

151



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

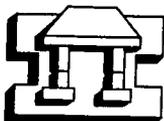
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

**EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LA
EDUCACIÓN ABIERTA: UNA EXPERIENCIA
COMO ASESORA PEDAGÓGICA EN LA
DIVISIÓN SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA
DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA, UNAM**

REPORTE DE TRABAJO P R O F E S I O N A L

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
SIMENA YEMAYA MURRAY GARCÍA

DIRECTOR: LIC. VÍCTOR MANUEL ALVARADO GARCÍA
ASESORES: LIC. IRMA DE LOURDES ALARCÓN DELGADO
LIC. JORGE GUERRA GARCÍA



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PAGINACION DISCONTINUA

**"Para asir la lógica más profunda del mundo social
es necesario sumergirse en la particularidad
de una realidad empírica
situada y fechada. Se trata de construirla
como un caso particular de lo posible.
Se trata de asir lo invariante,
la estructura, en cada una de las variantes".**

-Pierre Bourdieu-

**"El día en que la mujer
pueda amar con su fuerza
y no con su debilidad
no para huir de sí misma,
sino para encontrarse
y no para renunciar
sino para afirmarse,
entonces el amor será
tanto para ella como para él,
una fuente de vida
y no un mortal peligro".**

-Simone de Beauvoir-

**"El Pasado es siempre una morada.
Cuando nos mudamos al presente,
a veces alimentamos la ilusión de que
cerrando aquella casa con candados
nos vamos a ver libres de ella por siempre".**

-Mario Benedetti-

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A mis padres Blanca Margarita García y Geiser Crespo
gracias por el apoyo y amor que me brindaron
durante mi educación y por la fuerza
de seguir adelante en los momentos difíciles de mi vida.
A mis queridos Joao y Geysler
por la bella experiencia de tener hermanos como ustedes.
Los quiero mucho.

Gracias a mi amado esposo David
compañero atento y tierno
que sustenta plenamente mi ser
y acompaña todos mis proyectos, especialmente éste.
Te amo infinitamente.

Gracias a mis tíos Daniel, Elena, Jorge,
Yolanda, Antonio, Josefina,
y mis primas Silvia y Laura.
Por sus consejos y apoyo en todo momento.

A mi cuñada Laura por el apoyo en todos sentidos
para la culminación de este trabajo
a la cual admiro por su gran fortaleza como mujer.

A toda la gran familia Alfaro Lemus,
Sra. Margarita, Sr. David, Lily, Magui, Ángel, Braulio;
gracias por el continuo apoyo
y por brindarme la oportunidad de pertenecer a su bella familia.

Gracias a Mayra Cruz, Sonia Avilés,
Lucía Sánchez, Martha Pérez y Ma. Elena Maldonado
por tantos años de amistad incondicional
y por cubrir ese hermoso lugar que es ser como mis hermanas,
aún a través de la distancia y el tiempo.
Y a las Sras. Eustoquia Martínez, Guillermina Camacho,
Delia Alvarado, Margarita Lemus, Yolanda Pérez, Elena García,
Caridad Ramírez y Silvia Castillo por su cariño maternal.

A mis mejores amigos Juan Carlos De Anda,
Arturo Lira y Angélica Larios gracias por formar parte
del gran equipo 'dream team'
y por todos los buenos e inolvidables momentos
vivos dentro y fuera de nuestra formación universitaria.
También en especial a Mario Castillo
por trascender las fronteras de la Psicología.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Gracias al Lic. Alejandro Paz Torres
Jefe de la División del Sistema Universidad Abierta de la Fac. de Economía,
al Lic. Guillermo Ramírez Hernández
Director de la Facultad de Economía, UNAM.
y a todos los profesores y alumnos del SUA-FE,
por la confianza y apoyo en mi vida profesional
como asesora pedagógica.

Y en particular al equipo de trabajo
Mash, Alberto, Pily, Ricardo Hernández,
Laura, Catita, Conchita, Fermín,
Pepe y Ricardo Arriaga.

Gracias Irma Alarcón y Jorge Guerra
por sus comentarios y recomendaciones
para la elaboración de este trabajo.
Agradezco también la oportunidad
de colaborar en el Comité de Evaluación Curricular
de la Carrera de Psicología en Iztacala
pues me dio la oportunidad de conocer
a excelentes profesores como ustedes.

A Irma Herrera, Jesús Nava, Jesús Lara, René Alcaraz,
por mencionar sólo algunas
personas amigas que por su experiencia,
vocación y pasión hacia la Psicología,
he admirado siempre.

Víctor Alvarado gracias por el apoyo y dedicación
para la realización de este trabajo.
Y especialmente gracias por las palabras de aliento,
amistad, crítica y comprensión
que en este proceso de formación y reconstrucción
me brindaste siempre.
"Cuidate como si eso valiera la pena..."

Y a todas aquellas personas que me han apoyado
y que han creído en mí a lo largo de mi vida gracias por estar ahí...
a todos ustedes dedico este trabajo.



ÍNDICE

Resumen	i
Introducción	ii
Capítulo I. El desarrollo de los sistemas de educación abierta y a distancia	1
1.1 Sus orígenes.....	1
1.1.1 Sociales.....	2
1.1.2 Políticos y económicos.....	3
1.1.3 Tecnológicos y educativos.....	4
1.2 Sus concepciones pedagógicas.....	6
1.2.1 De la educación a distancia.....	6
1.2.2 Significado de apertura de la educación abierta.....	11
1.2.3 Diferencias estructurales y pedagógicas con los sistemas presenciales....	14
1.3 Presupuestos teóricos epistemológicos.....	18
1.3.1 Teoría de la autonomía e independencia.....	20
1.3.2 Teoría de la industrialización.....	22
1.3.3 Teoría de la interacción y comunicación.....	24
Capítulo II. El Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México	26
2.1 Antecedentes de la educación abierta en México.....	26
2.2 Concepción y objetivos generales que formaron el SUA de la UNAM.....	31
2.3 Elementos organizativos que componen el SUA.....	34
2.4 Trayectoria histórica de la División SUA de la Facultad de Economía.....	36
Capítulo III. El psicólogo como asesor pedagógico en el SUAFE	44
3.1 Descripción de las posibilidades de intervención del psicólogo en el SUAFE...	44
3.2 Alumnos: análisis de expectativas y habilidades.....	50
3.3 Asesores: análisis de su didáctica y el trabajo colegiado.....	57
Capítulo IV. Reflexiones y Conclusiones	60
Referencias bibliográficas	72
Anexos	76

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar las principales experiencias como asesora pedagógica de la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Economía (SUAFE) en la Universidad Nacional Autónoma de México. A través de la descripción y análisis de las actividades desarrolladas con alumnos y profesores fundamentalmente, lo cual dará pauta para apuntar algunas reflexiones sobre los procesos educativos que se manifiestan en la interrelación de los actores involucrados. Así también señalar las posibilidades de intervención profesional del psicólogo en el ámbito de la educación abierta y a distancia.

Estas modalidades educativas representan una oportunidad de desarrollo profesional y crecimiento para personas que de otra manera no podrían seguir estudiando. Es por ello que el impulso de la educación abierta y a distancia ha sido necesario en todo el mundo, apoyado de los avances de la incorporación de la tecnología a la educación. Sus orígenes y desarrollo se abordan en el primer capítulo. En el segundo capítulo se revisan las particularidades sociohistóricas que determinan el surgimiento de la educación abierta en México, en especial en la UNAM.

En el tercer capítulo se describen las diversas actividades realizadas como asesora pedagógica en el ámbito educativo, en particular en la educación abierta, orientadas para responder a demandas fundamentales de cada uno de los componentes de esta modalidad: institución, profesores y alumnos. El desempeño del psicólogo cobra importancia en la medida en que se dé una relación efectiva entre ellos; es labor del asesor pedagógico contribuir al establecimiento de condiciones para lograrlo.

Finalmente en el cuarto capítulo se hace un análisis crítico de estas actividades, lo que provee al psicólogo la oportunidad de reflexionar, sobre la manera en que conduce su trabajo, sobre los elementos formativos y de contexto que permean sus procedimientos y de los aspectos que le posibilitan la construcción de conocimientos psicológicos, pedagógicos y sociales para contribuir en este caso, a la consolidación del SUAFE. Siendo estos los elementos que esencialmente dan sentido a este reporte de trabajo profesional.

INTRODUCCIÓN

La psicología educativa al estudiar el proceso de enseñanza aprendizaje constituye un campo de vinculación con otras disciplinas, en particular con la pedagogía. El presente trabajo es un esfuerzo por dar cuenta de las competencias profesionales del psicólogo en el puesto de asesoría pedagógica en la División SUA de la Facultad de Economía, UNAM. Para ello es preciso ubicar el contexto en el cual se inserta la práctica profesional del asesor pedagógico.

A partir de la aprobación y de la entrada en vigor del nuevo plan de estudios de la Facultad de Economía en 1994, en el SUAFE se había suspendido la elaboración de material didáctico adecuado a la modalidad abierta. Esto propiciaba una dependencia de los alumnos hacia el docente para aprender los contenidos, adicionalmente se les obligaba a asistir a las asesorías programadas (dichas asesorías deben ser opcionales), contribuyendo en gran medida a la deserción escolar.

En 1997 por un cambio en la administración del SUAFE, se plantean nuevas líneas de trabajo para abordar los diferentes problemas que impedían la consolidación de la división como opción formativa. Las líneas de trabajo giraron en torno a tres aspectos fundamentales: 1) Desarrollar material didáctico en forma colegiada, acorde a la modalidad abierta; 2) Recuperar el modelo pedagógico que sustenta el SUA de la UNAM en la práctica docente; y 3) Establecer mecanismos de atención psicopedagógica y seguimiento del avance escolar de los alumnos.

Tales estrategias de trabajo demandaban la presencia de un asesor pedagógico, pero la División tenía varios años que ya no contaba con un profesional que atendiera estas demandas. Por lo que se requiere de la participación de un psicólogo como mediador y facilitador de las actividades necesarias para la consecución de las metas institucionales. De tal manera que las actividades del asesor pedagógico se definen en la práctica y con las orientaciones teóricas que han definido el puesto.

En el contexto de la necesidad de instrumentar acciones concretas de cambio se ha desarrollado la práctica que es objeto del presente reporte de trabajo profesional. La finalidad del reporte es mostrar y analizar la importancia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

del papel del psicólogo en el puesto de asesor pedagógico. De tal forma que sea posible reflexionar sobre la influencia y alcances de la labor realizada en 3 años hacia la consolidación de un modelo pedagógico en el sistema abierto.

Para tal efecto en el primer capítulo se abordan algunos aspectos de carácter social, político, económico y tecnológico que dieron origen a los sistemas abiertos y a distancia en el mundo, así como su desarrollo teórico pedagógico. Con el objetivo de comprender las necesidades que determinaron el planteamiento de estas modalidades educativas como opciones formativas paralelas a la educación presencial.

En el segundo capítulo se realiza una reseña de los principales acontecimientos que originaron el desarrollo de los sistemas de educación abierta y a distancia en México, con la finalidad de situar el contexto en que surge el Sistema Universidad Abierta de la UNAM, (el cual se crea en 1972); así también en particular nos permitirá comprender las diversas situaciones que han determinado el desarrollo del SUA de la Facultad de Economía, a través de un breve recorrido histórico.

Lo cual permitirá contextualizar las condiciones existentes al momento de la inserción del psicólogo como asesor pedagógico en el SUAFE. Para ello en el tercer capítulo se describen las características y la evolución de las funciones y actividades desarrolladas desde 1997. Para arribar así a consideraciones y resultados sobre el trabajo con los principales actores del sistema que son alumnos y docentes.

Finalmente en el cuarto capítulo, se bosquejan algunas reflexiones dirigidas no sólo al psicólogo sino a todo profesional que ingrese como asesor al mundo de las modalidades educativas abierta y a distancia. Así también se plantean conclusiones sobre los procesos identificados en la interrelación docente-alumno, diseño de material didáctico, e investigación educativa. Por último también se señalan algunas recomendaciones al currículum de la Licenciatura en Psicología de la FES-Iztacala, derivadas de la experiencia en el ámbito de la educación abierta y a distancia.

CAPÍTULO I. EL DESARROLLO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA.

"La Educación Abierta y a Distancia no son frutos de la 'magia', para poder cumplir sus postulados y alcanzar sus ambiciosos objetivos, requieren de condiciones inexorables que de no ser satisfechas crearían más problemas de los que supuestamente deben resolver..."

Dr. Miguel Casas Armengol

Los orígenes de la educación abierta y a distancia en México, y en especial en la UNAM, están en un contexto tanto local como internacional. Es decir, como propuestas educativas ante las necesidades en el México de los 70's, no surge como ocurrencia de algunas personas, sino que responde a las tendencias mundiales en educación. Por ello, en el presente capítulo, se abordarán algunos aspectos de carácter social, político-económico y tecnológico-educativo que permitan contextualizar sus orígenes en el mundo; también se desarrollan elementos teórico pedagógicos que conceptualizan las modalidades educativas abiertas y a distancia, y situar los elementos históricos que en México, perfilaron a que la educación abierta y a distancia se plantearan como opciones formativas.

1.1. SUS ORÍGENES.

La educación abierta y a distancia experimenta un crecimiento exponencial en el mundo en las tres décadas pasadas. Su crecimiento vertiginoso, así como su consolidación como opción formativa, le ha permitido rescatar y trascender su propia historia. En esta primera sección del capítulo, se analizarán algunos elementos que permitan situar el surgimiento de los sistemas educativos abiertos y a distancia. Al respecto Sanyal (1976)¹ señala de manera general, algunas condiciones de carácter económico, social y político que determinaron en alguna medida los orígenes de estas modalidades educativas.

¹ Citado en: García Arelló, Lorenzo. *Educación a Distancia Hoy: Educación Permanente*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994, p. 53.

- a) Alto costo de la educación por estudiante y presión social por alcanzar una educación gratuita en todos los niveles en los países en vías de desarrollo, lo cual va a influir en un progresivo deterioro de la calidad de enseñanza.
- b) Falta de vinculación entre los sectores económicos y el sistema educativo.
- c) Desproporción cuantitativa entre el número de graduados y la capacidad de absorción del mercado de trabajo.
- d) Éxodo rural de la juventud a las ciudades en busca de oportunidades de trabajo no existentes en sus lugares de origen.
- e) Reducción de la iniciativa para la creación de empleos. El individuo desea convertirse en asalariado, antes que auto-emplearse, lo que aumentaría la actividad empresarial.
- f) Aumento en el descontento profesional, cuando las oportunidades no corresponden a las aspiraciones forjadas en el sistema educativo.
- g) Formalismo académico, causante de la desvinculación que surge entre el mundo académico y el mundo en que se desenvuelve el individuo.
- h) Rigidez y resistencia a las innovaciones educativas.

Sin duda son diversas las condiciones que han determinado el surgimiento de la educación abierta y a distancia, y varían en tiempo y forma en cada país. Pero revisemos de manera general algunas de estas condiciones, que predominaron como factores influyentes en el desarrollo de estas modalidades en el mundo.

1.1.1. Sociales.

El aumento de la demanda social de educación provocó un sobrecupo en las escuelas, dado que por una parte se manifestó una explosión demográfica, y por otra -propiciado por el desarrollo- existía una exigencia y presión social, de alcanzar todos los niveles de estudios por parte de clases sociales nuevas, demandantes del bien de la educación. Las escuelas no disponían de infraestructura suficiente para hacer frente al reto que posibilitase satisfacer los

anhelos de democratización de los estudios, propiciando así la igualación de oportunidades.

Por otro lado, la existencia de sectores de la población que de otra forma no podrían acceder a la educación, supone un capital humano infrautilizado, tal sería el caso de:

- ⇒ Los residentes en determinadas zonas geográficas alejadas de los servicios educativos.
- ⇒ Los adultos que por ocupaciones laborales no pueden acudir a las instituciones.
- ⇒ Las amas de casa con dificultades para cubrir horarios lectivos ordinarios.
- ⇒ Los hospitalizados, los reclusos, los emigrantes.
- ⇒ Los residentes en países en vías de desarrollo que disponen de pocos centros de enseñanza para atender a todos los que desean acudir a ellos.

En particular la demanda de la educación superior y de los técnicos especialistas, se presentó debido a un fenómeno de capilaridad social, a la necesidad de ascender en la sociedad, que en los setentas era todavía posible gracias a los estudios de una licenciatura o ingeniería, en general, por medio de un mayor grado académico.

1.1.2. *Políticos y económicos.*

En el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, hubo cambios de carácter estructural, donde el reacondo de la geometría política resultante de la guerra empezó a modificarse: la economía de los Estados Unidos perdió terreno frente a los desarrollos tecnológicos de Japón y Alemania. Los problemas de calidad y de pérdida de niveles de competencia, se tienden a asociar cada vez más a esquemas de calidad, llámense programas de calidad total, círculos de calidad, etc., donde el componente humano cobra importancia.

Para los años setentas se destacan los cambios político económicos que se gestaron a raíz del cambio de tendencia en cuanto a las funciones del Estado en

occidente, ya que antes de esta década se planteaban todavía esquemas muy apegados a la protección de las economías, para posteriormente pasar a una economía de mercado, en la cual el libre juego de la oferta y la demanda son las encargadas de manejar la economía, pasando el Estado a ser sólo el responsable del cumplimiento de tales planteamientos.

Se modifican también los mercados de trabajo y las necesidades de capacitación de los trabajadores, lo que genera la necesidad de reeducar a la mano de obra, generando presiones sobre las universidades y centros educativos.

No es fortuito que en diversos países, México incluido, en la legislación laboral se empiece a contemplar la capacitación de los trabajadores como una obligación patronal que el Estado tiende a compartir. Algunos países como México vieron periodos pequeños de auge, ya que fueron proveedores de materias primas a países con mayor nivel de ingresos, pero menor nivel de recursos disponibles.

A la vez estos países proveedores de materias primas, fueron receptores de la tecnología que se generó a raíz de los conflictos bélicos, por lo que también fue necesario impulsar las formas de adiestramiento, siendo una salida viable a ello la educación a distancia. Este aspecto se complementa con una inserción diferente en la corriente de mercancías intercambiadas a escala mundial con la aparición del fenómeno de la maquila, posibilitado por la segmentación de los procesos de trabajo a los que hacíamos referencia.

El sentido de la rentabilidad de los presupuestos para educación, también influye para que la educación abierta y a distancia se determinen como opciones formativas. Llega el convencimiento a los poderes públicos de que invertir en educación es aumentar el capital humano de una sociedad. Lo que sucede es que a esas inversiones hay que extraerles la máxima rentabilidad en cantidad y calidad. Por tanto se buscan modalidades educativas eficaces y económicas.

1.1.3. Tecnológicos y educativos.

Las transformaciones tecnológicas constituyeron la punta de lanza para el progreso de las naciones. En la educación también se verían dichas transformaciones. El fenómeno de los avances tecnológicos en el campo de la

comunicación y de la informática, ha enriquecido los instrumentos de la tecnología educativa con la incorporación de los equipos de grabación, reproducción y transmisión del sonido y de la imagen. Aunque es preciso mencionar que, más que el método en sí, importa el buen uso que se haga del mismo.

Ante este desarrollo tecnológico cada vez más dinámico, hubo experiencias antecedentes de educación abierta y a distancia que datan desde el siglo XVIII² teniendo su auge en la segunda mitad del siglo XX. A partir de la creación de la *Open University* Británica en 1969, comienzan a florecer en todo el mundo, instituciones a nivel universitario³.

La UNESCO por su parte busca enfrentar los retos derivados de la revolución tecnológica, principalmente por los grandes avances en la cibernética e informática en la década de los setenta. Estos cambios provocan un desarrollo en diversos campos del conocimiento y las comunicaciones, modificando los procesos de trabajo y producción al permitir su segmentación.

El auge posterior a los años setenta, pero ya visualizado desde entonces, en lo que a maquinización y robotización se refiere, fue también un factor fundamental para este tipo de proyectos vinculados a la maquila. Los artículos electrónicos empiezan a tener ensambles de diversas partes del mundo. Es importante no olvidar la cada vez mayor población demandante de estudios a todos los niveles derivados de las necesidades de capacitación permanente de la mano de obra.

Por otro lado, el avance de las Ciencias de la Educación y de la Psicología posibilita una planificación de la utilización de recursos y metodología que, privada de la presencia directa del profesor, potencia el trabajo independiente y por ello la personalización del aprendizaje. Lo que permite concebir a la educación abierta y a distancia, no como medidas circunstanciales, sino construidas ex profesamente. Donde no se precisa de la presencia del profesor para el logro, por parte de la persona adulta, de un aprendizaje personal, reflexivo y significativo. Así, la

² Véase Anexo 1.

³ No hay que perder de vista que es final de la década de los sesentas y en México se viven intensas luchas en el sector educativo.

profundización y perfeccionamiento de estos sistemas individualizados de enseñanza, ha logrado la categoría de modalidades de enseñanza-aprendizaje con rasgos definidos y aplicables a sectores determinados del universo estudiantil.

Es en este contexto en el que, la educación abierta y a distancia a escala mundial empujan el desarrollo de los países. Cabe destacar que este desarrollo no es en ningún momento para desplazar a los sistemas tradicionales, sino más bien como su auxilio para atender la demanda educativa. Ahora bien, aún con sus desarrollos locales, circunscritos a las condiciones de cada país, en el mundo se van gestando perspectivas y conceptualizaciones teórico pedagógicas que permiten distinguir y comprender con sus diferentes matices a la educación a distancia de la educación abierta como modalidades educativas paralelas de la presencial, los cuales revisaremos en la siguiente sección.

1.2. SUS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS.

1.2.1. De la educación a distancia.

Las condiciones políticas, económicas, ideológicas y sociales propiciaron como revisamos anteriormente, el surgimiento y desarrollo de la educación abierta y a distancia de manera institucional. La educación a distancia en cada país, adopta nombres diversos para referir a los esquemas educativos paralelos a los tradicionales de aula, pupitres, maestro y alumnos juntos frente a frente.

En Europa, América, Asia, Australia y África, las instituciones y los programas a distancia en particular, desde las décadas de 1960 y sobre todo en 1970, se han multiplicado. En algunos países se trataba de una larga tradición en educación a distancia; en otros, era un intento innovador. Se pueden establecer algunas líneas de desarrollo comunes como afirma Popa-Lisseanu (1988)⁴, pero los modelos en educación a distancia son numerosos, dada la complejidad de los factores que entran en juego: el grado de apoyo político recibido, la red educativa existente en un país o región, la calidad y extensión de los medios de

⁴ Popa-Lisseanu, Doina. *Un reto mundial: la educación a distancia*. Madrid, I.C.E. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1988.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comunicación, la disponibilidad de los recursos humanos y financieros y la naturaleza de los problemas que se intentan solucionar a través de la educación a distancia.

Esta extrema variedad del ámbito de la educación a distancia se refleja en las numerosas denominaciones⁵ que refieren las distintas publicaciones especializadas y en los distintos países. Se habla de:

- *correspondence education* o *correspondence study*, en el Reino Unido, sobre todo para el nivel post-secundario, pero también en la misma región, de *distance teaching* y *teaching at distance*, términos empleados por la Open University;
- *home study* e *independent study*, en Estados Unidos, aunque en los últimos años el término de *distance education* ha vencido la resistencia de muchos especialistas y se ha impuesto;
- *external studies*, en Australia, donde también se emplean los términos de *non-traditional studies* y *off-campus programmes*;
- *Angeleites Selbststudium* (auto estudio guiado), en Bélgica, dando la posibilidad de aprender por sí mismo, y con ayuda de una guía;
- *telé-enseignement* o *formation á distance*, en Francia;
- *fernstudium* o *femunterricht*, en Alemania;
- *educación* o *enseñanza a distancia*, *enseñanza por correspondencia*, en España;
- *tele-educação*, en Portugal.
- *Zaochny* (enseñanza sin contacto ocular) en Rusia.

Aunque todos estos nombres son más o menos equivalentes, su significado pone de relieve lo que, en cada caso, se considera más importante en el programa: la distancia, que deja de ser un obstáculo para convertirse en un aliado.

⁵ *Op. Cit.*

Si bien estas denominaciones, con ligeros matices, cubren un mismo campo educativo, hay otros casos en los que los nombres traducen conceptos emparentados, pero no idénticos. Se trata de la *educación abierta, autodidacta y a distancia*, que Cirigliano (1983) analiza en su libro *La educación abierta*⁶. Tomando como punto de partida la característica de presencialidad o no de la educación, Cirigliano se imagina una línea continua que va desde la relación de presencialidad entre el profesor y el alumno (la educación presencial) hasta la ausencia de tal relación (la educación autodidacta), pasando por un momento intermedio de relación a distancia. En lo que a esta última se refiere, el autor analiza las consecuencias que derivan de esta "presencialidad intermedia".

"En la educación a distancia, al no darse contacto directo entre educador y educando, se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprendibles a distancia. Esa necesidad de tratamiento especial exigida por la "distancia" es la que valoriza el "diseño de instrucción" en tanto es un modo de tratar y de estructurar los contenidos para hacerlos aprendibles. En la educación a distancia, al ponerse en contacto el estudiante con el "material estructurado", es decir, contenidos organizados según un diseño, es como si en el texto o material, y gracias al diseño estuviera presente el propio profesor aún cuando no cabe olvidar que la verificación del saber suele venirle al adulto, más que por su concordancia con el material, por la validación que le da su realidad diaria"⁷.

Sobre la base del planteamiento anterior, en la educación a distancia, supone diseñar mecanismos para superar las barreras que encierra la imposibilidad (física o temporal) de la confluencia cara a cara del profesor y el alumno. Cabe destacar que, la idea central es diluir los efectos de dicha distancia. La calidad educativa en términos de los contenidos deberá responder a las mismas necesidades educativas de cada lugar. Es decir, para que la educación a distancia se consolidara como una opción formativa dependía de que se posibilitara un desarrollo equivalente a la educación presencial.

⁶ Cirigliano, Gustavo F.J. *La educación abierta*, Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1983. Citado en: Popa-Lisseanu, *Ibid.*

⁷ *Op. Cit.* p. 32.

García Aretio (1994) menciona que la educación a distancia se constituye con cuatro elementos fundamentales: alumnos, docentes, comunicación y estructura organizativa. El alumno es en esencia, el elemento básico. Todo quehacer educativo requiere de destinatarios, pero en la educación a distancia, el alumno tiene características particulares. A diferencia del sistema educativo tradicional que busca conformar grupos homogéneos de edad y habilidades, la educación a distancia recibe grupos heterogéneos. Encaminada fundamentalmente, pero sin fines excluyentes, a la educación de las personas adultas, se delimitan algunas de sus características principales.

Los alumnos de la educación a distancia generalmente son personas con una serie de conocimientos (escolarizados o por experiencia cotidiana), hábitos, actitudes y en ocasiones, cierto tiempo de haber estado en sistemas tradicionales de educación. Así con sus propias habilidades, capacidad de estudio en solitario, intereses, expectativas, tiempo para estudiar, el currículum de la educación a distancia tendrá que ser sensible a tales características.

El docente por su parte, deja de ser la persona que ingresa a un aula para explicar sus conocimientos. El docente, tendrá dos objetivos centrales: preparar los materiales que habrán de leer y/o procesar los alumnos, y asesorar a distancia el aprendizaje. En este sentido, el docente se enfocará a motivar y potenciar el aprendizaje independiente de los contenidos disciplinarios que ha ordenado previamente.

La tipología de los docentes entonces, versa primero sobre la elaboración de los contenidos disciplinarios, su adecuación pedagógica para ser estudiados a distancia, la guía del aprendizaje que les permitan monitorear la efectividad de los materiales y la evaluación del aprendizaje. El diseño, adecuación, ejecución y evaluación, al igual que en los sistemas educativos tradicionales como funciones docentes son desarrolladas de manera *ex profeso* para las poblaciones delimitadas por cada institución educativa.

Una vez que existen alumnos y docentes, es preciso hacer que mutuamente se comuniquen, y dada la distancia, deberá ser de múltiples formas.

Sin la comunicación no sería posible la educación, dado que en ésta alguien (emisor) pone a disposición de otros (receptores) un mensaje educativo a través de un canal comunicativo. Será responsabilidad del alumno, cerrar el ciclo comunicativo al expresar a través de un canal comunicativo, lo recibido y comprendido del mensaje educativo.

Tales mensajes educativos podrán ser enviados como: materiales impresos (por correo ordinario, fax, etc.); material audiovisual (medios de comunicación masiva -radio, TV- video, etc); material informático (programas específicos, hipertexto, etc.); material telemático (videotexto, correo electrónico, etc.), y tutorías, sean presenciales o basadas en tecnologías diversas. Los mecanismos y formas para hacer llegar el mensaje serán tan diversas como las realidades de cada comunidad. No obstante, el elemento crucial para constituir una comunicación es que se complete el ciclo emisión-recepción, procesamiento y retroalimentación.

De esta manera sólo se podrá hablar de educación a distancia en la medida en que los alumnos expresan sus reflexiones y aprendizajes a una instancia específica. De lo contrario, sólo serán emisiones al vacío. En este sentido, la estructura organizativa, adquiere su papel de rector y mediador de las comunicaciones. Es a través de una instancia formal de educación en que tiene lugar la comunicación educativa. La institución así tiene el cometido de brindar esquemas que posibiliten el intercambio comunicativo y se certifique un saber.

Como institución educativa, requiere contar con elementos adicionales o propios de la educación a distancia como pueden ser:

- ◆ Centro de producción de materiales, que habrá de contar con los especialistas en los campos disciplinarios, y en adecuaciones pedagógicas.
- ◆ Centro de distribución de materiales, que se encargará de hacer llegar los materiales a la población objetivo.
- ◆ Centro de procesos de comunicación, encargado de coordinar y garantizar la comunicación bidireccional.

- ♦ Coordinación de conducción del aprendizaje, encargada de posibilitar el encuentro entre el docente y el alumno.
- ♦ Centro de evaluación, encargado como su nombre lo indica de evaluar y certificar el conocimiento.

Por lo tanto la educación a distancia requiere de espacios físicos en donde operar sus actividades. La naturaleza de los espacios físicos no dista de los tradicionales: oficinas administrativas, bibliotecas, mediatecas, laboratorios, lugares para la asesoría presencial, o aquellos espacios en donde estarán las tecnologías que posibilitan la comunicación, y espacios para el encuentro entre alumnos.

1.2.2. Significado de apertura de la educación abierta.

Independientemente de los factores que le dieron origen, la educación abierta trajo consigo un cambio en la conceptualización de la educación superior. En el contexto de la *Open University* por ejemplo, el concepto de educación abierta representó una idea de apertura de los sistemas superiores, fundamentalmente hacia *la sociedad, a nuevos espacios, a las ideas, a la innovación tecnológica*. A partir de estas cuatro formas de apertura, Villalobos define a un sistema de estudios abiertos como "aqueel sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y curriculum elaborado a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en el lugar donde reside, en el entendimiento de que esa población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados"⁸.

Por su parte, Gustavo Cirigliano considera que las características de apertura de la educación abierta se manifiestan en cuanto: "al **ingreso** (todos pueden acceder); en cuanto al **lugar** (no existe un sitio único al que haya que acudir para aprender); en cuanto a los **métodos** (existen varios modos de aprender); en cuanto a las **ideas** (existen muchas doctrinas y teorías y es posible

⁸ Villalobos de Lugo, Nelly (1981). "Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta". Ponencia presentada en *I Conferencia Latinoamericana de Educación Superior*, Costa Rica, 16-19 de marzo.

tener acceso a todas ellas); y en cuanto a la **organización del aprendizaje** (el sujeto puede organizar su propio currículum e ir lográndolo a su propio ritmo). Un sistema de enseñanza abierta es tal en la medida que concrete todas o algunas de dichas modalidades de apertura⁹.

Asimismo agrega que la educación abierta da al estudiante la posibilidad de organizar su propia actividad educativa, haciendo uso de todos los medios del ambiente social que las instituciones deben poner a su disposición.

"Aprender **abierto** supone la posibilidad de que el sujeto defina sus propios objetivos (y aún imagine una profesión o especialidad). Implica el esfuerzo personal y responsable de fijarse y conocer sus propias metas y los cambios para alcanzarlas. Implica la libertad de organizar su propio currículum teniendo la posibilidad de diseñarlo. Implica distribuir el aprendizaje en tiempo y ritmo, determinar las fuentes de saber y contar con los apoyos institucionales (de tipo presencial o a distancia) que potencien el material institucional o cursos, a través de medios de comunicación social mediante tutorías. Implica la responsabilidad de evaluar cuándo alcanza sus metas y obtener reconocimiento por su alcance. Implica la acreditación de las experiencias obtenidas en la vida y en el trabajo"¹⁰.

Campos Solano (1998)¹¹ define también los tipos y estructuras de las distintas modalidades educativas:

- La *educación presencial o escolarizada* que se caracteriza por el contacto cotidiano entre los elementos de la tríada del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, -los maestros, las instalaciones educativas y los alumnos. En contraste, la *educación abierta* se distingue porque en ella el alumno no necesita acudir en forma cotidiana a las aulas, excepción hecha cuando recibe asesoría o acude a las evaluaciones. Así, en la educación abierta el propio alumno marca sus tiempos y ritmos de aprendizaje. La *educación a distancia* en cambio se identifica porque la comunicación entre el alumno y el maestro, tutor o cualquier otra fuente de información o conocimientos se realiza por cualquier medio utilizado en las telecomunicaciones.

⁹ Cirigliano, Gustavo. *La educación abierta*. Buenos Aires, Ed. Aleneo, 1983, pp. 7-22.

¹⁰ Op. Cit.

¹¹ Citado en: Popa Lisseanu, *Ibid.*, p.65.

En la práctica educativa existen también combinaciones de las modalidades, muestra de ello es la *modalidad semipresencial*, en la cual se combinan la educación presencial con la abierta, pues los alumnos asisten esporádicamente a recibir asesoría de los maestros y al mismo tiempo tienen la mayor carga académica en su casa, trabajo o cualquier otro lugar fuera de la escuela.

Cabe destacar que en ocasiones a la educación presencial se le denomina "escolarizada", a diferencia de la abierta como "no escolarizada". Sin embargo, la escuela como institución, mantiene estructuras de registro, impartición de contenidos, certificación, tal y como cualquier escuela. Por lo tanto, se ha dejado de usar la denominación de escolarizada como equivalente a tradicional, ya que la educación abierta también tiene lugar desde instituciones escolares. La escuela no son las aulas, sino la institución.

Miguel Escotet (1980) establece diferencias entre lo que es la educación abierta y la educación a distancia. Escotet identifica, por un lado, a la educación abierta como una *política educativa de apertura* en el sentido de remoción de restricciones, exclusiones y privilegios; y por el otro, identifica a la educación a distancia como el uso de una *estrategia educativa*¹².

Escotet entiende que la educación, como concepto general, involucra dos procesos: uno formativo y el otro informativo. Cuando se hace referencia al proceso informativo se está hablando de enseñanza o instrucción, que es "la planificación, selección y transmisión de la información que tenemos sobre nosotros y el ambiente que nos rodea. Educación implica todo eso y además, la formación dirigida y autodirigida, encaminada a la sobrevivencia cultural, finalidad que únicamente se alcanza con la instrucción, la generación y selección de experiencias y la interacción con miembros de la especie y la cultura de la que se forma parte"¹³.

¹² Escotet, Miguel. *Tendencias de la educación superior a distancia*. San José, Costa Rica, UNED, 1980.

¹³ Op. Cit., p. 55.

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

Por otra parte, Escotet aclara que, cuando se hace referencia a la conceptualización, filosofía, objetivos y metas hacia la educación; y los procesos de democratización de la educación y el autoaprendizaje se está hablando de la *política educativa* de una institución; política que puede ser "abierta" y en última instancia, puede involucrar tanto a una universidad convencional como a una abierta y/o a distancia.

1.2.3. Diferencias estructurales y pedagógicas con los sistemas presenciales.

La educación abierta y a distancia, al eliminar ciertos criterios que impedían a las personas asistir a la educación presencial, buscan propiciar un aprendizaje autónomo, ligado a la experiencia, donde el alumno es activo en la construcción de su formación, ser una opción de educación permanente, más allá de los niveles educativos previstos. Ello no quiere decir, que se convierten en la vanguardia educativa por excelencia. Los sistemas presenciales, también tienen su evolución.

La educación presencial, como sistema ha sabido trascender sus propias contradicciones o bien a sobrevivir a pesar de ellas. Hoy día en las universidades se continúa exigiendo la transformación de los elementos que impiden el desarrollo desde las voces de sus actores. La factibilidad de transformación y sus

inercias escapa a los fines del presente documento. Sólo se apuntan, para que no se vea a la educación abierta como la educación desprovista de errores y contradicciones.

García Arieto (1994) ha bosquejado las diferencias entre los sistemas que exigen presencialidad y los abiertos o distancia, de la siguiente manera.

EDUCACIÓN PRESENCIAL	EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
ESTUDIANTES	
Homogéneos en edad, nivel educativo, y habilidades cognoscitivas.	Heterogéneos en edad, nivel educativo previo, y habilidades cognoscitivas.
Lugar de encuentro único, en grupo.	Estudia en casa, trabajo, en solitario.
Residencia local.	Población dispersa.
Situación de aprendizaje controlada por el profesor.	Situación de aprendizaje controlada por el alumno.
Mayoritariamente no trabaja, habitualmente joven.	Mayoritariamente adulto, y trabaja.
Mayoritariamente de tiempo completo para estudiar.	La educación es una actividad secundaria, estudio de tiempo parcial.
DOCENTES	
Fuente del conocimiento.	Soporte y guía del aprendizaje.
Juez de la actuación del estudiante.	Guía de actuación del estudiante.
Recurso insustituible ante el grupo.	Recurso sustituible parcialmente.
Básicamente educador-enseñante.	Básicamente productor del material didáctico y tutor.
Los problemas en el funcionamiento educativo son su responsabilidad.	Los problemas en el funcionamiento educativo son responsabilidad del sistema.
COMUNICACIÓN - RECURSOS	
Enseñanza cara a cara.	Enseñanza multimedia
Comunicación directa.	Comunicación diferida en espacio y tiempo, adicional a la directa.
Talleres y laboratorios propios.	Talleres y laboratorios de otras instituciones.
Uso limitado de medios.	Uso ilimitado de medios
Escasa diversificación de unidades y funciones.	Múltiples unidades y funciones.
Cursos preestablecidos con pocos cambios.	Procesos complejos de concepción y producción de cursos.
Muchos docentes pocos administrativos.	Pocos docentes, muchos administrativos.
Mayoritariamente personal administrativo no especializado.	Mayoritariamente personal administrativo especializado.
Grupos académicos con reducida	Muchos alumnos por curso.

matricula, capaz de ser atendida por un sólo profesor.	
Escasos costos iniciales, pero elevados en función de la variable de alumnos matriculados.	Altos costos iniciales, pero menores en función de alumnos matriculados.

Con la anterior comparación es posible identificar que en algunos aspectos la educación a distancia se propone estar en el extremo opuesto de las características de la educación presencial. Ello responde a su condición de origen, que era justamente revertir dichas características. No obstante, sobre su propia experiencia va generando algunos inconvenientes.

Uno de los principales inconvenientes versa sobre su principal ideal: la democratización de la educación. En especial cuando sus formas comunicativas se basan en tecnología que en sí mismas excluyen a las personas que no pueden acceder a su manejo. El objetivo de la socialización del conocimiento también se ve limitado al reducirse la comunicación cara a cara entre docente-alumno. También la promoción de actividades culturales, deportivas o de convivencia grupal se ve reducidas.

Igualmente, la educación a distancia ha tenido que enfrentar la enseñanza de habilidades motoras o que no pueden ser expresadas por escrito, sino que por su naturaleza exigen presencialidad; por ejemplo, en el caso de la Psicología, existen actividades que difícilmente pueden ser enseñadas a distancia, como la intervención terapéutica, el registro e interpretación de notas de campo, etc.

Además la reducida interacción presencial y lo inusual que puede representar para los participantes en comunicaciones diacrónicas, puede representar problemas para la relación afectiva y el surgimiento de identidad colectiva.

La homogeneidad de sus materiales puede representar una contradicción con lo heterogéneo de su población. No obstante ello, los esquemas de tutorías y evaluación tendrán que analizar la cuestión. La ambición de ofrecer opciones formativas masivamente, ha llevado en algunos países a tener altos índices de abandono, deserción y fracaso escolar, cuestionando así su impacto social.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

El empleo de tecnología y diversos esquemas de comunicación, conlleva altos costos, contrario a la idea de reducirlos. Sin embargo, las estimaciones de su rentabilidad, hacen suponer que en el futuro se reducirán los costos.

En suma, las similitudes y diferencias de los sistemas educativos a abiertos o distancia con los presenciales, les ha permitido evolucionar mutuamente. El uso reciente de la tecnología cibernética, ha propiciado importantes efectos en la educación. No obstante ello, las instituciones presenciales continúan siendo cruciales en la educación.

Si bien se ha abordado características que antagonizan las modalidades abierta y a distancia de los esquemas de educación presencial, también existen algunos elementos comunes. Tal es el caso de los planes y programas de estudio que por principio deben ser los mismos, es decir, la esencia de lo que conformará el conocimiento es igual. Las habilidades técnicas a formar en estudios universitarios en especial, deberán de responder al mismo perfil profesional.

No obstante, los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido conceptualizados con matices distintos de los que tienen lugar en el aula escolar. Tanto en los sistemas abiertos como a distancia, existe un fomento del *autodidactismo*, entendido como la forma de aprendizaje mediante la cual, el alumno adquiere por sí mismo los conocimientos que se proponen sin intervención directa y constante del maestro. Lo cual requiere que el alumno sepa acceder, comprender, organizar y procesar la información.

La enseñanza-aprendizaje como proceso indisoluble para algunas perspectivas, se convierte en dos fenómenos con abordajes separados. Dado que la persona que enseña puede no interactuar con el que aprende, la enseñanza se diseña, y reconstruye a partir de los datos proporcionados por los tutores y esquemas de investigación desarrollados para ello. La conformación de los materiales didácticos son elaborados por equipos de trabajo con poco o parcial contacto directo con las poblaciones destinatarias.

La enseñanza como "emisión de los mensajes educativos" como se hacía referencia anteriormente, ofrece diversos escenarios. La emisión de una clase por

radio, obliga a estructurar el discurso de una manera totalmente distinta a la que realiza un profesor frente a sus alumnos. Más aún, si se adopta por la realización de un material audiovisual, con postproducción, la calidad del mensaje se verá enriquecida.

La edición, revisión, corrección que puede tener el uso de medios tecnológicos en la instrucción, permite que la enseñanza tenga otro matiz. Los profesionales involucrados en su diseño final, permiten superar algunos aspectos de la educación presencial. La enseñanza puede ser tan sofisticada y perfeccionada como profesionales y tiempo involucrados en un proyecto de enseñanza, pero también existen los riesgos. Dado que la educación abierta surge por la necesidad de responder a la demanda educativa, las personas que se implican en dicha empresa, han egresado de sistemas presenciales, y llevan consigo su idiosincrasia.

Por lo anterior, la enseñanza en los esquemas de educación abierta y a distancia tiene posibilidades de alcanzar los más altos niveles de calidad, pero sólo en la medida en que cuenta con personal calificado y recursos para lograrlo. De lo contrario, enfrentará los problemas que su realidad les coloque. Como la improvisación, el empleo de los mismos recursos de sistemas presenciales, entre otros.

El aprendizaje escolar, entendido como esa apropiación que realiza la persona al interactuar con un cuerpo de conocimientos, tendrá otros escenarios y procesos a los ordinarios en las aulas. Sin olvidar que en la educación abierta pueden existir cursos breves presenciales o algún esquema similar, la interacción docente-alumno simultánea se presenta en pocas ocasiones. El aprendizaje en la educación abierta será básicamente responsabilidad del alumno.

1.3. SUS PRESUPUESTOS TEÓRICOS EPISTEMOLÓGICOS

Abordando los elementos históricos y conceptuales de la educación abierta y a distancia, es preciso hacer énfasis en el aspecto teórico-epistemológico en que se sustentan. Cabe resaltar la crítica que al respecto hace Keegan (1983):

"El problema de la educación a distancia se ha vuelto complicado por culpa de la tácita presunción de que sabemos lo que es. La mayor parte del esfuerzo desplegado en este campo ha sido de tipo práctico, utilitario o mecánico y se ha concentrado en la logística de la empresa. Así que tenemos mucha información sobre los estudiantes: su historia, sus motivaciones para estudiar a distancia, su progreso relativo. Ha habido mucha discusión sobre la producción de materiales, la elección del medio, la distribución de materiales, el significado de la evaluación de los estudiantes. Pero las bases teóricas de la educación a distancia son frágiles"¹⁴.

Efectivamente las bases teóricas de la educación a distancia y la abierta son frágiles, pero no resulta fácil elaborar teorías en este campo. Bruner (1971)¹⁵ se refiere a cuatro requerimientos principales que ha de reunir una teoría de la instrucción:

- 1) Que presente las experiencias de manera efectiva, infundiendo en el individuo una predisposición hacia el aprendizaje.
- 2) Que defina la estructura óptima conducente a simplificar la información, generar nuevas proposiciones, aumentar la manipulabilidad de un cuerpo de conocimientos, siempre en relación con la condición y las capacidades del estudiante.
- 3) Que especifique las secuencias más efectivas de presentación del material de estudio.
- 4) Que especifique la calidad y la cantidad del refuerzo extrínseco e intrínseco.

A partir del auge de la educación a distancia -finales de los años 60 y década de los 70- algunos teóricos de este sistema han realizado sus aportaciones que Keegan las clasifica en tres grupos:

- 1) Teoría de la autonomía e independencia. Defendida por Wedemeyer y Moore.
- 2) Teoría de la industrialización. Defendida por Peters.

¹⁴ Keegan, D.J. *Six Distance Education Theorists*, Hagen, ZIFF, 1983. Citado en: García Areño, L. *Educación a Distancia hoy. Educación permanente*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994, pp. 61-103.

¹⁵ Bruner, J.L. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press, 1971. Citado en: García Areño, Op. Cit. p.68.

- 3) Teoría de la interacción y de la comunicación. Cuyo defensor principal es Holmberg.

Ahora veamos de forma sintética los aspectos sustanciales de cada una de ellas.

1.3.1. Teoría de la autonomía e independencia

"A nadie se le puede negar la oportunidad de aprender por el hecho de ser pobre, estar aislado geográficamente, marginado, enfermo, o cualquier otra circunstancia que le impida acudir a alguna institución de enseñanza"; y éstos según Wedemeyer (1981) "son elementos que suponen el reconocimiento de una libertad para decidir *si se desea estudiar o no*"¹⁶.

Por otra parte, el autor señala que la libertad para escoger el ritmo o pasos de ese estudio y decidir sobre los objetivos: medios didácticos, evaluación, etc. permiten al estudiante decidir también sobre la forma de *cómo estudiar*.

Afirma Wedemeyer, que si se desea comprender el aprendizaje de los adultos, habrá de mirarse fuera de las instituciones de educación; esto es, que los adultos se enfrentan a sus problemas buscando los medios para darles solución; aprenden en casa, en el taller, en el campo, en la biblioteca o asistiendo a cualquier manifestación de tipo cultural.

Los planteamientos teóricos de Wedemeyer se sustentan en que, "los efectos producidos por la creciente industrialización, la reivindicación de los derechos y libertades humanas por las capas sociales menos privilegiadas, los radicalismos políticos, las inquietudes juveniles de la década de los setenta, el cambio de estilo de vida y la demanda creciente de educación hace preciso un nuevo planteamiento para la educación de los adultos que contemple los siguientes postulados:

- a) Los adultos son, por definición, auto responsables, y de acuerdo con esto tienen derecho sobre el qué y el cómo de su educación.

¹⁶ Wedemeyer, C.A. *Learning at the Back Door. Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press. Citado en: García, *Idem*. p.88.

- b) Ha de considerarse la existencia de las diferencias individuales, sobre todo en el campo de los estilos cognitivos.
- c) Si las instituciones no apoyan las demandas de aprendizaje de los adultos, éstos conseguirán apoyarse a sí mismos.
- d) La aparición y desarrollo de una serie de elementos han facilitado la irrupción del fenómeno de la educación no presencial. Estos elementos alternativos a la educación presencial de forma cronológica, son:
 - 1. La aparición de la escritura.
 - 2. La invención de la imprenta.
 - 3. La aparición de la educación por correspondencia.
 - 4. La mayoritaria aceptación de las teorías filosóficas democráticas que eliminan los privilegios.
 - 5. El uso de los medios de comunicación en beneficio de la educación.
 - 6. La expansión de las teorías de enseñanza programada¹⁷.

Por tanto si se utilizan racionalmente la escritura, la imprenta, la correspondencia, la telecomunicación y los textos programados, supone Wedemeyer que puede vencerse plenamente el problema de la distancia o separación entre profesor y alumno.

Keegan (1983) escribe al respecto de la teoría sobre el estudio independiente de Moore, lo siguiente:

"Escribiendo en 1973, Moore se quejaba de que el progreso en la educación a distancia gracias a la investigación sobre características del estudiante, desarrollo del curriculum y métodos y técnicas, era entorpecido por una falta de atención hacia lo que llamaba macrofactores. Su propia contribución era el desarrollo de una teoría de la educación a distancia basada en las variables de '**separación y autodirección**'."

La distancia por una parte y autonomía en el estudio por otra, resumen los planteamientos de la teoría de este autor. Estas dos dimensiones las describe el propio Moore de la siguiente manera:

¹⁷ Wedemeyer, Ibid.

"**Autonomía** es la medida en que el estudiante de un programa educacional puede determinar la selección de objetivos, los recursos y los procedimientos de evaluación...En un programa educacional, la **distancia** es una función del diálogo y de la estructura. La **estructura** es la medida en que los objetivos, las actividades y los procedimientos de evaluación del programa de enseñanza pueden adaptarse para satisfacer los objetivos específicos, los planes de actividades y los métodos de evaluación del aprendizaje alcanzado por un estudiante particular. El **diálogo** es la medida en que es posible la interacción entre los estudiantes y el profesor...

En la medida en que un programa consiste en partes preproducidas, al menos en la forma de planes particularizados que enumeran ítem por ítem los conocimientos y capacidades a cubrir por el programa, éste puede no responder a las particularidades de los estudiantes, y se dice que la estructura es elevada...cuando el diálogo es difícil o imposible de llevar a cabo y cuando la estructura es elevada, los 'actos admonitorios' se tornan igualmente difíciles o imposibles.

En un texto programado, se logra un mínimo de diálogo entre el profesor y el alumno mediante el uso de las técnicas de la subdivisión de tareas. Los actos admonitorios, tales como '¡Caramba! 'Usted no siguió las instrucciones', son débiles en contraste con el poder que tales afirmaciones tendrían en una interacción dialogal. En la enseñanza a distancia, la 'acción directiva' se comunica más fácilmente que la admonición, pero el profesor debe dar por sentado que una gran parte de la dirección, así como de la admonición se la autoadministra el estudiante. Cuando menor es la distancia, más factible es la dirección"¹⁸.

El aprovechamiento alcanzado por un estudiante particular de un programa con bajo grado de distancia o con uno altamente telemático está determinado por la medida en que la dirección y la admonición lo beneficien o lo perjudiquen. Y esto tiene que ver con su competencia como estudiantes autónomos o autodirigidos.

1.3.2. Teoría de la industrialización

Peters desarrolló su teoría en un artículo en inglés publicado en 1971 sobre *Aspectos teóricos de la enseñanza por correspondencia*, y de manera fundamental en un amplio tratado alemán, en 1973, sobre *La estructura didáctica*

¹⁸ Moore, M.G. *On a Theory of independent study*. Epistolodidaktika, 1977. Citado en: García Aretio, L. *Educación a Distancia hoy: Educación permanente*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994, pp. 61-103.

de la enseñanza a distancia. Investigaciones para una forma industrializada de enseñanza y aprendizaje.

Como la enseñanza a distancia suele ser una forma económica de educación masiva resultará práctico aplicar los métodos del trabajo industrial. Peters, a lo largo de su obra pretende marcar una clara división entre el estudio a distancia y los métodos presenciales. Por ello afirma que el estudio a distancia sólo puede ser descrito y analizado utilizando de forma muy limitada los términos característicos de la educación tradicional porque ésta parece tener reminiscencias arraigadas en planteamientos anteriores a la industrialización.

La educación a distancia, sin embargo ha asimilado plenamente todo lo que supuso el auge de la era industrial. Por ello, Peters encuentra una serie de elementos estructurales, conceptos y principios que justifican la teoría de la producción industrial aplicada a la educación a distancia. Entre ellos podrían destacarse:

- Los estudios a distancia son una realidad gracias a que la producción de sus materiales está basada en *planteamientos de industrialización*. El trabajo se prepara por un equipo de especialistas de las distintas áreas. Esta *división del trabajo* posee características similares a las del proceso industrial y trae consigo un radical cambio de las funciones docentes tradicionales.
- De igual modo que la producción de bienes de consumo se ha generalizado entre toda la población, tanto de zona urbana como rural, es posible que, de acuerdo con este principio de *producción masiva*, la educación a distancia pueda llegar a todas las gentes de todas las zonas geográficas.
- La *planificación* de los cursos, la organización racional de todo el proceso y la *formalización* de todas y cada una de sus fases, se conforman como elementos paralelos a los de la producción industrial.
- El continuo *control* a que son sometidos todos los productos ordinarios de consumo tiene paralelismo con la sistematización de las continuas evaluaciones del proceso y del producto en la educación a distancia con

miras a incrementar su eficacia haciendo así un mejor uso de personas y de tiempo.

- La *centralización y monopolización* de la producción hacen rentable económicamente este sistema, aunque fuese escaso su número de estudiantes.

1.3.3. Teoría de la interacción y comunicación

La teoría de la educación a distancia de Holmberg (1985) como método de *conversación didáctica guiada* implica que el carácter de la buena educación a distancia es asumir el estilo de una buena conversación guiada, orientada hacia el aprendizaje. Esta teoría de Holmberg se basa en los postulados siguientes:

- La sensación de que existe una relación personal entre los estudiantes y los profesores promueve el placer en el estudio y la motivación en el estudiante.
- Este sentimiento puede formarse mediante un material de auto instrucción bien desarrollado y una adecuada comunicación a distancia con una constante retroalimentación.
- El placer intelectual y la motivación del estudio son favorables para el logro de metas de aprendizaje y para el empleo de procesos y métodos adecuados a estos fines.
- La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una relación personal de acuerdo con el primer postulado.
- Los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y recuerdan con mayor facilidad.
- La planificación y la guía del trabajo, sean éstos realizados por la institución que enseña o por el estudiante, son necesarios para el estudio organizado, el cual se caracteriza por una concepción finalista explícita o implícita.

Dice el autor:

"El sistema a distancia implica estudiar por uno mismo, pero el estudiante no está solo; se vale de un curso y de la interacción con instructores y con una organización de apoyo. Se produce así una especie de diálogo en forma de tráfico en ambos sentidos, con

intercambios escritos y telefónicos entre estudiantes e instructor u otros elementos que pertenezcan a la organización de apoyo. Ya se está produciendo indirectamente un diálogo a través de la presentación del tema de estudio, puesto que este tráfico unidireccional hace que los estudiantes analicen los contenidos consigo mismos. El diálogo es así tanto real como simulado¹⁹.

Existe una conversación constante entre autores y estudiantes, *simulada* mediante la interacción de los estudiantes con los cursos preproducidos, y *real*, por medio de la comunicación escrita o telefónica con los profesores.

En resumen los elementos de la educación abierta y a distancia a través de una comunicación educativa se pueden enumerar en tres aspectos centrales:

- Cuanto más marcadas son las características de la conversación didáctica, mayor es la sensación por parte de los estudiantes de que existe una relación entre ellos y la organización de apoyo.
- Cuanto mayor es la sensación de los estudiantes de que la organización de apoyo está interesada en hacer que el tema de estudio sea particularmente relevante para ellos, mayor es su participación personal.
- Cuanto más fuerte es el sentimiento de que los estudiantes de que existe una relación personal con la Institución escolar, y que están participando en los temas de estudio, mayor es la motivación y efectivo el aprendizaje.

El interés por las personas, en cualquier empresa redundará en un ambiente más productivo. Por ello, es importante buscar no sólo la participación estudiantil, sino de los docentes. Tales elementos formarán parte importante en el desarrollo del quehacer del psicólogo como asesor en los sistemas abiertos y a distancia.

Estos son sólo algunos planteamientos teóricos pedagógicos que han intentado dar un marco explicativo a los diversos aspectos que determinan a la educación abierta y a distancia en el mundo. Ahora revisemos en el siguiente capítulo cuál ha sido su desarrollo en México y en particular en la UNAM.

¹⁹ Holmberg, B. *Op. Cit.*, p. 18.

CAPÍTULO II. EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

"En este sistema podrán estudiar en la Universidad jóvenes de todo el país, trabajadores o empleados a los que les sería imposible hacerlo en el sistema tradicional".

Dr. Pablo González Casanova

En el capítulo anterior, se han apuntado una serie de elementos que permiten en alguna medida comprender el desarrollo de los sistemas abiertos y a distancia en el mundo. Es turno ahora en el presente capítulo de revisar principales acontecimientos sociopolíticos y pedagógicos que determinaron el surgimiento de estos sistemas en México, en particular a nivel superior. A partir de un breve recorrido histórico que posibilite situar en especial la condición de la División del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Economía en la UNAM, en el momento de la inserción del trabajo profesional del que es objeto el presente documento.

2.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ABIERTA EN MÉXICO

El primer antecedente que se tiene sobre educación abierta y a distancia es en la década de los cuarenta con la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1947, encargado de capacitar a los maestros en servicio sin tener que interrumpir su labor docente y mediante la utilización de la estrategia a distancia. Otros antecedentes, uno relacionado con el principio de democratización de la enseñanza y, el otro, con el uso de medios de comunicación, son: en el primer caso, los Centros de Educación de Adultos (CEBA) que para 1968 estaban encargados de alfabetizar y ofrecer educación primaria a mayores de 15 años; en el segundo caso, el surgimiento en 1971 de la Telesecundaria, creada para subsanar la carencia de escuelas y maestros en el ámbito rural. La instauración de la modalidad abierta, sin embargo, se ve acrecentada a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. Pero veamos cuáles fueron los acontecimientos que propiciaron el surgimiento de esta modalidad.

Desde 1940, cuando la economía mexicana sufre una transformación sustancial, pues de encontrarse sustentada en la agricultura y en la extracción de minerales, se encamina hacia el fortalecimiento de la industrialización y el mantenimiento de la paridad cambiaria del peso, periodo denominado "desarrollo estabilizador", que termina a finales de 1976, con una importante crisis económica que cancela las estrategias de desarrollo.

Este ritmo de rápido crecimiento y diversificación de la economía, trae consigo el aumento acelerado y sostenido del producto nacional, el crecimiento constante de la industria concentrado en grandes consorcios extranjeros que sustituyen, de manera importante, a los empresarios nacionales independientes, la continua migración del campo a la ciudad y la dinámica demográfica acelerada que propician el desequilibrio regional y la transformación en una sociedad urbana²⁰.

En respuesta a la problemática social, a las demandas políticas y económicas y a la insuficiencia de las instituciones educativas para satisfacer las demandas académicas de la industrialización, se trabaja en un proyecto de reforma educativa durante el sexenio de 1970-1976.

Algunos aspectos de la nueva Ley Federal de Educación expedida en ese sexenio (1973), contribuyen a la promoción de la modalidad abierta, reflejo de ello es: la importancia que en dicha ley se le atribuye a la educación extraescolar, a través de la cual se puede impartir la instrucción elemental, media y superior; la idea de que el sistema educativo debe permitir al educando incorporarse a la vida económica y social, y que el trabajador pueda estudiar; el hecho de que dispone que la revalidación y equivalencia se otorguen por tipos educativos, grados escolares o materias para asegurar la flexibilidad, y que dispone de la creación de un sistema federal de certificación de conocimientos conforme a bases que propician el autodidactismo²¹.

²⁰ "Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia en México". En: *Antología del Diplomado en Educación Abierta y a Distancia*, Módulo 1., SUA-UNAM, 1999.

²¹ Latapí, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. México, Nueva Imagen, 1987.

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

En este contexto la década de los años setenta representó una gran transformación para la educación superior. Por un lado, hacia la década de los 60's y 70's se presenta el fenómeno de la masificación de la educación superior con la demanda de una educación congruente con las exigencias políticas de la época. Esto provoca la descentralización de la UNAM. Sánchez y Barriga (1991) comentan que la explosión demográfica de los años 40's y la política del gobierno de ampliar la cobertura de la educación básica produjo en los 60's y 70's una demanda excesiva de educación superior, sin que existiera infraestructura educativa para atenderla. Es este el fenómeno llamado "masificación de la educación superior". En estas décadas la UNAM y el IPN eran las principales instituciones que enfrentaban tal demanda.

Villa (1984) por su parte expone cantidades del incremento de alumnos en la UNAM a consecuencia de la masificación, señalando que en 1954 existían 30 mil alumnos; en 1960, había 60 mil (el doble en sólo 6 años); en 1970, 105 mil y en 1975 cerca de 230 mil. Esta demanda creciente de servicios educativos, propició la búsqueda de opciones que coadyuvaran a descongestionar las aulas universitarias y a solucionar los graves problemas de masificación que apremiaban.

Las condiciones de infraestructura no permitían dar respuesta a la demanda, por lo que surgen diversas propuestas desde dentro, como fuera de la UNAM. Al interior se plantea la creación de Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH's) a nivel bachillerato y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's) a nivel licenciatura, así como el Sistema de Universidad Abierta (SUA). Se pensaba al SUA como una opción viable para la crisis educativa (Cordera,

1987). A lo externo de la UNAM, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) planteó la creación del Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que operaron en 1973 y 1974 respectivamente (Fortes y Lomnitz, op. cit.).

Durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, la preocupación del Estado por la educación superior se centraría al costo creciente del financiamiento, el orden público de las relaciones universidad-estado, y sobre una reforma educativa. Por ello, ya desde 1966, proponía que la educación superior no podía ser prácticamente gratuita, por lo que debería de establecerse cuotas según las posibilidades de las familias (Valera, op.cit.).

Es importante notar que la demanda en la masificación superior no solamente es de tipo cuantitativo, sino también cualitativo. El carácter crítico y contestatario de los movimientos políticos estudiantiles a finales de la década de los sesentas, demandaban un replanteamiento en el tipo de educación que ofrecía la universidad. Así fue expresado por el entonces presidente Díaz Ordaz en 1968, señalando que el enfrentamiento entre el gobierno y los estudiantes era "el verdadero fondo del problema: la urgencia de una profunda reforma educacional". El alcance sería total, desde el jardín de infantes hasta el posgrado, modernizaría las técnicas pedagógicas y renovarían los programas para ponerlos al día con el avance científico y tecnológico. Por lo que las nuevas propuestas educativas estarían influenciadas en diversa medida de los planteamientos teóricos alternativos (Varela, op.cit.).

México estaba atento a los desarrollos académicos del exterior. Con base en el resultado de la experiencia de la *Open University*, aunado a la necesidad de ofrecer soluciones alternativas para la educación superior, surgieron otras instituciones con características similares en países como España, Israel, República Dominicana, Costa Rica y Venezuela.

El 25 de febrero de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprueba la creación del Sistema Universidad Abierta, así como el Estatuto que regula sus objetivos y funciones. La UNAM se convierte en la pionera de esta modalidad

educativa en el nivel superior en nuestro país. Siguiendo la pauta de expansión son varias las instituciones que ofrecen estudios a través de esta modalidad como son: el Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración y de la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional, el Sistema de Aprendizaje Individualizado de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (SEAD)²², el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; así como las Universidades Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Autónoma de Nuevo León, Autónoma del Estado de México, de Guadalajara, del Valle de Atemajac, Pedagógica Veracruzana y la Regiomontana, entre otras.

Es en 1981 cuando se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el cual se encargaría de las acciones educativas del nivel básico para adultos, como la primaria y secundaria abierta.

Las instituciones educativas con modalidad abierta han sido normadas por órganos rectores, por ejemplo en 1978 se crea el *Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos en Educación Superior*, el cual estuvo dirigido principalmente a promover, difundir, coordinar, sistematizar y evaluar los programas de este tipo de educación.

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

²² A la que se le encomienda impartir educación superior al magisterio en servicio, absorbiendo los servicios educativos que en forma semiescolarizada desarrollaba la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

A nivel superior se identificaron para ese año 18 instituciones con modalidad abierta, a distancia o semiabierta, de las cuales 5 tenían una cobertura nacional y 13 una cobertura estatal o local, distribuidas en el Distrito Federal y seis entidades federativas del país²³. Roldán (1996) esquematiza las principales características de algunas de estas instituciones²⁴, que permite ver un panorama general respecto de la diversidad que actualmente se puede encontrar en estas modalidades educativas.

Al parecer la principal idea que ha impulsado a las instituciones educativas el desarrollo de la modalidad abierta a nivel superior es la de ampliar las oportunidades de estudio a los trabajadores que dispongan de tiempo suficiente para efectuar las actividades académicas exigidas en los planes de estudio de las carreras ofrecidas. Pero veamos cuáles fueron los objetivos en particular que dieron origen al SUA de la UNAM.

2.2. CONCEPCIÓN Y OBJETIVOS GENERALES QUE FORMARON EL SUA DE LA UNAM.

En la sesión del 25 de febrero de 1972, el H. Consejo Universitario aprobó los estatutos de la Universidad Abierta, previa exposición de motivos por parte del entonces rector de la UNAM, Dr. Pablo González Casanova. De dicha exposición se vislumbra el carácter ideológico que motivaba todo proyecto educativo de la época. Dicha declaración entraña diversos aspectos importantes que en algún momento de su historia se soslayaron, creando serios problemas.

González Casanova (1972) explica que la creación del Sistema Universidad Abierta constituye un paso inmediato y acumulativo de la reforma académica de la UNAM, cuya principal finalidad es extender la educación media superior y superior a un mayor número de personas en formas que aseguren un alto nivel en la calidad de la enseñanza.

²³ SEP/CIEAD. *La educación abierta y a distancia en México*. Dirección General de Educación Extraescolar-Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, 1992.

²⁴ Véase Anexo 2.

El SUA de la UNAM se establece como un sistema de libre opción al tradicional, con la idea de que uno y otro se beneficien con sus recursos humanos, técnicos y con sus experiencias, y no con la idea de que uno sustituya al otro. Es interesante aquí destacar la equivalencia y reciprocidad que se proponían en su creación, ya que más adelante se analizarán las vicisitudes que tuvo que enfrentar el SUA.

Se estipulaba que cualquier persona que tenga interés y cumpla con los requisitos necesarios, podrá inscribirse dentro del sistema abierto, pedir pautas de aprendizaje, trabajar con material didáctico, hacerse autopruebas y pedir orientación para prepararse mejor y eventualmente obtener la licenciatura o el grado correspondiente. El sistema será de libre opción para los estudiantes.

La Universidad Abierta no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una tele-universidad, sino un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoya en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro y los vincula con los medios de comunicación de masas, con la televisión, la radio, el cine, etc.

Los sistemas de evaluación y exámenes aprovecharán toda la experiencia de los últimos años en materia de pruebas y cuestionarios psicológicos, pedagógicos y sociológicos. El estudiante recibirá, junto con el material didáctico, autopruebas que le permitan examinar por sí mismo, si ya domina el material al nivel o grado requerido, antes de presentar examen.

Se enseñarán las mismas carreras en nuevos sitios y con nuevos medios de transmisión, evaluación y registro de conocimientos en un esfuerzo combinado que corresponde a una democratización de la enseñanza, con los niveles de conocimiento más altos, para enseñar con la mayor eficiencia a más estudiantes. La UNAM a través de su sistema abierto cooperará con centros de producción y servicios del sector público y la iniciativa privada en los que existan profesionales, trabajadores o empleados que deseen participar en este sistema.

La implantación del SUA permitirá a la UNAM, ir a los centros de producción y servicios; fomentar la creación de casas de cultura y centros de

estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos, etc.; descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e institutos de cultura superior, de la república y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesarias para que una población, que en las condiciones actuales no pueden hacer estudios universitarios los realice en los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos.

Con este sistema podrán estudiar en la universidad jóvenes de todo el país y particularmente trabajadores o empleados a los que les sería imposible hacerlo en el sistema tradicional. La UNAM podrá suministrar material didáctico a las Universidades de los Estados y extenderá esta cooperación a otros países latinoamericanos, y a comunidades de habla española en el extranjero. Este sistema abre una nueva etapa en la vida de la Universidad como institución.

Una vez aprobado el SUA, tiene diversos desarrollos según los contextos de cada facultad, y a los veinte años de su fundación en un acto conmemorativo el mismo Dr. Pablo González Casanova insiste sobre la concepción del SUA, destacando que por universidad se entiende una institución de cultura dedicada a la investigación, la docencia y a la difusión, con los más altos niveles de conocimiento posibles y las tecnologías más avanzadas, que practiquen sus diferentes tareas en los campos de las ciencias y las humanidades, de las artes y las ingenierías, todo dentro de un pluralismo teórico ideológico que permita la libre conformación de teorías e ideas con aplicación.

Al concepto anterior se añade el de su apertura, que en general se contempla con metáforas arquitectónicas de muros que caen o puertas que se abren, o profesores que salen a enseñar extramuros o alumnos que entran a demostrar qué aprendieron fuera de las aulas y reciben instrucciones y materiales para seguir aprendiendo fuera de las aulas, o alumnos y profesores que se comunican a distancia, por correspondencia, radio, televisión, en directo, con video o computadoras.

González Casanova (1992), insiste que la lucha por la universidad abierta es un reto y una posibilidad extraordinaria de enseñar con más eficiencia a más estudiantes. Para lograrlo y no quedarse en entusiasmos retóricos es necesario abandonar falsos dilemas y plantear programas puntuales. La novedad no se encontrará en cambios de tipo general y abstracto, sino en cambios y decisiones para lograr precisamente los objetivos de la educación. El SUA, busca ser la vanguardia de la nueva Universidad con énfasis en la enseñanza extramuros - presencial y no presencial- y con nuevos métodos y conceptos sobre el pensar-hacer. Todo esto constituye el "ideal SUA"²⁵, al que se encaminarán todos los esfuerzos de cada división. Algunas con más o menos éxito, buscarán cumplir el ideal que le dio origen.

2.3 ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE COMPONEN EL SUA.

Los postulados anteriores sobre lo que debería ser el Sistema Universidad Abierta, serán cruciales para su desarrollo. A continuación se destacarán los elementos que componen al SUA de la UNAM, que irán determinando su devenir histórico.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los componentes de todo sistema de educación abierta está conformado por alumnos, docentes, material didáctico y una instancia institucional. En este apartado se apuntarán los elementos que guían el funcionamiento del SUA en la UNAM, tanto estructuralmente como en la materialización de la concepción pedagógica. Al crearse el Sistema Abierto, se generan a su vez las instancias organizativas, que funcionarían dentro de las estructuras operativas de cada facultad o escuela.

Los componentes para el funcionamiento del SUA, están especificados en el estatuto del Sistema Universidad Abierta de 1972. El cual plantea la creación de: una comisión académica, una coordinación, y las divisiones del SUA en las dependencias que impartan el mismo. La comisión académica estaría conformada por el rector, el secretario general, los directores de las facultades o escuelas, el

²⁵ Ver Anexo 3, donde se señalan las principales características en forma "ideal" distinguen al SUA del sistema escolarizado en la UNAM.

coordinador de la investigación científica, humanidades y del SUA. En dicha comisión podrían asistir los jefes de las divisiones en ausencia del director de la facultad o escuela.

La coordinación del SUA²⁶, sería conformada por un coordinador y las dependencias necesarias para su funcionamiento. Teniendo como objetivo, entre otros, coordinar y auxiliar el buen funcionamiento del sistema y reunir a los jefes de divisiones SUA.

A su vez, cada facultad o escuela que se implicara en dicha modalidad educativa y por consecuente en el sistema debía formar una División SUA. Las divisiones serían parte de los recursos humanos de cada facultad o escuela y se encargarían de implantar el sistema.

Tal y como lo destaca Heredia (1990) las divisiones en cada facultad o escuela para su buen desarrollo, conformaron departamentos o secciones para diseño y producción de material educativo, coordinación académica y unidades psicopedagógicas.

No obstante que en el SUA de la UNAM se crean instancias organizativas para su funcionamiento, la posibilidad operativa depende de la ya instalada en el sistema tradicional. Heredia ya advertía, que dentro de la enseñanza abierta se observaban características del modelo educativo francés de escuela abierta: una escuela autosuficiente diseñada según las propuestas positivistas, que imparten profesiones liberales. Se generaban como unidades independientes de las demás facultades, generando sus propias condiciones de trabajo. Sin embargo, en la UNAM uno de los principales retos consistía en hacer que el SUA dejara de depender del sistema escolarizado.

En lo que se refiere al elemento alumno, las características de la implementación del sistema abierto de la UNAM, influyeron de manera importante. Al implementarse el sistema en cada facultad, la sede de las actividades escolares para los alumnos estuvieron confinadas a los recintos universitarios, a

²⁶ Actualmente es la Coordinación de Universidad Educación Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

excepción de la División de la ENEO. El ingreso a la universidad durante la década de los 80's y 90's, presentó cierta circunstancia. La población proveniente del bachillerato de la UNAM, contaba con un pase automático al nivel licenciatura. Ello provocaba la saturación de ciertas carreras, en donde un buen número de personas era asignadas a otras carreras y al sistema abierto sin haberlo elegido. Tales mecanismos de asignación de los espacios disponibles para cursar estudios universitarios, provocaban descontento y problemas. Los "alumnos reubicados" buscaban recurrir al cambio de carrera o sistema una vez avanzados sus estudios.

Por lo anterior, los alumnos del sistema abierto distaban del ideal propuesto por los especialistas "ese estudiante que sabe informarse, que sabe leer y pensar, que sabe escribir y redactar, que sabe ordenar y sintetizar sus conocimientos, que sabe criticarse o evaluarse y que sabe también corregirse, hasta tener la conciencia de que conoce los programas con sus objetivos de aprendizaje" (González, op. cit.).

En lo concerniente a los docentes en el sistema abierto de la UNAM, cada división fue incorporando a profesores con el dominio disciplinario de las asignaturas y posteriormente promovía la formación pedagógica en el sistema abierto. Los materiales didácticos y las formas de trabajo, fueron desarrollándose a partir de las circunstancias locales, con variantes y esquemas similares. Revisemos el caso particular de la División SUA de la Facultad de Economía (FE).

2.4. TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA DIVISIÓN SUA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA.

Las condiciones de innovación, y entusiasmo también reinaron en los inicios de la División SUA FE. No obstante lo que es importante aquí es situar algunos elementos que permitan entender las condiciones prevalecientes en esta Facultad hacia 1997 en donde se inician las labores objeto de análisis del presente trabajo. Conservando en general las estructuras descritas anteriormente, las actividades desarrolladas parten de un contexto específico. Por ello, en el presente apartado se buscará, sin pretender con ello hacer un

documento histórico, apuntar algunos elementos relevantes. Como todo quehacer histórico, se partió de algunos documentos que explícita o tangencialmente refieren elementos históricos, complementados por narrativas de los actores que a la fecha se encontraban accesibles.

El SUA de la UNAM estaba originalmente pensado como uno de los elementos clave de una reforma educativa del amplio espectro, pretendiéndose con su implementación incidir positivamente en la calidad de la enseñanza a través de la renovación en sus métodos y medios, a la vez que se abría la posibilidad de incorporar a nuevos sectores de la población y nuevos espacios a las tareas propias de la universidad. Esto debería hacerse, además, sin aumentar a escala los costos implicados, dado que podrían emplearse, en buena medida, recursos ya disponibles.

En la entonces ENE (Escuela Nacional de Economía) estaban dadas las condiciones objetivas que hacían no sólo deseable sino necesaria la participación de la escuela en un proyecto como el SUA: una tasa de crecimiento medio anual en su matrícula de 5.6% entre 1960-70 y 12.1% en 1971-74; sistemas pedagógicos anacrónicos y de eficiencia limitada que no habían sido sustancialmente modificados en los últimos treinta años; y la vieja demanda de amplios sectores de la comunidad por la democratización de la enseñanza (Anaya, 1982).

Es así como en agosto de 1974 es aprobada por el Consejo Técnico de la ENE la creación de la División SUA. Antes de este paso formal, un conjunto de profesores inició algunas experiencias académicas con grupos piloto de los últimos semestres de la carrera. Dichos grupos aglutinaban a un número más reducido de estudiantes que los grupos normales; contaban con horarios especiales que facilitaban el desempeño de labores extraescolares y permitían la acreditación de materias en forma gradual durante periodos cortos de trabajo intensivo. Estas experiencias se prolongaron hasta fines de 1975.

Paralelamente se elaboró, por un grupo multidisciplinario de profesores un documento que contenía el proyecto para el establecimiento de la División. El

documento estaba constituido en su primera parte por un análisis cuantitativo y cualitativo de la estructura social del país y del sistema educativo, en cuanto a su demanda en los diferentes niveles y la satisfacción de la misma. Esto sirvió de base para analizar la segunda parte, el principio fundamental del sistema abierto "la democratización de la educación", de lo que se concluía que este sistema no debía ser tan sólo una alternativa pedagógica, sino también una alternativa social (Fregoso, et. al. 1998).

En este segundo apartado se proponen cinco proyectos académicos: 1) Licenciatura en Economía; 2) salidas laterales (carreras cortas); 3) cursos de actualización; 4) cursos de especialización; y 5) cursos de extensión universitaria.

La licenciatura era el subproyecto principal. Era éste, por otra parte, el único que se encontraba instrumentado y calendarizado. La implantación de la licenciatura abierta debería pasar por un periodo de experimentación con grupos internos a fin de probar los métodos de enseñanza-aprendizaje y los materiales didácticos, y después ser extendida a grupos externos (que fuesen organizados y funcionasen en los centros de producción y servicios). Estos últimos deberían ser privilegiados, a fin de llevar a la práctica el planteamiento estratégico de la desescolarización. Es importante mencionar que en el mismo proyecto original de la división SUA, se decía que si ésta no desarrollaba la experiencia de los grupos externos sino sólo de los grupos internos, estaría repitiendo la lógica de trabajo (sólo que en una escala menor) que desarrolla el sistema escolarizado, salvo que en lugar de asistir los grupos cinco veces a la semana a la UNAM, lo harían dos veces.

De los otros subproyectos apenas se esbozaron entonces las finalidades generales y el tipo de usuario o población que podría beneficiarse con ellos. Es con posteridad que habría de darse una definición y proyección más concretos a la actualización, la especialización y la extensión universitaria.

Dado que la Licenciatura fue el primer proyecto, se requería iniciar un proceso de diseño y experimentación en la elaboración de materiales didácticos, para ello se retoman los contenidos mínimos del plan de estudios definidos por el

Foro de Transformación Académica realizado en la ENE a fines de 1974. Es en noviembre de 1976 cuando se instrumenta el proyecto de la Licenciatura. También fue especialmente importante para la escuela de Economía, ya que como lo reseña Anaya (1980), se aprueba el programa doctoral, lo que permite transformarse de Escuela a Facultad de Economía (FE).

Anaya también señala que en el proyecto académico de 1976, no fueron la masificación, la modernización, la democratización o la necesidad de elevar la eficiencia de la enseñanza, los aspectos de mayor realce a los que habría de responder la incorporación de la ENE al SUA (con todo y que en su conjunto habían sido considerados y ponderados como parte del diagnóstico de la crisis por la que pasaba la educación superior, en general, y de las vías de acción posibles para paliar sus efectos); el papel principal fue asignado a la desescolarización, como una alternativa estratégica, globalizadora, con consecuencias de largo alcance en múltiples aspectos sociales y también, desde luego, en los propiamente educativos.

La desescolarización debería ser entendida y puesta en obra como la búsqueda de formas para acercar la escuela -en sus funciones de ente dedicado a la transmisión del saber y la capacitación-, a los lugares donde ocurren los procesos concretos y también a los momentos, aunque no necesariamente, en que éstos se dan. En otras palabras debería rechazarse la escuela como "cuerpo separado" y como instrumento convalidador de la desigualdad, procurando la más estrecha vinculación posible entre la teoría y la práctica, así como también, en un diferente plano, entre las tareas educativas y las necesidades sociales.

La desescolarización así asumida era pues el objetivo y el reto más importante para la División del SUA en Economía y por ello no es difícil encontrar el estrecho nexo, la identificación profunda de las disposiciones estatutarias que le dieron origen al proyecto inicial.

A partir de una evaluación de los resultados durante el primer año de funcionamiento, realizada por el conjunto de profesores y alumnos, se determina adoptar la modalidad trimestral con el objeto de evitar la dispersión académica de

los alumnos. Es decir, se modifica la duración de las asignaturas, con la finalidad de centrar el trabajo en sólo tres materias por trimestre²⁷.

En 1978, en poco más de un año después de haberse iniciado la experimentación de los materiales didácticos y del modelo de operación con los grupos internos de licenciatura, fue establecida por las autoridades universitarias una nueva política para el sistema abierto; esa nueva política cifraba los objetivos fundamentales del SUA en el apoyo al sistema escolarizado.

A partir de entonces, los elementos operativos de la división debieron disponerse en torno a la licenciatura en economía, estableciéndose como principales metas de los programas de trabajo las siguientes:

- ❖ Elaboración de material didáctico para las asignaturas del ciclo básico del plan de estudios.
- ❖ Absorción de un mayor número de estudiantes del sistema escolarizado mediante la implantación de cursos de regularización en las materias con mayores índices de reprobación.
- ❖ Programas de formación de profesores e investigación educativa para la propia división y en apoyo de la facultad.

Tal reorientación de los objetivos de funcionamiento del SUAFE, estuvo fundada en el fracaso del experimento de la desescolarización plena. Más bien, la nueva política fue pragmáticamente adoptada como una condición de supervivencia del sistema. Esto es, que existían una serie de condicionamientos que justificaban un replanteamiento de las actividades del SUA, una vez que la reforma universitaria había tomado derroteros que dejaban al sistema un papel infinitamente más limitado que el que en un principio le había sido asignado.

En efecto, para 1978 ya habían entrado en operación las ENEP's proyecto paralelo al SUA-, dos de las cuales (Acatlán y Aragón) ofrecían la carrera de economía, lo mismo que otras nuevas escuelas del área metropolitana y de la provincia que también la incluían dentro de sus opciones de formación

²⁷ Dichas modificaciones permanecieron aún después del cambio del plan de estudios, aunque con algunas excepciones pues sólo es en el núcleo básico, y de éste algunas asignaturas por lo general las de mayor

profesional; esta circunstancia de hecho había reducido las presiones para ampliar la matrícula de la facultad y también, al menos temporalmente, le quitaba fuerza a uno de los argumentos principales que habían animado la opción del sistema abierto: la incontrolable masificación.

Por otro lado, a dos años de haber sido instaurado un nuevo plan de estudios, se empezó a recrudecer en la Facultad viejos problemas como el de la irregularidad, la deserción, la baja eficiencia terminal, al tiempo que crecía notablemente el ausentismo escolar. El SUA parecía pues un instrumento idóneo para ayudar a mitigar esos problemas.

Fregoso (1986) apunta que una vez iniciados los trabajos para la formación de la División del SUA, en la Facultad de Economía, (SUAFE), se iniciaron la elaboración de material didáctico y asesoría pedagógica, contando para ello a dos profesionales en pedagogía. No obstante, las políticas de la Dirección de la Facultad, impidieron la formación de unidades externas al campus universitario, (como estaba plasmado en los motivos) y que se centrara en "apoyar" los problemas de reprobación y deserción del sistema escolarizado. La generación de sus programas de trabajo, se concentró en desarrollar materiales didácticos que operaban en cursos experimentales con poblaciones de alumnos del sistema tradicional. En dichas experiencias, se determina que las asignaturas se analicen en trimestres, para reducir la cantidad de materias simultáneas y poder hacer más efectivo el trabajo. Tal condición perdurará hacia finales de los 90's.

Como puede advertirse, el SUA lejos de concretar los ideales que lo forjaron, empezaba a ser elemento paliativo a los problemas del sistema tradicional.

Y al tiempo que desarrollaba otra de sus líneas de acción que adicional a la licenciatura contemplaba cursos cortos, que desembocaron en estructuras de Diplomados.

complejidad son semestrales. Por lo que actualmente operan dos modalidades, semestral y trimestral.

Tal es el caso de las narraciones, vertidas por personal administrativo del SUA-FE. La fase inicial, de abundante producción de material didáctico y actividades por el entonces departamento de psicopedagogía, se vieron abandonadas conforme los cambios de administraciones. Cabe recordar que en la UNAM, cada cuatro años hay un cambio o ratificación del Director de la Facultad, lo que eventualmente trae consigo cambios de personal. Por ello, la evolución del sistema dependía, tanto de la persona al frente de la división, como de las políticas del Director de la Facultad.

La Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia (CUAED) como instancia para el desarrollo del SUA, tenía poca influencia sobre las decisiones locales, dada la estructura y relaciones jerárquicas. No obstante, como instancia institucional juega un papel importante en el funcionamiento general del sistema, como apoyo a los proyectos de cada División y en desarrollo de programas de educación a distancia.

La promoción del personal académico de apoyo, los cambios administrativos, llevaron a concentrar el desarrollo de los diplomados, los cuales alcanzaron reconocido prestigio (Paz, 1998). Sin embargo, la licenciatura en economía bajo la modalidad abierta había sido poco atendida hacia la primera mitad de la década de los 90's. Adicionalmente, para el año 1994, se modificó el plan de estudios para la licenciatura de Economía en la Facultad, generando con ello, esquemas de transición y esquemas de "nuevo plan".

El resultado de lo anterior, fue un aumento de asignaturas posibles de cursar, para las cuales no se contaba con materiales adecuados. Cada profesor, fue desarrollando apuntes de clase y se apoyaban en textos sugeridos para el sistema escolarizado. El abandono de esquemas y estrategias para trabajar bajo la metodología abierta generó que los profesores organizaran sus asignaturas bajo criterios propios al amparo de la libertad de cátedra.

La asistencia obligatoria, y la lectura de materiales similares a los cursos tradicionales, empezaron a ser parte de la vida cotidiana del SUAFE. La falta de una guía de actividades, que permitiera un mínimo de independencia al

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

estudiante, convirtió las asesorías (concebidas como apoyo) en una obligación difícil de cumplir por parte de los alumnos. Los profesores requerían de la presencia de los alumnos para transmitir las indicaciones puntuales de las actividades cotidianas del curso, y dado que simultáneamente eran profesores del sistema tradicional, convertían al SUA en un esquema semiescolarizado.

Aquellas ideas de vanguardia, de trascendencia de los esquemas tradicionales, se venan convertidos en decisiones contingenciales. Cabe destacar que los profesores (con escasas excepciones) ingresaban al SUAFE siendo profesores del sistema tradicional, obviamente formados en él. De tal suerte, que las implicaciones de la forma de trabajo de una educación abierta eran poco comprendidas por la planta docente. Paz (op. cit) alerta sobre el abandono del sistema abierto, los problemas financieros para la operación de sus actividades, los efectos de la "reubicación de alumnos" de primer ingreso.

El resultado de todo lo anterior, y seguramente otros factores, era altos índices de reprobación y deserción, que podían advertirse en la constitución de los grupos. Ya que el registro operaba desde la administración central de la Facultad, sin poder discriminar a los alumnos propios del sistema.

Es hasta 1997, a partir de un cambio de administración en la división, que se impulsa de nueva cuenta el proceso de elaboración de material didáctico impreso. Posteriormente, en febrero de 1998 otro cambio de administración general de la facultad dispone que los cursos de actualización los coordine la División de Educación Continua. De esta manera, las actividades se concentran exclusivamente en los estudios de licenciatura.

Desde este contexto histórico particular, con problemas como falta de material didáctico expofeso para la modalidad educativa, un esquema semiescolarizado, altos índices de reprobación y deserción, entre otros es que las actividades que puede realizar un psicólogo como asesor pedagógico en el sistema abierto son diversas. No sólo las actividades a desarrollar sino las vicisitudes para llevarlas a cabo, así como las reflexiones en torno a estas serán objeto de análisis en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. EL PSICÓLOGO COMO ASESOR PEDAGÓGICO EN EL SUA-FE

"En la medida en que la construcción del conocimiento es un proceso social, y la tarea del psicólogo es comprender tales procesos, entonces es indispensable dilucidar las bases sobre las que descansa el conocimiento".
-Tomás Ibañez-

En el presente capítulo, una vez que se han apuntado las características de la filosofía educativa de los sistemas de educación abierta, los componentes y el contexto histórico del SUA de la Facultad de Economía, se procederá a reflexionar sobre el papel del psicólogo en el puesto de "asesor pedagógico". Como toda empresa de reflexión es menester partir del análisis de los elementos que alimentan la reflexión, por lo cual se realizará una descripción de las características y de la evolución de las funciones y actividades desarrolladas. Lo anterior, permitirá una visión de los elementos que constituyeron las actividades con la finalidad de apuntar ciertas reflexiones y resultados en torno al trabajo realizado con los componentes más importantes de esta modalidad educativa: los alumnos y los docentes.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL SUA-FE.

Dado el contexto reseñado, el inicio de las actividades como asesora pedagógica del SUA de la Facultad de Economía implicaba bosquejar un plan de acción que permitiera reactivar un departamento que había sido soslayado, además de que ya no existía personal cumpliendo las funciones de asesoría pedagógica. Asimismo, ya que la literatura lo refiere como departamento psicopedagógico, deja abierta la posibilidad de que profesionales en psicología ocupen dicho puesto. Y dado que en México no existen profesionales en psicopedagogía propiamente, constituye un puesto compartido tal como sucede en otras áreas de la psicología.

El primer boceto de actividades fue propuesto de la siguiente manera:

"Las actividades que se vislumbran se pueden dividir en dos campos de acción. Por un lado tenemos las acciones que se dirigen a los docentes, y por el

otro a los alumnos. Ambos constituyen principalmente los actores del sistema educativo del SUA.

En las acciones que involucran a los profesores se encuentra un estudio diagnóstico con dos ejes principales: 1) Establecer un perfil del docente del sistema SUA, así como 2) delimitar las características con las que cuenta el personal docente. Ambas caracterizaciones tanto la ideal como la real, son elementos importantes en la estructuración de la capacitación y/o asesoría a los docentes.

Igualmente a corto plazo, es desarrollar un documento que esté dirigido tanto a los profesores como a los alumnos, en donde se resalten las virtudes del SUA, así como se invite a la comunidad a comprometerse a ser consecuentes con esa filosofía educativa. A partir de dicho documento, enfatizar las cualidades, habilidades y papel del docente en el sistema SUA. Sobre la base de los resultados del estudio diagnóstico se puede estructurar la capacitación docente fundamentados en dos ejes principales: 1) los métodos de enseñanza-aprendizaje de educación activa y 2) los materiales didácticos.

Por el lado de los alumnos, se vislumbran tres grandes acciones:

1) Realizar también un estudio que incluya tres niveles: a) Diagnóstico del ingreso, del proceso y del egreso. Así como un seguimiento de egresados, que contemple a los egresados de 3 años o más y que estén laborando. De tal manera que se caractericen sus actividades y habilidades, así como recopilar y caracterizar los perfiles de puesto diseñados expresamente para profesionales con Licenciatura en Economía y perfiles en donde compite con otros profesionales.

2) Desarrollar un documento explicativo (derivado del general) en donde se resalte el papel del estudiante del sistema SUA, y las habilidades que tienen que desarrollar de manera independiente.

3) Convocar a una co-participación y co-responsabilidad para que entre alumnos y autoridades se diseñen actividades que permitan la vinculación de los actores implicados en el modelo educativo SUA²⁸.

Así con esta primer guía de actividades, sobre las condiciones propias de la dinámica institucional, la administración del SUAFE determinó como prioridad ventilar y poner en escena los principales problemas que aquejaban a los profesores del sistema en torno al material didáctico, al papel del asesor y del alumno, no sólo en Economía sino en el resto de las facultades que contaban con sistema abierto y autoridades de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), a través de un seminario de formación docente en el área pedagógica²⁹, considerando que este seminario podría ser una estrategia que permitiría sensibilizar al cambio, así como propiciar justamente las condiciones de corresponsabilidad en los profesores para atender los problemas detectados.

Paralelamente, se desarrolló una primera versión de curso de hábitos de estudio dirigido a los alumnos de todos los semestres que se interesaran, así como alumnos de otras divisiones SUA³⁰.

Para 1998, la administración de la División no tiene cambios de personal, al cambiar las autoridades de la Facultad, y las principales prioridades se encontraban entonces en la elaboración de proyectos de trabajo de largo alcance (que incluyeran las actividades referenciadas en el plan de trabajo mencionado, entre otras) para los que se solicitaron recursos presupuestales a través de los Programas de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Se colaboró en su diseño donde afortunadamente se aprobaron otorgando presupuesto para llevarlos a cabo a dos años; siendo el proyecto principal la generación de material didáctico expofeso para la modalidad educativa.

²⁸ Murray, S. *Plan de trabajo del área psicopedagógica*, Agosto 1997. Documento Interno.

²⁹ Que finalmente cumplió la función de ser un foro de expresión, en algunos casos de catarsis ya que no había precedente cercano de una reunión similar de profesores de diferentes divisiones SUA.

³⁰ Aunque no fue significativo en cantidad también estuvieron como participantes interesados algunos profesores de la licenciatura en Economía del sistema escolarizado.

La convocatoria a desarrollar material didáctico de forma colegiada y con recursos presupuestales para tal efecto, implicó la asignación a un profesor por academia que elaborara una propuesta original, ésta se distribuía al resto de los profesores para su análisis y posteriormente en reuniones de trabajo, se hacían observaciones y propuestas de mejora al material didáctico. Con este procedimiento para cada una de las áreas que conforman el núcleo básico del plan de estudios de licenciatura se realizaron en 1998, aproximadamente 20 reuniones de trabajo, que posibilitaron producir 15 guías de estudio, 14 paquetes didácticos, así como poner en marcha la elaboración de 12 guías de estudio, 10 paquetes didácticos y 4 cuadernos de ejercicios³¹. La coordinación de las reuniones de academia, para la elaboración colegiada del material, implicaba dar seguimiento a las recomendaciones de carácter pedagógico y disciplinario antes, durante y después de la reunión.

Por otro lado, la formulación de un esquema a mediano plazo de capacitación docente, propició la impartición de 6 cursos de actualización docente en el área pedagógica, apoyados por DGAPA (Dirección General de Apoyo al Personal Académico), para el pago al ponente y la reproducción del material a utilizar en el curso. Adicionalmente se desarrolló un mecanismo para la evaluación del desempeño docente, ya que sólo se contaba con un instrumento para evaluar a los profesores del sistema escolarizado³².

El desarrollo de las actividades encaminadas a los alumnos en agosto de 1998, constituye el ingreso de la primera generación de estudiantes que habiendo elegido en primera opción la carrera y el sistema, estarían sujetos a las restricciones del nuevo reglamento en cuanto la permanencia en la UNAM. Por tanto, las actividades iban encaminadas a orientar a los alumnos sobre las implicaciones de dichos cambios y que anticiparan sus actividades de avance académico.

³¹ Ramírez, H. G. *Informe anual de actividades 1998*. Director de la Facultad de Economía UNAM.

³² *Ibíd.*

Para finales del 1999, las actividades desarrolladas podrían ser resumidas en:

1. Asesoría pedagógica a los profesores para la elaboración de material didáctico, para lo cual se contaba con un documento orientador para la elaboración de Guías de Estudio o de Actividades de Aprendizaje y la Guía para la elaboración de Paquetes Didácticos; materiales elaborados por la propia autora.
2. Apoyo a los profesores para mejorar la calidad educativa de las asesorías en el modelo de enseñanza-aprendizaje de los sistemas abiertos y a distancia.
3. Asesoría en aspectos pedagógicos a los estudiantes para una mejor adaptación a las mecánicas de trabajo de los sistemas de enseñanza abierta y a distancia, que permitan generar condiciones que favorezcan el desempeño escolar, en el marco del estudio independiente.
4. Organización e impartición de cursos de actualización en el área pedagógica para los profesores de la División.
5. Organización e impartición de cursos, y en general actividades orientadas a los estudiantes para que desarrollen estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, tanto en la División como en el centro asociado de PEMEX.
6. Diseño didáctico del *Curso de Introducción al SUA en línea*, para personas interesadas por los servicios y características de la modalidad educativa a distancia a través de Internet.

Adicionalmente, se elaboraron ponencias para dar testimonio en diferentes eventos académicos de las acciones y análisis en el funcionamiento del SUA, presentadas en el V Congreso de Investigación Educativa. Así como colaborar en la construcción de otro proyecto PAPIIME para el impulso a la educación en línea en la Facultad de Economía³³.

³³ Ramírez H. G. *Informe anual de actividades 1999*. Facultad de Economía UNAM.

De tal suerte que para el año 2000, algunas funciones seguían siendo las mismas, pero aumentaban en complejidad, las cuales fueron formuladas en el plan de actividades para dicho año³⁴:

Atención a programas institucionales: Evaluación docente, diferenciada en las tres modalidades implementadas, Abierta en la Facultad, Abierta en PEMEX, y a Distancia. La cual implicaba la aplicación del cuestionario respectivo, su procesamiento y entrega personalizada a cada profesor.

Análisis de la autoevaluación estudiantil, aplicada simultánea a la evaluación docente con la finalidad de determinar acciones específicas en el sector.

Seguimiento de matrícula; que consistía en el análisis de los indicadores del rendimiento escolar (inscripción/acreditación) y la comunicación directa con alumnos en riesgo de ser dados de baja de la UNAM.

Seguimiento de la matrícula SUA-PEMEX, dadas las particularidades de la población se requerían esquemas similares pero atendiendo a dicha población de manera diferenciada.

Atención a la formación docente en el área pedagógica: implicaba la realización de 4 cursos en el año, sobre temas como: La educación a distancia, elaboración de material didáctico en línea, elaboración de bancos de reactivos, y manejo educativo de medios audiovisuales. Asimismo los cursos se complementaban con la asesoría personalizada a los profesores que asistían y la elaboración de artículos sobre los principales temas abordados.

Material didáctico: consistía en la reformulación del documento orientador para la elaboración de paquetes didácticos y mejorar la estructura didáctica de los ya elaborados a la luz de su utilización por un año. Así como evaluar y asesorar las modificaciones a los materiales en proceso.

Atención a los alumnos: ofrecer en dos modalidades el Curso *Introducción al SUA y hábitos de estudio*, de manera presencial y en línea, a los alumnos de

³⁴ Documento interno de trabajo.

primer ingreso. Así como impartir cursos de Lectura veloz, Administración del tiempo y Redacción a los alumnos interesados del resto de los semestres.

También se ofrecía atención personalizada a los alumnos sobre las dificultades en el estudio y personales que afectarían su rendimiento escolar. Tanto para la población del campus universitario como en el centro asociado PEMEX.

Atención programa educación en línea: implicaba la asesoría a profesores sobre las características de la educación en línea, los recursos didácticos que se posibilitan con los medios electrónicos y su manejo. También asesoría psicopedagógica en línea a los alumnos, así como instrumentar los demás cursos desarrollados de hábitos de estudios en esquemas de educación a distancia.

Como puede advertirse, a través de los planes de trabajo, las actividades, al paso del tiempo y sobre las necesidades propias de la institución se diversificaban. La creación del centro asociado PEMEX, venía a cubrir con ese ideal de llevar la educación a los centros de producción. Lo cual implicaba, amplios desplazamientos para realizar las funciones de asesoría a las personas en su lugar de trabajo, así como desarrollar diversos esquemas de comunicación a distancia. Pero abordemos algunas cuestiones si bien no de manera exhaustiva pero que arrojan información interesante y relevante para comprender la práctica profesional en el SUA-FE.

3.2. ALUMNOS: ANÁLISIS DE EXPECTATIVAS Y HABILIDADES.

Como se ha mencionado anteriormente, una de las funciones principales estaban dirigidas a los alumnos. La deserción y apatía estudiantil se habían explicado desde el discurso institucional como los efectos de una asignación arbitraria por parte de las autoridades centrales de la UNAM a los alumnos que no habiendo elegido la carrera ni el sistema eran remitidos. Asimismo, el desconocimiento parcial o total la forma de trabajo del sistema de educación abierta por parte de algunos profesores y en su mayoría por los alumnos, llevaban a reproducir los esquemas de la educación tradicional. Justo aquellas circunstancias por las cuales se había creado el SUA, eran vueltas a la

cotidianidad escolar. Al trabajar con los alumnos en los cursos de Introducción al SUA y de hábitos de estudio, así como en la atención personalizada fue posible arribar a ciertas reflexiones:

Una de las condiciones fundamentales que el alumno SUAFE y al parecer de cualquier persona que estudia en las modalidades de educación abierta o distancia es aprender a su propio ritmo. Para lo cual hay muchas dificultades de diversa índole a las que el alumno se llega a enfrentar, las principales que se detectaron fueron las siguientes:

- 1) Las referidas a las técnicas de estudio y dificultades de aprendizaje, aunado a las que puedan derivarse del uso de los medios didácticos y/o de comunicación que se utilicen (manejo de computadora), con los que no estén familiarizados para un proceso de aprendizaje formal.
- 2) Para programar y usar eficientemente el tiempo.
- 3) Para expresar claramente sus ideas en trabajos escritos, tomando en cuenta que es una de las principales vías utilizadas para valorar el aprendizaje.
- 4) El desarrollo de habilidades para la lectura y comprensión de textos, así como para el procesamiento de la información obtenida.
- 5) En algunos casos, falta de confianza en la capacidad para aprender en alumnos que han estado alejados de la educación formal por algún tiempo.
- 6) Se carece de un lugar de estudio adecuado para estudiar en casa, o su horario de trabajo les impide asistir con regularidad a las asesorías o actividades extraescolares.
- 7) Problemas personales derivados de las exigencias de un empleo de tiempo completo, o de las obligaciones para con la familia, cuando en algunos de los casos son el principal sostén económico.

Para contrarrestar estas dificultades requieren de una capacidad ilimitada de autodisciplina y motivación, al respecto Jenniffer Rogers (1977) hace hincapié en las consecuencias ante las dificultades que suelen enfrentar los alumnos de los sistemas de educación abierta y a distancia, "la sensación de aislamiento,

ansiedad y fracaso en el control exitoso del ritmo de trabajo son problemas particulares para los estudiantes que no han emprendido una tarea de aprendizaje formal por algún tiempo. Estos tienden a haber perdido (en algunos casos nunca las adquirieron) las habilidades para estudiar... En la enseñanza cara a cara es más fácil descubrir estos problemas y buscarles remedio. Pero donde la mayor parte del aprendizaje debe conducirse a través de materiales escritos, estas dificultades pueden no salir a la luz, hasta el punto en que tanto el estudiante como el tutor se sienten desanimados y derrotados³⁵.

Los estudios e investigaciones sobre los destinatarios de los sistemas abiertos, como unidad de análisis, son fundamentales para el acercamiento y la comprensión de los sujetos que pertenecen a un determinado nivel y modalidad educativa. De ahí la importancia de recuperar al alumno en estudios que aborden problemas acerca de su identidad y participación, no de manera tangencial sino como elemento estructural para analizar y replantear el proceso educativo. Rojas (1992) señala que, los estudios sobre el perfil real de los alumnos de sistemas abiertos permiten hacer una confrontación con el perfil ideal que se plantea para un alumno SUA, a fin de adecuar los servicios educativos. De esta forma como punto de partida para ubicar las características del alumno en el SUA es pertinente precisar el perfil ideal que la institución determina, propuesto por Molina (1992) de la siguiente manera:

1. Capacidad para organizar el tiempo.
2. Capacidad para organizar y optimizar el material de estudio.
3. Hábito de lectura.
4. Disciplina.
5. Capacidad para tomar decisiones por sí mismo.
6. Motivación intrínseca.
7. Capacidad para establecer sus propias metas y objetivos.
8. Actitud dinámica, crítica, abierta y flexible.

³⁵ J. Rogers, *Adults Learning*, Milton Keynes, The Open University Press, 1977, p. 88.

Seguramente a esta lista se le podrían agregar más elementos y habrá en cambio quien considere que algunos sobran. En todo caso, no es tan relevante que el alumno no cumpla con todas las características, si al final obtiene buenos resultados. En realidad de acuerdo a nuestra experiencia después de que el alumno pasa por los cursos, talleres, materiales, etc. diseñados para el establecimiento de conductas autodidactas, lo que sucede es que el alumno elabora su propia y personal forma de autodidactismo, una especie de híbrido conformado por las estrategias que él ya poseía y utilizaba, y a las que incorpora las nuevas que le fueron presentadas.

Sin embargo, en los hechos el rendimiento escolar en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Economía (SUA-FE) reflejaba altos índices de reprobación y deserción escolar, observado en el número decreciente de alumnos que se reinscribían a los semestres subsecuentes. La necesidad de comprender la interacción de los factores para el diseño de estrategias de atención llevó a la administración a solicitar se hiciera una primera aproximación diagnóstica a partir de información de encuestas y entrevistas para determinar con más detalle la expresión de los problemas.

En la historia del SUA-FE desde 1990 hasta 1997, como ya se mencionó en el capítulo anterior, existía un abandono en la investigación educativa sobre la condición estudiantil, docente, además de carecer de material didáctico elaborado para sistema abierto. Una de las primeras cuestiones que se abordaron consistió en identificar los problemas que enfrentan los alumnos al incorporarse al sistema abierto y en especial a la mecánica de trabajo en el SUA-FE. El abandono temprano del sistema, había estado explicado en función de las expectativas profesionales y por la reubicación que se realizaba en la UNAM. Tales explicaciones perdían su vigencia, ya que la población de la generación 1999-1 eligió la carrera en el sistema abierto³⁶. De tal suerte que, la deserción y

³⁶ Cabe mencionar que en la mayoría de los casos el motivo principal de ingreso a la carrera es el interés por el campo profesional, y la razón por la que se eligió el SUA es la falta de tiempo para asistir regularmente a clases, algunos incluso creen que en el sistema abierto será más fácil y rápido aprobar.

reprobación requería de una explicación sobre la base de investigar con profundidad las condiciones que las determinaban y mantenían.

Para dar cuenta de las condiciones educativas fue preciso hacer uso de estrategias y metodología tanto cuantitativa como cualitativa (Cook, 1986), las cuales permitieron contribuir a un análisis comprehensivo. Una característica general de los métodos cualitativos es su flexibilidad. Es decir, que las estrategias metodológicas diseñadas para abordar un objeto de estudio pueden ir cambiando y complementándose en el mismo proceso de investigación (Lofland, 1984).

La forma en que los alumnos desarrollan sus habilidades ha sido tema de investigaciones sobre el currículum oculto (Rokwell, 1992 y Alfaro, 1996). Tradicionalmente se pensaba que las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje se reglamentaban en el plan de estudios. A partir fundamentalmente de investigaciones etnográficas se analiza lo que se hace, aprende tácitamente, lo que se construye (como conocimiento, habilidades y sistemas de relaciones). Analizando la escuela con el concepto de currículum oculto, la vida escolar se muestra más allá de las aulas, se adentra en su expresión cotidiana (Miranda, 1984).

Es posible comprender la condición del alumno SUA caracterizando cuatro aspectos principales. Esto es, su comportamiento puede explicarse en función de las condiciones organizativas de la institución donde realiza sus estudios, la estructura pedagógica de enseñanza-aprendizaje, las habilidades de estudio independiente y las condiciones socioambientales (condiciones laborales, económicas entre otras). Por lo que las estrategias metodológicas desarrolladas para tal fin fueron las siguientes:

1. Instrumentar un taller de hábitos de estudios al inicio de la carrera que al tiempo de orientar sobre las principales estrategias de estudio independiente, se identificaran las habilidades escolares con las que ingresan los alumnos al SUA-FE.

2. Aplicar encuestas a los alumnos sobre la autoevaluación de su desempeño escolar y la evaluación del funcionamiento del sistema abierto (material didáctico, profesores, y programas de estudio).
3. Aplicar entrevistas semiestructuradas con tres grupos de alumnos: a) alto desempeño, b) deserción por no inscribirse a segundo semestre, y c) personas con calificación de NP (no se presentó) en dos o más materias.
4. Instrumentar un servicio de atención psicopedagógica individual, en donde los alumnos podían exponer sus dificultades en el estudio o problemas psicológicos, de tal suerte que al tiempo de ofrecer ayuda psicológica y capacitación sobre técnicas de estudio, se analizaban los procesos de incorporarse al sistema de trabajo en el SUA-FE.

Los resultados obtenidos los podemos visualizar en dos dimensiones. Por un lado desde su expresión cuantitativa, se estructuró una base de datos sobre el seguimiento escolar, que facilita la ubicación de los índices de rendimiento escolar. Los índices de aprovechamiento escolar de los alumnos inscritos a materias de primer semestre en el ciclo 99-1, indican un 40% de acreditación. Porcentaje que no difiere de dos años anteriores³⁷.

Las opiniones de los alumnos respecto del funcionamiento del sistema abierto, permiten ubicar el impacto de algunas de las estrategias implementadas y las áreas donde los alumnos continúan expresando inconformidades³⁸.

Por otra parte, a partir de la información recabada en la interacción con los alumnos, se identificaron las siguientes cuestiones:

Los alumnos en general entran al sistema abierto con una vaga idea de la dinámica de trabajo. Al iniciar sus estudios por primera vez en un sistema abierto advierten que carecen de técnicas de estudio independiente como práctica cotidiana. Por lo general, la dificultad para desarrollar habilidades de estudio

³⁷ Véase Gráfica 1.

³⁸ Véase Gráfica 2.

depende de los años de haber estado en ambientes escolares y la dependencia a esquemas escolarizados donde el profesor lo explicaba todo.

Es conocido que los alumnos SUA se caracterizan por una heterogeneidad en edad, estudios previos y expectativas profesionales. Respecto a la edad se encuentran personas en un rango que va de 18 a 45 años; el 70% de las personas tienen estudios de bachillerato concluidos varios años antes, del porcentaje restante se encuentran personas con estudios parciales o totales de licenciatura. La heterogeneidad, ayuda a la comprensión y maduración de un juicio personal; se encuentran compañeros que auxilien a otros al explicar más allá del espacio de asesoría grupal. Sin embargo, algunas personas se subestiman por no tener la capacidad o comprensión de los demás, por lo que se desaniman y desertan del grupo.

El perfil de los alumnos de alto rendimiento reafirma el perfil ideal expuesto anteriormente, resaltando la constancia, la administración del tiempo, la motivación personal y la habilidad para analizar y sintetizar los contenidos por aprender. La ausencia de tales características contribuye al fracaso y deserción escolar aunado con problemas de trabajo, la confusión generada por el cambio de sistema educativo y en menor medida problemas emocionales.

Ante estas condiciones podemos ubicar que, la incorporación pasa por cuatro momentos fundamentales, que enfrenta a los alumnos a dos factores: la carrera y el sistema de enseñanza. El primer momento está determinado por el contacto inicial con la institución receptora. La UNAM ha dispuesto que los alumnos que ingresen al sistema abierto lo hagan por elección directa en un concurso de selección independiente del sistema escolarizado. Sin embargo, las personas tienen poca información sobre el funcionamiento del sistema y sus implicaciones. Posteriormente, como todo ingreso a una nueva comunidad cultural, las formas de adaptarse son diversas.

El sistema abierto se estructura para facilitar el avance curricular conforme el alumno lo programe. No obstante, se cuenta con un esquema de asesoría grupal, donde confluye un grupo heterogéneo en habilidades y experiencias

respecto del tema a tratar. En dichas asesorías, el ritmo escolar que suelen imprimir las personas con mayor habilidad, hace que personas con pocos recursos de aprendizaje se retrasen y presenten algunos problemas de autoestima. Las personas que se van rezagando, tienen que realizar un doble esfuerzo, al preparar sus asesorías cotidianas, en donde la administración del tiempo para estudiar y las habilidades de estudio independiente juegan un papel decisivo para continuar o desertar de la asignatura.

El final de cursos, plantea una condición especial, esto es una valoración personal sobre sus posibilidades para desempeñarse adecuadamente en la carrera de economía y en el sistema abierto. De la forma en que el alumno sortea esta valoración, depende fundamentalmente su reinscripción al segundo semestre. La reinscripción también está afectada de manera importante por factores socioambientales tales como el trabajo, el lugar de residencia o problemas de salud. La deserción y el rezago escolar, responden a una compleja relación de factores que tienen su expresión crítica en el momento inicial y al finalizar un primer ciclo de estudios.

3.3. ASESORES: ANÁLISIS DE SU DIDÁCTICA Y EL TRABAJO COLEGIADO.

Los asesores de esquemas educativos abiertos o a distancia, requieren reunir ciertas características, más allá de su dominio disciplinario de las asignaturas que cubren. Por ello las actividades desarrolladas estuvieron encaminadas a fomentar una formación pedagógica en la planta docente y al intercambio de experiencias entre los asesores, a través del trabajo colegiado en la elaboración de material didáctico ex profeso para la modalidad. Su implementación necesariamente respondió a varios problemas observados. Por mencionar algunas situaciones referiremos las siguientes:

La labor del docente en la modalidad educativa abierta y a distancia no es tarea sencilla dado que le implica facilitar procesos de comprensión y aplicación del conocimiento ya que por lo general los alumnos adultos demandan del sistema de enseñanza, que sus experiencias educativas estén íntimamente relacionadas con su vida diaria. Es decir, los alumnos buscan poder compaginar sus estudios

con su trabajo y sus aficiones; les interesa que sus experiencias educativas guarden relación con sus intereses y sus propias experiencias. Además, quieren ver qué aplicación práctica tiene la teoría que se les enseña. El alumno adulto quiere recibir retroalimentación con regularidad, quiere debatir sobre su trabajo a fin de poder mejorarlo.

En este sentido, las estrategias didácticas que se recomiendan utilizar para propiciar el aprendizaje comprensivo en adultos no precisamente tendrán que ser diferentes en esencia para cada una de las modalidades educativas (abierta, escolarizada o a distancia); lo distintivo puede estar más bien en los medios de comunicación y tiempos que se utilicen para ello. Al respecto Martha Stone³⁹ (2001) señala cuatro estrategias: "...primera, crear un programa de estudios basado en temas generativos; segunda, que el profesor especifique qué espera que los alumnos entiendan; tercera, que el trabajo que realicen los alumnos no se limite a escuchar todos calladitos en sus asientos, como sucede ahora, sino que puedan poner en práctica lo que han comprendido; y, por último, la evaluación continuada a lo largo de todo el curso para que los alumnos reciban retroalimentación sobre sus trabajos."

En lo que refiere a la vida colegiada, se puede decir que han existido múltiples situaciones que han condicionado el trabajo colegiado como funciones sustantivas de la docencia, no solo en Economía sino en la UNAM en general. Una de las situaciones, son los recientes recortes presupuestales que han sacrificado este valioso trabajo. Otra ha sido la interpretación equivocada de la libertad de cátedra, la cual estipula la forma de impartir los contenidos desde la mejor técnica posible; más no contempla contenidos, que son aprobados por un Consejo Técnico. Sin embargo, en algunas instancias, el desarrollo de las academias llevó a la creación de cotos de poder colectivo o intereses individuales. Hoy día suelen existir profesores que consideran a la asignatura que imparten como "suya", de su propiedad y con la plena libertad de introducir y eliminar los contenidos propuestos sin mayor trámite que su cotidianeidad en las aulas. Tales

³⁹ Codirectora del *Educational Technology Center* de la Universidad de Harvard.

profesores, muestran un rechazo a la vida colegiada, porque atenta y desmoronará lo que han creado (Murray y Alfaro, 2001).

Como vemos las situaciones involucradas en la dinámica del sistema abierto y a distancia son sumamente complejas. Es tarea del asesor psicopedagógico indagar, comprender y proponer estrategias de intervención ante esta dinámica. Por ello para términos del presente reporte se consideró relevante analizar y reflexionar en torno a los principales actores: docentes y alumnos.

Al realizar actividades con alumnos y profesores en el SUAFE, se está en una posición en donde cada uno de ellos pueden acercarse para exponer sus dificultades, lo que constituye un espacio para indagar las estrategias con las cuales se relacionan y enfrentan sus problemas. La comprensión de dichas estrategias permitirá al asesor psicopedagógico el desarrollo de actividades con mayor alcance, por lo que son objeto de reflexión y conclusión en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

"La labor del científico es desarrollar teorías intrépidamente, y después encaminar sus esfuerzos en demostrar que son falsas, y si resisten a las críticas, pueden ser verdaderas."
-Karl Popper-

En el presente capítulo se bosquejaron a manera de conclusiones una serie de reflexiones en torno a elementos de las modalidades educativas abierta y a distancia, como es la interacción docente-alumno, el papel del material didáctico y su interrelación. Así también se señalarán algunas recomendaciones al currículum de la Licenciatura en Psicología de la FES-Iztacala, derivadas del papel que se requiere que hoy día desempeñe un psicólogo como asesor en el ámbito de la educación abierta y a distancia en particular.

Si partimos de la premisa de que el conocimiento se construye socialmente podemos decir que sea educación abierta o a distancia no se debe perder de vista que en la medida en que posibilite las interacciones sociales suficientes para que los actores comuniquen sus puntos de vista, se estará en la posibilidad de propiciar el aprendizaje y en consecuencia la educación, sino se caería en el mero acto informativo.

Campos y Gaspar (1994) refieren que el contenido de la enseñanza es un discurso concentrado y selectivo de conocimientos de un campo disciplinar o profesional, que se supone necesario para que el estudiante conozca ciertas bases, aspectos o características de la teoría, la metodología, la práctica o la historia de ese subcampo, bajo la influencia de políticas institucionales y de las comunidades profesionales o científicas. La comunicación de significados de una profesión, es más que las teorías, conceptos y técnicas que han quedado plasmados en algún libro. Por ello, en la educación abierta, los materiales didácticos, requieren de trascender la simple antología de textos, ya que a diferencia del trabajo presencial, la construcción de significados necesita otros soportes comunicativos. La función del psicólogo en la asesoría de los materiales SUA, implica cuidar que en su elaboración se introduzcan estos soportes comunicativos (como mapas conceptuales, actividades de integración de los

contenidos, glosario de términos, dudas frecuentes, etc.) y no sólo como opciones complementarias.

Campos y Gaspar (op. cit.) también plantean una serie de ejes de interacción de la educación que sin lugar a dudas es necesario contemplar en el trabajo psicopedagógico:

- * **Profesor-contenido-objetivos.** Todo docente tiene una intención al dar su clase, por ello todo proceso didáctico está intencionalmente orientado hacia ciertos objetivos explícitos o implícitos.
- * **Estudiante-contenido-estrategias.** El estudiante opera bajo la conducción de las estrategias docentes a lo largo de determinada asignatura, pero la inercia social que ha experimentado, materializada en su capacidad de trabajo, le permite generar sus propias estrategias de acceso al contenido. Ambas estrategias las del docente y el estudiante tienen el contenido y actividades en común, pero el nivel y la significación de las representaciones discursivas y sus derivaciones prácticas no son necesariamente comunes. Es decir, el estudiante determinará si el contenido es significativo para apropiárselo y transformarlo.
- * **Estudiante-contenido-profesor.** La relación maestro alumno es fundamental. Esta relación tiene sentido didáctico solamente con la mediación del contenido, a partir del cual se generan las relaciones de afectividad.
- * **Contenido-estrategias-objetivos.** Se refiere a la congruencia que se desea lograr entre contenido, métodos y objetivos. Esto es, la congruencia de lo que se desea enseñar, la forma de promover el aprendizaje y la forma de evaluar si ha ocurrido.

Podemos decir a partir de estos ejes propuestos que para el análisis de los procesos educativos, es preciso dirigirse a las intenciones de los docentes y alumnos al realizar cada uno su papel, al análisis de la relación entre docente-alumno, y la estructura pedagógica que da soporte a su relación. Tal es el cometido del asesor psicopedagógico en el SUA. Lo que le llevará por un lado, a

realizar esquemas de formación docente, acercarse con este sector e indagar sus intenciones educativas, sus motivaciones, su conciencia sobre la estructura pedagógica de sus cursos, a las formas de relación que tienen con sus alumnos. Sean en contenidos explícitos de los cursos dirigidos a los docentes o mediante conversaciones estructuradas o semiestructuradas.

Siguiendo con recomendaciones de autores como Cook y Reichardt (1986) la comprensión de la realidad educativa estará en la medida en que al tiempo en que se consideran indicadores cuantitativos, es necesario comprender los significados que se generan a partir o al margen de los datos. Más aún, para cuantificar, primero es necesario un esfuerzo por cualificar. Esto es, la necesidad de entender la realidad desde la propia forma de significación de sus actores, antes de intentar cuantificar los hechos que a ojos externos pueden tener otras significaciones.

Las actividades que se desarrollaban como asesor pedagógico si bien respondían a una necesidad inmediata institucional, de generar actividades formales, -aceptadas administrativamente- constituían también espacios en los cuales se tenía una comprensión sobre las relaciones de los actores.

Como ya se refirió en el capítulo anterior a partir de las entrevistas con los alumnos podemos decir que existe una heterogeneidad muy amplia en cuanto a sus características de procedencia, en tanto que algunos son personas que acaban de terminar de estudiar su bachillerato, otros tienen algunos años que dejaron de estudiar, otros trabajan en áreas ajenas o afines a la licenciatura en economía, y otros más ya poseen otra licenciatura, trunca o terminada. Los capitales culturales y escolares a su vez abren un amplio margen de diferencias, que en ocasiones dificulta la conversación. No obstante, el sistema SUA, conmina a las personas a escribir sus reflexiones, a dialogar entre compañeros de clase, y superar (por decirlo de algún modo) las diferencias del capital escolar.

Se puede concluir que tanto las personas que han dejado más de 5 años de estudiar en ambientes escolares, como las personas que recién egresaron del bachillerato, presentan más dificultades para adaptarse a la modalidad SUA.

A partir de las ideas anteriores, se requiere que las personas al estudiar en las modalidades educativas abierta y a distancia, provistas de material didáctico que ha sido diseñado para facilitar su acceso a un cuerpo teórico de conocimientos, lean (en el más amplio sentido de la palabra) e identifiquen los contenidos y sus dificultades al acceder a los contenidos. La consulta con el docente estará no sólo en su comprensión conceptual disciplinaria, sino sobre aquellos problemas con el material. Este último tipo de consultas o reflexiones que requiere hacer el alumno es inusual en la educación presencial y constituye un eje de actuación del alumno sobre su propia formación.

Al ser el alumno el que decide su ritmo de avance curricular se ve en la condición de desarrollar habilidades para autorregular su aprendizaje. Delimitar si existen problemas en los materiales, o sus conocimientos previos le dificultan el acceso a otros, conlleva una actividad reflexiva permanentemente.

De ahí la importancia de recuperar al alumno en estudios que aborden problemas acerca de su identidad y participación, no de manera tangencial sino como elemento estructural para analizar y replantear el proceso educativo. Será a partir del conocimiento del alumno en tanto sujeto de la educación como se podrán tomar decisiones para mejorar la planeación y la calidad de los servicios académicos, a fin de responder a las necesidades de formación de los estudiantes que se incorporan a los sistemas abiertos.

En el caso de los esquemas de educación presencial, el aula y las interacciones cara a cara que tienen lugar ahí, constituyen un elemento fundamental en la integración de los conocimientos. En cambio en los sistemas abiertos y a distancia, se habla del "aula virtual", y es donde por diversos medios de comunicación sincrónica y asincrónica, se busca reproducir el espacio áulico, incluso trascenderlo. En función de estas condiciones, es preciso bosquejar un perfil del asesor pedagógico para los sistemas abiertos y a distancia en la UNAM. Por ello a continuación se delinearán los aspectos centrales de su perfil laboral.

- ♦ El asesor psicopedagógico será el profesional que domine las estructuras curriculares en el nivel donde opera y tenga experiencia en orientación al

participante y seguimiento académico y administrativo al interior de la institución.

- ◆ Se requiere que domine las técnicas de motivación y liderazgo ya que aunque aparentemente se encuentra frente a casos particulares, deberá tener capacidad para enlazar esos casos particulares entre sí, tomando en cuenta los puntos en común de los estudiantes a su cargo.
- ◆ Este asesor representa el enlace de los alumnos con las diversas instancias institucionales. Es decir este asesor, ubicará al alumno en las coordenadas espacio-temporales, contemplando también las particularidades del caso: la edad, el sexo, el estado civil, la trayectoria académica, la capacidad, etc.

Bosco y Negrín (1994) también establecen que las funciones de un asesor pedagógico en el sistema abierto en lo que respecta a la atención a estudiantes se deben centrar en:

- a) Orientar al participante para que conozca de manera integral el sistema abierto y se ubique dentro de dicho sistema, a fin de que sea capaz de programar y organizar su tiempo y actividades con base en el plan de estudios que le corresponda.
- b) Valorar la necesidad que presenta el estudiante en el sentido de su procedencia. Si se trata de alumnos que provienen de sistemas abiertos, seguramente ya poseen los elementos necesarios para lograr el estudio independiente. Pero si se trata de estudiantes que no posean esta experiencia, el asesor deberá encargarse de orientar al alumno sobre la metodología para formarse de manera autodidacta.
- c) Hacer un seguimiento de los avances de los participantes a su cargo, tomando en cuenta el ritmo con que inician el proceso de aprendizaje y los posibles riesgos de deserción. Por esta razón el asesor pedagógico necesita mantenerse en continua comunicación con los estudiantes y estimular cada paso de avance.

d) Requiere de mantenerse en contacto con las diversas instancias institucionales a fin de llevar a cabo el seguimiento, tanto académico como administrativo de los estudiantes.

Por otro lado también Heredia (1995) señala que la función del asesor pedagógico en el proceso de elaboración de material didáctico consiste en facilitar la realización del material didáctico conforme a las características y requisitos acordes a la modalidad abierta y a distancia. El asesor en este sentido es responsable de la aplicación creativa de las técnicas psicopedagógicas en las etapas sucesivas del modelo. Debe recordarse que el asesor no es especialista en contenido, ni está familiarizado con los tecnicismos propios de la materia, por lo que su tarea se fundamenta y apoya paso a paso en el trabajo de los autores.

Díaz y Hernández (1997) plantean que las técnicas psicopedagógicas o estrategias de enseñanza para promover aprendizajes significativos que el asesor pedagógico puede orientar para la elaboración de un material didáctico en forma general, se pueden clasificar según su *momento de uso y presentación*:

- a) *Preinstruccionales*: Preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender (activación del conocimiento y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.
- b) *Coinstruccionales*: Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización; estructura e interrelaciones de dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación.
- c) *Posinstruccionales*: Se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos, le permiten valorar su propio aprendizaje.

Pero para que el asesor pedagógico pueda instrumentar esta serie de funciones, es preciso antes repensar los marcos de referencia a partir de los

cuales los actores se involucran, se interrelacionan. Esto nos lleva a preguntarnos ¿por qué un sistema educativo SUA, puede tener más desarrollo que otro? Lo que podríamos reformular ¿cómo una comunidad reproduce con mayor éxito un conocimiento científico que otra comunidad? El funcionamiento del sistema como modalidad educativa y como espacio de la reproducción de un discurso disciplinario y unas prácticas sociales de cómo ser dicho profesional, dependerá de las formas comunicativas de sus miembros que de teorías curriculares o educativas.

Es por ello, que la acción del psicólogo, al fomentar el desarrollo de cualquier modelo educativo, estará encaminada a develar las formas comunicativas que permiten la construcción de marcos de referencia compartidos y crear en lo posible un mismo cuerpo de significados. Es decir, ponerse de acuerdo, cómo le van a llamar todos a qué cosas. De tal suerte que si uno de los primeros consensos es sobre las pautas metodológicas para funcionar como un sistema SUA, las actividades posteriores y el papel de cada quién se comprenderán mejor.

De esta forma se puede concluir que el conocimiento común y el científico, nacen en el seno de la interacción social y de constituirse en el espacio de la intersubjetividad con base en las convenciones lingüísticas, a los presupuestos compartidos y a los diversos procedimientos para establecer un consenso que sólo es posible gracias a la existencia de un mundo de significados comunes (Ibañez, 1991).

Porque suele suceder que la interpretación de los alumnos sobre la actuación docente, es afectada por su marco de referencia, especialmente si vivieron esquemas rígidos de educación en los espacios escolares anteriores. Lo que en ocasiones lleva los alumnos a presionar implícita o explícitamente a que los docentes adopten métodos de educación escolarizada. Que también los docentes en ocasiones fácilmente suelen adoptar, sobre todo si son docentes que se formaron en esquemas tradicionales y han ejercido la docencia por varios años en los mismos.

Ambas situaciones ponen en riesgo el proyecto educativo. O si ya han sucedido, constituyen elementos para tergiversar la propuesta educativa. En las dos situaciones, la función del psicopedagogo, o profesional encargado, requiere actuar sobre las contradicciones a nivel de dichos marcos de referencia. De tal modo, que las formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje sea en concordancia con el modelo pedagógico en el que se está trabajando.

La posición construccionista se interesa por la comprensión de los fenómenos culturales, elaborando teorías generativas. Esto es teorías con la capacidad de cuestionar las asunciones dominantes de la cultura, de plantear cuestiones fundamentales en relación con la vida social contemporánea, de propiciar la reconsideración de aquello que se da por evidente y generar de esta forma nuevas alternativas para la acción social.

En la medida en que la construcción del conocimiento es un proceso social, y la tarea del psicólogo es comprender tales procesos, entonces es indispensable dilucidar las bases sobre las que descansa el conocimiento. En este sentido es la investigación social más que la investigación filosófica la que puede dilucidar nuestro entendimiento de la naturaleza del conocimiento y de sus adquisiciones (Ibañez, op.cit.).

Se trata simplemente de dar cuenta de la realidad social, de comprender tan rigurosamente como sea posible cuál es su naturaleza, tanto en el plano ontológico como en el plano del tipo de conocimiento que requiere su dilucidación. Esto implica que se preste una atención particular a los mecanismos mediante los cuales se construye, se produce, se reproduce, y se transforma esa realidad social, centrando la mirada en las conductas y las acciones de los agentes sociales, pero también sobre su propia forma de ser en lo que comporta de determinantes sociales.

Lo que resulta de la mirada psicosocial, no puede formularse en términos nomotéticos, ni en objetivos de predicción de las acciones sociales. Tan sólo puede tratarse, y ya es mucho, de un conocimiento que faculte una comprensión

cabal de la realidad y una dilucidación de sus procesos, es decir, un incremento de su inteligibilidad.

También desde el punto de vista construccionista, una de las características que aportan el ajuste pedagógico mutuo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la naturaleza que puede tomar la interacción por medios telemáticos entre todos los actores que participan en la actividad educativa. En primer lugar, es necesario considerar que por interacción no se entiende la posibilidad de poner en contacto diferentes elementos de un sistema informático o tecnológico. Más bien, la interacción se interpreta como un tipo de actividad sociocultural situada o como la actividad relacional y discursiva que se puede desarrollar en un determinado contexto virtual y que puede favorecer, o no, un mayor aprendizaje del estudiante (Barberá, 2000).

Partiendo de esta conceptualización del término *interacción virtual*, se puede ampliar la reflexión educativa hacia áreas de conocimiento que pueden suponer aportaciones relevantes en la interpretación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos virtuales, como por ejemplo la caracterización de la interacción, los criterios psicopedagógicos que deberían guiar esta interacción o las funciones educativas que puede desarrollar en secuencias didácticas específicas; los cuales son procesos que el psicólogo en la educación abierta puede y tiene la capacidad de estudiar e intervenir.

Sin embargo, cabe aclarar que para arribar a la comprensión de las funciones y posibilidades profesionales que ofrece la educación abierta y a distancia para el psicólogo (en particular en el SUA-FE), requirió de tiempo para dilucidarlo y difundirlo entre la comunidad. Cuando se me hace la invitación para colaborar en el SUA-FE no existían los requerimientos precisos para el puesto, lo que se solicitaba en general por parte de la administración, era un profesional que tuviera conocimientos en evaluación curricular y en diseño de material didáctico.

Pero posteriormente conforme la práctica profesional en el puesto se ampliaron las posibilidades de intervención, los alumnos solicitaron atención psicológica, en casos como frustración en el proceso de adaptación a una

modalidad distinta de la de procedencia, o problemas familiares que afectaban la concentración en el estudio por mencionar dos ejemplos de problemas planteados; por ello es que se decide ofrecer no sólo la atención pedagógica individual y grupal sino también el apoyo psicológico individual a los alumnos³². Así dadas las características del área de trabajo y de las necesidades de los alumnos, este servicio de asesoría se orientó tanto hacia el proceso educativo y de aprendizaje, como al psicológico. En este sentido al final del trabajo desarrollado en el SUA-FE se concluye que lo recomendable sería que se denominará área o Depto. de asesoría psicopedagógica. Sería también deseable que en esta área participara un equipo interdisciplinario (psicólogo, pedagogo, sociólogo, ing. en informática, etc.); pero dadas las condiciones político-administrativas que privan en la UNAM en cuanto a plazas (sólo se cuenta con una o dos) esto no es siempre posible.

Por consiguiente el reto es que para atender eficazmente las necesidades tanto de los alumnos, profesores como de la institución, se requiere de un *profesional transdisciplinario*. Es decir que la persona que aspire al puesto de asesor psicopedagógico en la educación abierta y a distancia, (por lo menos en la UNAM) necesita desarrollar competencias profesionales más allá de su formación inicial, en aspectos como uso de los medios tecnológicos (videoconferencia, Internet³³, software educativos), comunicación educativa, y por supuesto conocimientos en evaluación curricular, didáctica, aprendizaje colaborativo, elementos sociológicos, etc. Lo cual le permitirá no sólo atacar el síntoma (dicho en términos psicoanalíticos), por ejemplo en el caso de la atención a alumnos a través de cursos de hábitos de estudio o de la terapia individual sino tener la competencia para generar esquemas de atención colectiva (en aspectos como la deserción escolar) a través de una comprensión más amplia de los procesos sociales y educativos implicados.

³² La administración del SUAFE aclaró que debería de ser un servicio breve de apoyo emocional y consultoría pedagógica.

³³ Cuando incluso Internet no era todavía una práctica usual en la vida académica universitaria en la UNAM, ahora es una característica que irrumpe de manera distinta la comunicación educativa.

En este sentido, un aspecto esencial que se ha tratado en este documento, ha sido señalar las posibilidades de intervención que tiene un psicólogo en el SUA de la UNAM. Ha tenido la finalidad de aportar una serie de consideraciones que permitan reflexionar sobre los principales retos y vicisitudes que hoy en día enfrenta el psicólogo ante los diversos problemas que se presentan en la educación abierta y a distancia.

Esto plantea para el trabajo profesional del psicólogo en esta área, no sólo el desempeño de funciones como detección, evaluación, diagnóstico, planeación, capacitación, etc. sino el reto de representar un papel clave como mediador para la mejor interrelación de los principales actores: alumnos, docentes e institución educativa.

El psicólogo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala tiene las características básicas para desempeñar estas funciones, a través de su formación obtenida en materias como Desarrollo y Educación Teórica, Psicología Social y Psicología Clínica. Por lo que si más adelante se pretende que el currículum de la licenciatura en Psicología tenga especializaciones o vertientes terminales no se debe olvidar cuidar de formar científicos con las herramientas metodológicas y de comprensión capaces de atender los problemas y necesidades psicológicas y sociales que se le demande. Para que de esta manera no se restrinja la movilidad social del egresado para laborar profesionalmente. Procurar también, que se conforme el nuevo currículum de Psicología al margen de que sea el reflejo de cotos de poder académicos y desde una perspectiva meramente funcional; sino más bien un diseño curricular pensado en las necesidades de la realidad social en México.

Se dice que "todo pueblo que no conoce su historia estará condenado a repetirla", con esta frase se invita también a considerar que si se pretende instrumentar en la FES-Iztacala para la licenciatura de Psicología la educación abierta y a distancia es preciso mirar por lo menos una de las varias ventanas existentes en la UNAM (sírvese la experiencia del SUA-FE) de lo que implica el proceso de instrumentación y consolidación de modalidades educativas paralelas

a la presencial, lo cual requiere de una previa atención especial. Es decir, considerar en primer término asignar a un Depto. de asesoría psicopedagógica involucrarse en el seguimiento de la instrumentación del nuevo plan de estudios en el sistema escolarizado, para posteriormente (o tal vez en forma paralela) se diseñen los materiales didácticos colegiados adecuados a las nuevas modalidades educativas y se proporcione capacitación docente. No es una tarea sencilla la de instrumentar y consolidar un sistema educativo abierto y más aún la modalidad a distancia, sin embargo aún con todas sus vicisitudes no es imposible. Su desarrollo estará en la medida en que se comprendan todos los factores implicados, y que los actores se comprometan a cambiar esquemas de trabajo, para no heredar las deficiencias del sistema tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ☞ Alfaro L. D. (1996). **"La representación de transitar por psicología: reconstrucción de la perspectiva de los alumnos"**. Tesis de Licenciatura en Psicología, Uniiiversidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.
- ☞ Anaya A. (1980) **"La Facultad de Economía"**. Investigación Económica, no. 151. Enero-Marzo.
- ☞ Anaya A. (1982) **"El proyecto educativo del sistema universidad abierta"**. Foro Universitario, No. 19, Junio.
- ☞ Barberá, E. (2000). **"Study actions in a virtual university"**. Virtual University Journal, 3 (2), p. 31-42.
- ☞ Bosco H., y Negrín M. (1994). **"Criterios rectores para la práctica del asesor"**, En: Primera Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia, Memorias, México: UNAM.
- ☞ Campos, M. y Gaspar, S. (1994). **Las condiciones inmediatas de la construcción del conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula**.
- ☞ Cirigliano G. F. (1983). **La educación abierta**. Buenos Aires: Ateneo.
- ☞ Cook T.D. y Reichardt. (1986). **Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.
- ☞ Cordera C. R. (1987). **"El Sistema Universidad Abierta de la UNAM: una modalidad para la crisis"**. Foro Universitario (México), 74, Época II, Enero, no. 74.

- ☞ Díaz B. Frida y Hernández, G. (1997). ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Interpretación constructivista***, México: McGrawHill.
- ☞ Escotet, M. (1980). ***Tendencias en la educación superior a distancia***. Costa Rica: UNED.
- ☞ Fortes, J. y Lomitz L. (1991). ***La formación del científico en México***. México: Siglo XXI-CESU-UNAM.
- ☞ Fregoso I. A. y Fregoso I. E. (1986). ***Guía para el SUAFE***. Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Economía, Mimeo. Documento interno. México: UNAM.
- ☞ García, A. (1994). ***Educación a distancia hoy: Educación Permanente***. Madrid: UNED.
- ☞ González C. P. (1972). ***Exposición de motivos***. Gaceta UNAM. Tercera Época. Vol. IV, no. 4.
- ☞ González C. P. (1992). ***“Los sistemas de universidad abierta y las ciencias y técnicas del conocimiento”***. Conferencia Magistral. Memorias del XX Aniversario del Sistema Universidad Abierta. México, D.F.: UNAM.
- ☞ Heredia A. B. (1990). ***Manual para la elaboración de material didáctico***. México: Trillas.
- ☞ Holmberg, B. (1985). ***Educación a distancia: situación y perspectiva***. Buenos Aires: Kapeluz.
- ☞ Ibañez, T. (1991). ***“Psicología social construccionista”*** En: Aproximaciones a la Psicología Social. Barcelona: Sendai.
- ☞ Latapí, P. (1987). ***Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976***. México: Nueva imagen.
- ☞ Lofland, J. (1984). ***Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis***. Belmont, California: Wadsworth.

- ☞ Miranda, A.J. (1984). **"Análisis conceptual del currículum escolar oculto"**. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.
- ☞ Molina, M. (1992). **"Prefiguración del alumno autodidacta. Perfil del alumno SUA"**. En: Perspectivas del SUA para el siglo XX, Memorias, México: UNAM.
- ☞ Murray, S. (1997). **Plan de trabajo del área psicopedagógica**. Documento interno. SUA-FE.
- ☞ Murray, S. y Alfaro, D. (2001). **"Evaluación del Aprendizaje"** En: Docencia Económica. Revista de la Facultad de Economía, no. 3, México: UNAM.
- ☞ Paz, T. A. (1998). **Informe de Actividades de la División SUA-FE. Un esfuerzo para recuperar el concepto**. Documento Interno.
- ☞ Popa L. D. (1988). **Un reto mundial: la educación a distancia**. Madrid: UNED.
- ☞ Ramírez, H. G. (1997). **Informe anual de actividades**. Director de la Facultad de Economía, México: UNAM.
- ☞ Ramírez, H. G. (1999). **Informe anual de actividades**. Director de la Facultad de Economía, México: UNAM.
- ☞ Rockwell, E. (1992). **"La dinámica cultural en la escuela"** En: Elba Gigante (coord.) (serie pensar la cultura) México: Conaculta.
- ☞ Rogers, J. (1977). **Adults Learning**, Milton Keynes, The Open University Press.
- ☞ Rojas I, Sandoval R. y Vera M. (1992). **"Consideraciones para la realización de estudios sistemáticos sobre los alumnos del Sistema Universidad Abierta"** En: Perspectivas del SUA para el siglo XX, Memorias, México, UNAM.

- ☐ Roldán, O. (1996). ***"El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Una propuesta de inducción para los alumnos de primer ingreso"***. Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- ☐ Sánchez H. O. y Barriga, B. M. (1991). ***"Seguimiento de egresados generación 83-86"***. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.
- ☐ SEP/CIEAD. (1992). ***La educación abierta y a distancia en México***. Dirección General de Educación Extraescolar- Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, México, D.F.: Autor.
- ☐ SUA-UNAM. (1999). ***"Antecedentes de la Educación Abierta y a Distancia en México"***. En: Antología del Diplomado en Educación Abierta y a Distancia, Módulo 1, México, D.F.: Autor.
- ☐ UNAM (1997). ***Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes***. Documento de circulación interna.
- ☐ Varela, E. J. (1996). ***Después del 68. Respuesta de la política educativa a la crisis universitaria***. México: Nueva Imagen.
- ☐ Villa, S. R. (1984). ***"Algunos factores condicionantes de la enseñanza de la Psicología en la ENEPI"***, Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.
- ☐ Villalobos de Lugo, N. (1981). ***"Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta"***. Ponencia presentada en: Conferencia Latinoamericana de Educación Superior. Costa Rica: UNED.

A N E X O S

ANEXO 1

A continuación se presenta esquemáticamente algunos eventos significativos en la evolución de la educación abierta y a distancia en el mundo.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	
Fechas más destacadas¹	
1728	El 20 de marzo aparece un anuncio en la <i>Gaceta de Boston</i> ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia.
1833	Otro anuncio similar al anterior, encontrado en el número 30 del periódico sueco <i>Lunds Weckoblad</i> , avisaba a quienes por correspondencia cursaban "Composición", que durante el mes de agosto cambiaba la dirección para los envíos postales.
1840	El inglés <i>Isaac Pitman</i> programó un sistema de taquigrafía a base de tarjetas de intercambio postal con los alumnos.
1843	Se fundó la <i>Phonografic Correspondence Society</i> que se encargaba de corregir las tarjetas con los ejercicios de taquigrafía anteriormente aludidos.
1856	<i>Charles Toussain</i> y <i>Gustav Laugenchied</i> en Berlín, fueron patrocinados por la Sociedad de Lenguas Modernas para enseñar francés por correspondencia. Fue quizá la primera institución de enseñanza por correspondencia.
1858	La <i>Universidad de Londres</i> otorgaba títulos a estudiantes externos que recibían enseñanza por correspondencia.
1873	Aparece en Boston la <i>Sociedad para el fomento del estudio en el hogar</i> .
1883	Inicia en Ithaca -Estado de Nueva York- su actividad la <i>Universidad por Correspondencia</i> .
1891	El rector de la Universidad de Chicago, <i>W. Rainey Harper</i> fundó un departamento de enseñanza por correspondencia. En la Universidad de Wisconsin, los profesores del Colegio de Agricultura intercambiaron cartas con estudiantes que no podían abandonar su trabajo para volver a las clases en el campus. En Estados Unidos nacen las <i>Escuelas Internacionales por correspondencia</i> .
1898	En Suecia, el <i>Hermans Korrespondensinstitut</i> comenzó a funcionar.

¹ García Aretio, Lorenzo. *Educación a Distancia Hoy*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994, pp. 35-40.

1903	<i>Julio Cervera Baviera</i> funda en Valencia (España) la <i>Escuela Libre de Ingenieros</i> .
1905	Las escuelas Calvert de Baltimore crean un <i>Departamento de Formación en el Hogar</i> que acoge a niños de escuelas primaria que estudiaban en casa bajo la tutela de sus padres.
1910	En Victoria, Australia, los profesores rurales de primaria comenzaron a recibir temas de educación secundaria por correo.
1911	En Australia, y con la intención de aminorar el problema de las enormes distancias, a través de la <i>Universidad de Queensland</i> , se comenzó esta experiencia.
1914	En Noruega se funda la <i>Norts Correspondanseskole</i> y en Alemania la <i>Fernschule Jena</i> .
1920	En la antigua URSS se implantó también este sistema por correspondencia.
1922	Inicia sus actividades la <i>New Zeland Correspondence School</i> con la inicial intención de atender a niños aislados o con dificultades para acudir a las aulas convencionales. A partir de 1928 atiende también a alumnos de secundaria.
1938	En la ciudad de Victoria (Canadá) se celebró la <i>Primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia</i> .
1939	Nace el <i>Centro Nacional de Enseñanza a Distancia</i> en Francia (CNED) que al principio atendió, por correspondencia, a los niños huidos de la guerra. Es un centro público dependiente del Ministerio francés de Educación Nacional.
1940	En la década de los cuarenta diversos países europeos del centro y este iniciaron esta modalidad de estudios. Ya por estos años los avances técnicos posibilitaron otras perspectivas que las de enseñanza meramente por correspondencia.
1946	La <i>Universidad de Sudáfrica (UNISA)</i> -convencional hasta entonces comenzó a enseñar también por correspondencia.
1947	A través de <i>Radio Sorbonne</i> se transmitieron clases magistrales en casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de París.
1951	La <i>Universidad de Sudáfrica</i> -actualmente única Universidad a distancia en África- se dedica exclusivamente a impartir cursos a distancia. Nacen las <i>Escuelas Australianas del Aire</i> que posibilitan que niños geográficamente aislados participen de la enseñanza diaria con un profesor y otros niños a través de la radio.
1960	Se funda el <i>Beijing Television College</i> en China, que se cerró como el

	resto de la educación postsecundaria durante la Revolución Cultural.
1962	Se inicia en España una experiencia de Bachillerato Radiofónico. La <i>Universidad de Delhi</i> abrió un Departamento de Estudios por Correspondencia, como ensayo para atender a los estudiantes que de otro modo no podrían recibir una enseñanza universitaria.
1963	Se crea en España el <i>Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y por Televisión</i> que sustituyó al Bachillerato Radiofónico creado el año anterior. Se inicia en Francia una enseñanza universitaria por radio en cinco Facultades de Letras y en la Facultad de Derecho de París, para los estudiantes de primer curso. Dos instituciones neozelandesas se unen (<i>Victoria University of Wellington</i> y <i>Massey Agrucultural College</i>) forman la <i>Massey University Centre for University Extramural Studies</i> de Nueva Zelanda.
1968	El Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión de España, se transforma en Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia (<i>INEMAD</i>).
1969	Se crea la <i>Open University</i> Británica, institución verdaderamente pionera de lo que hoy se entiende como educación superior a distancia. Inició sus cursos en 1971. A partir de esta fecha la expansión de la modalidad ha sido inusitada.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

ANEXO 2

Las principales características de algunas instituciones de educación abierta en México, a nivel medio superior y superior.

SISTEMAS DE ENSEÑANZA ABIERTA, A NIVEL MEDIO-SUPERIOR			
PLANES DE ESTUDIO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	ASESORÍA
COLEGIO DE BACHILLERES (SEA)			
<p>Los mismos del sistema escolarizado. Ofrece complementariamente la capacitación técnica en Administración de Recursos Humanos.</p>	<p>Textos diagramados. Guías de estudio. Apoyos: autocintas y videocassettes.</p>	<p>- Auto evaluación: realizada por el propio estudiante. Permanente. -Evaluación modular: aplicada por el consultor al término de un fascículo, requisito para la evaluación final. Permanente. -Evaluación final: Aplicada por el monitor al concluir la serie de fascículos de la asignatura. Seis periodos preestablecidos al año.</p>	<p>Monitoría: asesoría psicopedagógica para la formación autodidacta. Consultoría: Asesoría respecto a los contenidos de la asignatura. Asesoría individual y grupal para ambos casos.</p>
PREPARATORIA ABIERTA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR, SEP			
<p></p>	<p>Libros de texto, cuadernos de trabajo, antologías y ejercicios de autoevaluación.</p>	<p>-Evaluación por asignatura, a través de pruebas de opción múltiple. La presentación del examen depende del ritmo del alumno, se aplican mensualmente.</p>	<p>Asesoría opcional, cuando el alumno la requiera.</p>

SISTEMA ABIERTO DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.

PLANES DE ESTUDIO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	ASESORÍA
Sólo se ofrece la opción de Contaduría en la escuela Luis Enrique Herro (nivel técnico), utilizando el mismo plan del sistema escolarizado.	Guías de estudio.	Evaluaciones parciales y globales.	Existe el servicio de asesoría grupal e individual.

BACHILLERATO TECNOLÓGICO

SISTEMA TECNOLÓGICO ABIERTO DE LA DIR. GRAL. DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS, (SEP)

Los mismos del sistema escolarizado, con las especialidades de: Administración de personal, Contabilidad, Electrónica, Electricidad, Laboratorista Químico, Máquinas y herramientas, Mantenimiento industrial, Topografía y Turismo.	Textos y guías de estudio.	Constatación: Que permite conocer el grado de dominio del material didáctico. Formal: Que califica el dominio para registrarlo oficialmente. Para la presentación de los exámenes formales, se programan dos horas semanales por cada una de las unidades que comprenden los cursos.	Introdutoria: Que orienta en la comprensión del plan de estudios, es grupal. Aclaratoria: Consistente en la aclaración de dudas sobre el contenido de la asignatura, es individualizada.
--	----------------------------	---	---

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA (CONALEP)

Plan de estudios particular para la especialidad de Auxiliar Técnico en Soldadura Bajo Normas.	Libros de texto autoinstruccionales.	Examen por unidad: Evaluación de los conocimientos de cada unidad de aprendizaje. Examen especial de nivelación: Se aplica cuando no	Asesoría teórica: Aclara dudas sobre los contenidos de los textos. Asesoría práctica: Prácticas del taller en donde un asesor dirige y evalúa las sesiones.
--	--------------------------------------	---	--

		se aprobaron todas las unidades de aprendizaje. Examen global: Evaluación total de conocimientos, se aplica a solicitud de los estudiantes.	
PLANES DE ESTUDIO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	ASESORÍA

SISTEMA ABIERTO DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL (SAETI) DE LA DIR. GRAL. DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL.

Los mismos del escolarizado.	Textos y guías de autoestudio semiprogramados	Materias teóricas: Exámenes mediante pruebas objetivas para las materias teóricas. Materias prácticas: conforme a las normas que establece el escolarizado para talleres y laboratorios. Se realizan evaluaciones parciales o globales, que se aplican a solicitud del estudiante.	Asesoría individual: En donde se consideran las actividades y habilidades personales. Asesoría grupal: En donde se orienta de manera conjunta a los estudiantes en las actividades de laboratorio y talleres. Asistencia obligatoria, con una frecuencia de 2 ó 3 veces por semana.
------------------------------	---	---	--

SISTEMAS DE ENSEÑANZA ABIERTA, A NIVEL SUPERIOR

SISTEMA TECNOLÓGICO ABIERTO DE LA DIR. GRAL. DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS, (SEP).

Ofrece las licenciaturas en Administración de Empresas, Contaduría, Ingeniería en Producción e Industria Eléctrica.	Textos y guías de estudio.	Constatación: Que permite conocer el grado de dominio del material didáctico. Formal: Que califica el dominio para registrarlo oficialmente. Para la presentación de	Introductoria: Que orienta en la comprensión del plan de estudios, es grupal. Aclaratoria: Consistente en la aclaración de dudas sobre el contenido de la asignatura, es
---	----------------------------	---	---

		los exámenes formales, se programan dos horas semanales por cada una de las unidades que comprenden los cursos.	individualizada.
PLANES DE ESTUDIO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	ASESORÍA

SISTEMA ABIERTO DE ENSEÑANZA (SADE) DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Ofrece las licenciaturas en Comercio Internacional (con planes especiales para la modalidad abierta) y Economía (con los mismos planes del sistema escolarizado).	Textos autoinstruccionales integrados por guías de estudio, fascículos, documentos y antologías. Para Comercio Internacional se utiliza como apoyo la T.V.	Evaluación diagnóstica: Que se aplica a todos los aspirantes al SEA. Evaluación formativa: Que se incluye en los materiales de estudio. Evaluación sumaria: Que comprueba el logro de los objetivos de aprendizaje y asigna una calificación parcial oficial. Se aplica a solicitud del estudiante.	Asesoría de carrera: Que funciona como enlace entre el estudiante y el plan de estudios a seguir. Asesoría de asignatura: Cuya función es la organización de actividades académicas de apoyo para complementar el aprendizaje. Ambos tipos de asesoría se dan de manera grupal e individual.
---	--	---	--

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (SUA)

Ofrece 17 licenciaturas, un título técnico y dos especializaciones de posgrado. Salvo las carreras que se imparten en Filosofía y Letras que cuentan con planes de estudio especiales para la modalidad abierta, el resto de las	Guías de estudio, paquetes didácticos, paquetes de investigación y textos. Elementos de apoyo: materiales audiovisuales como transparencias, grabaciones sonoras.	Autoevaluación: Realizada por el propio estudiante con base en los cuestionarios que integran los materiales. Evaluación formal: Realizada por un tutor quien certifica los conocimientos mediante pruebas, trabajos.	Asesoría individual o grupal, dependiendo de las características de las asignaturas y de los requerimientos de las Divisiones SUA en facultades y escuelas.
--	---	---	---

licenciaturas utiliza los planes de la modalidad escolarizada.	videocintas, películas, etc.	participación, etc.	
SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
Ofrece las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Básica, Educación Física y la especialización en Educación a Distancia.	Manual del estudiante: Que proporciona orientaciones para propiciar el autodidactismo. Volúmenes: Que desarrollan los contenidos programáticos de los cursos. Cuadernos de evaluación formativa: Que permite evaluar el avance del aprendizaje.	Evaluación formativa: a través de la autoevaluación y el cuaderno de evaluación formativa. Evaluación sumaria: Que permite la comprobación global de los objetivos del curso y constituye un elemento de acreditación parcial del grado académico preferido Evaluación terminal: Que tiene propósitos sumarios en relación con la acreditación de todos los cursos del plan de estudios.	

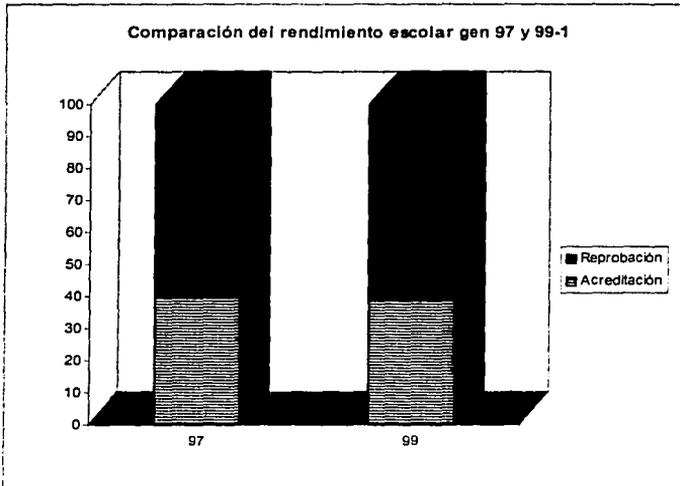
ANEXO 3

Diferencias entre la Educación Presencial o escolarizada y el Sistema Abierto de la UNAM

ELEMENTOS	EDUCACIÓN PRESENCIAL	SUA DE LA UNAM
Asistencia	Todos los días de la semana, dentro de horarios y fechas fijas que exige la presencia del estudiante. Al rebasar cierto límite de inasistencias, se queda sin derecho a ser evaluado.	La asistencia responde a la programación de las asesorías, lo que permite disponer de mayor tiempo. En algunos casos las asistencias a las asesorías es obligatoria.
Disposición del propio tiempo	Las exigencias de horarios preestablecidos implica obstáculos para la realización de actividades adicionales.	Demanda mayor responsabilidad en la organización y administración del tiempo. Aún cuando dispone de mayor tiempo sin su presencia en espacios escolares, está sujeto a calendarios escolares preestablecidos. El tiempo que implica un curso en la modalidad es equivalente al sistema tradicional, con la diferencia distributiva del mismo.
Práctica docente	Regularmente las clases son coordinadas por el profesor. Típicamente el profesor predomina en el uso de la palabra.	La práctica docente se centra en la aplicación del conocimiento propios de la disciplina; derivando del manejo del material didáctico. El alumno acude a las asesorías para aclarar dudas y profundizar en el aprendizaje, interactuando con el profesor. Se espera una equivalencia en el uso de la palabra.
Aprendizaje	Se cuenta con un profesor quien determina el ritmo y profundidad de los contenidos por aprender.	El alumno determina su propio ritmo de aprendizaje, a la profundidad que se marcan en los objetivos de los materiales didácticos.
Responsabilidad	Depende de la continua supervisión del profesor.	Exige al estudiante un nivel mayor de responsabilidad, dado que él imprime su ritmo de aprendizaje.
Textos	Se emplean textos comerciales, o compilaciones elaboradas por algún profesor.	Se dispone de material didáctico elaborado <i>ex profeso</i> para la asignatura de acuerdo a la metodología del sistema abierto.

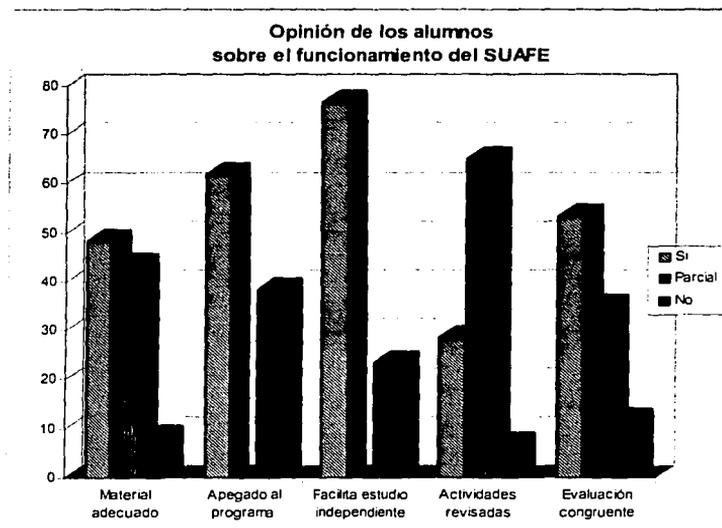
GRÁFICA 1

	97	99
Acreditación	39.9	39.4
Reprobación	60.1	60.6



GRÁFICA 2

	Si	Parcial	No
Material adecuado	48.3	43.3	8.3
Apegado al programa	61.7	0	38.3
Facilita estudio independiente	76.7	0	23.3
Actividades revisadas	28.3	65	6.7
Evaluación congruente	53.3	35	11.7



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**