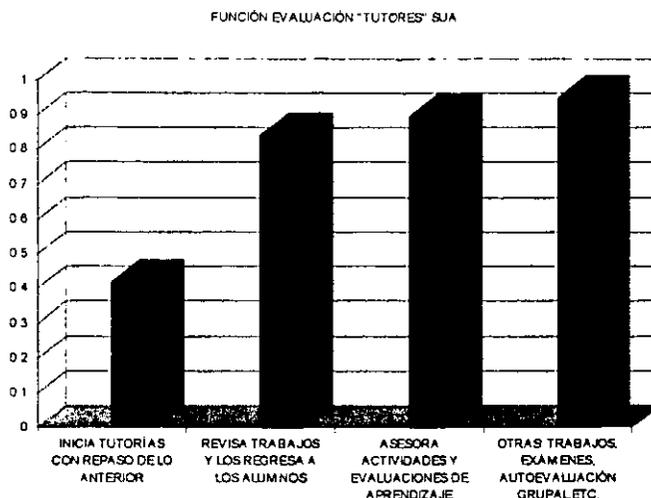
De acuerdo con los tutores, estas actividades se llevaron a cabo en la siguiente proporción: la mayor parte de ellos (89.47%) manifestó que informó y asesoró a los estudiantes respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje; le siguió la actividad de revisar trabajos y regresarlos a los estudiantes con indicaciones evaluativas, (84.21%); y menos de la mitad, (42.10%), inició las tutorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente. También, se llevaron a cabo otras formas de evaluación: trabajos, exámenes, autoevaluación grupal y evaluaciones integradoras (94.74%).

La función evaluadora es contemplada por Martínez, desde el supuesto de que existen dos figuras de tutor -quien elabora el material de estudio y quien lo trabaja en las entidades o centros alternos-, lo que da un enfoque

---

<sup>8</sup> Martínez Mediano. Catalina Op. Cit. P.p. 74-78

reduccionista a la función y al trabajo del tutor y del asesor.



La función evaluadora en el SUAFyL sirvió como intermediario entre el tutor y los alumnos. Su cometido fue que, a través de la evaluación -menos sumativa que formativa- se ofreciera un punto de vista con un criterio alternativo de los contenidos de aprendizaje. Asimismo, consideramos que una buena parte de las formas de evaluación que se aplicaron en el SUAFyL mostraron que el aprendizaje se construye ya que el estudiante se realimenta con las indicaciones del tutor quien revisa los trabajos y se los regresa, así como por el hecho de que éstos, se discuten y comentan en la tutoría. De acuerdo con nuestro concepto de tutor, al menos en apariencia en lo expresado por ellos, el del SUAFyL es un enseñante comprometido con el sistema abierto en el que está inserto y con los estudiantes con quienes trabaja. Busca actividades que promuevan, impulsen, guíen y faciliten el aprendizaje de los estudiantes. También funge como asesor en cuanto que

informa y orienta al estudiante y lo aconseja respecto su avance académico.

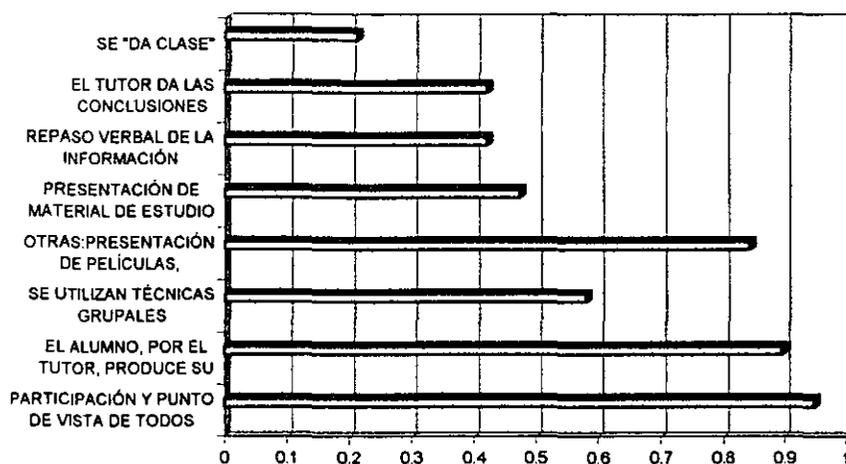
- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Retomamos las estrategias de enseñanza que J.I. Pozo señala. Para él, las estrategias de la enseñanza repetitiva tradicional, son: presentación de los materiales al alumno, debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina, así como reforzar una actividad de repaso verbal hasta su correcta repetición. En cuanto a las estrategias pertenecientes a la enseñanza activa o por descubrimiento, el autor señala las siguientes: interacción entre el enseñante y los estudiantes y que estos últimos construyan su conocimiento. Referente a las estrategias utilizadas en la enseñanza por exposición, el autor señala que es conveniente que las situaciones educativas estén convenientemente diseñadas, con una secuencia adecuada de acciones (organizador previo, resúmenes, definiciones o ejemplos) y lectura de textos escritos.

En el SUAFyL, la mayoría de los tutores (94.74%), señalaron que durante las tutorías, no fue importante que se llegara a conclusiones, sino la participación y el punto de vista de todos; otros, (89.47%) consideraron que el alumno, inducido por el tutor, produjera su conocimiento y no sólo tomara lo que le "enseñaran". Poco más de la mitad, (57.89%) utilizó técnicas grupales para permitir la participación e interacción de todos y, con la finalidad de aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en cada uno de los integrantes. También se utilizaron otras estrategias de enseñanza como las de comentar y discutir su experiencia, vivencias y saberes ya adquiridos; análisis de videos y

películas, presentación de temas, problematización, conferencia y solución de problemas (84.21%).

ESTRATEGIAS "TUTORES" SUAFYL



Menos de la mitad de los tutores (47.36%) manifestó que, presentó el material de estudio ordenado, aunque, primordialmente, por medio de la guía de estudio; y por debajo de la media (42.10%), repasó la información de manera verbal, fomentó que los estudiantes dieran su punto de vista y el tutor diera las consideraciones que el tema lo requería.

Las estrategias de enseñanza que los tutores manifestaron que utilizaron, mostraron cierta tendencia a la idea implícita de enseñanza que parte del supuesto de que el aprendizaje es un proceso caracterizado por una modificación duradera -por tanto equilibrada- del comportamiento y por medio del cual, el alumno adquiere saberes y saberes hacer.

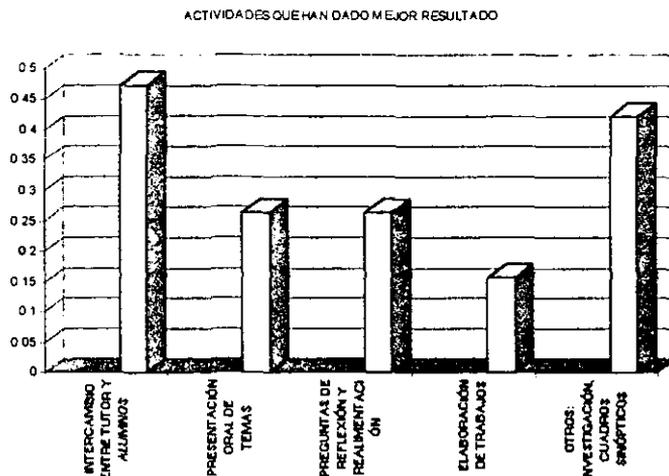
El alumno produce su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado.

No obstante, en las respuestas y la observación de la práctica tutorial se presentaron elementos que nos llevaron a la idea de que también se mezclaron estrategias tradicionales de enseñanza como la repetición y memorización de contenidos. También, se apreciaron elementos de la enseñanza receptiva caracterizada por exponer explícitamente la estructura conceptual de la disciplina que se enseña para que el alumno relacione esa estructura con sus ideas previas con respecto a esa misma materia.

• ACTIVIDADES QUE DIERON MEJOR RESULTADO PARA EL APRENDIZAJE EN EL SUAFYL.

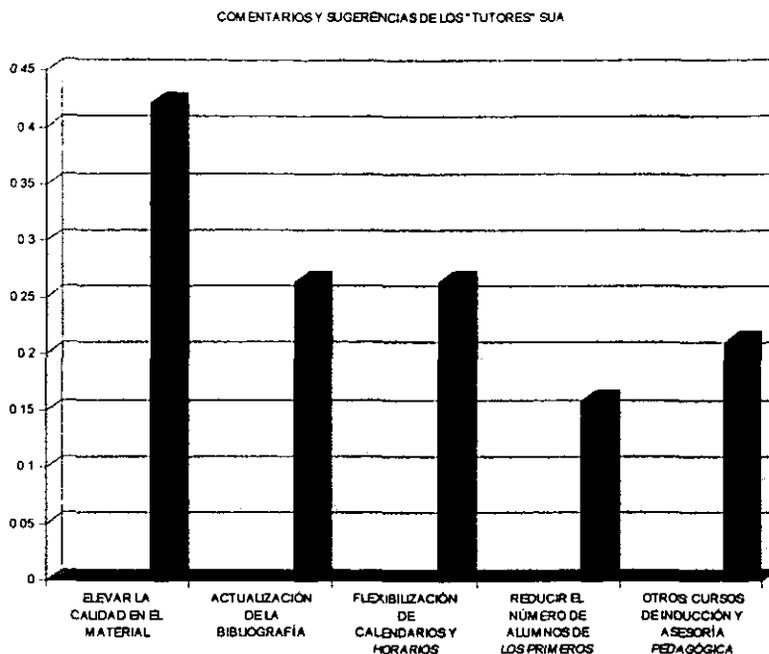
Con este rubro se pretende mostrar las actividades que los tutores consideraron que han aportado mejores resultados para el aprendizaje de los estudiantes, también se relacionan con la idea de aprendizaje. Entre ellas, se encuentran las siguientes: la mayoría (47.36%) consideró importante el intercambio que se establece entre tutor y alumnos; otros (26.31%) la presentación oral de temas y las preguntas de reflexión y realimentación; y, en menor proporción (15.78%) la elaboración de trabajos. El 42.10% consideró otras actividades importantes para el aprendizaje: la investigación, los cuadros sinópticos y la orientación.

Las actividades mencionadas resaltan la importancia que el tutor asigna a la interacción de los participantes para la construcción del conocimiento.



• COMENTARIOS Y SUGERENCIAS DE LOS TUTORES DEL SUAFyL

Los comentarios y sugerencias de los tutores para una mejor práctica tutorial se presentaron de la manera siguiente: a) la mayoría (42.10%) consideró necesario elevar la calidad en el material; b) otros (26.31%) la actualización de la bibliografía y c) la flexibilización de calendarios y horarios; el menor porcentaje (15.78%) consideró importante d) reducir el número de alumnos de los primeros semestres; también sugirió cursos de inducción y asesoría pedagógica (21.05%). Lo anterior mostró la importancia que los tutores dieron a los materiales de estudio, el otro elemento fundamental del sistema, además del de las tutorías fue la necesidad de que fueran los propios tutores quienes se involucraran en la elaboración del material de estudio con asesoría pedagógica.



### VALORACIÓN DE LOS DATOS A LA LUZ DE LOS CONCEPTOS

En el análisis de las tutorías a partir de los datos empíricos se utilizaron algunos de los conceptos trabajados en el segundo capítulo. En seguida, a manera de conclusiones, interpretamos la información obtenida a la luz de otros conceptos.

Recordemos que en el segundo semestre de 1996, el SUAFyL se organizaba con una población de 83 tutores y 653 estudiantes, como una División del SUA con responsabilidad de las licenciaturas de: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Modernas (Inglesas) y Pedagogía.

La diversidad en las licenciaturas que se ofrecen, requeriría analizar elementos acordes a cada una de las disciplinas y su consecuente tratamiento educativo. Este puede ser un tema a estudiar posteriormente.

En el SUAFyL se utilizaban como estrategias fundamentales los materiales de estudio y las tutorías. Los materiales de estudio consistían en Guía o Programa analítico y Antologías o selección de textos. Las tutorías eran grupales e individuales. A las tutorías grupales, en general, se les dedicaba una hora por semana, con horarios prefijados por semestre. Las tutorías individuales se ofrecían a petición expresa del estudiante.

En el SUAFyL, en términos generales, el aprendizaje es entendido como un individual proceso cualitativo de conocimiento regido por principios de reestructuración y equilibración. Se define el aprendizaje como:

"una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad tanto en los aspectos cognoscitivos y motores, como afectivos y sociales. Y en la que la implicación fundamental es: la acción del sujeto...El proceso tiene un carácter dialéctico..."<sup>9</sup>

La idea anterior corresponde a nuestro concepto de que el aprendizaje es un proceso caracterizado como una modificación duradera (por tanto equilibrada) del comportamiento, por medio del cual se adquieren saberes y saberes hacer por medio del estudio o de la experiencia y que se manifiestan como competencias, conocimientos, habilidades, maneras de actuar o de conducirnos; que es intersubjetivo y

---

<sup>9</sup> Patricia Ducoing, Ofelia Escudero y Azucena Rodríguez. *Metodología del SUAFyL* p.2

que, es la cultura la que proporciona las herramientas para comprender el mundo en el que estamos, por lo que la asimilación -egocéntrica- y la acomodación -impuesta por el medio exterior- se complementan una a otra.

Por lo tanto, consideramos que en el SUAFyL se busca que el aprendizaje del adulto en su formación profesional se dé a partir de la interacción particular entre enseñantes y estudiante o estudiantes, en las tutorías.

También se le puede considerar "aprendizaje independiente", porque no depende de la presencia cotidiana del maestro y de los otros alumnos, ni de la "clase" como contexto educativo. Puede considerársele "aprendizaje autónomo" porque el estudiante tiene la facultad de decidir el tiempo y el lugar que dedica al estudio.

La mayoría de los tutores del SUAFyL pueden ser considerados enseñantes ya que, en términos generales, va más allá del ejercicio oficial de la función docente y de la posesión de un título profesional; no se limita a instruir, a proporcionar conocimientos ya contruidos sino que busca propiciar situaciones educativas para el aprendizaje, para la construcción de saberes y saberes hacer del estudiante. Encauza o lleva al que aprende a situaciones que favorecen el aprendizaje mediante exposiciones, planeamiento de problemas y otras estrategias de enseñanza.

En el SUAFyL, el tutor parece contraer un compromiso con el sistema, con los estudiantes y consigo mismo al crear situaciones educativas que implican las condiciones, el conjunto de acciones que promueven, impulsan, guían y facilitan el aprendizaje. El tutor, en las tutorías, busca propiciar y crear situaciones en las que él y el alumno o

grupo de alumnos discuten, interactúan, trabajan conjuntamente sobre determinados contenidos de aprendizaje.

En este sentido, las tutorías son un espacio- en tiempo y lugar-, un punto de reunión interactiva y comprometida de tutores y alumnos en el que se llevan a cabo un conjunto sistematizado de actividades educativas con el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje del alumno.

La técnica grupal, cuando se utiliza en las tutorías, es una forma de trabajo en el que los participantes interactúan a través de la palabra para construir cada uno su conocimiento.

En términos generales, el comportamiento del tutor se manifiesta en tres formas: en ocasiones puede considerársele burocrática funcional cuando se limita a cumplir con las disposiciones establecidas en la atención al alumno: tiempo de tutorías grupal e individual, revisión de exámenes y calificaciones. Académica, cuando asesora respecto a los estudios, fuentes bibliográficas y documentales, y proporciona asesoramiento a trabajos de las asignaturas. Es docente, cuando ya sea en pequeños grupos o en tutorías de iguales, asume la función tutorial como una forma especial de docencia. En grupos pequeños de alumnos, se intensifica un determinado concepto o idea, en un tratamiento informal en la que todos participan y ofrecen sus puntos de vista. Algunos tutores del SUAFyL, también ofrecen asesoría personal de tipo informativo profesional, si atiende las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza, entendidas como el conjunto de decisiones con respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizar los

alumnos con el fin de alcanzar el aprendizaje, aún cuando los tutores no sean conscientes de ello, en las tutorías del SUAFyL se toman en cuenta aspectos de cada una de las tres estrategias globales para propiciar situaciones educativas. De la enseñanza basada en la repetición y memorización, se fija, retiene y evoca información proporcionada como contenido de las disciplinas; se presenta al alumno los materiales de aprendizaje debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina de que se trate y que, utilizado como material de exposición puede llevar a la enseñanza por descubrimiento -segunda estrategia global- que puede propiciar que el sujeto se motive y resuelva la tensión al encontrar la propia satisfacción de aprender, de construir el aprendizaje. De la enseñanza receptiva, retoma la idea de reorganización conceptual por reestructuraciones -asimilación y acomodación. La disciplina, impartida como asignatura, en ocasiones se presenta como un mapa conceptual que parte de un organizador previo y permite integrar diversas actividades didácticas que propician las situaciones educativas requeridas para la enseñanza.

En las tutorías, ya que el sujeto tutor forma parte de los elementos estructurantes en el proceso de constitución del sujeto alumno en su formación, sería deseable que la relación entre sujetos -tutores y estudiantes- y con los objetos de conocimiento se llegara a realizar, en un proceso dialéctico. Se basara más en el compromiso autoconsciente de construir, juntos el conocimiento, y a sí mismos. Porque aunque el tutor prepare situaciones de enseñanza en las que la interacción es relevante, tal parece que no está consciente de que el estudiante, gracias al aprendizaje en interacción con otros sujetos se transforma y transforma el ámbito social en el que está inserto, así como introyecta la cultura y se construye de manera consciente, racional.

- La formación profesional, entendida como la aprehensión de saberes y saberes hacer, así como las motivaciones para que el sujeto se inserte en un campo laboral determinado y ocupe un lugar en la sociedad, no es clara en la información proporcionada por los tutores del SUAFyL. Aunque los estudiantes adquieren y comprenden los conocimientos, y esto los motiva para aprender y para aplicar los conocimientos a sí mismo y al entorno, no podemos afirmar que la formación del sujeto sea considerada en sus tres dimensiones: sujeto epistémico, sujeto práctico y sujeto histórico.

Esta consideración parte de que, en cuanto a la dimensión sujeto epistémico, ya señalamos que el estudiante requiere reflexionar sobre el propio proceso de la conciencia y reconocer que la actividad de la propia conciencia lo constituye. Sin embargo, es sujeto epistémico cuando tiene acceso a las razones que son válidas a la comunidad epistémica. Como sujeto práctico, puede considerarse que en parte se autodetermina para participar de lo genérico, elige valores como fines, y determina valores como principios de acción. Y como sujeto histórico, incide en la realidad por medio de la acción objetiva y sólo a través de sus objetivaciones, se recupera como tal.

## **APRECIACION DE LOS ESTUDIANTES DEL SUAFyL ACERCA DE LAS TUTORIAS**

### **ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL SUAFyL**

Tan importante es conocer la opinión de los tutores del SUAFyL respecto a su práctica tutorial, como conocer la de los estudiantes. Para ello, presentamos los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los alumnos.

El 35.06% (229) del total de los estudiantes, contestó el cuestionario. Cabe señalar que en el SUAFyL la mayoría de las tutorías no son obligatorias.

En lo que se refiere a la información que los estudiantes proporcionaron, se obtuvieron los siguientes datos:

- 1) Perfil del estudiante
- 2) Elección del SUAFyL
- 3) Tutorías
- 4) Funciones que se cumplen en las tutorías en el SUAFyL
- 5) Estrategias de enseñanza
- 6) Comentarios y sugerencias

#### EL PERFIL DEL ESTUDIANTE SUAFyL

De acuerdo con los datos generales de los encuestados, se observó que los estudiantes del sexo femenino del SUAFyL (70%) prevaleció sobre los del sexo masculino (30%).

La distribución de edades de los estudiantes reflejó que el índice más alto correspondió al primer rango de 19 a 29 años, (41%); al rango dos de 30 a 39 años el (40%); y al rango tres, de 40 años en adelante (19%). Aunque el promedio de edad de los estudiantes del SUAFyL fuera de 30 años -edad en la que en general los estudiantes del sistema escolarizado ya terminaron sus estudios-, consideramos importante destacar el que los rangos uno y dos sean casi iguales (40%). Esto es, casi la mitad de los estudiantes, por edad, podrían cursar su licenciatura en el sistema escolarizado pero se ubican en el sistema abierto y, tal vez por las características de la modalidad, parecen asumir sus responsabilidades en el marco de la carrera que estudian y de sus actividades laborales. También es importante destacar una de las características

señaladas como positiva del aprendizaje del adulto que es el que alrededor de los 30 a 35 años de edad, ya no tiene obstáculos psicológicos que le impida aprender.

• OCUPACION PRINCIPAL DE LOS ESTUDIANTES DEL SUAFyL

De acuerdo con el hecho de que los alumnos del SUAFyL asumen un compromiso con su estudio, encontramos que ellos manifestaron que su ocupación principal además de sus actividades en el sistema universidad abierta, se relacionaba con la licenciatura que estudiaban (38%). Era sólo estudiante (30%); era empleado que laboraba en actividades que no se relacionaban con la carrera que cursaban (32%).

Sólo ser estudiante y estudiar una licenciatura relacionada con la ocupación principal que se lleva a cabo, son indicadores importantes, nos habla del interés y el compromiso del estudiante con sus estudios. Sin embargo, si casi la tercera parte no tiene como ocupación principal su estudio, este hecho nos habla de que los estudiantes del sistema abierto no coincide con el supuesto de que la modalidad es utilizada, casi únicamente, por quienes no pueden asistir al sistema escolarizado.

El domicilio de los estudiantes SUAFyL, se ubicaba mayoritariamente en el Distrito Federal (70%); en el Estado de México (20%) y en otro Estado de la República - principalmente en Hidalgo-, (10%).

Este dato también contradice otro supuesto, el de que quienes asisten a este sistema están distantes, geográficamente del centro de estudios y se les dificulta asistir a las tutorías.

- ELECCION DEL SUAFyL

La inscripción de los estudiantes al SUAFyL se realiza de la misma manera que la de la mayoría de aquellos que ingresan al sistema escolarizado de la UNAM: a través de examen de selección. Puede elegirse entre las opciones de carrera y escuela o la Universidad los ubica por falta de cupo en otras elecciones. El estudiante, una vez inscrito en el SUA no puede solicitar su cambio al sistema escolarizado lo que provoca que aunque, en general, la relación institución - estudiante se manifiesta en que el estudiante se identifica e integra con la institución, no siempre se relaciona suficientemente con su carrera y con quienes interactúa. Este dato tampoco apoya el supuesto de que quien estudia en un sistema abierto lo hace porque desea iniciar o continuar sus estudios sin problemas de requisitos estrictos.

No obstante dicha limitación, la mayoría de los estudiantes encuestados manifestó que eligió libremente el sistema (90%) y la minoría (10%) dijo estar ahí por otras razones como la ya señalada.

Al parecer, la edad, el domicilio y la libre elección del estudiante SUAFyL influyen en su característica de ser un sujeto comprometido con su formación profesional. Para que este compromiso se dé y el estudiante construya sus motivaciones, es fundamental el papel del tutor.

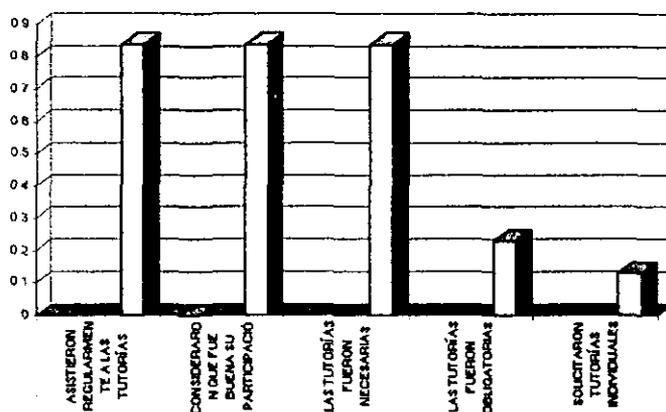
- APRECIACION DE LAS TUTORIAS POR LOS ESTUDIANTES DEL SUAFyL

En el aspecto anterior, la apreciación de los estudiantes (88%) respecto a los tutores, fue que contaban con una

formación profesional acorde a la tutoría académica ofrecida en el SUAFyL.

También, según los datos estadísticos, los estudiantes que asistieron regularmente a la totalidad de las tutorías durante el semestre 96-2, consideraron que fue buena su participación y que las tutorías fueron necesarias (84%).

APRECIACIÓN DE LAS TUTORÍAS ESTUDIANTES' SUA



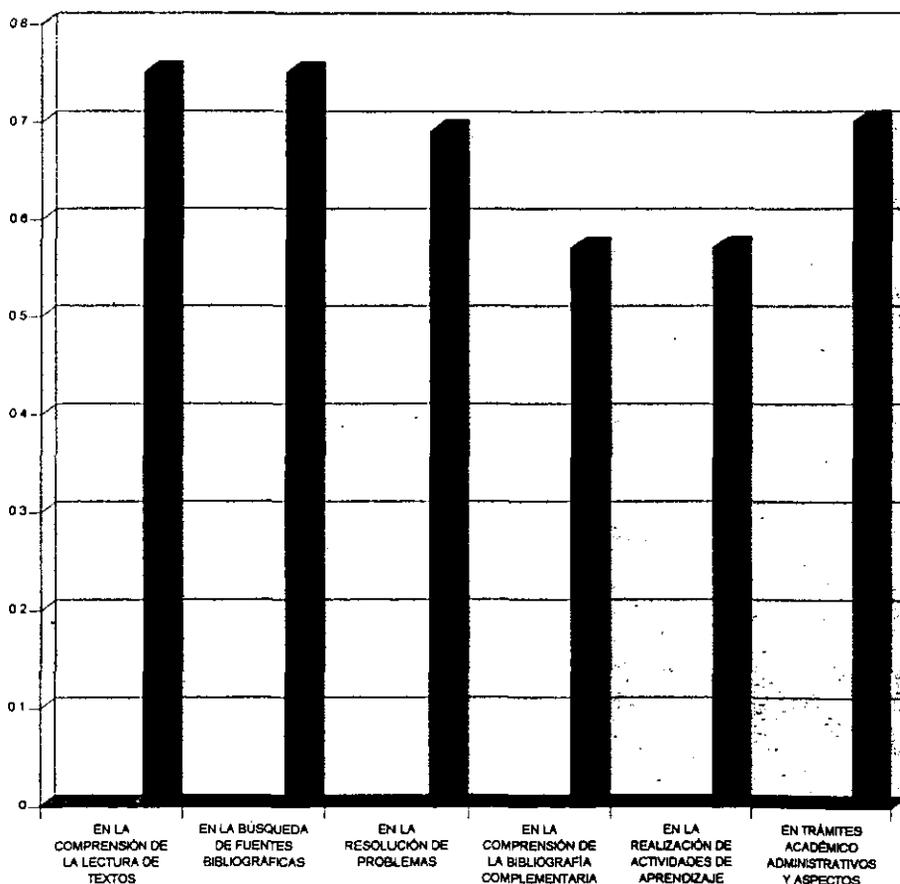
Los estudiantes que asisten regularmente a las tutorías generalmente establecen una buena relación con la institución, con su carrera y con quienes interactúan. Sin embargo, es revelador el hecho de que los estudiantes consideraran que la asistencia a algunas tutorías (23%) fuera obligatoria. Este dato y el de que pocos estudiantes (13%) solicitaron tutorías individuales, en el semestre 96-2 podría indicar que el sistema no se maneja totalmente como abierto.

Los estudiantes del SUAFyL consideran que el tutor tiene conciencia de que funge como nexo directo y constante entre la institución y el estudiante. Éste también se compromete con el sistema, en su relación con el enseñante y consigo mismo.

• APRECIACION DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LAS FUNCIONES EN LAS TUTORIAS DEL SUAFyL.

En relación a las funciones que se cumplieron en las tutorías en el SUAFyL, los datos estadísticos nos mostraron que en la función de orientación, los estudiantes encuestados consideraron que, mayoritariamente, las tutorías (75%) ofrecían orientación en la comprensión de la lectura de textos y en la búsqueda de fuentes bibliográficas

FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN "ESTUDIANTES" SUA



Le siguió en importancia la resolución de problemas (69%), la orientación en las actividades de aprendizaje y la comprensión de la bibliografía complementaria (57%). Los estudiantes coincidieron en señalar como otras actividades de orientación, los trámites académico administrativos y la consultoría en aspectos personales (70%).

Es primordial, señalar la coincidencia entre tutores y alumnos en cuanto a considerar las actividades de orientación, en el mismo orden de importancia.

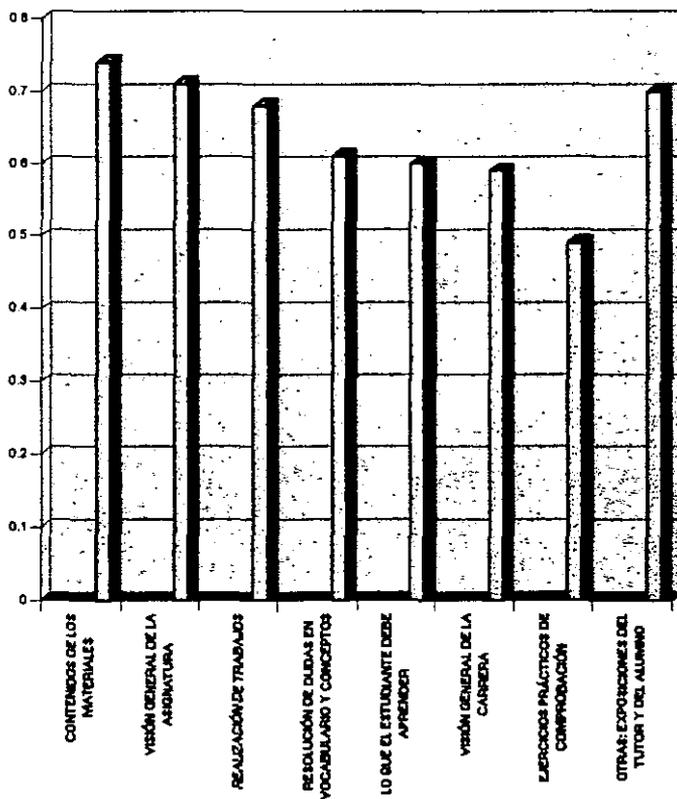
Los alumnos manifestaron su necesidad de ser orientados no sólo en aspectos que tenían que ver con su estudio, también en la realización de trámites y en asuntos personales.

De las funciones docentes, de acuerdo con la opinión de los estudiantes encuestados, prevaleció la actividad de orientar en los contenidos de los materiales de estudio (74%); le siguió la de proporcionar una visión general de la asignatura en el curso (71%); de asesorar acerca de la realización de trabajos (68%); de resolver dudas en cuanto a vocabulario y conceptos (61%); de informar lo que el estudiante debía aprender (60%); de proporcionar una visión general de la carrera a partir de la asignatura, (59%); y de proporcionar ejercicios prácticos de comprobación (49%). Además, los estudiantes (70%) consideraron que también se llevaron a cabo exposiciones del tutor y del alumno y de integración del conocimiento, como actividades docentes en las tutorías.

Si entendemos la función docente como aquella que tiene que ver con la enseñanza, con la forma intencional organizada

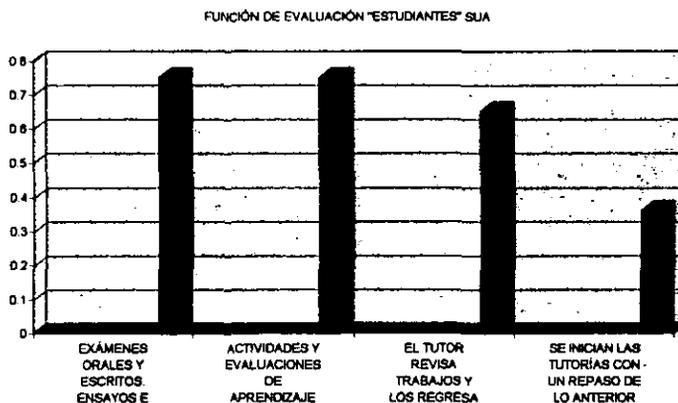
de promover, diseñar y preparar condiciones para las experiencias de aprendizaje que propician que el individuo, en interacción con otros individuos y en interrelación con los productos culturales, sea un generador de conocimientos; en un sistema abierto es primordial que el enseñante oriente en la comprensión de los textos que el alumno debe estudiar, en la búsqueda de fuentes bibliográficas y en la resolución de dudas y problemas. En este sentido, en las tutorías del SUAFyL, tutores y alumnos coinciden en señalar que se promueven, diseñan y preparan condiciones para las actividades mencionadas y lograr el aprendizaje.

FUNCIÓN DOCENCIA "ESTUDIANTES" SUA



En cuanto a la apreciación de los estudiantes del SUAFyL de la función para la formación académica del tutor, ésta coincide con la de los tutores: los enseñantes cuentan con la formación profesional acorde con la asignatura en la que ofrece tutoría.

En la función de evaluación, los estudiantes encuestados manifestaron que en las tutorías (75%) se efectuaron exámenes orales y escritos, se elaboraron y revisaron ensayos y se evaluó la investigación. También (75%), se informó y se asesoró respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje; el tutor (65%) revisó trabajos y los regresó a los estudiantes con indicaciones evaluativas; y se iniciaron las tutorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente (36%).



Puede apreciarse que los datos proporcionados por los tutores y por los alumnos coinciden en señalar que la función de evaluación se encontraba, en mayor medida, en informar y asesorar a los estudiantes respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje, le siguió la actividad de revisar trabajos y regresarlos a los estudiantes con indicaciones evaluativas. Sólo una mínima parte, señaló la de

iniciar las tutorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente, práctica supuestamente no común en los sistemas abiertos.

Por lo expresado por tutores y alumnos, la función de evaluación en el SUAFyL parecería ser congruente con los supuestos constructivistas, sin embargo pudimos observar que también se utilizó como un elemento de control en cuanto a que la calificación mostraba más si el estudiante realizaba todas las actividades prefijadas que si construía el conocimiento.

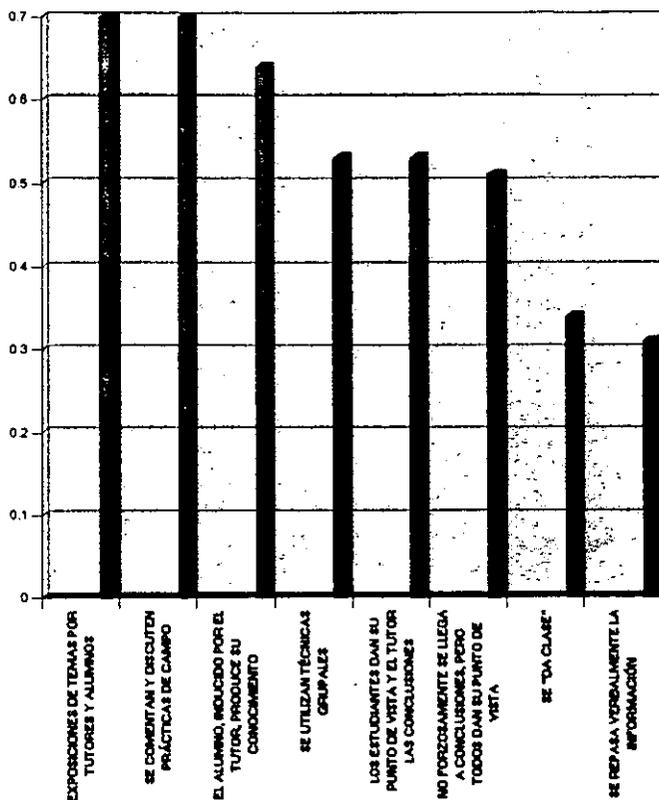
#### • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Por otra parte, en cuanto a las estrategias de enseñanza, los estudiantes consideraron que en las tutorías (70%) se llevaron a cabo exposiciones de temas por parte de los tutores y de los estudiantes, y se comentaron y discutieron prácticas de campo. Que, de las tutorías, el alumno, inducido por el tutor, produjo su conocimiento y no sólo tomó lo que "enseñaron" (64%); se utilizaron técnicas grupales y los estudiantes dieron su punto de vista y el tutor dio las conclusiones (53%); consideraron que no forzosamente se llegó a conclusiones pero los estudiantes participaron y dieron su punto de vista (51%). Se "dio clase" (34%); y se repasó verbalmente la información (31%).

Aunque estudiantes y tutores señalaron como primordiales las estrategias de enseñanza que llevaron a constatar la idea implícita de la relación entre quien organiza y promueve y quien adquiere conocimientos, habilidades y competencias, llama la atención cierta discrepancia en la importancia que le dan a la estrategia de: "que el estudiante diera su punto de vista y el tutor diera las conclusiones", ya que los

tutores lo ubican en el penúltimo lugar y los estudiantes en el tercero.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA "ESTUDIANTES" SUA



Las observaciones de tutorías que realizamos, nos permiten deducir que esta situación se presenta con mayor frecuencia de lo que los tutores admiten ya que son los mismos estudiantes quienes solicitan que los tutores "digan la última palabra". En cuanto a que tutores como estudiantes aprecien estrategias que se consideran "tradicionales" como el "presentar el material ordenado para ser repetido",

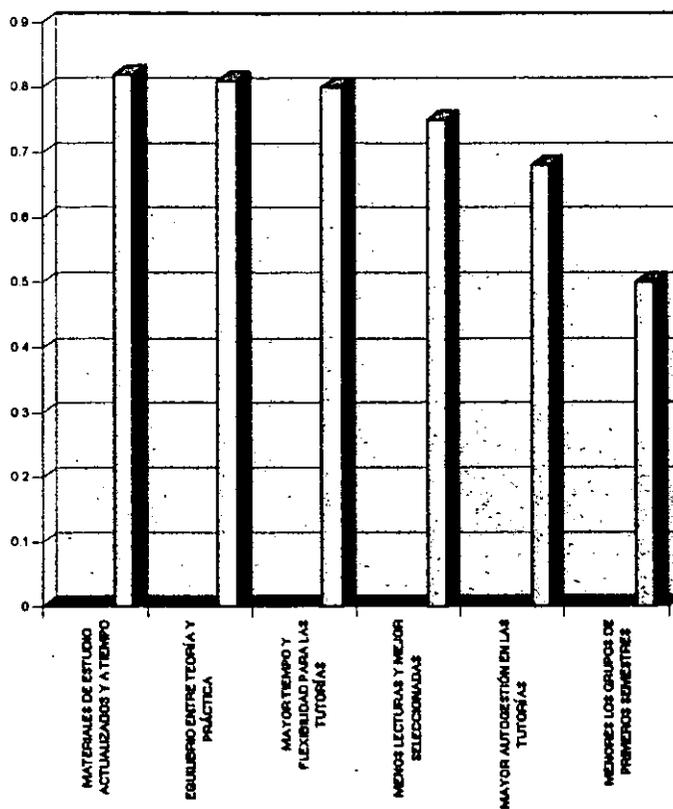
"reparar la información" y "dar clase", nuestras observaciones nos llevan a inferir que tutores y estudiantes "caen" en ellas, en ocasiones, debido a la premura por revisar los temas programados para cada tutoría.

- COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

En cuanto a los comentarios y/o sugerencias, debido a la diversidad de respuestas, se agruparon en seis rubros: el mayor porcentaje (82%) se encontró en la solicitud de que el material de estudio se actualizara y se ofreciera a tiempo; consideraron que debería haber mayor equilibrio entre la teoría y la práctica en las licenciaturas (81%); que las tutorías contaran con más tiempo y se ofrecieran con mayor flexibilidad (80%); que se disminuyeran las lecturas y se seleccionaran mejor de acuerdo a los temas que se trataran (75%); que se requiera mayor autogestión en las tutorías (68%); y, que el número de alumnos fuera menor en los primeros semestres (50%).

Como los tutores, los estudiantes del SUAFyL comentaron la necesidad de contar con materiales de estudio de calidad, con bibliografía actualizada y oportuna al inicio de cada semestre. También coincidieron en que el gran número de estudiantes dificulta la realización de las tutorías. Y, de las tutorías en particular, refirieron la inquietud porque se flexibilice en calendarios y horarios. En un sistema abierto estos aspectos son fundamentales por lo que se requiere resolverlos a la prontitud posible.

## COMENTARIOS O SUGERENCIAS \* ESTUDIANTES\* SJA



## VALORACIÓN DE LOS DATOS A LA LUZ DE LOS CONCEPTOS

En las tutorías del SUAFyL se establecen relaciones tanto de tutoría como de asesoría. El tutor crea condiciones de aprendizaje del estudiante, así como le informa y le aconseja en diferentes aspectos académicos; en ocasiones, también se establece una relación tutor-alumno de tipo

personal en la construcción del conocimiento; en otras, a partir de conocimientos ya dados.

El aprendizaje del alumno SUAFyL, desde el punto de vista psicológico es un proceso de equilibraciones, desde el punto de vista pedagógico es el proceso de apropiación de los contenidos de las asignaturas que ahí se imparten y que, incorporados por el estudiante se transforman en conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos, competencias.

El estudiante adulto del SUAFyL, como la mayor parte de los adultos, ya ha adquirido conocimientos, habilidades, experiencias, modelos de conducta; asume responsabilidades en el marco de su trabajo; elabora proyectos a plazos más o menos largos; es consciente de la importancia del éxito social y profesional; y retoma sus estudios con interés.

El SUAFyL de la UNAM, se ofrece a quienes desean iniciar o continuar sus estudios profesionales pero que no pueden asistir cotidianamente al centro de estudios y a la eventual presencia de maestro alumno.

En este sistema, la interacción entre sujetos y objeto de conocimiento se lleva a cabo a través de tutorías y de materiales de estudio.

La Coordinación SUA de la UNAM se vincula al SUAFyL en la metodología de los procesos de enseñanza aprendizaje de la modalidad.

En las tutorías, la enseñanza se imparte en sus tres tipos: expositiva, activa y tradicional, en este orden. La presentación de la Guía de Estudios permite al estudiante

comprender la estructura general de la asignatura y relacionarla con ideas previas, de esta comprensión surge una reorganización conceptual y por ende una reconstrucción propia; a partir de la enseñanza activa -manifestada en la resolución de dudas y problemas en interacción con otros-, el estudiante tiene la posibilidad de descubrir por sí mismo relaciones y contradicciones en su saberes y saberes hacer; la enseñanza tradicional se manifiesta en actividades de repetición y memorización, carentes de reflexión.

El aprendizaje independiente, en el SUAFyL, se da sin la presencia cotidiana del maestro y de los otros alumnos, y de la "clase" como contexto educativo.

Las técnicas grupales, no son consideradas como fines por sí mismos sino como medios para el logro de los objetivos de aprendizaje y, generalmente se realizan con la idea de aclarar dudas y permitir la interacción significativas de alumno-tutor, tutor-alumno, alumno-alumno y alumno-tema para adquirir conocimientos, comprender determinado tema y adoptar decisiones. Las experiencias, las vivencias y saberes adquiridos del estudiante adulto del SUAFyL son tomados en cuenta para su formación.

En su formación profesional, el alumno es generalmente consciente de la importancia del éxito social y profesional y por lo tanto, asume su responsabilidad en el campo laboral. Pero, debido a la formación profesional en carreras humanísticas, los estudiantes buscan más que una capacitación una superación personal para aplicar los conocimientos adquiridos a sí mismo y a su entorno.

Al SUAFyL, como a todas las instituciones de educación superior, se le demanda que su función sea la transmisión y

acrecentamiento de la cultura, el proporcionar al estudiante conocimientos teóricos y técnicos que modifiquen sus actitudes para insertarse a su sociedad pero no se le demanda que su función sea también el contemplar su capacidad de conocimiento, de construir sus valores y de cambiarse a sí mismo y cambiar su realidad.

Sería deseable que los estudiantes fueran capaces de pensar críticamente, apropiarse de sus propias historias y significados, aprender a aclarar los valores.

## INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.

En este apartado, describimos brevemente los antecedentes del Sistema Abierto De Enseñanza (SADE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Sistema Abierto de Enseñanza que se ofrece en la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA). Posteriormente presentamos el estudio de campo relativo a las asesorías que se imparten en dicha modalidad para, finalmente exponer la interpretación de los datos recabados.

El Instituto Politécnico Nacional, como parte del sistema educativo nacional y por lo tanto inmerso en el contexto sociopolítico del país, se vio influido por la Reforma Educativa de los inicios de los años setenta.

En su Ley Orgánica de 1974 se señalaba, entre otros aspectos, que el IPN impartiría educación de tipo medio superior, licenciatura, maestría y doctorado, en sus modalidades escolar y extraescolar (Art.2. fracción 1).

El Sistema Abierto de Enseñanza (SADE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) comenzó a gestarse en 1973 y empezó su operación en 1974. El propósito que se planteaba, era el de democratizar el acceso a la educación superior, de responder a las necesidades de desarrollo regional así como de utilizar nuevos procedimientos en la enseñanza aprendizaje. Se le consideraba como una modalidad educativa que permitiría al estudiante iniciar o continuar sus

estudios, sin asistir a una escuela con horarios rígidos y mediante un proceso de acreditación flexible<sup>1</sup>.

Los estudios de nivel superior en la modalidad abierta del IPN se impartieron de acuerdo con las características propias de la institución y respondieron a las exigencias de su contexto particular.

El SADE en nivel superior del IPN, se estableció en la Escuela Superior de Economía y en la Escuela Superior de Comercio y Administración y tuvo un desarrollo diferente, uno de otro, sin la existencia de una instancia específica que normara esta modalidad en la Institución.

Al indagar los orígenes del SADE en el IPN, encontramos que en la Exposición de Motivos para el Anteproyecto de la Ley Orgánica de 1980, se señalaba la pertinencia de estructurar un sistema educativo consecuente con las necesidades de la demanda ocupacional para optimizar el aprovechamiento de sus egresados y evitar el desperdicio de recursos. Por ello, se consideraba que la educación continua y la educación abierta de los educandos, adaptándose a los cambios sociales y económicos del país le permitirían al alumno que de manera paralela, pudiera trabajar y estudiar. Se pretendía que el Instituto, en colaboración con los medios masivos de comunicación, fuera factor de aceleración de la permeabilidad social y pugnara por la igualdad de oportunidades.

Esta idea fue retomada en el Anteproyecto de la Ley Orgánica del IPN de 1981, Art. 3o. VI, que señalaba:

---

<sup>1</sup> Padilla G. Ramón. *Modelo Operativo* p.8

"Crear un sistema de enseñanza que fuera flexible para que, pudiera adaptarse a los cambios sociales y económicos del país, que entrañara la educación continua del alumno y que le permitiera reanudar sus estudios en cualquier momento, renovar sus conocimientos, adaptarse a nuevas ocupaciones y actualizarse profesionalmente, y participar en los sistemas de educación abierta en todos los niveles de acuerdo con sus diferentes modalidades"

Es de extrañar, que en la Ley Orgánica 1981 publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1981 ya no se mencionara el sistema abierto, como en el Anteproyecto. La Ley Orgánica sólo señalaba, en el Art. 4 III., que el IPN debía impartir educación de los diferentes tipos, en sus modalidades escolar y extraescolar, así como establecer opciones terminales previas a la conclusión de cada tipo educativo. No conocemos los motivos de la omisión, sin embargo, por comentarios expresados por personal docente desde los años 70's, el IPN como la UNAM convocó a sus instituciones de nivel medio superior y de nivel superior para adoptar la modalidad abierta. La propuesta no tuvo aceptación porque se consideró que las carreras técnicas no podían ofrecerse en sistemas abiertos debido a su requerimiento de experimentación, en laboratorios y talleres. Esta idea, da cuenta de porqué el Sistema Abierto De Enseñanza en el IPN se estableció sólo en escuelas comprendidas en el área de las ciencias sociales: Economía y Comercio y Administración.

Llama la atención que, posteriormente, en el Reglamento Interno del IPN de 1983, sí se señalan algunos aspectos relacionados con la enseñanza abierta de educación superior, como el señalar que el IPN debía: a) proponer alternativas educacionales y la aplicación de tecnologías adecuadas en las diferentes modalidades que en el Instituto ofrece; b) planear, coordinar y supervisar cursos en la modalidad extraescolar; c) apoyar la función social educativa de la

modalidad extraescolar o enseñanza abierta, en la estación de televisión del IPN; d) comprender, entre otras, la función académica de las modalidades escolar y extraescolar o sistema abierto de enseñanza <sup>2</sup>; e) acreditar estudios, expedir y otorgar constancias, certificados, carta de pasante, diploma, título profesional o grado académico en cada uno de las modalidades impartidas en el Instituto Politécnico Nacional.

La normatividad a la que nos hemos referido se expresa en "f) el alumno que al inicio del periodo oficial de inscripciones adeude 4 ó más asignaturas, causa baja del Instituto, independientemente del Sistema o modalidad educativa de que se trate". Asimismo, se señala que "g) los alumnos que adopten el sistema de créditos o que cursen estudios en la modalidad extraescolar, se rigen por las disposiciones y cumplirán los requisitos que, para su autorización por la Dirección General y previo acuerdo del Consejo General Consultivo proponga la Dirección de Estudios Profesionales en coordinación con las direcciones de los planteles del Instituto". Se constata, entonces, la inexistencia de una instancia SADE del IPN, la modalidad se ha estructurado y organizado dentro de las escuelas y han dependido, como ellas, de la normatividad del IPN <sup>3</sup>.

Por lo expuesto, el Sistema Abierto de Enseñanza de la ESCA del IPN ha funcionado como una modalidad educativa parcialmente extraescolar. Las Divisiones SADE, han dependido directamente de la Dirección de Estudios Profesionales del IPN sin que medie una instancia particular. También han

---

<sup>2</sup> Nótese que en este documento la educación extraescolar se considera igual a sistema abierto, lo que denota una falta total de conceptualización del sistema.

<sup>3</sup> En el caso del Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración, en 1997 se establecieron las Bases Normativas para la modalidad. Éste fue aprobado por el Consejo Técnico Consultivo del Plantel el mismo año.

dependido de las escuelas de las que forman parte. Son los Reglamentos y Leyes de la Institución los que lo rigen.

No obstante, el Programa de Desarrollo Institucional 1995-2000 del IPN (Versión preliminar), reconoce y retoma varios aspectos importantes en lo que se refiere al sistema abierto de enseñanza. Destaca la tendencia creciente del número de alumnos -390 en 1986 a 2136 en 1994-, y la importancia de esta opción para conseguir la flexibilización de los servicios educativos, mejorar la atención a la demanda e incrementar la cobertura<sup>4</sup>. Como metas, entre otras, señala la promoción de la expansión del SADE, considerando los requerimientos de la población escolar y las características de cada carrera. Entre las estrategias y acciones en el Programa se menciona ampliar las opciones educativas no escolarizadas existentes, tales como los sistemas abiertos y a distancia<sup>5</sup>. Asimismo, los sistemas abiertos son considerados en lo que se refiere a la actividad académica, a la investigación, al desarrollo del personal académico, a la organización y a la coordinación.

En la sección segunda del nuevo Reglamento Interno, publicado el 30 de noviembre de 1998, se menciona la modalidad no escolarizada -con base en programas de educación abierta, a distancia o virtual- como una modalidad educativa<sup>6</sup>.

En este sentido, es importante destacar que en 1995 empezó a funcionar la Red de Telecomunicaciones del IPN lo que, seguramente propició que se iniciaran Programas de Educación Continua con modelos telemáticos de Educación a

---

<sup>4</sup> Programa de Desarrollo Institucional 1995-2000 p.20

<sup>5</sup> Este Programa sí distingue que la educación no escolarizada puede ser abierta o a distancia.

<sup>6</sup> Gaceta Politécnica. Número extraordinario. P.8 (Art. 24).

Distancia. En 1996 se establecieron Centros de Educación Continua, -además de las cuatro Unidades del Distrito Federal-, en distintas ciudades de la República: Tampico, Reynosa, Tijuana, Culiacán, Cancún, Morelia y Oaxaca <sup>7</sup>. Sin embargo, en este Programa no se contempla el término de educación abierta lo que puede indicar que ya existe un concepto más claro de la modalidad y por ello se emplea el de educación a distancia, que toma en cuenta principalmente los medios que se utilizan para acercar al estudiante a los centros de estudio.

#### EL SISTEMA ABIERTO DE ENSEÑANZA (SADE) EN LA ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACION (ESCA)

El Sistema Abierto de Enseñanza de la ESCA inició sus actividades en 1974 con la carrera de Comercio Internacional. En su presentación, se señaló que se trataba de "una institución que tenía el propósito de hacer frente al crecimiento de la población estudiantil, manteniendo la calidad dentro de los niveles convenientes para lograr su objetivo educacional y que además pretendía otorgar a la educación superior el sentido y los alcances que establecía la Reforma Educativa, por lo que requería más que de un incremento y optimización de recursos, de una nueva concepción del propio sistema de enseñanza"<sup>8</sup>.

En el discurso institucional se señalaba que en la ESCA del IPN, el establecimiento de la modalidad abierta en el nivel superior apoyaba la política de la "democratización de la educación" y la "ampliación de las oportunidades educativas a las clases populares y la integración de los

---

<sup>7</sup> Datos proporcionados por la Unidad de Aprendizaje y Desarrollo de la Educación a Distancia de la Dirección de Educación Continua del IPN

<sup>8</sup> Padilla, G. Ramón. *Criterios abiertos*. P.20

grupos marginados al desarrollo nacional". Se decía que buscaba una opción educativa diferente a la tradicional a fin de ofrecer una formación profesional acorde a los planteamientos de la Reforma Educativa, adoptada en el sexenio 1970-1976.

El Sistema Abierto de Enseñanza de la ESCA se creó con las siguientes características propias: a) tomó en cuenta el modelo de la Open University; b) nació con una autonomía académica al establecer una licenciatura no existente en el sistema escolarizado; y c) surgió como una experiencia piloto sin contrefijarse a leyes, reglamentos y normas.

El SADE ESCA se estructuró conforme a lo que Padilla G. llama, tres vertientes: a) la inscripción permanente (tres veces en el año, enero, mayo y septiembre) del participante en cualquiera de las 32 asignaturas del plan de estudios y a las asesorías semanales; b) la selección del simulacro de comercialización (trabajo de investigación); y c) la elección de la propia secuencia de aprendizaje en cuanto a la posibilidad de construir un curriculum propio<sup>9</sup>.

El sistema organizativo del SADE de la ESCA, según Padilla, se componía de la Jefatura de la División de la que dependía directamente la Subjefatura Académica con cuatro departamentos (Pedagogía, Asesoría, Investigación y Evaluación), la Subjefatura Técnica con cuatro departamentos (Capacitación, Eventos culturales, Comunicación Educativa y Retroalimentación) y la Subjefatura Administrativa también con cuatro departamentos (Control escolar, Inscripciones, Ingresos y Servicios Generales)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Idem. P.p. 261-262

<sup>10</sup> Ibidem.

A pesar de no contar con datos específicos del devenir del SADE de la ESCA, un informe realizado en enero de 1996 mostraba que el Departamento de Estudios Profesionales Comercio Internacional Sistema Abierto de Enseñanza (DEPCISADE) de la ESCA, en 1996 dependiente de la Subdirección académica de la ESCA estaba conformada por: a) Jefatura de unidad; b) Coordinación académica; c) Coordinación administrativa; y d) Coordinaciones de reactor<sup>11</sup>.

Su funcionamiento dependía de la Escuela y como ésta debía regirse por la normatividad del Instituto Politécnico Nacional. Guardaba una relación académica con el plantel fundada en los contenidos educativos, pero sin una instancia que lo vinculara con las bases metodológicas que se aplicaran a los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que el SADE ESCA creó y reprodujo sus propios procesos: se podía cursar asignaturas de los diferentes reactores, de manera aislada o seriada, con acreditación o sin ella, de acuerdo a los intereses del estudiante y a si estaba o no inscrito en el sistema. La inscripción en el SADE se realizaba, primero de manera interna y después, al IPN. Esto es, el aspirante debía asistir al Curso de Introducción al SADE ESCA, sólo si lo acreditaba podía solicitar su inscripción al IPN para cursar la licenciatura. Si alguna persona sólo le interesaba estudiar uno o varios cursos para actualizarse o por interés profesional, podía hacerlo aunque no estuviera inscrito pero, esa o esas asignaturas no tendrían validez oficial. La inscripción al SADE ESCA, en ese periodo, se realizaba en los meses de enero y mayo.

La Licenciatura de Comercio Internacional del SADE ESCA en 1996, también se ofrecía en 10 Estados de la República: en

---

<sup>11</sup> Llamam Reactor al conjunto de materias afines.

Veracruz (Jalapa, El Puerto y Minatitlán), Hidalgo (Pachuca), Puebla (Ciudad de Puebla), Querétaro (Ciudad de Querétaro), San Luis Potosí (Ciudad de San Luis), Estado de México (Toluca), Morelos (Cuernavaca), Guanajuato (León), Michoacán (Zamora) y Sinaloa (Mazatlán).

Por lo expuesto, el SADE ESCA funcionaba como un sistema parcialmente extraescolar, con elementos de sistema abierto ya que se ofrecía como una opción para los estudiantes que por diversos motivos no podían asistir al sistema escolarizado y a la eventual presencia de maestro y alumno pero que interactuaban -a través de una especial forma de presencia- en asesorías con materiales de estudio establecidos para la modalidad.

El informe refiere que el Plan de Estudios vigente<sup>12</sup> en 1996 permitía al estudiante alcanzar diferentes niveles profesionales intermedios: Técnico Profesional en Tráfico Internacional, Técnico Profesional en Operación del Comercio Exterior, Técnico Profesional en Negociación Internacional y la acreditación de todos los reactores (32 asignaturas en total) había permitido al estudiante, alcanzar la Licenciatura.

También, en el informe se señalaba que el proceso de planeación del SADE estaba basado en el Programa a Mediano Plazo y el Programa Operativo Anual de la ESCA, pero no se planteaba una reglamentación que tomara en cuenta la especificidad de la modalidad abierta, su normatividad se regía por el Reglamento Interno del IPN. Como ya se señaló, las Bases Normativas se establecieron en 1997.

---

<sup>12</sup> Fue reestructurado y autorizado por el Consejo General Consultivo del IPN el 10 de agosto de 1994 pero entró en vigencia en 1995

## LAS ASESORÍAS EN EL SISTEMA ABIERTO DE ENSEÑANZA

### EN LA ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN DEL IPN

En el Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional, se señala que:

"Se promueve la autonomía del participante, la participación y el aprendizaje vivencial. Se destaca el aprendizaje sistemático a través de la orientación de los asesores y de los textos que faciliten el autodidactismo"<sup>13</sup>.

La idea de aprendizaje que subyace en el SADE ESCA se relaciona con la experiencia, con el hacer, con las vivencias del sujeto quien, a través de la sistematización de ellas, lo alcanza. En este sentido la idea corresponde a un proceso caracterizado como una modificación duradera del comportamiento, por medio del cual se adquieren saberes y saberes hacer. En el SADE ESCA se destaca la experiencia como medio para que la asimilación y la acomodación se complementen una a otra.

La estrategia educativa que emplea el SADE ESCA, se manifiesta a través de dos elementos: los materiales de estudio y las asesorías, que definen al sistema abierto de educación superior del SADE ESCA.

Los materiales de estudio consisten en: a) Documento (selección de textos o antología), b) Fascículo (desarrollo de los temas), c) Crónica (caso práctico, aplicación práctica) y Guía (organizador). El fascículo de cada asignatura es elaborado por el asesor que la imparte.

---

<sup>13</sup> Padilla, Ramón. *Rumbo al sistema abierto politécnico* p. 114

Las asesorías, -espacio fundamental de interacción entre asesores y participantes-, denominadas así por considerar que los participantes asisten si así lo deciden y solicitan, se ha realizado de dos maneras: grupal e individual. Las grupales se llevan a cabo como asesorías (en un salón) o por consultoría (en el cubículo del asesor). Generalmente los participantes se inscriben a las asesorías de acuerdo con sus intereses y debido a la creciente población estudiantil, además de las asesorías en el turno vespertino, se abrieron asesorías en el turno matutino y los sábados. Las asesorías individuales se realizaban en los cubículos, a solicitud de los participantes.

En aproximadamente dos meses, las asesorías grupales, en general, se les dedicaba, por asignatura, dos horas a la semana, con horarios prefijados.

El SADE ESCA contaba con dos figuras de enseñantes: asesor pedagógico y asesor académico. El asesor pedagógico llevaba a cabo funciones pedagógicas y académicas: impartía los "Cursos de Introducción" y cursos propedéuticos (sin valor curricular), informaba a los aspirantes acerca del funcionamiento del sistema, de los trámites académicos y administrativos, se reunía con los asesores académicos para determinar estrategias de enseñanza y material didáctico y, también ofrecía asesorías académicas: asesoría y consultoría grupal y asesoría individual. El asesor académico ofrecía cursos propedéuticos (sin valor curricular) y cursos académicos en asesorías y consultorías grupales y asesorías individuales. Puede apreciarse que ambas figuras de asesor corresponden al del enseñante que orienta, informa y proporciona conocimientos ya dados al estudiante y lo aconseja respecto a su avance académico.

A continuación, analizamos las asesorías y consultorías grupales en el SADE ESCA a partir del perfil de los asesores (pedagógico y académico), del perfil de los participantes, de las funciones que ahí se llevan a cabo, de las estrategias de enseñanza, actividades que favorecen el aprendizaje y sugerencias que asesores y participantes proponen para una mejor práctica tutorial.

La población del SADE ESCA, en México en 1996, estaba conformada por 31 asesores (cuatro asesores pedagógicos y veintisiete asesores académicos) y por, aproximadamente de 1600 estudiantes en los centros SADE ESCA de los 10 Estados de la República. Se consideraba que aproximadamente 800 participantes -como se nombra a los estudiantes-, acudían al Centro ESCA SADE Santo Tomás<sup>14</sup>.

Del total de los asesores, el 38.70% (12) aceptó a ser entrevistado y observado en alguna asesoría grupal.

Del total de los estudiantes, el 36% (216) corresponde a quienes contestaron el cuestionario. Es importante destacar que en el SADE ESCA, sólo los participantes que así lo decidían optaban por las asesorías.

#### ENCUESTA A ASESORES DEL SADE ESCA

Los datos que a continuación se presentan fueron extraídos del estudio de campo y nos permitieron apreciar información importante que los asesores proporcionaron, en entrevista y al contestar los cuestionarios, y que corresponden a los siguientes núcleos fundamentales:

---

<sup>14</sup> Datos proporcionados por Asesores pedagógicos del SADE ESCA

- 1) Perfil del asesor
- 2) Ocupación en el SADE ESCA
- 3) Funciones de los asesores en el SADE ESCA
- 4) Estrategias de enseñanza
- 5) Actividades que favorecen el aprendizaje de los estudiantes
- 6) Comentarios y sugerencias

APRECIACION DE LAS ASESORIAS DEL SADE ESCA POR  
PARTE DE LOS ASESORES.

• PERFIL DE LOS ASESORES DEL SADE ESCA

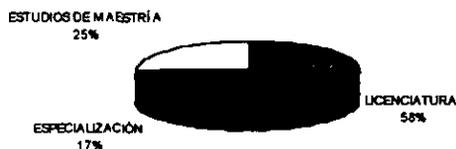
Los asesores del SADE ESCA forman parte del personal académico del IPN, y de acuerdo al Artículo 233 del Personal Académico del Reglamento Interno "deben reunir los requisitos y cumplir con las obligaciones que establecen la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado..." La mayoría, son profesores de asignatura y su nombramiento, en la licenciatura en que imparten asesorías, debe ser solicitado y propuesto por las autoridades del plantel a los órganos del Instituto para ser autorizados en la Dirección de Recursos Humanos del Instituto Politécnico Nacional. Su contratación, no toma en cuenta las particularidades del sistema abierto lo que trae como consecuencia que los asesores deban de formarse en el SADE para aplicar la metodología empleada en la modalidad y que, por su contratación, hayan dedicado parte de su tiempo en asesorar en los diez Estados del país donde se imparte la licenciatura. En la normatividad establecida en 1997 se contempla que las Extensiones cuenten con su propio personal, que se prepare en el SADE ESCA, lo que puede dar como consecuencia que se cuente con tres figuras de enseñantes, -dos en el SADE ESCA y uno en la extensión- que hagan confusas las funciones de cada uno de ellos.

De acuerdo con los datos generales, la distribución de edades de los asesores reflejaba que el porcentaje más alto estaba en el rango correspondiente a las edades de 50 a más años (41.7%), le seguía el rango 2 de las edades de 40 a 49 años (33.3%) y el rango con las edades de 30 a 39 años (25%). Esto es, el asesor del SADE, en general, se situaba en edades de 40 años en adelante.

La mayoría de los asesores pertenecía al sexo masculino (58%) y el resto al sexo femenino (41.7%). La correspondencia entre el sexo y la edad de la mayoría de los asesores puede entenderse en el contexto de la experiencia en el ámbito del comercio internacional y en las disciplinas afines impartidas en la licenciatura.

La formación profesional de los asesores tuvo su mayor porcentaje en quienes contaban con alguna licenciatura (58%), le seguía quienes contaban con estudios de maestría (25%) y quienes tenían alguna especialización (17%). La formación de los asesores se ubicaba principalmente en las ciencias sociales incluyendo a uno en psicología y a dos en pedagogía.

#### FORMACIÓN PROFESIONAL "ASESORES" SADE



- OCUPACION DE LOS ASESORES EN EL SADE ESCA

Se encontró que la ocupación principal de los asesores era la docencia (75%). El resto, manifestó otras ocupaciones como más importantes como asesoría financiera, asesoría a empresarios, contaduría (25%). Como ya se señaló, los asesores del SADE ESCA estaban formados en carreras afines a la administración y al comercio.

Por otra parte, en cuanto a la ocupación de los asesores en el SADE ESCA, señalaron que ofrecían asesorías grupales e individuales (75%), y sólo grupales (25%). Las asesorías grupales -en salón o en cubículo-, eran una actividad que todos los asesores llevaban a cabo.

Asimismo, la mayoría ofreció asesoría pedagógica y asesoría académica (75%) y sólo una minoría únicamente asesorías pedagógicas (8%). La contratación de los asesores no contemplaba este aspecto, ya que en el Reglamento Interno del IPN no existía la figura de profesor asesor de sistema abierto, por consiguiente sus funciones distaban de las planteadas para el profesor del sistema escolarizado. Sin embargo, la organización interna del SADE se estructuraba para la atención de los estudiantes, así como para intercambiar información en reuniones de asesores pedagógicos con asesores académicos y autoridades en la búsqueda de estrategias de enseñanza que redundaran en el aprendizaje de los participantes. El asesor del SADE ESCA, entonces, buscaba guiar las experiencias de los estudiantes y contribuir a su formación profesional, no se limitaba a instruir, proporcionar conocimientos ya construidos sino que ordenaba las etapas de aprendizaje y propiciaba las situaciones educativas para ese aprendizaje.

- FUNCIONES EN EL SADE ESCA

En aras de una mayor claridad, presentamos nuevamente, antes de cada tipo, las funciones de las tutorías o asesorías en un sistema abierto de educación superior que Catalina Martínez Mediano considera.

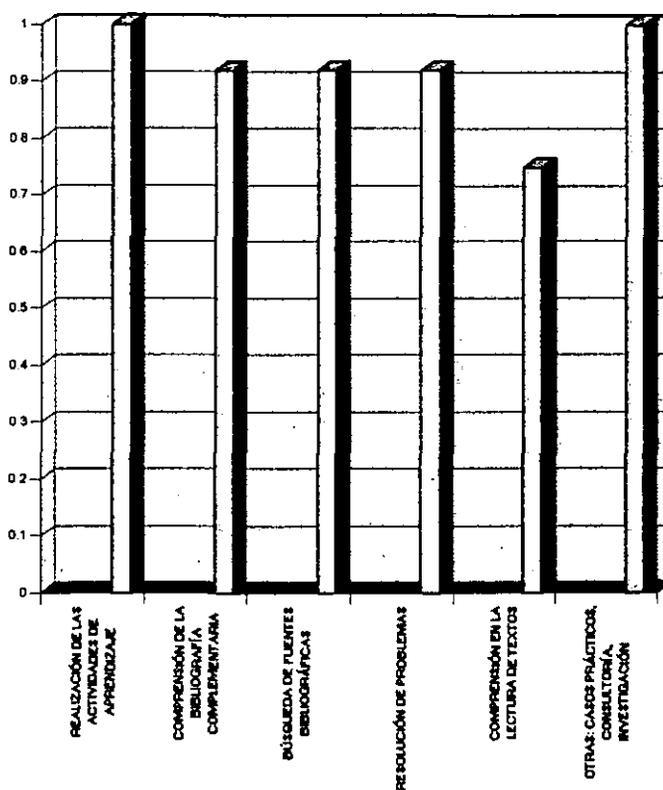
También en esta encuesta se solicitó a los asesores que señalaran todas las actividades que llevaban a cabo en las asesorías, por lo que los porcentajes señalados corresponden al número de veces que lo indicaron.

1. En la función orientadora en los métodos de estudio, Martínez Mediano señala que las actividades más frecuentes, son: a) la comprensión de la lectura de textos y la bibliografía complementaria, b) la búsqueda de fuentes bibliográficas, c) la resolución de problemas y la realización de actividades prácticas, trabajos y exámenes.

Los asesores encuestados consideraron que, las actividades de orientación que con mayor frecuencia se llevaron a cabo fueron: en la realización de las actividades de aprendizaje (100%); en otra proporción (92%) en la comprensión de la bibliografía complementaria, en la búsqueda de fuentes bibliográficas y en la resolución de problemas; en menor proporción (75%) en la comprensión de lectura de textos; y también señalaron otras formas de orientación como: casos prácticos, consultoría, investigación y académico administrativo. Al respecto, es importante mencionar el enfoque técnico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Comercio Internacional, las asignaturas de los diferentes reactores se relacionaban, principalmente, con la práctica del profesionista.

Desde esta perspectiva, se comprende que las funciones de orientación se dirigieran a los casos prácticos que los estudiantes trabajaban por su cuenta y que presentaban en las asesorías grupales. Asimismo, la jerarquización que hicieron de las funciones de orientación como la de poner en primer lugar y con el 100% de las asesorías "la orientación en la realización de las actividades de aprendizaje", tiene que ver con la misma lógica.

FUNCIÓN ORIENTACIÓN. "ASESORES" SADE



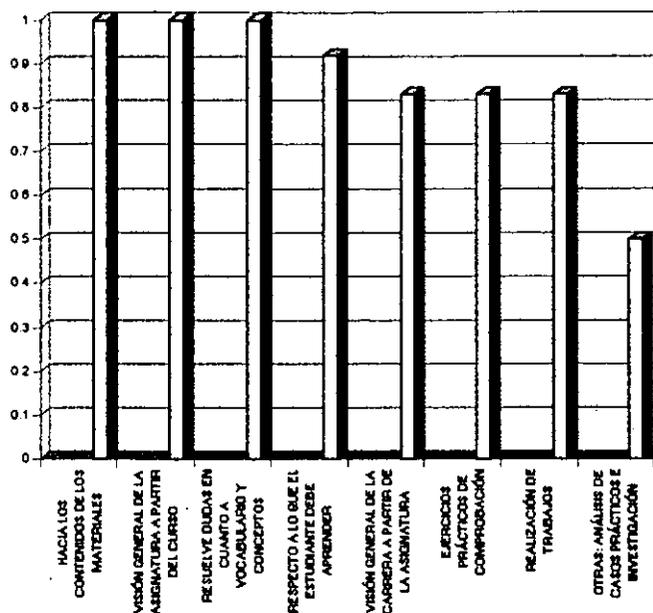
2. La función docente, de acuerdo con Martínez Mediano, se sustenta en la relación entre el enseñante y el o los estudiantes y los contenidos de los materiales de estudio. En este rubro la autora señala que las actividades docentes que se llevan a cabo con mayor frecuencia, son las siguientes: proporcionar información general de la asignatura en el curso y en la carrera, informar respecto a lo que el estudiante debe aprender, proporcionar ejercicios prácticos de comprobación, asesorar acerca de la realización de trabajos, resolver dudas en cuanto a vocabulario y conceptos.

Los asesores manifestaron que en las asesorías, las funciones docentes se llevaron a cabo en un 100% en cuanto a orientar hacia los contenidos de los materiales de estudio, de proporcionar una visión general de la asignatura en el curso y de resolver dudas en cuanto a vocabulario y conceptos. Informaron respecto a lo que el estudiante debía aprender (92%); y, proporcionaron una visión general de la carrera a partir de la asignatura, proporcionaron ejercicios prácticos de comprobación y se asesoró acerca de la realización de trabajos (83%); también, manifestaron otras formas de docencia como análisis de casos prácticos e investigación en grupos (50%).

Estos datos nos muestran que en las asesorías, los asesores combinaban la teoría y la práctica, con base en los materiales de estudio. En que lo se refiere a la actividad de investigación de casos prácticos y su correspondiente análisis y presentación, consideramos que esta práctica se relaciona con la docencia "por competencias" del modelo educativo en el IPN. "La educación basada en normas de competencia pretende definir el perfil profesional de tal manera que caracterice las carreras en calificaciones y sus

unidades de competencias que deberá contener cada una. La institución educativa que adopte este tipo de educación,

FUNCIÓN DOCENCIA. "ASESORES" SADE



deberá desarrollar una metodología de enseñanza y aprendizaje que permita que los participantes satisfagan sus necesidades de conocimiento, habilidades y destrezas en forma individual y a su propio ritmo, y su formación de actitudes a través de su interacción grupal<sup>15</sup>.

3. La función dirigida a la formación académica en los estudios de la licenciatura de que se trate, Martínez Mediano considera que esta función le exige al tutor orientarse en su propia disciplina en cuanto a lo intelectual y en cuanto a la acción educadora como formación permanente.

<sup>15</sup> García García José y otros. "La educación basada en normas de competencia" En *Academia* p.21

Esta función se cumplía en el SADE ESCA porque los asesores se orientaban o estaban formados en disciplinas acordes a las asignaturas que ofrecían. Se preparaban en la metodología del sistema abierto a través de cursos y trabajo colegiado, en la búsqueda de maneras de enseñanza como creación de situaciones educativas y también proponían estudios que causaran efectos legales como los diplomas o títulos.

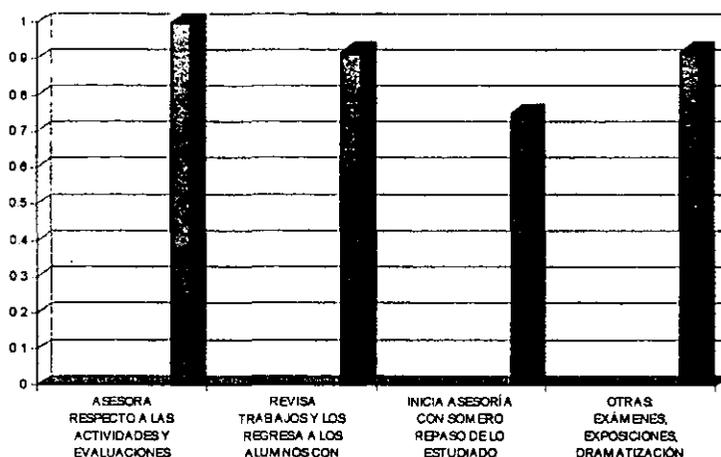
4. La función evaluadora como un intermediario entre el profesor del curso y los alumnos, según Martínez, tiene como cometido el informar y asesorar a los estudiantes sobre cómo pueden realizar sus trabajos, ofreciéndoles un crítico y alternativo punto de vista de los materiales del curso<sup>16</sup>. Esta función es contemplada desde el supuesto de que existen dos figuras de tutor -quien elabora el material de estudio y quien lo trabaja en las entidades-, lo que da un enfoque reduccionista a la función y al trabajo del asesor.

Las funciones de evaluación de acuerdo a los asesores, se llevaron a cabo en la siguiente proporción: la mayor se encontró en informar y asesorar a los estudiantes respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje, (100%); le siguió la actividad de revisar trabajos y regresarlos a los estudiantes con indicaciones evaluativas, (92%); e iniciaron las tutorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente (75%). También, se llevaron a cabo otras formas de evaluación: exámenes, exposiciones, dramatizaciones de casos prácticos y "por ventanilla" (92%) consistente en la solicitud y presentación de examen en una ventanilla ex profeso.

---

<sup>16</sup> Martínez Mediano, Catalina Op. Cit. P.p. 74-78

FUNCIÓN EVALUACIÓN "ASESORES" SADE



El análisis de las funciones de evaluación, desde la perspectiva de los asesores, merece mención aparte. Para ello, regresamos al Plan de Estudio que menciona que "considera para cada asignatura un promedio mínimo de 50 horas de teoría, 10 de asesoría y 30 de caso práctico, que dan un total de 90 horas" lo que explica varios aspectos. En el documento: "Plan de Estudios", con los reactores y las asignaturas que los conforman, menciona las horas de teoría, de asesoría y de caso práctico que, según parece, toman en cuenta que se trata de una modalidad abierta. También, en el Plan se justifica que el tiempo, asignado para las asesorías grupales en salón, esté programado para dos meses y que los casos prácticos tengan tanta relevancia.

Por otra parte, para acreditar y obtener el diploma de alguna de las salidas laterales de Técnico se les evaluaba con la acreditación de las diferentes asignaturas de cada reactor en particular, considerando que la investigación en equipos y el análisis con reporte en asesoría de los casos

prácticos fueran suficientes para obtenerlo. En el caso de la obtención de la licenciatura, el estudiante podía optar por alguna de las diferentes formas de titulación que el IPN reglamentaba.

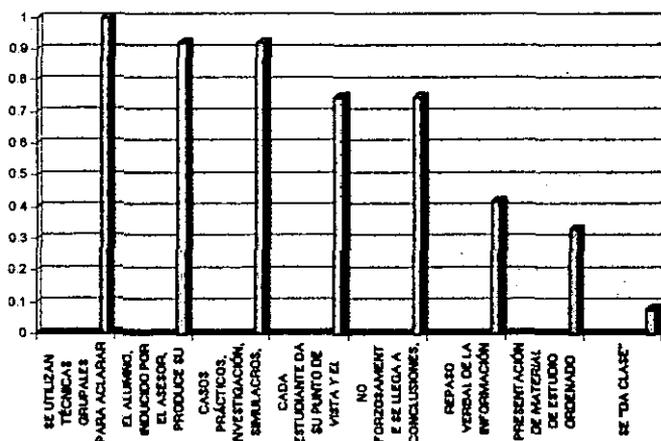
Los asesores también mencionaron que la evaluación se llevaba a cabo "por ventanilla", donde el estudiante que no podía o no deseaba asistir a las asesorías acudía a las ventanillas de servicios escolares del SADE ESCA donde solicitaba, previa comunicación con el asesor, la presentación del examen. El asesor tenía a su cargo elaborar, aplicar y calificar el examen, o asignarle al alumno algún trabajo para acreditar la asignatura, este trabajo también debía entregarse por ventanilla.

#### • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Repetimos aquí las estrategias de enseñanza que J.I. Pozo señala. De acuerdo con este autor, las estrategias de la enseñanza repetitiva tradicional, son: la presentación de los materiales al alumno, debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina y la actividad de repaso verbal hasta su correcta repetición. Entre las estrategias pertenecientes a la enseñanza activa o por descubrimiento, se encuentran: la interacción entre el enseñante y los estudiantes y que estos últimos construyen su conocimiento. Referente a las estrategias utilizadas en la enseñanza por exposición, el autor señala que es conveniente que las situaciones de instrucción estén convenientemente diseñadas, con una secuencia adecuada de acciones (organizador previo, resúmenes, definiciones o ejemplos) y lectura de textos escritos.

Los asesores manifestaron que las estrategias de enseñanza las utilizaron en la siguiente proporción: dijeron utilizar técnicas grupales para aclarar dudas y para que los participantes de las asesorías, interactuaran (100%); que el participante, inducido por el asesor, produjera su conocimiento y no sólo tomara lo que le enseñaban, también utilizaban como estrategias los casos prácticos, la investigación, los simulacros y el análisis de lecturas (92%). Consideraron que cada estudiante daba su punto de vista y el asesor las conclusiones y que no era importante que llegaran a conclusiones sino a que todos participaran, (75%). Menos de la mitad, informó que realizaron repasos verbales de la información (42%) y que presentaron el material de estudio ordenado para ser repetido, respectivamente (33%). Pocos consideraron que "dieron clase" cuando el tema lo requería (8%).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA "ASESORES" SADE

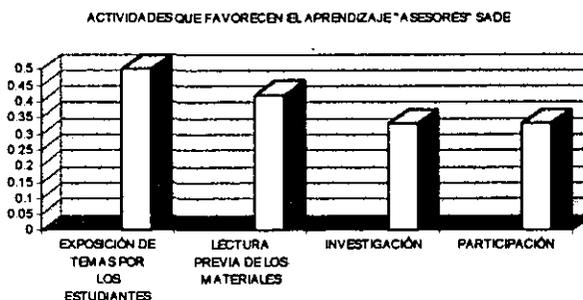


En este aspecto, la observación de asesorías nos permitió comprobar que en realidad los asesores no "daban clase". En general, los estudiantes -en forma individual o en equipo-, presentaban la investigación del caso que les había sido

asignado con anticipación, los asesores hacían señalamientos o aclaraciones y los participantes preguntaban e, incluso aportaban datos obtenidos por su propia experiencia o el conocimiento del tema. Es decir, de manera práctica, los asesores aclaraban dudas y fomentaban la participación activa de los estudiantes quienes, en apariencia, primero percibían la situación problemática, después realizaban un somero análisis y síntesis del problema y finalmente llevaban a cabo una síntesis final de carácter totalizador.

#### • ACTIVIDADES QUE FAVORECIERON EL APRENDIZAJE

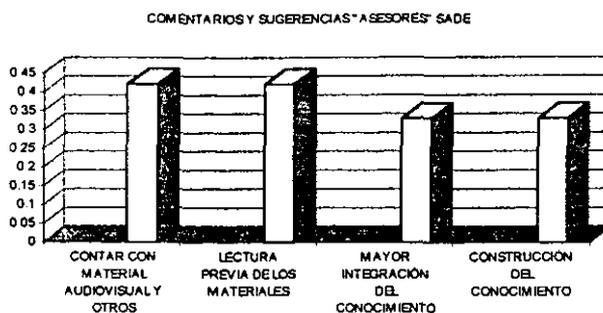
De las actividades que los asesores consideraron que les dieron mejor resultado para el aprendizaje de los estudiantes, se encontraron las siguientes: señalaron la exposición de temas por los estudiantes con aclaraciones por parte del asesor (50%); consideraron importante la lectura previa de los materiales por parte de los participantes estudiantes (42%); consideraron la investigación y también la participación (33%).



#### • COMENTARIOS Y SUGERENCIAS DE LOS ASESORES

Los comentarios y sugerencias de los asesores para una mejor práctica de las asesorías, se presentó en la siguiente proporción: consideraron necesario contar con material audiovisual y otros recursos didácticos y la lectura previa

de los materiales (42%). Sugirieron mayor integración y construcción del conocimiento (33%).



Puede apreciarse que los asesores del SADE ESCA manifestaron preocupación por contar con medios tecnológicos aplicables a la modalidad. Sin embargo, no mencionaron la necesidad de contar con espacios físicos que permitieran el mejor desempeño de las asesorías.

En cuanto a las asesorías en sí, los asesores sugirieron mayor integración y construcción del conocimiento, no especificaron a qué se referían y si ellos tenían alguna injerencia para lograrlo. Esta sugerencia nos hace inferir la poca claridad que los asesores tienen de su función de enseñantes porque aunque trabajen conjuntamente con los estudiantes sobre determinados problemas que son discutidos por todos, no perciben la intencionalidad educativa para crear situaciones que impliquen la creación de condiciones o conjunto de acciones que promuevan, impulsen, guíen y faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR LOS ASESORES A LA LUZ DE LOS CONCEPTOS

En el segundo semestre de 1996 -con una población de 31 asesores y más de 1600 estudiantes en el Distrito Federal y diez estados de la República-, el SADE ESCA se organizaba como un Departamento dependiente de la ESCA que tenía la responsabilidad de la Licenciatura de Comercio Internacional y de los niveles profesionales intermedios que ofrecía: Técnico Profesional en Tráfico Internacional, Técnico Profesional en Operación del Comercio Exterior y Técnico Profesional en Negociación Internacional.

Se utilizaba como estrategia fundamental de aprendizaje, los materiales de estudio consistentes en: Documento, Fascículo, Crónica y Guía, así como las asesorías -entendidas como reuniones de asesor y estudiante o estudiantes que se organizaban como un apoyo para el estudio de los participantes-. En las asesorías, el estudiante confrontaba su estudio con el grupo para lograr un aprendizaje orientado, después de realizar un estudio individual de captación, análisis e integración de informaciones por lo que se llevaba a cabo una interacción entre sujetos y objetos de conocimiento.

Las asesorías se proporcionaron de manera grupal e individual. Las grupales se ofrecían en salones y en cubículo (consultorías), previa inscripción y se les dedicaba dos horas por semana, con horarios prefijados por asignatura en aproximadamente dos meses. Las asesorías individuales se realizaban generalmente en los cubículos de los asesores.

En cuanto al aprendizaje, consideramos que, en general, en el SADE ESCA se buscaba que el estudiante "aprendiera

haciendo" acumulara habilidades que lo condujeran a la "producción".

Se identifican algunos elementos de formación, en actividades como la investigación que permiten que el estudiante aprenda "por descubrimiento" y a partir de sus experiencias, en un proceso de reestructuración y equilibrio. En el SADE ESCA se utiliza el término "autoaprendizaje coaprendizaje" refiriéndose a que el estudiante realiza un estudio individual de captación, análisis e integración de informaciones y, posteriormente confronta ese estudio con el grupo en la asesoría para lograr un aprendizaje orientado. En este sentido, podría denominársele también, "aprendizaje autónomo" si se refiere a la facultad de decidir el tiempo y el lugar que dedica al estudio el estudiante. El término "aprendizaje independiente" se puede aplicar si se considera que no depende de la presencia cotidiana del maestro y el alumno, ni de la "clase" como contexto educativo.

El asesor SADE ESCA estuvo representado por dos figuras: el asesor académico y el asesor pedagógico en el D.F (Plantel Santo Tomás). Así como, por el asesor académico del Plantel y el asesor local en el Estado de la República en que se ofrece la licenciatura y los niveles técnicos, intermedios. Estas figuras docentes pueden ser considerados enseñantes, en cuanto buscan propiciar situaciones educativas para el aprendizaje, para la construcción de saberes y saberes hacer del estudiante. En cuanto que encauza o lleva al que aprende a situaciones que favorecen el aprendizaje mediante las exposiciones de temas que llevan a cabo los participantes y los asesores, el planeamiento de problemas y otras estrategias de enseñanza.

En términos generales, el asesor SADE ESCA pareció mostrar un perfil docente que realizaba actividades relacionadas con el Comercio Internacional y disciplinas afines. Pareció contraer un compromiso con el sistema, con los estudiantes y consigo mismo al crear situaciones educativas que implicaban condiciones, conjunto de acciones que promovían, impulsaban, guiaban y facilitaban el aprendizaje.

Las técnicas grupales se llevaron a cabo en el SADE ESCA fomentando que los estudiantes se reunieran y trabajaran en equipos para la investigación y presentación de los casos prácticos o en la exposición de temas. Se consideró que esta interacción entre los integrantes de los grupos provocaba cambios conductuales que se dirigían a los aspectos relacionados con la productividad. En este sentido, consideramos que sería recomendable que se cumpliera con la finalidad del Politécnico de vincularse con la industria y que se guiara la enseñanza también en los centros de producción para que el estudiante adulto uniera los contenidos estudiados y las experiencias vividas y se desarrollara en su entorno social y laboral.

En términos generales, el comportamiento del asesor se manifestó en tres formas: a) en ocasiones se pudo considerar burocrática funcional cuando se limitaba a cumplir con las disposiciones establecidas en la atención al alumno: tiempo de tutorías grupal e individual, revisión de exámenes y calificaciones; b) académica, cuando se asesoró respecto a los estudios, fuentes bibliográficas y documentales, y proporcionó asesoramiento a trabajos de las asignaturas; y c) docente, cuando asumió la función de asesoría como una forma especial de docencia. Se intensificaba una idea determinada en un tratamiento informal en la que todos participaban y

ofrecían sus puntos de vista. Los asesores pedagógicos del SADE ESCA también ofrecieron asesoría personal de tipo informativo profesional, al atender las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes.

Las principales estrategias de enseñanza, entendidas como el conjunto de decisiones con respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar el aprendizaje, en las asesorías se llevaban a cabo principalmente en una combinación de enseñanza activa o por descubrimiento que propiciaba que el sujeto se motivara y resolviera la tensión al encontrar la propia satisfacción de aprender, de construir el aprendizaje; así también puede ser considerada tradicional, como enseñanza basada en la repetición y memorización, a partir de la cual se fijaba, retenía y evocaba información proporcionada como contenido de las disciplinas.

En las asesorías del SADE ESCA se cumplían las funciones de orientación, de docencia, de formación profesional y de evaluación más a la manera de la tecnología educativa. Esto se comprende si se toma en cuenta la gran demanda de estudiantes que los asesores tienen que atender y el enfoque técnico que tiene la educación en el IPN.

La relación entre asesores y estudiantes no es de tipo personal, se basa en el interés del participante por acreditar sus asignaturas y por el propósito del profesor de impartir, de la mejor manera posible, las asesorías. Es probable que el enfoque técnico de la licenciatura y de sus salidas laterales sea el origen de la caracterización de las asesorías que se ofrecen en el SADE ESCA.

La relación entre sujeto y objeto de conocimiento en el SADE ESCA se manifiesta en los objetivos del IPN: consolidar al IPN como institución rectora de la educación tecnológica del país; impulsar su quehacer académico hacia mayores niveles de equidad, calidad y pertinencia; y, continuar la formación de técnicos, profesionales e investigadores para contribuir a la integración de México al avance tecnológico y al desarrollo sustentable.

Consideramos que en la formación profesional, el sujeto logró la aprehensión de saberes y saberes hacer, y estuvo motivado para insertarse en el campo laboral y ocupar un lugar en la sociedad. Los participantes adquirieron y comprendieron los conocimientos, y esto los motivó para aprender y para aplicar los conocimientos a sí mismo y al entorno, sin embargo, no podemos afirmar que la formación del sujeto fuera considerada en sus tres dimensiones: sujeto epistémico, sujeto práctico y sujeto histórico. Como sujeto epistémico, aun cuando pudiera tener acceso a las razones que son válidas a la comunidad epistémica respectiva, en general carece de reflexión sobre el propio proceso de la conciencia y el reconocimiento de que la actividad de la propia conciencia lo constituye. Pero como sujeto práctico, conciencia práctica o sujeto moral en parte se autodetermina para participar de lo genérico y elige valores como principios de acción. En cuanto a la dimensión de sujeto histórico, consideramos que incide en la realidad por medio de la acción objetiva y a través de sus objetivaciones, se recupera como tal.

## ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL SADE ESCA

Es significativa la información que los estudiantes proporcionaron a través de los cuestionarios porque nos permite representar cuantitativamente las respuestas para algunas de nuestras interrogantes.

### APRECIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SADE ESCA

#### ACERCA DE LAS ASESORÍAS.

##### • PERFIL DEL ESTUDIANTE SADE ESCA

De acuerdo con los datos generales de los participantes que contestaron el cuestionario, se observa que en los estudiantes del SADE ESCA, en ese semestre prevalecía el sexo femenino (68%), el sexo masculino era menor (32%). Este dato es interesante en cuanto a que podría parecer extraño que en carreras técnicas haya más mujeres que hombres, sin embargo hay que tomar en cuenta que fueron encuestados quienes pueden asistir a las asesorías y en muchos casos a los jóvenes se le dificulta la asistencia debido a que realizan algún tipo de actividad laboral.

La distribución de edades de los estudiantes reflejó que el mas alto correspondía al primer rango de 18 a 29 años (82%); le seguía el rango dos de 30 a 39 años (16%); y al final el rango tres, de 40 años en adelante (2%).

La ocupación principal de los encuestados era el estudiar (49%). Tenían como ocupación principal alguna actividad laboral relacionada con la licenciatura que cursaban en el SADE ESCA (16%), y laboraban en actividades diferentes a sus estudios (35%).

El domicilio de los estudiantes SADE ESCA, se ubicaba mayoritariamente en el Distrito Federal (64%); en el Estado de México (33%) y en otro Estado de la República (3%).

El estudiante SADE ESCA, en su mayoría habitante del D.F. correspondía al sexo femenino, joven, dedicado a estudiar. Estos datos nos remitieron a pensar que la muestra era representativa del perfil descrito, los cuestionarios fueron aplicados a los estudiantes que asistieron a las asesorías, porque contaban con el tiempo para ello. Los participantes que trabajaban y estudiaban, generalmente, no podían asistir a las asesorías.

#### • ELECCIÓN DEL SADE ESCA

En cuanto a la elección del SADE ESCA, eligieron libremente el sistema el 87% de los estudiantes y, los demás dijeron estar ahí por otras razones (13%). Los alumnos, se inscribieron en el SADE ESCA porque la otra opción era la de no estudiar. Sin embargo, aunque señalaron que habían elegido libremente el sistema, a partir de la información proporcionada por asesores pedagógicos, sabemos que una buena parte de los participantes que en esos momentos estudiaban en el SADE ESCA lo hacían porque no habían podido ingresar al sistema escolarizado. Este fenómeno, posiblemente, se dio porque las inscripciones en el SADE ESCA se abrían en los meses de enero, mayo y septiembre y gran cantidad de estudiantes se inscribía en septiembre porque ahí encontraban lugar. Este fue un importante argumento para restringir las inscripciones a los meses de enero y de mayo.

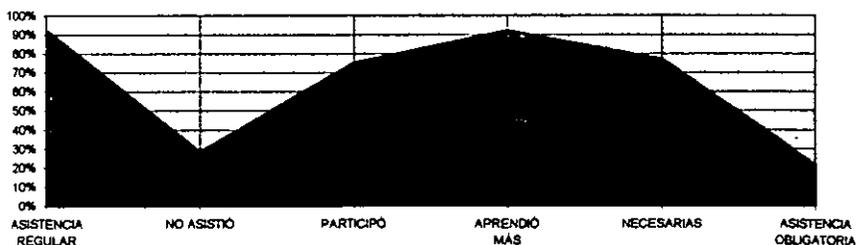
• APRECIACIÓN DE LAS ASESORÍAS, DE LOS ESTUDIANTES SADE ESCA.

Respecto a las asesorías, los estudiantes consideraron que los tutores contaban con una formación profesional acorde a la asesoría académica que ofrecía en el SADE ESCA (84%), el resto creía que no (16%); estos últimos refirieron que debido a la gran demanda, los asesores de algunos reactores ofrecían otras asesorías que no correspondían a su experiencia profesional.

También dijeron haber participado en asesorías y consultorías grupales (76%) y otros solicitaron y recibieron alguna asesoría individual (24%).

Los estudiantes manifestaron haber asistido regularmente a la totalidad de las asesorías (92%), y otros que no asistieron regularmente (28%). La mayoría (75%) dijo haber participado en las asesorías; también señalaron haber obtenido aprendizaje en las asesorías (92%); y, que fueron necesarias (77%). Estos cuatro aspectos se relacionan: los

ASISTENCIA "PARTICIPANTES" SADE

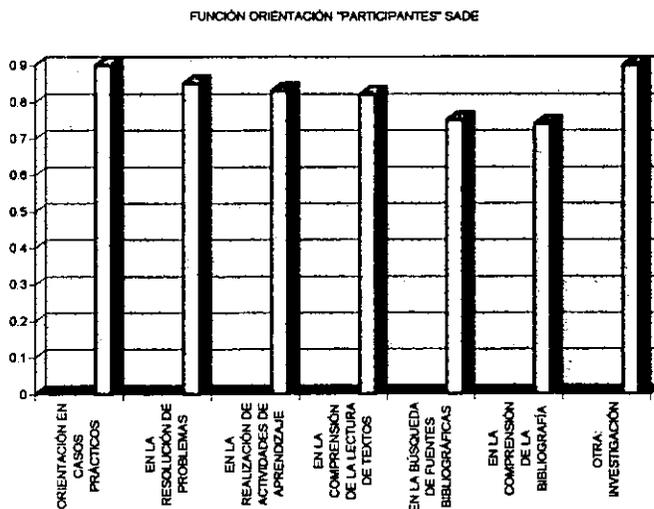


participantes que asistieron regularmente a las asesorías, participaron y las consideraron necesarias, mejoraron su aprendizaje. Los que consideraron (21%) que las asesorías

eran obligatorias, olvidaron que en el SADE la asistencia a las asesorías no era forzosa.

• FUNCIONES EN LAS ASESORIAS

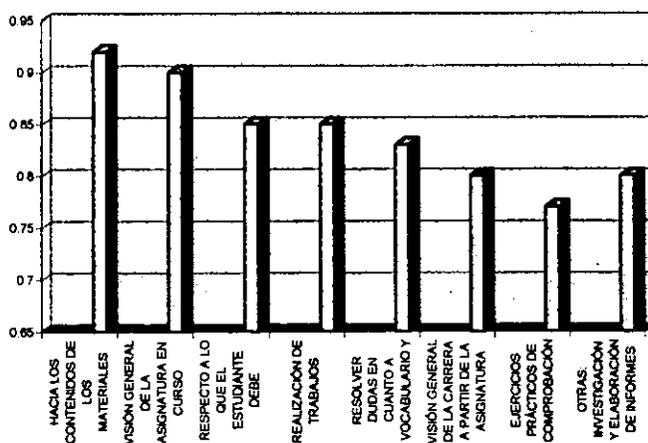
En relación a las funciones que se cumplían en las asesorías SADE ESCA, se observó que en la función de orientación, la mayor parte de los estudiantes encuestados consideraron que: las asesorías ofrecieron orientación en los casos prácticos (90%), en la resolución de problemas (85%), en la realización de actividades de aprendizaje (83%), en la comprensión de la lectura de textos (82%), en orientación en la búsqueda de fuentes bibliográficas (75%) y en la comprensión de la bibliografía complementaria (74%). También, como los asesores, los estudiantes encuestados manifestaron que la orientación en las asesorías se llevaba a cabo, principalmente, con investigación y presentación de casos prácticos (90%).



De acuerdo con la apreciación de asesores y estudiantes, la función de orientación se llevó a cabo principalmente a partir de la realización de actividades de aprendizaje y en la resolución de problemas. También, consideraron que la orientación se ofreció en los casos prácticos que se investigaron y se presentaron en las asesorías.

En la función docente, de acuerdo con la opinión de los estudiantes encuestados, prevaleció la actividad de orientar en los contenidos de los materiales de estudio (92%); le siguió la de proporcionar una visión general de la asignatura en el curso (90%); de informar respecto a lo que el estudiante debía aprender y de la realización de trabajos (85%); también que se resolvían dudas en cuanto a vocabulario y conceptos (83%), se proporcionaba una visión general de la carrera a partir de la asignatura (80%); ejercicios prácticos de comprobación (77%) e investigación y elaboración de informes (80%).

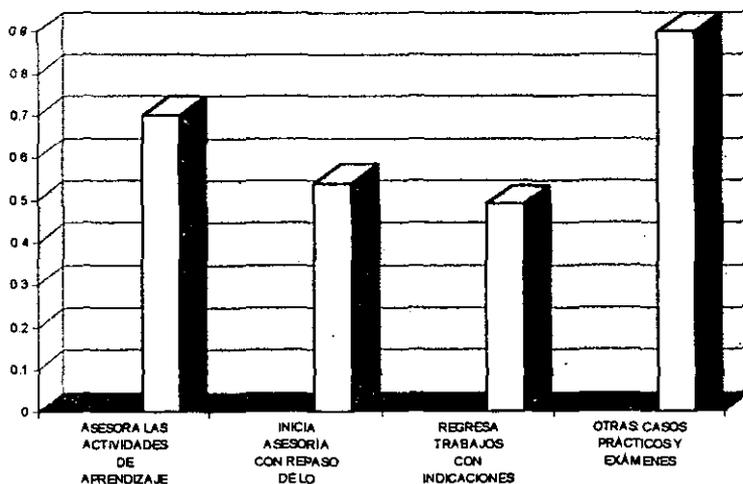
FUNCIÓN DOCENCIA "PARTICIPANTES" SADE



Es necesario, destacar las diferencias y similitudes de opinión de asesores y estudiantes a este respecto. Ambos

grupos dieron mayor importancia a las funciones de docencia que correspondían a: dirigirse a los contenidos de los materiales de estudio y a la visión de la asignatura en el curso, así como a las actividades que se sustentan en la práctica de carrera: la investigación de casos y la exposición y discusión de temas. Pero difirieron en su opinión en cuanto a la manera en que apreciaron la resolución de dudas en vocabulario y conceptos ya que, mientras los asesores señalaron dicha actividad entre las más importantes, los estudiantes la consideraron en el penúltimo lugar; esto podría significar que los alumnos percibieron que en las asesorías no se les resolvían sus dudas, como los asesores suponían.

FUNCIÓN EVALUACIÓN "PARTICIPANTES" SADE



En la función de evaluación, los estudiantes encuestados consideraron que en las asesorías se llevaban a cabo en los casos prácticos y en los exámenes orales y escritos (90%). También, se asesoraba respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje (70%); se iniciaba la asesoría con repaso de lo estudiado anteriormente (54%) y, durante las

asesorías, el tutor revisaba trabajos y los regresa a los estudiantes con indicaciones evaluativas (49%).

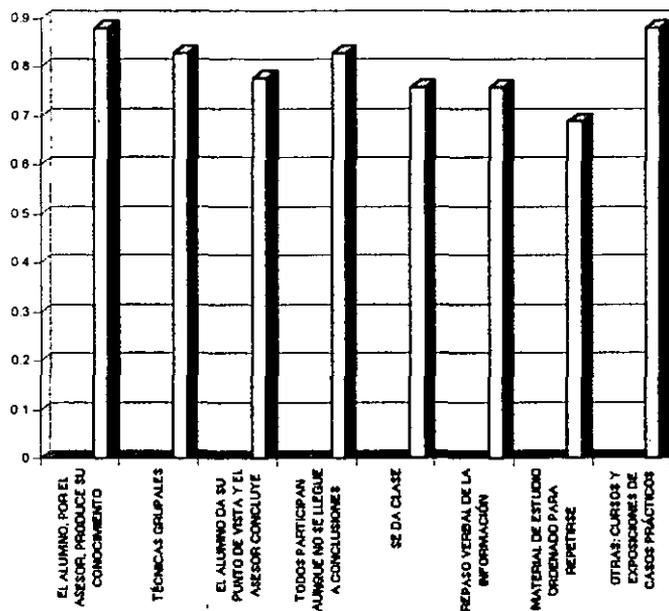
En general, la evaluación en las asesorías se realizó alrededor de la exposición e informe de temas o casos prácticos y los criterios variaron de asesor a asesor y dependieron de la asignatura y del reactor que se evaluara. Fue más de tipo sumativo con elementos de tipo formativo ya que, a través de ella, y de acuerdo con las exposiciones en las que intervino se asignó al participante una calificación que se agregó a las ya obtenidas para ser promediadas pero también se discutió y comentó respecto a su desempeño y precisión en la información obtenida en la investigación realizada.

#### • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En las estrategias de enseñanza, los estudiantes consideraron que en las tutorías se llevaban a cabo exposiciones de casos prácticos por parte de los estudiantes y que, el alumno, inducido por el asesor, producía su conocimiento y no sólo tomaba lo que le "enseñaban" (88%).

También, en las asesorías se utilizaron técnicas grupales y los estudiantes dieron su punto de vista, no forzosamente se llegaba a conclusiones, pero los estudiantes participaban y daban su punto de vista (83%). El alumno opinaba y el asesor llegaba a conclusiones (78%); se repasaba la información y se "daba clase" (76%); y, se presentaba el material ordenado para ser repetido (69%); también, cursos y exposiciones de casos prácticos.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA "PARTICIPANTES" SADE



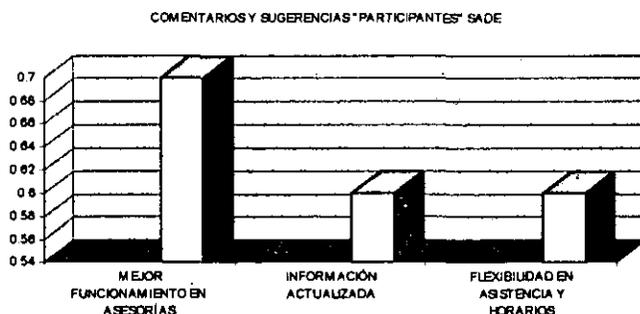
Aunque en apariencia parece haber contradicción en que los participantes mencionaran que en las asesorías no forzosamente se llegaba a conclusiones y que el alumno opinaba y el asesor daba las conclusiones, las observaciones que realizamos nos permiten inferir que se dan ambos casos ya que los participantes al exponer sus casos prácticos todos participaban pero, en ocasiones se le pedía al asesor que llegara a conclusiones. Las estrategias de enseñanza correspondientes a repasar verbalmente la información, dar clase y presentar el material ordenado para ser repetido nos lleva a concluir la existencia de algunos elementos de educación tradicional persistente en el SADE ESCA.

Es interesante considerar que, en general, existe coincidencia en la apreciación de asesores y estudiantes en

cuanto a la jerarquización de las estrategias de enseñanza; sin embargo, aunque en los últimos lugares se encontraba el "dar clase", hay una discrepancia de opinión porque los asesores la consideraron en último lugar con un porcentaje mínimo y los estudiantes lo situaron en el mismo nivel que la de "repaso verbal de la información", debido, quizás, a que algunos asesores impartían asesorías en sistema abierto y también impartían "clase" en el sistema escolarizado. Al mezclar, ocasionalmente, formas de enseñanza prevalecía la enseñanza tradicional.

• COMENTARIOS Y SUGERENCIAS DE LOS PARTICIPANTES ESCA

En cuanto a los comentarios y/o sugerencias, por la diversidad de respuestas, se agruparon en tres aspectos: el mayor porcentaje se encontró en la solicitud de que se mejorara el funcionamiento de las asesorías (70%), y que la información se actualizara y se flexibilizaran los criterios de asistencia y horarios de las asesorías (60%).



Mientras que los asesores consideraron más importante contar con material audiovisual y otros recursos didácticos, los estudiantes manifestaron que lo primordial era mejorar el funcionamiento de las asesorías en cuanto a la información actualizada y a los criterios de asistencia y horarios. Esto, nos lleva a la sugerencia de replantear el funcionamiento de

las asesorías para lograr mayor integración y mejor construcción del conocimiento, preocupación que señalaron los propios asesores.

#### INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS A LA LUZ DE LOS CONCEPTOS

La población estudiantil del SADE ESCA en 1996, en México, estuvo conformada por aproximadamente 800 participantes -como se nombra a los estudiantes-, que acudían al Centro ESCA SADE Santo Tomás. El 36% (216) contestaron el cuestionario y manifestaron asistir a las asesorías porque contaban con el tiempo para hacerlo aunque no fuera obligatorio y porque consideraban que su asistencia regular y participativa mejoraba su aprendizaje.

En las asesorías del SADE ESCA únicamente se establecieron relaciones de asesoría. El asesor creaba condiciones de aprendizaje del estudiante, así como le informaba y le aconsejaba en diferentes aspectos académicos; en ocasiones, también se estableció una relación asesor-participante de tipo personal en la construcción del conocimiento; en otras, a partir de conocimientos ya dados.

Puede considerarse que el aprendizaje del participante, desde el punto de vista psicológico, se realizó como un proceso de equilibraciones y desde el punto de vista pedagógico se llevó a cabo un proceso de apropiación de los contenidos de las asignaturas que ahí se impartieron y que, incorporado por el estudiante se transformaron en conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos y competencias.

El participante adulto, ya había adquirido conocimientos, habilidades, experiencias, modelos de conducta

y asumía responsabilidades en el marco de su trabajo porque estaba consciente de la importancia del éxito social y profesional.

El Sistema Abierto De Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración, se ofreció a quienes deseaban iniciar o continuar sus estudios profesionales pero que no podían asistir cotidianamente al centro de estudios y a la eventual presencia de maestro alumno. En este sistema, la interacción entre sujeto y objeto de conocimiento se llevó a cabo a través de asesorías y de materiales de estudio.

En las asesorías del SADE en 1996, la enseñanza se impartió principalmente en los tipos: activa y tradicional, en este orden. La presentación y estudio de la Crónica (caso práctico, aplicación práctica) y de la Guía (organizador) se propició la enseñanza activa o por descubrimiento manifestada en la resolución de dudas y problemas en interacción con otros ya que el estudiante tenía la posibilidad de descubrir por sí mismo relaciones y contradicciones en su saberes y saberes hacer. A partir del Documento (selección de textos o antología) y del Fascículo (desarrollo de los temas), se manifestó la enseñanza tradicional en actividades de repetición y memorización, carentes de reflexión.

El aprendizaje autónomo, en el SADE, se dio sin la presencia cotidiana del maestro, de los otros alumnos y de la "clase" como contexto educativo cuando el participante decidía el tiempo y el lugar que dedicaba al estudio.

Las técnicas grupales con frecuencia se emplearon en el SADE. Fueron consideradas como fines por sí mismos para el logro de los objetivos de aprendizaje y, generalmente se

utilizaron con el fin de provocar cambios conductuales dirigidos a la estimulación para la productividad, al logro de la eficiencia y eficacia de los participantes.

En las asesorías se cumplieron las funciones de orientación, docencia y evaluación. La función de orientación se llevó a cabo principalmente en la realización de actividades de aprendizaje, en la resolución de problemas y en los casos prácticos que se investigaron y se presentaron en las asesorías. La función de docencia, se realizó a partir de la de orientación en los contenidos de los materiales, en proporcionar una visión general de la asignatura en el curso y en la investigación de casos, exposición y discusión de los temas. La función para la formación académica en los estudios de la licenciatura y las salidas laterales de técnicos que imparte el SADE ESCA se cumplió, ya que los asesores estaban formados en disciplinas acordes a las asignaturas que ofrecían y se prepararon en la metodología del sistema abierto en reuniones colegiadas con los asesores pedagógicos.

La función de evaluación se manifestó en la información y asesoramiento en las actividades y evaluaciones de aprendizaje dirigidas al estudio de casos prácticos. También, como una práctica común de evaluación, se aplicaron exámenes orales y escritos por lo que se puede concluir que fue de tipo sumativo con algunos elementos de formativo ya que, a través de ella, y de acuerdo con las exposiciones por parte del estudiante a éste se le asignó una calificación que se agregó a las ya obtenidas y también se discutió y comentó respecto a su desempeño y precisión en la información que investigó para permitirle una reestructuración y equilibración del conocimiento.

También se utilizaron estrategias de enseñanza técnica que buscaba que los participantes "practicaran", "hicieran". Se les capacitó para realizar un trabajo, de la mejor manera posible. Este tipo de estrategias, de educación de corte técnico puede ser cuestionada al ofrecerse en sistema abierto ya que requiere de talleres, y en algunos casos de laboratorios para llevar a cabo la práctica de las habilidades y destrezas, requisito indispensable para el desempeño de un técnico. En este sentido, sería deseable contar con medios tecnológicos aplicables a la modalidad.

La relación entre sujeto y objeto de conocimiento en el SADE ESCA se manifestó en los objetivos del IPN: consolidar al IPN como institución rectora de la educación tecnológica del país; impulsar su quehacer académico hacia mayores niveles de equidad, calidad y pertinencia; y, continuar la formación de técnicos, profesionales e investigadores para contribuir a la integración de México al avance tecnológico y al desarrollo sustentable.

En su formación profesional, el participante del SADE ESCA generalmente es consciente de la importancia del éxito social y profesional y por lo tanto, asume su responsabilidad en el campo laboral. Sin embargo, creemos que debido a la formación profesional en carreras técnicas, en el SADE los participantes buscan más una capacitación para realizar su trabajo e insertarse en el campo laboral. Se les demanda conocimientos teóricos y técnicos que modifiquen sus actitudes para insertarse a su sociedad pero no se le demanda que su función sea también el contemplar su capacidad de conocimiento, de construir sus valores y de cambiarse a sí mismo y cambiar su realidad. Por el contrario, se dirige a un desempeño práctico.

## C O N C L U S I O N E S

## C O N C L U S I O N E S

Los propósitos que orientaron la investigación, y que señalamos en la introducción, se dirigían a conocer la organización y funcionamiento de las tutorías en sistemas abiertos de educación superior. Como resultado de la investigación realizada, obtuvimos un aparato conceptual para el análisis de algunas modalidades de tutorías en sistemas abiertos; información empírica derivada de encuestas y observaciones aplicadas en las dos instituciones elegidas; y, el análisis propiamente dicho de los productos encontrados.

Estos resultados nos condujeron a una serie de conclusiones que resultaron de tres procesos. En primer lugar, la información obtenida a partir del estudio exploratorio de los sistemas abiertos y a distancia y de las tutorías en instituciones de algunos países iberoamericanos así como la definición de los términos que sirvió de base para la construcción del aparato conceptual; en segundo lugar la obtención de datos empíricos que complementara la información de la práctica real de las tutorías; en tercer lugar el análisis de algunas modalidades de tutorías en sistemas abiertos.

Hemos trabajado las modalidades de tutorías en sistemas abiertos de educación superior en dos instituciones diferentes, que son: el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Sistema Abierto De Enseñanza

de Escuela Superior de Comercio y Administración (SADE ESCA) del Instituto Politécnico Nacional.

Cada una de estas instituciones posee sus particularidades y su fundamentación pedagógica, sin embargo, si entendemos a la educación como un proceso deliberado -pensado con anticipación y que es voluntario- que tiende a la transformación del ser humano, no podemos desvincularla del sistema educativo en que está inmersa sin el riesgo de perder objetividad.

En México, la modalidad de sistema abierto se inició en la década de los setenta en diversas instituciones de nivel superior. Se estableció, bajo una fuerte presión política que pregonaba la "democratización de la educación", como una opción educativa dirigida a quienes se propusieran iniciar o continuar sus estudios sin la obligación de asistir diariamente al centro de estudios pero, con el compromiso de prepararse a través de materiales de estudio y de reuniones periódicas -denominadas tutorías o asesorías-, para la aclaración de dudas y la interacción con profesores y estudiantes.

En su devenir, cada institución o cada escuela de una misma institución que ofrece educación abierta, ha establecido su propia organización pedagógica: diseño, desarrollo y evaluación curricular; así como su propia organización tutorial para la atención a los estudiantes. A partir de esta organización, se puede definir el particular sistema abierto de que se trate.

El sistema abierto de las instituciones que investigamos: el SUAFyL de la Universidad Nacional Autónoma de México y el SADE ESCA del Instituto Politécnico Nacional ofrecen formas

de educación distintas, educación humanística la primera y educación técnica la segunda.

Cada una de estas orientaciones educativas tiene rasgos propios, nuestras conclusiones nos llevan a efectuar una comparación de ellas caracterizándolas desde su propia concepción de la educación con sus constructos teórico pedagógicos.

Por lo tanto, presentamos comparativamente, a manera de síntesis, las conclusiones más generales del conjunto de la tesis, de cada institución y de la práctica de sus tutorías a la luz de los conceptos generales revisados: a) el aprendizaje desde una perspectiva pedagógica, b) la enseñanza y sus formas, c) la formación profesional en los sistemas abiertos de las instituciones estudiadas, d) las condiciones de estudio y la relación estudiante institución y enseñante y e) la tutoría en la formación profesional en el sistema abierto. Todo ello con la finalidad de replantear la práctica de las tutorías en sistemas abiertos, su realidad de organización y la función que cumple en el sistema social.

#### DE LAS INSTITUCIONES

- En sus antecedentes, el establecimiento del sistema abierto en la UNAM y en el IPN, en 1972 y 1973 respectivamente, muestran el propósito de ofrecer una alternativa de estudio a quienes por diferentes razones no pudieran asistir al sistema escolarizado. En la UNAM el Sistema Universidad Abierta (SUA) fue creado con el propósito de atender la gran demanda de estudios universitarios, de ofrecer el acceso de los trabajadores a la educación superior y su vinculación al sistema productivo. En el IPN el Sistema Abierto De Enseñanza (SADE), tenía como propósito el de

democratizar el acceso a la educación superior y de responder a las necesidades de desarrollo regional.

- El sistema abierto en educación superior se estableció en ocho Divisiones de Facultades y Escuelas de la UNAM, de las que se ha vinculado académicamente, así como de la Coordinación de Sistema Universidad Abierta de la que ha dependido metodológicamente. En el IPN, se estableció en dos Escuelas Superiores y ha dependido de la Dirección de Estudios Profesionales -como todas las escuelas del Instituto- y del propio plantel, sin que haya existido una instancia específica que lo normara.

- En las dos Instituciones se imparte educación superior abierta para formar profesionistas, con orientación humanística en la UNAM y orientación técnica en el IPN.

- En el segundo semestre de 1996, el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía Abierta (SUAFyL) de la UNAM se organizaba con una población de 83 tutores y 653 estudiantes y se ofrecían seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Inglesas, Letras Hispánicas y Pedagogía. En el Sistema Abierto De Enseñanza (SADE) de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) del IPN, con una población de 31 asesores y más de 1600 estudiantes en el D.F y 10 estados de la República se ofrecía la licenciatura de Comercio Internacional, con opción de alcanzar alguno de los tres niveles profesionales intermedios, dependiendo de los Reactores -conjunto de materias afines- que cursara: Técnico Profesional en Tráfico Internacional, Técnico Profesional en Operación del Comercio Exterior, Técnico Profesional en Negociación Internacional.

- En ambas instituciones el sistema abierto es más una modalidad extraescolar pero también presenta elementos de educación abierta, combinan la presencialidad con la no presencialidad en determinados lapsos estipulados con materiales impresos y con medios no convencionales de acercamiento; son sistemas educativos formales no escolarizados que tienen una finalidad educativa -entendida ésta como un proceso deliberado el formar profesionalmente al individuo-, y al que acceden quienes, por diversos motivos no pueden asistir al sistema escolarizado, pero que interactúan con enseñantes y con otros educandos y se relacionan con materiales de estudio establecidos para la esta modalidad.

- En el SUAFyL se utilizan como materiales de estudio: Guía y antologías o selección de textos. En el SADE ESCA se emplean: Documento (selección de textos o antología), Fascículo (desarrollo de los temas), Crónica (caso práctico, aplicación práctica) y Guía (organizador).

- En ambos sistemas existen puntos de reunión interactiva y comprometida de enseñantes y estudiantes como un espacio- en tiempo y lugar-, en los que se llevan a cabo un conjunto sistematizado de actividades educativas con el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje del alumno. En el SUAFyL se denominan tutorías y en el SADE ESCA se les llama asesorías.

- En el SUAFyL la función principal en los puntos de reunión de enseñantes y estudiantes, corresponde tanto a lo que hemos llamado asesoría como a lo que hemos denominado tutoría ya que en el primer caso, se informa, aconseja y orienta al estudiante en diferentes aspectos académicos pero también, en el segundo caso se "hace cargo" del alumno en el

sentido de guiarlo y apoyarlo para que juntos construyan el conocimiento, principalmente en el trabajo de tesis en el que la relación enseñante-alumno generalmente se estrecha e individualiza. En el SADE ESCA su función corresponde principalmente al propio concepto de asesoría, aunque también se busca propiciar situaciones educativas para el aprendizaje, para la construcción de saberes y saberes hacer del estudiante.

- En términos generales, tutores del SUAFyL y asesores del SADE ESCA pueden ser considerados enseñantes ya que van más allá del ejercicio oficial de la función docente y de la posesión de un título profesional. Como asesores comprometidos, buscan propiciar situaciones educativas para el aprendizaje, para la construcción de saberes y saberes hacer del estudiante. Encauzan o llevan al que aprende a situaciones que favorecen el aprendizaje mediante exposiciones, planeamiento de problemas y otras estrategias de enseñanza.

#### DE LOS CONCEPTOS EN LAS INSTITUCIONES

- El aprendizaje, en ambas instituciones, es visto como un proceso y un resultado que requiere de la memoria, del pensamiento y de la inteligencia que puede ser promovido de manera intencional organizada. Desde el punto de vista psicológico, es un proceso de equilibraciones, desde el punto de vista pedagógico es el proceso de apropiación de todo aquello que tomamos de fuera -la cultura-, y lo incorporamos a nosotros para transformarlo en conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos que conforman nuestra personalidad y que nos permiten actuar e interactuar en el mundo. La manera en que un individuo, en interacción con otros individuos, no sólo "hace suyo" conocimientos,

habilidades y competencias proporcionados, sino también los construye -por reestructuraciones-, para actuar e interactuar. En el SUAFyL, en términos generales, el aprendizaje es entendido como un individual proceso cualitativo de conocimiento regido por principios de reestructuración y equilibración. En el SADE ESCA se busca que el estudiante "aprenda haciendo", acumule experiencias, competencias y habilidades que lo conduzcan a construir -por reestructuraciones-, para actuar e interactuar en su entorno.

- En las dos instituciones el aprendizaje puede ser considerado "independiente", porque no depende de la presencia cotidiana del maestro y de los otros alumnos, ni de la "clase" como contexto educativo. También puede considerársele "aprendizaje autónomo" porque el estudiante tiene la facultad de decidir el tiempo y el lugar que dedica al estudio. En el SADE ESCA se utiliza el término "autoaprendizaje coaprendizaje" refiriéndose a que el estudiante realiza un estudio individual de captación, análisis e integración de informaciones y, posteriormente confronta ese estudio con el grupo en la asesoría para lograr un aprendizaje orientado.

- En los dos sistemas se entiende que el aprendizaje del adulto está condicionado por múltiples factores pero que tiene a su favor el cúmulo de experiencias que ha adquirido en el transcurso de su vida lo que le permite, generalmente, conducirse con responsabilidad y con más conciencia de sus actos y posibilidades que los adolescentes.

- El aprendizaje del adulto en la formación profesional del SUAFyL se lleva a cabo a partir de diversos currícula, dependiendo de la licenciatura a estudiar. En términos

generales se basan en los siguientes presupuestos de la teoría curricular de las universidades de países con capitalismo avanzado: a) que la sociedad necesariamente mejora a partir de su desarrollo científico y b) que la educación confirma al sujeto como contribuyente al desarrollo científico y tecnológico y lo adscribe a valores universales. En el SADE ESCA, los principales presupuestos del currículum, son: a) que los contenidos de los programas deben definir sus objetivos, y que éstos deben ser observables y mensurables y b) que el plan de estudios debe configurar un sistema en el que se relacionen sus partes en función del conjunto.

- Ambas Instituciones coinciden en contemplar a la enseñanza como un ordenamiento de etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular. El ordenamiento, en ocasiones se centra en la recepción de contenidos, en otras, en el entrenamiento de habilidades, la intervención y la producción de cambios conceptuales favorecida por una serie de exposiciones y nuevos planteamientos de problemas o lineamientos. A través de la interacción con el enseñante y con sus compañeros y aprovechando las experiencias propias y las de los demás, aprende, construye el conocimiento.

#### DE LOS TUTORES

- En el SUAFyL sólo existe una figura de tutor, quien realiza funciones de orientador, docente, evaluador y en muchos casos elabora el material de estudio de la asignatura que imparte. En el SADE ESCA existen dos figuras de asesor, el asesor académico y el asesor pedagógico, éste último lleva a cabo funciones pedagógicas y académicas como impartir cursos de introducción y propedéuticos, ofrecer información a

los participantes y apoyar en la elaboración de materiales a los asesores académicos, quienes imparten los cursos curriculares.

- En el aspecto laboral, en ambas instituciones se muestra que el nombramiento del enseñante no considera las particularidades del sistema abierto. Los tutores del SUAFyL forman parte del personal académico de la UNAM y, gran parte de ellos, son profesores de asignatura. El asesor del SADE ESCA forma parte del personal docente del IPN y se considera trabajador del Estado y la mayoría, es profesor de asignatura.

- En la encuesta realizada, el perfil del enseñante mostró que la mayoría de los tutores del SUAFyL, se encontraba entre los 30 y los 49 años de edad, pertenecían al sexo femenino, contaban con estudios de posgrado y tenían como ocupación principal la docencia. La mayoría de los asesores del SADE ESCA, se encontraba en los rangos de 50 años de edad en adelante y de 40 a 49; del sexo masculino; con estudios de licenciatura y algunos con estudios de posgrado y, como ocupación principal la docencia con experiencia en las actividades relacionadas con el Comercio Internacional y disciplinas afines.

#### DE LOS ESTUDIANTES

- El supuesto de que el perfil del estudiante adulto del sistema abierto no puede asistir al sistema escolarizado y que se encuentra distante del centro de estudios-, no fue confirmado en la encuesta que se aplicó en las dos instituciones. En el SUAFyL se mostró que mayoría de los estudiantes se encontraban en los rangos de edad de los 19 a los 39 años, del sexo femenino y con domicilio en el Distrito

Federal. La mayoría de los estudiantes del SADE ESCA en el Plantel Santo Tomás, se encontraba en los rangos de edad de los 18 a los 29 años (más jóvenes que en el SUAFyL), del sexo femenino y con domicilio en el Distrito Federal. Es importante referir el hecho de que en el SADE ESCA predomine el sexo femenino en una carrera de corte técnico.

- En ambos sistemas, los estudiantes que asisten a las tutorías y a las asesorías respectivamente, las consideran necesarias y confirman que si asisten regularmente y participan, mejoran su aprendizaje.

#### DE LAS TUTORÍAS

- En el SUAFyL se ofrecen las tutorías de manera grupal e individual. A las tutorías grupales, en general, se les dedica una hora por semana, con horarios prefijados por semestre. Las tutorías individuales se ofrecen a petición expresa del estudiante. En el SADE ESCA, las asesorías son grupales e individuales. Las grupales se ofrecen en salones y en cubículo (consultorías), previa inscripción y se les dedica dos horas por semana, con horarios prefijados por asignatura en aproximadamente dos meses. Las asesorías individuales se realizan generalmente en los cubículos de los asesores.

- El análisis de las funciones que se realizan en las tutorías y asesorías del SUAFyL y del SADE ESCA respectivamente, se basó en las que Catalina Martínez Mediano considera más importantes: de orientación, de docencia y de evaluación. Dicho análisis señaló que en el SUAFyL, la función de orientación se llevó a cabo principalmente, en la comprensión de la lectura de textos y de la bibliografía complementaria, en la realización de actividades de

aprendizaje y en la resolución de problemas. En las asesorías del SADE ESCA, la función de orientación se llevó a cabo principalmente en actividades como: la realización de actividades de aprendizaje, la resolución de problemas y en los casos prácticos que se investigaron y se presentaron en las asesorías.

- La función de docencia en el SUAFyL, se llevó a cabo en actividades como la de orientar en los contenidos de los materiales y en la realización de trabajos; así como en las de proporcionar una visión general de la asignatura del curso y de la carrera a partir de la asignatura; también, las que se sustentan en la relación tutor-alumno-contenidos: investigación, talleres, discusión, análisis y síntesis. En el SADE ESCA, las actividades que se llevaron a cabo en mayor número de asesorías fueron: la de orientar en los contenidos de los materiales y en proporcionar una visión general de la asignatura en el curso; también, las que se sustentan en la práctica de la carrera: investigación de casos, exposición y discusión de los temas.

- En el SUAFyL la función de evaluación se manifiesta, en actividades como la de informar y asesorar en las actividades y evaluaciones de aprendizaje, la de revisar trabajos y regresarlos a los estudiantes con indicaciones evaluativas y la de revisar ensayos; también mencionan como una práctica común de evaluación, los exámenes orales y escritos. En el SUAFyL, en términos generales se presenta con mayor frecuencia la evaluación de tipo formativo ya que a través de ella, se ofrece al estudiante un punto de vista alternativo de los contenidos de aprendizaje permitiendo la reestructuración y la equilibración del conocimiento. En el SADE ESCA, la función de evaluación se manifiesta, en mayor

medida, en la información y asesoramiento respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje dirigidas al estudio de casos prácticos y como práctica común de evaluación, los exámenes orales y escritos. En este sentido, a función de evaluación en el SADE ESCA se presenta más de tipo sumativo con algunos elementos de formativo ya que, a través de ella, y de acuerdo con las exposiciones en las que el participante intervino, se le asignó una calificación que se agregó a las ya obtenidas y también se discutió y comentó respecto a su desempeño y precisión en la información que investigó para permitirle una reestructuración y equilibración del conocimiento. Es importante destacar que los participantes del SADE ESCA que no asisten a las asesorías pueden solicitar exámenes correspondientes a las asignaturas que desean acreditar a través de "ventanilla", esto es, previa consulta con el asesor realizar un trabajo o trabajos que le serán calificados para su acreditación.

- En términos generales se pudo apreciar que las funciones en las tutorías y en las asesorías respectivamente, no son muy claras para tutores y asesores. Sin embargo las actividades que se llevan a cabo sí se realizan con la finalidad de enseñar, de dar elementos a los estudiantes y participantes de lograr aprendizaje.

- El análisis de las estrategias de enseñanza se basó en las señaladas por José I. Pozo. Señaló que en el SUAFyL, en general, se llevaron a cabo con mayor frecuencia aquellas en que subyace la idea de "descubrir el conocimiento", las que favorecen el aprendizaje constructivista; también se utilizaron estrategias que podrían considerarse "tradicionales", quizá por la premura por completar y cumplir la totalidad de los temas de un programa. Lo que

contradice la apertura señalada para un sistema abierto: que el alumno curse la licenciatura a su propio ritmo de estudio. En el SADE ESCA, en general, se señalan aquellas en las que subyace la idea de "construir el conocimiento" y no sólo tomar lo que se les "enseña". Sin embargo, como enseñanza técnica, también se utilizan estrategias que podrían considerarse "tradicionales" porque se busca que los estudiantes "practiquen", "hagan". Se les capacitó para realizar un trabajo, de la mejor manera posible. Esta educación de corte técnico puede ser cuestionada al ofrecerse en sistema abierto ya que requiere de talleres, y en algunos casos de laboratorios para llevar a cabo la práctica de las habilidades y destrezas, requisito indispensable de un técnico. En las asesorías del SADE en 1996, la enseñanza se impartió principalmente en los tipos: activa y tradicional, en este orden.

- La técnica grupal, cuando se utiliza en las tutorías del SUAFyL, es un medio, una forma de trabajo en el que los estudiantes interactúan a través de la palabra para construir cada uno su conocimiento. En el SADE ESCA, la técnica grupal es frecuentemente utilizada en las asesorías para que los participantes interactúen entre sí en la preparación de temas que expondrán ante el total del grupo. También, a partir de técnicas grupales aclaran dudas y se relacionan entre sí.

- En términos generales, tanto en el SUAFyL de la UNAM como en el SADE ESCA del IPN, tal como se llevan a cabo las tutorías y las asesorías respectivamente, predominan las técnicas de enseñanza para la adquisición de competencias más que técnicas encaminadas a la formación.

- El análisis de las modalidades de tutorías en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM mostró, en general, una imagen positiva de su desempeño. Sin embargo, la diversidad en las licenciaturas que se ofrecen requeriría analizar elementos acordes a cada una de las disciplinas y su consecuente tratamiento educativo, lo que puede ser un tema a estudiar posteriormente. En el SADE ESCA del IPN, se mostró una imagen de desempeño práctico y su cualidad de enseñanza técnica nos remite a considerar que se requiere de otros estudios para lograr una mayor comprensión de su práctica.

- La formación profesional, -entendida como la aprehensión de saberes y saberes hacer, así como las motivaciones para que el sujeto se inserte en un campo laboral determinado y ocupe un lugar en la sociedad- se manifiesta tanto en el SUAFyL en carreras humanísticas, como en el SADE ESCA con carreras técnicas. Sin embargo, no podemos afirmar que también estén presentes procesos de enculturación, socialización y principalmente de praxis, que corresponden a que el estudiante se construya como sujeto epistémico -capaz de conocimiento-, como sujeto práctico -conciencia práctica o sujeto moral-, y sujeto histórico -que incide en la realidad por medio de la acción-.

#### COMENTARIOS Y SUGERENCIAS DE ENSEÑANTES Y ESTUDIANTES

- Tutores y estudiantes del SUAFyL señalaron la necesidad contar con materiales de estudio de calidad, con bibliografía actualizada y oportuna al inicio del semestre. En cuanto a las tutorías, refirieron su inquietud por una mayor flexibilidad en calendarios y horarios. - La opinión de los asesores y de los estudiantes del SADE ESCA discrepó, cuando

los primeros señalaron la necesidad de contar con medios tecnológicos aplicables a la modalidad, y los segundos consideraron que lo primordial era mejorar el funcionamiento de las asesorías con bibliografía actualizada y mayor flexibilidad en horarios y asistencia.

- Coincidimos con enseñantes y estudiantes en la necesidad de que los primeros proporcionen a los segundos bibliografía actualizada y a tiempo para su consulta, del apoyo de otros medios didácticos para su aprendizaje y de mayor flexibilidad en horarios y asistencia.

- También, consideramos que sería recomendable que tanto en las tutorías del SUAFyL como en las asesorías del SADE ESCA, ya que el sujeto enseñante forma parte de los elementos estructurantes en el proceso de constitución del sujeto alumno en su formación, la relación entre sujetos -tutores y estudiantes, asesores y participantes-, y con los objetos de conocimiento se llegara a realizar, en un proceso dialéctico. Se basara más en el compromiso autoconsciente de construir, juntos el conocimiento, y a sí mismos. Y que el enseñante preparara, de manera más consciente, situaciones de enseñanza en las que la interacción sea más relevante, esté consciente de que el estudiante, gracias al aprendizaje en interacción con otros sujetos se transforma y transforma el ámbito social en el que está inserto, así como que introyecta la cultura y se construye de manera consciente, racional.

- Aunque el desempeño de las tutorías del SUAFyL y las asesorías del SADE ESCA sea satisfactorio, en el sentido señalado y desde nuestra perspectiva, quizá sería conveniente replantear su funcionamiento, no sólo como

reuniones de asesores y estudiantes o grupo de estudiantes donde se cumplieran funciones más claras de orientación, docencia, formación y evaluación sino además, en el caso del SUAFyL las tutorías se complementarían con Conferencias, películas y "encuentros" en los que los estudiantes pudieran participar comentando y preguntando respecto a los diversos temas estudiados; en el caso del SADE ESCA sería recomendable que en las asesorías también se cumpliera con la finalidad del Politécnico de vincularse con la industria y se guiara la enseñanza en los centros de producción.

- Sería recomendable también que en ambos sistemas abiertos se buscara la formación del sujeto epistémico, del sujeto práctico y del sujeto histórico. Que pueda tener acceso a las razones que son válidas a la comunidad epistémica respectiva, reflexione sobre el propio proceso de la conciencia y el reconocimiento de que la actividad de la propia conciencia lo constituye. Que se autodetermine para participar de lo genérico y elija valores como principios de acción; incida en la realidad por medio de la acción objetiva y que a través de sus objetivaciones, se recupere como tal.

Finalmente, el supuesto de que los sistemas abiertos pueden contribuir al desarrollo de métodos y estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de quienes no asisten cotidianamente a un Centro de Estudios y a la relación de maestro y alumno, es factible en las condiciones ya expresadas. Es decir, la práctica tutorial en los sistemas abiertos puede constituirse en una medida académica viable que permita al estudiante la construcción del conocimiento científico y tecnológico.

## F U E N T E S   B I B L I O G R Á F I C A S

ÁLVAREZ GARCIA, ISAÍAS    A search for new alternatives in the education of Mexico's future primary school teachers. Tesis para obtener el grado de Doctor. Cambridge, Massachusetts Spring, 1982. 152 p.

APPLE, MICHAEL. Política, economía y poder en educación; México, D.F. Editorial Universitaria, 1990    631 p.

AUSUBEL DAVID, JOSEPH D. NOVAK Y HELEN HANESIAN. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo; tr. Mario Sandoval Pineda; 8a. edición    México, Editorial Trillas, 1995    623 p.

BACHELARD, GASTON.    La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo; 14a. edición. México, Siglo veintiuno editores, 1987    301 p.

BARRERA PÉREZ, M.R., SANDOVAL R.M Y VERA C. MARGARITA. "La carrera de Pedagogía en el SUAFFyL" Ponencia presentada en el Encuentro de Pedagogía en la Habana, Cuba. 1990.    20 p.

BARRERA PÉREZ, MA. DEL REFUGIO.    Las tutorías en sistemas abiertos y a distancia en Iberoamérica; estudio realizado para el XII Curso Iberoamericano de Educación a Distancia y Educación de Adultos en la UNED de Madrid, España. 1995. 68 p.

BARRÓN TIRADO CONCEPCIÓN, DUCOING WATTY PATRICIA y otros. La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación un estudio comparativo avances de investigación. 1989-90. México, D.F. Facultad de Filosofía y Letras, 1991. 250 p.

BLEGER, JOSÉ.    Temas de psicología (Entrevista y grupos); 8a. edición. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.    117 p. (Colección Contemporánea).

-----    Psicología de la conducta. Argentina, editorial Paidós, 2da. edición 1976. 293 p.

BORDIEU PIERRE, JEAN-CLAUDE CHAMBOREDON Y JEAN-CLAUDE PASSERON. El oficio de sociólogo. 13a.edición    México, Siglo veintiuno editores, 1990.    372 p.

BRUNER, JEROME S. Hacia una teoría de la instrucción; tr. Nuria Parés; México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1972    227 p.    Manuales Uteha. Número 373 Sección 17 Educación

CARRERA GARCÍA, ANGELA. "La función del orientador en la Educación Abierta y a Distancia". Educación Superior y Desarrollo. Bogotá, Colombia. Edit. Bogotá D.E. octubre-diciembre 1984. p.p. 28-38

CASTRO DE RAMIREZ, MARGARITA. "Estado actual y prospectiva de la educación superior a distancia" Universidades, enero-mayo 1984. p.p. 208-263.

COLL, SALVADOR CESAR. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. España, Barcelona, Editorial Paidós, SAICF. 1990. 206 p.

COOK, T.D. y CH. S. REICHARDT. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa; Madrid, Ediciones Morata, S.A., 1986. 228 p.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y currículum. 4a. edición México, Editorial Nuevomar, 1986. 152 p.

----- .Ensayos sobre la problemática curricular; 3a. edición. México, Editorial Trillas, 1988. 103 p.

----- . "Apuntes para una metodología para la elaboración de programas escolares" Versión preliminar. 1980 12 p.

----- . "Contexto: La transformación de la Universidad Pública en la política neoliberal" Capítulo 1 Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, 1994 pp. 11-66

----- (Coordinador) Casanova M.P. y Ortega L. Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación; México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1988. 73 p. (Cuadernos del CESU No. 8)

----- DE ALBA ALICIA Y OTROS. Seis estudios sobre educación superior; México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1986. 108 p. (Cuadernos del CESU No. 4)

DUCOING WATTY PATRICIA Y RODRIGUEZ OUSSET AZUCENA. Formación de profesionales de la educación. México, D.F. Facultad de Filosofía y Letras, 1990. 361 p.

ESCOTET, MIGUEL A. Tendencias de la Educación Superior a Distancia; Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a distancia, 1980. 112 p.

ESTARELLAS, JUAN. Enseñanza individualizada. Estudio y análisis de sus conceptos y métodos. Barcelona, Ediciones promoción cultural, S.A., 1976. 120 p.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, RODOLFO. "La relación asesor-estudiante. Un punto de vista sobre la experiencia del SEAD de la UPN" Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia de Educación Superior. IPN, México, Nov. 1989.

FERRY, GILLES. El trabajo en grupo, hacia la autogestión educativa; 2a. edición. Barcelona España, Editorial Fontonella S.A, 1976. 249 p.

GARCÍA ARETIO, LORENZO. "Un concepto integrador de enseñanza a distancia". La Educación a distancia: Desarrollo y apertura. Madrid España, Edif. Universidad Nacional de Educación a distancia, 1990. p.p. 46-50

----- "Hacia una teoría de la Educación a Distancia." Cuestiones actuales sobre educación. Madrid. Editorial Universidad Nacional de Educación a distancia, p.p. 97-118.

----- "Para qué, la Educación a Distancia". A distancia. España. Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia junio 1989. p.p. 2-4.

GARCÍA MADRUGA JUAN ANTONIO Y LACASA PILAR (Compiladores y directores). Psicología Evolutiva. Madrid, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992 688 p. tomo 1 Colección Psicología.

GLASMAN RAQUEL e IBARROLA, MARIA DE. Diseño de planes de estudio. México, CISE, UNAM 1978. 536 p.

----- La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. México, D. F. Ediciones el caballito, 1986. 156 p.

HABERMAS, JURGEN. Ciencia y técnica como ideología. Madrid, Tecnos, 1986. 181 p.

HERNANDEZ SAMPIERI, ROBERTO, CARLOS FERNANDEZ COLLADO Y PILAR BAPTISTA. Metodología de la Investigación; México, Mc. Graw Hill, 1991. 505 p.

HILL, WINFRED F. Teorías Contemporáneas del aprendizaje; tr. Eva Flora W. de Setaro; México, D.F., Editorial Paidós, 1983. 264 p.

HUERTA IBARRA, JOSÉ. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje; México, Trillas, 2a. reimpresión 1996, 174 p.

----- Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje; México, Trillas, decimoprimer reimpresión 1996, 109 p.

KIDD, J. R. El proceso del aprendizaje como aprende el adulto. Argentina, Buenos Aires. Editorial El Ateneo, 1973. 255 p.

KOLOMINSKI, YA. L. La psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y educación, 1984. 297 p.

KOSIK, KAREL. Dialéctica de lo Concreto; tr. Adolfo Sánchez Vázquez; 2a edición. México, Editorial Grijalbo, 1976. 269 p. (Colección Teoría y Práxis)

MARINA, JOSÉ ANTONIO. Teoría de la inteligencia creadora; Barcelona España, Editorial Anagrama, 1993 384 p.

MARTINEZ MEDIANO, CATALINA. "Los sistemas de enseñanza abierta". Los sistemas de educación superior a distancia. Madrid. UNED-ICE, 1988. p.p. 13-31.

----- Los sistemas de educación superior a distancia. La práctica tutorial de la UNED. Madrid. Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia-Madrid. 1988. p. 205.

MAYAGOITIA P, LAURA DEL CARMEN La tutoría como alternativa en los estudios de posgrado; Tesis de Grado de Maestría. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986. 111 p.

MEAD, MARGARET. "La educación tarea permanente". En La educación teorías y conceptos perspectiva integradora. Madrid; Editorial Paraninfo S.A., 1989. p.p. 95-116.

MENENDEZ M, LIBERTAD Y LAURA E. ROJO. Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM. (Un informe preliminar); México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1986. 59 p. (Cuadernos del CESU No. 2).

MENESES MORALES, ERNESTO. Tendencias Educativas Oficiales en México, 1964-1976; México, Centro de Estudios Educativos A.C., 1991.

MONCLUS, ANTONIO Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica; 2a. edición México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1997 148 p.

MORIENE, HAROLD Y MARIENE GRETA. "El descubrimiento : un desafío a los profesores. México. Editorial Santillana, S.A. de C.V. 1992. 305p.

MORRIS, L. BIGGE. "¿Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teorías contemporáneas de aprendizaje?" En Teorías del aprendizaje para maestros; México D.F., Trillas, 1976. p.p. 105-142.

MUNGARAY ALEJANDRO Y GRACIELA DIAZ. "Educación a Distancia. Cobertura con calidad en la educación superior en México". Ponencia presentada en The third distance education research symposium. Pennsylvania, 1995. p.p. 83-87

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS. Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México; México, Centro de Estudios Educativos, 1985.

NEUMAN Denis, GRIFFIN, Peg y COLE, Michael. "La Zona de Construcción del Conocimiento" Morata, Madrid, 1991.

OSHERSON, SAMUEL. Al encuentro del padre. Chile, Cuatro Vientos Editorial, 1993. 207 p.

OSMAN, BETTY B. Problemas de aprendizaje; Tr. Martha Maldonado; México, Editorial Trillas, 1997 217 p.

PIAGET, JEAN. El nacimiento de la inteligencia del niño; tr. Pablo Bordonaba; México, Grijalvo, 1994 396 p.

PADILLA, G. RAMON. Reflexiones sobre los Sistemas Abiertos; Tomo 20. México, D.F., Publicaciones E.S.C.A., 1992. p. 551.

----- La asesoría académica. Tomo 6. 2a edición. México, D. F., Publicaciones E.S.C.A., 1990. 197 p.

----- La asesoría pedagógica Tomo 9, México D.F., Publicaciones E.S.C.A., 1985. 392 p.

----- Rumbo al sistema abierto politécnico. Tomo 2; México, D. F., Publicaciones E.S.C.A., 1990 458 p.

----- Modelo operativo S.A.D.E. Tomo 3. México, D. F., 2a. edición. Publicaciones E.S.C.A., 1990. 258 p.

----- Criterios abiertos; Tomo 1. 2a. edición  
México, D. F., Publicaciones E.S.C.A., 1989. 254 p.

----- Primer encuentro internacional sobre  
sistemas abiertos y a distancia de educación superior; Tomo  
11. México, D.F., Publicaciones E.S.C.A., 1990. 576 p.

PICHON-RIVIERE, ENRIQUE. El proceso grupal del psicoanálisis  
a la psicología social (I); México, D. F., Ediciones Nueva  
Visión SAIC., 1983. 213 p.

POZO, JOSÉ IGNACIO. "El aprendizaje del conocimiento  
científico". En Aprendizaje de la Ciencia y pensamiento  
causal; Madrid, España, Editorial Aprendizaje visor, 1987.  
p.p. 181-252.

ROCKWELL, ELSIE. Ser maestro, estudios sobre el trabajo  
docente; México, D.F. Ediciones el caballito, 1985. 250 p.

SACRISTÁN GIMENO, JOSÉ Y ANGEL I. PÉREZ GÓMEZ. "Enseñanza  
para la comprensión". En Comprender y transformar la  
enseñanza. Madrid, Ediciones Morata, 1992

SARRAMONG, JAIME. Cómo aplicar estrategias de enseñanza-1;  
Barcelona-España, Ediciones Ceac, S.A., 1989. 205 p.

SAVATER, FERNANDO. Ética para Amador; Barcelona España,  
Editorial Ariel, S.A. 1991. 189 p.

----- El valor de educar; México, Instituto de  
Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997 244 p.

VILLALOBOS PRIETO, NELLY. La Universidad Abierta de  
Inglaterra; Tesis de Maestría. México, Universidad Nacional  
Autónoma de México, 1980. 227 p.

VILLORO, LUIS. Creer, saber, conocer; 6a.edición.  
México, Siglo Veintiuno Editores, 1991. 310 p.

YIGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos  
superiores; tr. Silvia Furió; Barcelona España, Editorial  
Crítica S.A., 1979. 226 p.

WINFRED, F. HILL. Teorías contemporáneas del aprendizaje;  
México, D. F., Editorial Paidós Mexicana, S.A., 1983. 264 p.

YURÉN CAMARENA, MARIA TERESA. Eticidad, Valores sociales y  
educación; México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995,  
323 p.

----- . La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores; México, Editorial Trillas, 1994. 259 p.

ZEMMELMAN, HUGO. Conocimiento y sujetos sociales; México, El Colegio de México, 226 p. (Jornadas III).

----- . Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad; México, El Colegio de México, 229 p.

#### F U E N T E S   H E M E R O G R Á F I C A S

##### ARTÍCULOS

BONINO, MARÍA. "Para una metodología reflexiva de educación a distancia". Revista Latinoamericana de estudios educativos. México, D.F., Editorial Centro de Estudios Educativos. Julio-Septiembre 1985 p.109-125.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL. "Una reflexión sobre la teoría curricular y sus implicaciones" en Revista Educien. Cd. Victoria, México, 1980 No. 8 p. 19-23

----- . "Problemas Metodológicos y de evaluación". En Revista Empatía. México, D.F., 1991. No. 1 p. 20-27.

----- . "El Profesor. La tensión de sus tareas educativas frente a las que se derivan de la coordinación de grupos." Ponencia elaborada para el II Simposio sobre experiencias Grupales. Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca, 1990. 13 p.

----- . "Una reflexión sobre la teoría curricular y sus implicaciones" En Revista Educien; Cd. Victoria, México, 1980. No. 8 p. 19-23.

----- . "Problemas Metodológicos y de evaluación" En Revista Empatía. México D.F. 1991 No. 1 p.20-27.

----- . "Educación y Cambio A.C." Cero en Conducta; (publicación bimestral). Numero 8. Año 2. México, D.F. Equipo Editor, S.C., marzo-abril de 1987. 62 p.

GARCÍA GARCÍA JOSÉ, JORGE MONTEMAYOR ROMERO Y ANA EMILIA LÓPEZ RAYÓN PARRA. "La educación basada en normas de competencia" En Academia. México en la Globalización y Regionalización de las profesiones. Noviembre-Diciembre 98 Num. 18 pp.20-24

LATAPÍ, PABLO. "Reformas Educativas de los cuatro últimos gobiernos 1952-1975." En Comercio Exterior. Vol. 25 num. 12. 1976.

----- "Análisis de un sexenio de Educación" en Centro de Estudios Educativos. México, Nueva Imagen, 1980.

LITWIN, Edith " La educación a distancia y la psicología cognitiva" en Cuaderno REDLAED, Octubre 1962 Red Latinoamericana de Educación a Distancia pp 5-11

MENESES MORALES, ERNESTO. "Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976". Centro de Estudios Educativos. México, 1991.

Perfiles Educativos. Centro de investigaciones y servicios educativos de la UNAM (publicación trimestral). Numero 33. Julio-Agosto-Septiembre 1986. México, D.F. Centro de investigaciones y servicios educativos de la UNAM. 64 p.

RODRIGUEZ, AZUCENA y JAIME CORTES. "Sistema Universidad Abierta. Estructura y Operación". En Perspectiva; Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tercera época, a.1, septiembre de 1980, No. 3. pp. 41-47.

SANTAMARÍA, ANTONIO. "Diada alumnos-profesor como dinámica del cambio social". En Revista intercontinental de Psicología y Educación; México, D.F., Editorial Gedisa Mexicana, S.A., Vol. VIII Núm. 2 diciembre de 1995 pp. 153-166.

SOLIS, LEOPOLDO. "El sistema financiero en 1980". En Varios autores. El perfil de México en 1980; México, Siglo veintiuno editores, 1970. pp. 73-87

ZORRILLA, OSCAR. "El sistema de Universidad Abierta". En Perspectiva. Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tercera época, a.1 mayo de 1980 No. 1 p.p. 20-22.

#### DOCUMENTOS:

Autoevaluación Institucional 1994; Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. División Sistema Universidad Abierta. Ciudad Universitaria, 1994. 143 p.

Desarrollo del currículum Centro para la Investigación e innovación de la enseñanza. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Buenos Aires, Ediciones Marymar, 1974. 91 p.

FOLLETO INFORMATIVO. División Sistema de Universidad Abierta  
Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. s f. 43 p.

Ley General de Educación Diario Oficial de la Federación,  
México, D.F. Secretaría de Gobernación. 1993. 42-56 pp.

Ley orgánica del IPN Instituto Politécnico Nacional. México,  
D.F. Dirección de Publicaciones del IPN 1981 34 p.

Gaceta Politécnica Instituto Politécnico Nacional. México,  
D.F. Dirección de Bibliotecas y Publicaciones con la  
colaboración de la División de Comunicación Social. Noviembre  
1988. 86 p.

GUEDEZ, VICTOR. "Educación a distancia y función tutorial".  
En Foro Universitario. No. 77. México, abril 1987. p.p. 23-32.

Información general. Coordinación Sistema Universidad  
Abierta. Universidad Nacional Autónoma de México, 1989. 54 p.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 México, D.F., Poder  
Ejecutivo Nacional. Secretaría de Hacienda y Crédito Público.  
1995. 177 p.

Programa de desarrollo Educativo 1995-2000 México, D.F.  
Secretaría de Educación Pública. SEP 1996 172 p.

Programa de desarrollo Institucional 1995-2000 México,  
D.F., Instituto Politécnico Nacional 101 p.

Programa para la modernización educativa 1989-1994. Capítulo  
8: "Sistema Abiertos de Educación" México, D. F. 1989.  
p.p. 167-177.

Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM.  
Capítulo 1: Disposiciones Generales. México, D.F. 1986.  
p.p. 1-23.

Reglamento interno del IPN Instituto Politécnico Nacional.  
México, D.F. Dirección de Publicaciones del IPN., Septiembre  
1995. 28 p.

Reforma Organizacional Instituto Politécnico Nacional.,  
México, D.F. Dirección de Publicaciones del IPN 1996 17 p.

RODRIGUEZ, AZUCENA. "Sugerencias para la utilización de  
técnicas grupales en las tutorías". En Curso para tutores  
del SUAFYL. Documento de trabajo. Unidad de Asesoría  
Pedagógica, Sistema de Universidad Abierta, Facultad de  
Filosofía y Letras. 2 p.

A N E X O S



- b.) orientan en comprensión de la bibliografía complementaria
  - c.) orientan en la búsqueda de fuentes bibliográficas
  - d.) orientan en la resolución de problemas
  - e.) orientan en la realización de las actividades de aprendizaje
  - f.) proporcionan orientación en cualquier otro sentido
- ¿cuál?-----

6. Las tutorías cumplen con las siguientes funciones docentes. (Proceda igual que en la pregunta anterior).

- a.) se orienta hacia los contenidos de los materiales de estudio.
- b.) se proporciona una visión general de la asignatura en el curso.
- c.) se proporciona una visión general de la carrera a partir de la asignatura.
- d.) se informa respecto a lo que el estudiante debe aprender
- e.) se proporciona ejercicios prácticos de comprobación
- f.) se asesora acerca de la realización de trabajos
- g.) se resuelven dudas en cuanto a vocabulario y conceptos
- h.) otra forma de docencia.

¿cuál?-----

7. Las tutorías son proporcionadas por tutores que tienen una formación acorde a la asignatura que ofrecen? \_\_\_\_\_

8. Realizan funciones de evaluación

- a.) inician las tutorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente
- b.) Revisa trabajos y los regresa a los alumnos en la siguiente tutoría con indicaciones evaluativas
- c.) Informa y asesora respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje.
- d.) otra forma de evaluación

¿cuál?-----

9. Del total de asignaturas del semestre 92-2, anote el número de veces que en las tutorías, se llevan a cabo las siguientes estrategias de enseñanza.

- a.) presentación de material de estudio, ordenado para ser repetido en forma verbal o escrita.
- b.) repaso verbal de la información
- c.) se "da clase"
- d.) se utilizan técnicas grupales para aclarar dudas y los participantes de las tutorías participan
- e.) el estudiante da su punto de vista y el tutor da las conclusiones
- f.) no forzosamente se llega a conclusiones pero los estudiantes participan y dan su punto de vista
- g.) el alumno, inducido por el tutor, produce su conocimiento y no sólo toma lo que le "enseñan".
- h.) Otras. Por favor especifique cuáles.-----

-----  
-----  
10. De los enunciados que se plantean, conteste lo que se le pide.

a) Solicitó tutorías individuales durante el semestre 96-2.

a) sí                      b) no                      c) ---- veces

b) ---- Asistió regularmente a las tutorías

c) ---- No asistió

d) ---- Participó en las tutorías

e) ---- Considera que aprendió en las tutorías

f) ---- La asistencia a las Tutorías era obligatoria

g) ---- Las Tutorías fueron necesarias

11. Por favor anote cualquier comentario o sugerencia para la práctica tutorial. Agradecemos sus aportaciones.

-----  
-----



6. ¿Qué funciones docentes lleva ud. a cabo?

- a.) orienta hacia los contenidos de los materiales de estudio.
- b.) proporciona una visión general de la asignatura en el curso.
- c.) proporciona una visión general de la carrera a partir de la asignatura.
- d.) informa respecto a lo que el estudiante debe aprender
- e.) proporciona ejercicios prácticos de comprobación
- f.) asesora acerca de la realización de trabajos
- g.) resuelven dudas en cuanto a vocabulario y conceptos
- h.) otra forma de docencia.

¿cuál?-----

7. ¿Qué formación profesional tiene ud?

8. ¿Qué funciones de evaluación realiza ud. en las tutorías?

- a.) inicia las tutorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente
- b.) Revisa trabajos y los regresa a los alumnos en la siguiente tutoría con indicaciones evaluativas
- c.) Informa y asesora respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje.
- d.) otra forma de evaluación

¿cuál?-----

9. ¿Qué técnicas de enseñanza lleva a cabo en las tutorías?.

- a.) presentación de material de estudio, ordenado para ser repetido en forma verbal o escrita.
- b.) repaso verbal de la información
- c.) se "da clase"
- d.) se utilizan técnicas grupales para aclarar dudas y todos los participantes de las tutorías participan
- e.) cada estudiante da su punto de vista y el tutor da las conclusiones
- f.) no forzosamente se llega a conclusiones pero todos participan y dan su punto de vista



## GUIA DE OBSERVACION DE TUTORIAS

### 1 - Datos generales

- a) Nombre del tutor
- b) Licenciatura en la que labora
- c) Nombre de la materia o asignatura
- d) Semestre en que imparte la tutoría
- e) Número de alumnos presentes en tutorías

### 2. Contexto

- a) Tipo de salón (no. de bancas)
- b) Relatoria de actividades que llevan a cabo tutor y alumnos, desde el inicio hasta el final de la tutoría. Lo verbal y lo no verbal, especialmente actitudes, actividades y evaluación.  
No interpretar, sólo relatar lo que suceda.





-----  
-----  
10. Las asesorías académicas cumplen con las siguientes funciones de docencia (Proceda como en el caso anterior).

- a.) se orienta hacia los contenidos de los materiales de estudio.
  - b.) se proporciona una visión general de la asignatura en el curso.
  - c.) se proporciona una visión general de la carrera a partir de la asignatura.
  - d.) se informa respecto a lo que el estudiante debe aprender
  - e.) se proporciona ejercicios prácticos de comprobación
  - f.) se asesora acerca de la realización de trabajos
  - g.) se resuelven dudas en cuanto a vocabulario y conceptos
  - h.) otra forma de docencia. ¿Cuál forma de docencia y qué tipo de asesoría?
- -----

11. Las asesorías académicas cumplen con las siguientes funciones de evaluación

- a.) inician las asesorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente
  - b.) Revisa trabajos y los regresa a los alumnos con indicaciones evaluativas
  - c.) Informa y asesora respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje.
  - d.) otra forma de evaluación. ¿Cuál forma de evaluación y qué tipo de asesoría?
- -----

12. Llevan a cabo siguientes estrategias de enseñanza.

- a.) presentación de material de estudio, ordenado para ser repetido en forma verbal o escrita.
- b.) repaso verbal de la información

- c.) se "da clase"
- d.) se utilizan técnicas grupales para aclarar dudas y los participantes de las asesorías interactúan.
- e.) el estudiante da su punto de vista y el asesor da las conclusiones
- f.) no forzosamente se llega a conclusiones pero los estudiantes participan y dan su punto de vista
- g.) el alumno, inducido por el asesor, produce su conocimiento y no sólo toma lo que le "enseñan".
- h.)Otras. Por favor especifique cuáles estrategias y qué tipo de asesoría?-----

-----  
-----  
13. Por favor anote cualquier comentario o sugerencia para la práctica de las asesorías. Agradecemos sus aportaciones.  
-----  
-----



6. ¿Qué funciones docentes lleva ud. a cabo?

- a.) orienta hacia los contenidos de los materiales de estudio.
- b.) proporciona una visión general de la asignatura en el curso.
- c.) proporciona una visión general de la carrera a partir de la asignatura.
- d.) informa respecto a lo que el estudiante debe aprender
- e.) proporciona ejercicios prácticos de comprobación
- f.) asesora acerca de la realización de trabajos
- g.) resuelven dudas en cuanto a vocabulario y conceptos
- h.) otra forma de docencia.

¿cuál?-----

7. ¿Qué formación profesional tiene ud?

8. ¿Qué funciones de evaluación realiza ud. en las tutorías?

- a.) inicia las asesorías con un somero repaso de lo estudiado anteriormente
- b.) Revisa trabajos y los regresa a los alumnos en la con indicaciones evaluativas
- c.) Informa y asesora respecto a las actividades y evaluaciones de aprendizaje.
- d.) otra forma de evaluación

¿cuál?-----

9. ¿Qué técnicas de enseñanza lleva a cabo en las asesorías?.

- a.) presentación de material de estudio, ordenado para ser repetido en forma verbal o escrita.
- b.) repaso verbal de la información
- c.) se "da clase"
- d.) se utilizan técnicas grupales para aclarar dudas y los participantes de las asesorías interactúan
- e.) cada estudiante da su punto de vista y el asesor da las conclusiones
- f.) no forzosamente se llega a conclusiones pero participan y dan su punto de vista

