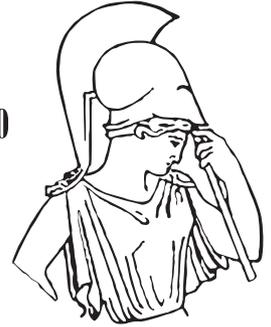




Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Posgrado en Pedagogía



Alcances y limitaciones de la tutoría en la educación a distancia

Una mirada retrospectiva y reflexiva
del Bachillerato a Distancia en el Distrito Federal

Tesis que para obtener el Grado de Maestra en Pedagogía

Presenta

Rebeca Caballero Álvarez

Dirección

Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco (Tutora)

Dr. Mario Rueda Beltrán (Cotutor)

Ciudad Universitaria, México, Distrito Federal

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a la memoria de mi padre, por amarme infinita e incondicionalmente hasta el último día de su vida y por haberme enseñado a ser tenaz, como él, para lograr mis metas; y a Rafaela, mi madre, por su incansable y amorosa labor de encaminarme hacia la vida académica, y por nunca perder su fe en mí.

Agradezco a:

La Universidad Nacional Autónoma de México por cobijar mi trayectoria académica desde el bachillerato, y financiar mis estudios de maestría con una beca durante el periodo 2006-2008.

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación por abrirme sus puertas y proporcionarme las bases para desarrollarme en el ámbito de la investigación educativa.

Alejandro por su amor, su ternura, sus cuidados, su apoyo, su paciencia, su disposición para construir conjuntamente un proyecto de vida, y por impulsarme en mi desarrollo profesional y personal.

Clara y Celestino por amarme como a una hija.

Noemí Mundo, por andar a mi lado durante los últimos 10 años de mi vida y ayudarme a conocerme mejor.

Patricia Mar, mi tutora, por su acompañamiento libre y flexible, por su sincera amistad, por su honestidad intelectual y por su infinita paciencia para caminar conmigo durante este proceso.

Mario Rueda, mi cotutor, por su generosidad intelectual al compartir conmigo su sabiduría, brindarme su amistad y guiarme para concretar mis estudios de posgrado.

Rafael, Eduardo, Enrique, Isabel, José Luis, Amalia, Salvador, y sus respectivas familias, porque, pese a las diferencias, las distancias y los líos, nos hemos procurado y querido como la gran familia que somos.

Paty, por ser mi mejor amiga y porque no imagino mi vida sin ella.
Vero y Caro, porque su amistad ha sido una constante en mi vida y deseo jamás perderla.
Norma, porque su amistad es la prueba de que, como en el amor, también ésta puede ser a primera vista.
Betty, por su sincera compañía y afecto.

Ernesto, por ser un amigo incondicional pese a la distancia.
Margarita y Araceli, porque como profesoras, colegas y amigas siempre han sido un ejemplo para mí.
Luis Fernando, Carlos, Armando, Rosario, y demás amigas(os), porque el azar nos hizo coincidir
pero nuestra voluntad nos permitió decidir establecer lazos de afecto.

Mis estudiantes, presenciales y virtuales, por la invaluable oportunidad de experimentar la docencia,
la tutoría y el acompañamiento junto a ellas(os).

Armando Alcántara, mi sinodal y amigo, por introducirme en la investigación educativa.

Concepción Barrón y Enrique Ruiz Velasco, mis sinodales,
por su tiempo para revisar y comentar mi documento.

El Centro de Estudios Educativos, por el apoyo institucional recibido para la culminación de este trabajo.
Particularmente agradezco a su Coordinador Académico, Paco Urrutia, por su disposición,
solidaridad e inigualable calidad humana; a Pedro Gerardo Rodríguez por su amistad,
su lectura crítica pero respetuosa de mi trabajo y por sus atinadas observaciones
y sugerencias; a Lucy Mondragón por su lectura cuidadosa para mejorar la calidad
de mi texto y su dedicación para que éste estuviera listo en tiempo,
y a Magda Luna por su amabilidad, su eficacia y su apoyo
en la búsqueda de material de consulta.

Mi infinita gratitud y todo mi cariño para ustedes.

Contenido

INTRODUCCIÓN	7
RASGOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.	
DESCRIPCIÓN GENERAL.	13
Diagnóstico y horizonte del nivel educativo	26
Los imperativos de la EMS	36
EL BACHILLERATO A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO	43
Aspectos generales de la educación a distancia	49
Modelo educativo	56
Estructura curricular.	61
Estrategia pedagógica	65
Evaluación del aprendizaje	69
Perfil del estudiante.	72
Figuras docentes.	73
Asesor(a)	75
Tutor(a)	77
Formación y certificación de asesores(as) y tutoras(es)	80
Plataforma tecnológica	83
Puesta en marcha del Bachillerato a Distancia en el Distrito Federal	87
SER TUTORA DEL BACHILLERATO A DISTANCIA EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL.	93

Caracterización de la tutoría	96
Particularidades de la tutoría en la educación a distancia	101
Quehacer cotidiano: de lo institucional a la práctica	105
Labor diaria. Descripción de actividades	112
Actividades Diarias	112
Actividades semanales.	116
Permanentes.	116
1ª Semana	118
4ª Semana	121
Actividades al cierre del curso	128
Actividades periódicas.	130
Reportes de seguimiento y evaluación del desempeño	132
Los desafíos de la tutoría en los diferentes escenarios de intervención	148
El reto de la permanencia y los alumnos de nuevo ingreso.	148
La batalla contra el rezago: los grupos de recursamiento.	150
Los estudiantes del penúltimo módulo. Atención a gran escala.	155
La comunicación: clave de una buena práctica	157
REFLEXIONES FINALES	169
ANEXOS	181
FUENTES DE CONSULTA.	
Documentos	203
Bibliográficas	204
Electrónicas	207

INTRODUCCIÓN

“Lo cotidiano no es obstáculo para el mérito, sino todo lo contrario” (Todorov, 1999: 138), bien podría ser la máxima de este trabajo, en cuanto se orienta hacia la recuperación del quehacer profesional diario, sistematizándolo y organizándolo para, luego, reflexionar sobre él. De tal forma, el tema central del texto es la propia práctica profesional, y lo que aquí se relata es su ejercicio continuo y constante, la puesta en juego de los saberes disciplinares adquiridos a lo largo de la formación académica, y la construcción de la experiencia cotidiana, la cual permite resolver, en la inmediatez de los acontecimientos, las problemáticas inherentes al ámbito pedagógico que se enfrentan como profesionista que se desempeña en el campo educativo. La actividad profesional reportada, en este caso, versa sobre el ejercicio que se efectuó como tutora del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de junio de 2008 a agosto de 2010, operado en la sede del Distrito Federal a cargo de la Secretaría de Educación del Gobierno de esta entidad.

De manera ordenada y crítica, se presentan las tareas y funciones realizadas a lo largo de dos años –durante los cuales se colaboró en este proyecto educativo–, con el propósito de dar cuenta no únicamente del ejercicio profesional en términos personales, sino de un ámbito de intervención que se abre a pedagogas y pedagogos interesadas(os) en temáticas

relacionadas con la educación media superior, la educación a distancia y la orientación educativa, principalmente aquélla referente a la tutoría, todas las que están adquiriendo particular importancia en el terreno de la investigación educativa como categorías de análisis o tópicos de reflexión, tanto como en el campo del desarrollo estrictamente profesional. En este sentido, y para acompañar la narración de la actividad profesional recogida en este texto, se incorporan aspectos teóricos acerca de la educación a distancia y la tutoría, así como un bosquejo de la Educación Media Superior en México.

El trabajo está organizado en cuatro secciones. En la primera de ellas, se presenta una descripción general del nivel medio superior del Sistema Educativo Nacional, esbozando sus modificaciones más relevantes en el último lustro, así como las expectativas, logros y retos que aún tiene por delante; lo anterior tiene la intención de ofrecer una fotografía del estado actual que guarda la educación media superior en el país, refiriendo para ello aspectos que, de acuerdo con la UNESCO, el bachillerato debe cumplir. Asimismo, se mencionan las principales características de este nivel en el caso de México, así como algunas acciones que se han implementado para mejorarlo y fortalecerlo, las metas a cumplir durante el sexenio 2006-2012, los resultados obtenidos hasta el momento y los retos a corto y mediano plazos, particularmente los relacionados con la ampliación de la cobertura y la igualdad de oportunidades.

Posteriormente, en la segunda sección, se hace referencia a la creación del Bachillerato a Distancia de la UNAM, su origen como propuesta educativa para fortalecer el bachillerato universitario, tanto como para abatir el rezago de la educación media superior en el país —a través de su puesta en marcha por

los gobiernos estatales— e, incluso, como elección de las y los jóvenes en condiciones de iniciar sus estudios correspondientes a este nivel educativo; también se expone su modelo educativo, a partir de la descripción de sus componentes: estructura curricular, estrategia pedagógica, perfil del estudiante, figuras docentes [coordinador(a), asesor(a) y tutor(a)], y plataforma tecnológica. Además, se señalan los logros que esta modalidad de bachillerato ha tenido desde el inicio de sus actividades y hasta fechas recientes, particularmente en la capital del país, sede donde tuvo lugar la práctica profesional reportada; por tal motivo, se dedica un punto para abordar su puesta en marcha en el Distrito Federal, especificando las condiciones en las cuales se instauró en esta sede y cómo continúa operando. Por otra parte, se recuperan aspectos generales acerca de la educación a distancia, con la finalidad es contextualizar al Bachillerato a Distancia y hacer énfasis en sus rasgos propios, para así poder ubicarlo dentro de un marco que sirva de referencia teórica, considerando la relevancia que la modalidad a distancia ha empezado a adquirir como alternativa para solventar, entre otros problemas, el rezago educativo.

El abordaje de la práctica profesional en el papel de tutora del Bachillerato a Distancia de la UNAM se hace en la tercera sección, la cual inicia con la narración de las circunstancias en las cuales se dio la incorporación como tutora de este bachillerato, y enunciando algunas otras funciones y responsabilidades adquiridas y desarrolladas durante el tiempo que se colaboró en éste, tales como la coordinación operativa de una generación y la labor docente como asesora de cursos propedéuticos. Enseguida —y con apoyo de literatura especializada en el tema— se define la tutoría, aludiendo a sus principales características, a la vez que se especifican los matices que adopta

en la educación a distancia; con ello se esbozan algunas de sus implicaciones educativas.

A esta caracterización de la tutoría, le sigue lo referente a las actividades propias de la tutoría propia del Bachillerato a Distancia de la UNAM, y las que devienen de su operación en el Distrito Federal mencionando, en primer lugar, aquellas tareas estipuladas institucionalmente y, después, exponiendo las actividades realizadas en la práctica diaria. Se enfatiza el hecho de que, si bien estas últimas derivan de las primeras, el contexto inmediato resulta determinante en su ejecución y las matiza, por lo que se considera prudente distinguirlas en esos dos ámbitos: el institucional y el práctico. También se describen, detalladamente, los informes de seguimiento que, como tutora de este bachillerato, se elaboraban, y se plantea la hipótesis de que éstos, más que ser insumos para el ejercicio de la tutoría, eran referentes de evaluación para las y los responsables del programa, acerca del desempeño de las(os) tutoras(es).

Dos puntos más conformaron esta tercera sección. El primero se relaciona con el tipo de población atendida durante el tiempo que se desempeñó la actividad profesional reportada, señalando las dificultades que cada población representó, así como las alternativas que se encontraron para afrontarlas. El otro punto versa sobre la función de la comunicación en la interacción tutor(a)-estudiante, y su relevancia en la práctica cotidiana; se dan ejemplos del tipo de comunicación que se sostenía con las y los estudiantes de este bachillerato, y se comparten otros que dan cuenta tanto de resultados favorables como de otros poco alentadores.

La cuarta y última sección, corresponde a las reflexiones derivadas del ejercicio profesional reportado; se bosquejan ahí alcances y limitaciones de la tutoría desde la propia experien-

cia como tutora, y se apuntalan algunos aspectos que podrían ser objeto de discusión, investigación y debate posteriores.

Conviene enfatizar que, si bien la intención de este trabajo no es plantear una discusión teórica de los temas expuestos, ni de la propia práctica, eso no significa que el trabajo carezca de rigurosidad y pertinencia académica, pues pensar críticamente la labor que se desempeña en el ejercicio cotidiano de la pedagogía no es una tarea menor; por el contrario, contribuye a matizar y profundizar en temáticas de suyo relevantes para identificar algunos aspectos que fortalezcan la formación profesional, a la par que ofrece alternativas de respuesta ante problemas presentes en el ejercicio diario de la misma.

Sirva, pues, este documento como referente para quien desempeñe labores de tutoría en alguna institución educativa de nivel medio superior, dentro de la modalidad a distancia. Seguramente, si la persona interesada lee cuidadosamente el texto, encontrará más de un asunto que le sea de utilidad para su propia práctica y acaso su reflexión personal sobre la misma contribuirá a abonar en el análisis de la educación media superior mexicana, la educación a distancia y la tutoría, como este trabajo busca hacerlo.

Rasgos de la Educación Media Superior en México

Descripción general

De acuerdo con la UNESCO(2010/11), la educación media superior (EMS) tiene la tarea ineludible de proveer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que coadyuven a la consolidación del individuo en lo psicológico, lo intelectual, lo productivo y lo social y, para lograrlo, es indispensable brindar una formación integral. Por tal motivo, este nivel educativo debe ser:

- **Formativo**, en cuanto incite a las y los estudiantes a participar activamente en su proceso educativo, propiciando la reflexión y comprensión de cómo y para qué se construye el conocimiento, en lugar de reducirse a la transmisión, recepción y acumulación de información, pues sólo así se pueden tener razones que fundamentan el conocimiento, a la par que se adquieren elementos metodológicos para entender de manera crítica y objetiva la realidad.
- **Integral**, en cuanto considere y atienda aspectos cognitivos, axiológicos, físicos y sociales de cada estudiante, en aras de contribuir a la consolidación de su personalidad.
- **Propedéutico**, en cuanto prepare al o la estudiante para ingresar a la educación superior, al ofrecerle contenidos de estudio que le permitan adquirir conocimientos, habilidades y valores en el campo científico, humanístico y tecnológico.

Además, este organismo internacional también sugiere que, como etapa de educación formal, la EMS se distinga por:

- 1) La universalidad de sus contenidos de enseñanza y aprendizaje,
- 2) la síntesis e integración de los conocimientos disciplinares acumulados, y
- 3) la oportunidad para vincularse con la producción cultural, en su sentido más amplio.

Esta caracterización de la UNESCO debe tomarse en cuenta al describir la educación media superior mexicana pues, indudablemente, permite enmarcar la situación actual de ésta. Al respecto, quizá lo primero a decir debe ser que el sistema educativo mexicano se compone de tres niveles: básico, medio superior y superior. El primero lo conforma la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria; mientras que el nivel superior comprende carreras profesionales cortas, licenciaturas y posgrados en educación normal, universitaria y tecnológica. En cuanto al nivel medio superior, éste se ubica entre los otros dos niveles; su finalidad —que en palabras de Alcántara y Zorrilla (2010) resulta doble— consiste en generar el desarrollo de una primera síntesis personal y social, por medio de una formación que posibilite el acceso a la educación superior, así como la comprensión de la sociedad y, de ser el caso, preparar para la posible incorporación al campo laboral mediante la capacitación para desempeñar alguna actividad productiva (UNESCO 2010/11).

Dadas las características de su finalidad, este nivel educativo, en principio, se dirige a la población de 15 a 18 años de edad, y puede ofertarse como bachillerato general, bachillerato tecnológico o educación profesional técnica. Para ingresar a

alguna institución de educación media superior (EMS) es indispensable contar con el certificado de educación secundaria, o sea, haber concluido el nivel básico del sistema educativo; además de, en el caso de instituciones de carácter público, presentar un examen de admisión, aunque éste también puede ser requisito de centros escolares privados. En general, los planes y programas de estudios correspondientes a este nivel tienen una duración de tres años, empero, existe la posibilidad de cursar estos estudios en dos, e incluso en un año, dependiendo del programa y de la modalidad.

La oferta académica de la EMS en los modelos de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (INEE, 2011) es, sin duda, otro de sus rasgos sobresalientes. En cuanto a sus particularidades, se puede decir que, por ejemplo, el bachillerato general (SEMS, 2008) tiene una estructura basada en un tronco común, pero seguida de una especialidad, un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje y tres componentes fundamentales:

- **Básico.** Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir. Con este componente se refuerza el uso de las tecnologías de la información y comunicación, y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida. Todos los planteles que imparten el bachillerato general ofrecen la misma formación básica que consiste en 31 asignaturas.
- **Propedéutico.** Su intención es preparar para los estudios superiores; por ello, con este componente se profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro campos: químico-biológico, físico-matemático,

económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Hacia el término del bachillerato, cada estudiante elige uno de estos cuatro campos en función de la carrera o licenciatura a estudiar posteriormente.

- **Formación para el trabajo.** Incorpora al bachillerato el enfoque de educación basada en Normas de Competencia Laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), con la intención de que la formación sea pertinente y flexible. Este componente permite que, al término del bachillerato, las y los estudiantes puedan obtener certificados de las competencias laborales adquiridas.

Además, este modelo de bachillerato implementa una estrategia de apoyo, en forma de tutoría, como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación. Con esta estrategia, los y las docentes brindan atención psicológica y psicopedagógica, de manera individual, a sus estudiantes.

Por su parte, el bachillerato tecnológico se sustenta en la teoría constructivista y, al igual que el bachillerato general, se centra en el aprendizaje y promueve tres tipos de formación: básica, propedéutica y profesional las cuales, en términos generales, tienen las mismas finalidades que los componentes correspondientes al primer modelo de bachillerato descrito; es decir, brindar un tronco común de saberes, facilitar el tránsito a la educación superior y preparar para el trabajo. Quizá su característica distintiva es que no se requiere que los y las estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso; por el contrario, se permite que cambien de especialidad durante el curso de sus estudios o que seleccionen módulos correspondientes a distintas carreras

de acuerdo con sus preferencias. Esta flexibilidad busca evitar la deserción que provocan las exigencias de programas rígidos y, adicionalmente, remediar un problema de los planes de estudio antiguos, los cuales exponían a los(as) alumnos(as), principalmente, a información teórica en asignaturas cuyos contenidos no se relacionaban de manera integral y que no necesariamente contribuían al desarrollo de habilidades para el trabajo. En la actualidad, el bachillerato tecnológico se enfoca al desarrollo de habilidades concretas, que hacen converger los contenidos de varias asignaturas, las cuales están alineadas con las normas de competencia laboral del CONOCER. (SEMS, 2008).

Con respecto al modelo de profesional técnico (*ibíd.*), éste se caracteriza por ofrecer una preparación adecuada para el mercado laboral, empero no descuida aspectos formativos transversales en aras de brindar una formación más amplia que permita continuar con los estudios y modificar, o incluso abandonar, la trayectoria profesional trazada hasta la culminación de los estudios correspondientes al nivel medio superior. Esto se debe a que sus planes y programas de estudio, así como otras estrategias tales como la tutoría –las cuales se desarrollan en paralelo a los cursos en aras de fortalecer valores, actitudes, hábitos de estudio y habilidades del pensamiento– o las llamadas “salidas laterales”, permiten certificar ciertas habilidades de las y los estudiantes aun cuando no concluyan sus estudios. Es posible avalar el desarrollo de algunas habilidades porque el currículo de este modelo se basa en el enfoque por competencias, denominadas éstas contextualizadas o aplicables a contextos específicos.

Estas competencias no son otra cosa que la forma en la cual, durante un proceso de aprendizaje, el o la estudiante establece –e identifica– una relación activa entre el conocimien-

to y el objeto de aprendizaje, a la luz de un contexto social e histórico que posibilita un aprendizaje significativo; dicho de otra forma, quien aprende lo hace durante la interacción social, por lo que el conocimiento se convierte en un acto tanto social como individual; mientras que el que enseña se desempeña como facilitador(a) de estrategias para contextualizar y vincular el saber social, cultural e histórico, con los procesos de aprendizaje particulares de ése que aprende (*ibíd.*).

Este modelo de oferta educativa en la EMS organiza sus programas de estudio, según lo señala el documento sobre la RIEMS (2008), a partir de dos tipos de módulos: integradores y autocontenidos. El primer tipo abarca los conocimientos científicos y humanísticos de carácter básico y propedéutico, son comunes a todas las carreras y representan entre el 65 y el 67 por ciento de la carga horaria; con respecto a los módulos autocontenidos, éstos abarcan entre el 33 y el 35 por ciento de la carga horaria, se diseñan a partir de normas técnicas de competencia laboral definidas, regularmente, por las propias instituciones, las cuales se dividen en tres categorías:

1. **Transversales.** Son todos los cursos comunes a las carreras afines. Pueden cursarse en cualquier semestre.
2. **Específicos.** Se trata de los cursos específicos de cada una de las carreras.
3. **Optativos.** Son los cursos orientados a atender necesidades de vinculación regionales que pueden conformarse como especialidades y representan el 20 por ciento de la carga horaria total.

En función de las características estructurales y los propósitos educativos, la EMS en México se divide en dos tipos: propedéutico y bivalente. El primero procura una formación

en diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, proporcionando con ello una vasta cultura general con la intención de establecer condiciones que permitan tanto la incorporación a la educación superior, como al sector productivo. Algunas instituciones nacionales de carácter propedéutico son: los bachilleratos de las Universidades Autónomas, los colegios de bachilleres, los bachilleratos estatales, las preparatorias federales por cooperación, los centros de estudios de bachillerato, los bachilleratos de arte, los bachilleratos militares, los bachilleratos federalizados y los bachilleratos propedéuticos ofertados en escuelas particulares (UNESCO, 2010/11).

En el documento de la UNESCO ya citado, se señala que el Instituto Politécnico Nacional (IPN), las instituciones del gobierno federal dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, los centros escolares de educación tecnológica industrial, educación tecnológica agropecuaria, educación en ciencia y tecnología del mar, el colegio de educación profesional técnica, los centros de estudios científicos y tecnológicos, los centros de enseñanza técnica industrial y las escuelas de bachillerato, son ejemplos de instituciones de carácter bivalente, en tanto cuentan con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional y otro de formación propedéutica. De forma tal que sus estudiantes, al mismo tiempo, pueden prepararse para continuar con sus estudios superiores y recibir una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional.

Ahora bien, hasta el primer lustro del siglo XXI, la EMS en México se caracterizaba por las múltiples iniciativas federales y estatales, públicas y privadas, que conformaban una oferta variada de sus planes y programas de estudio; así como por una carencia de criterios para ordenar, articular y sistematizar

este nivel educativo. Esta situación derivó en la necesidad de desarrollar una identidad definida que brindase a los distintos actores, de la EMS, la posibilidad de avanzar ordenadamente hacia objetivos comunes; por ello se propuso la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), como parte de las tareas de planeación global del sistema educativo nacional y la coordinación de las actividades educativas, para modernizar la educación media superior y, así, contribuir a que los y las estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (SEGOB, 2009).

Fue así que el viernes 26 de septiembre de 2008 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el acuerdo 442, modificado posteriormente el 23 de junio del siguiente año, con el que se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato. Con él se intentaba unificar al subsistema de educación media superior; sin embargo, el SNB se cuidó de respetar el federalismo educativo y la autonomía universitaria, aspectos contemplados en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Conviene señalar que, pese a la diversidad y pluralidad distintiva de la EMS en México, previo a la creación del SNB y a la puesta en marcha de la RIEMS, ya existían puntos de encuentro y elementos comunes entre las instituciones de este nivel educativo, por ejemplo, los referentes a:

- **El énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias.** Lo que implicó una reestructuración curricular realizada mediante la creación de cursos específicos o a través de su inclusión de manera transversal; con lo que se reconocía que los y las estudiantes deben tener una base sólida que les permita la adquisición de conocimientos, además de su buen desempeño en el trabajo.

- **La flexibilidad y enriquecimiento del currículo.** Que se dio como respuesta a la poca flexibilidad de los marcos curriculares tradicionales, con la intención de enriquecer las trayectorias educativas de los y las estudiantes, al eliminar secuencias rígidas y crear espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera de los programas académicos, de manera que fuesen evidentes sus aplicaciones en la vida diaria y el trabajo.
- **Programas centrados en el aprendizaje.** Lo que condujo a cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las prácticas docentes, las cuales debían desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estos cambios buscaban elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, como las tutorías.

Ahora bien, la Reforma Integral propuso cuatro asuntos fundamentales:

- I) **Un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias,** para articular los programas de las distintas opciones de educación media superior en el país, a partir de considerar una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo). Donde todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán este marco en la organización de sus planes y programas de estudio, principalmente con respecto a las

dos primeras competencias, las cuales serían comunes a toda la oferta académica del SNB; mientras que las dos últimas se podrían definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, pero bajo los lineamientos establecidos por el SNB (*ibíd.*).

II) La definición y regulación de las modalidades de oferta, con la intención de precisar las distintas modalidades en que se oferta la EMS, para así dar elementos a las autoridades educativas que permitan otorgar el reconocimiento oficial a opciones diversas, asegurando que éstas cumplen con ciertos estándares mínimos, como los relativos a la pertenencia, el dominio de las competencias que conforman el MCC, y otros relativos a la calidad educativa. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrían una finalidad compartida y participarán de una misma identidad. Vale la pena mencionar que, en un acuerdo posterior, quedaron conceptualizadas y definidas las opciones educativas en las diferentes modalidades de la EMS; dicho acuerdo fue el 445, publicado el martes 21 de octubre de 2008 en el *Diario Oficial de la Federación*, en él se dice que se reconocen siete opciones a saber:

- 1º. *Educación Presencial.* Modalidad que se caracteriza por la existencia de coincidencias espaciales y temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece.
- 2º. *Educación Intensiva.* Modalidad que comparte los elementos de la educación presencial, empero se diferencia de ésta por la condensación curricular y la reducción de los calendarios.

- 3°. *Educación Virtual*. Modalidad donde no existen necesariamente coincidencias espaciales y/o temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece, y se le ubica dentro de la modalidad no escolarizada. Esta circunstancia implica estrategias educativas y tecnológicas específicas para efectos de comunicación educativa, acceso al conocimiento, procesos de aprendizaje, evaluación y gestiones institucionales.
- 4°. *Educación Autoplaneada*. Modalidad mixta, se caracteriza por la flexibilidad en el horario y para acreditar la trayectoria curricular, así como por la variable que refleja en el ámbito de la mediación docente.
- 5°. *Educación Mixta*. Esta modalidad combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende, la naturaleza del modelo académico, así como los recursos y condiciones de la institución educativa.
- 6°. *Certificación por Evaluaciones Parciales*. Esta modalidad no es escolarizada y se caracteriza por la flexibilidad de los tiempos, de la trayectoria curricular y de los periodos de evaluación con propósitos de certificación. Constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa, no obstante los particulares pueden solicitar su registro como Centros que brindan asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su educación media superior a través de esta opción educativa.
- 7°. *Certificación por Examen*. Esta opción no se ubica dentro de alguna de las modalidades educativas que refiere la Ley General de Educación. Se caracteriza por brindar la posibilidad de acreditar conoci-

tos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral. Al igual que la *Certificación por Evaluaciones Parciales*, la *Certificación por Examen* constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa aunque, como en el caso anterior, los particulares pueden solicitar su registro como Centros que brindan asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su educación media superior a través de esta opción educativa.

- III) Los mecanismos de gestión, planteados para definir estándares y procesos comunes que garantizaran el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB, en términos de formación y actualización de la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS; generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los(as) alumnos(as); definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; profesionalización de la gestión escolar; flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas, y de evaluación para la mejora continua.
- IV) La certificación complementaria del SNB, en aras de que la EMS alcance una mayor cohesión, en tanto que la certificación tendería a reflejar la identidad compartida del bachillerato y, con ello, se daría evidencia de que los tres procesos de la Reforma se habrían realizado de manera exitosa en la institución merecedora de la certificación, y así las y los estudiantes habrían desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reuniría estándares mínimos y participaría de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del tipo educativo (*ibid.*).

Finalmente, la RIEMS se proponía concretarse a nivel interinstitucional e institucional, respetando la diversidad de la EMS mexicana y garantizando planes y programas de estudio pertinentes. En el primer nivel, la concreción se daría mediante un proceso de participación interinstitucional donde se definirían los componentes del MCC y se especificarían los mecanismos de instrumentación de la Reforma Integral. En el nivel institucional, las instituciones o subsistemas trabajarían para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB, mediante la definición de competencias adicionales y complementarias a las del MCC, así como de estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil (*ibíd.*).

Lo expuesto, sin ser exhaustivo, permite tener una visión panorámica tanto de las características principales de la EMS mexicana, como de sus modificaciones más recientes. De forma tal que este punto cumple con ser el inicio de un esbozo que posibilite, por una parte, la elaboración —aunque somera—, de un diagnóstico acerca de la situación actual que guarda este nivel educativo y, por otro lado, establece condiciones para ir reconociendo el sendero por el que se ha encaminado el desarrollo y evolución de la EMS mexicana, por lo menos, durante los últimos cinco años. Ambos asuntos se atienden en el siguiente apartado.

DIAGNÓSTICO Y HORIZONTE DEL NIVEL EDUCATIVO

Este apartado se desarrolla a partir de considerar los resultados que, en materia de educación media superior, se han obtenido a lo largo de la administración gubernamental 2006-2012, esto con la finalidad de ubicar en tiempo y espacio los alcances y retos del nivel educativo bosquejado en el punto anterior. El lugar de partida para ello son los retos educativos planteados en el Programa Sectorial 2007-2012, así como los objetivos, indicadores y metas propuestas en ese mismo documento para hacer frente a las dificultades que se visualizaban, en el ámbito de lo educativo, al inicio de la gestión del presidente Felipe Calderón Hinojosa. Tales desafíos se enlistan a continuación:

- Incrementar el promedio de escolaridad de la población, pues éste era menor al correspondiente a la culminación de la educación secundaria, lo que limita el potencial de desarrollo en el país.
- Disminuir los altos índices de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento escolar, en cuanto que éstos evidenciaban las deficiencias del sistema educativo nacional.
- Ofertar una formación que desarrollase las habilidades necesarias para hacer frente a la vida en sí, y al ámbito laboral, ya que los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales resultaban poco alentadores en relación con la capacidad de las y los estudiantes, a quienes se les aplicaban éstas, para resolver problemas con capacidad y eficacia.
- Lograr que las escuelas proporcionen las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de las capacidades y

- potencialidades de las y los estudiantes, así como para fortalecer la democracia y la creación de la ciudadanía.
- Romper el vínculo entre pobreza, marginación e ignorancia mediante una educación de calidad que, ciertamente, sea una oportunidad para prepararse y construir un mejor futuro.
 - Fortalecer el sistema educativo y su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos, a partir de convertir en puntales de desarrollo la educación, la ciencia y la tecnología, pues de éstas depende el incremento en la calidad de vida de toda la población.

Con la intención de atender y resolver estas problemáticas, se plantearon seis objetivos a lograr durante el periodo 2007-2012, los cuales derivaron en indicadores y metas específicas para los diferentes niveles educativos del SEN. A continuación se presenta un cuadro que contiene cada uno de los seis objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, y sus respectivos indicadores y metas para el nivel medio superior.

Cuadro 1
Objetivos del Programa Sectorial de Educación
2007-2012. Indicadores y metas para la EMS

<i>Objetivo</i>	<i>Indicador</i>	<i>Meta</i>
1º Elevar la calidad de la educación para que los y las estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	Porcentaje de docentes de escuelas públicas federales que participaron en cursos de actualización y/o capacitación vinculados con programas de reforma en educación media superior.	Lograr que el 100% de docentes de escuelas públicas federales participen en cursos de actualización y/o capacitación vinculados con programas de reforma en educación media superior.
	Eficiencia terminal.	Alcanzar el 65.7% de egresados (as) por tipo educativo.

<i>Objetivo</i>	<i>Indicador</i>	<i>Meta</i>
	Orientación educativa.	Conseguir que el 100% de alumnos(as) tenga acceso a orientación educativa en escuelas federales de educación media superior.
2º Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	Becas educativas en educación media superior para alumnos(as) que provienen de hogares cuyo ingreso familiar no rebasa la línea de pobreza patrimonial establecida por el CONEVAL y que no reciben beca del programa Oportunidades.	Otorgar anualmente 250, 000 becas a los(as) alumnos(as) que provienen de hogares cuyo ingreso familiar no rebasa la línea de pobreza patrimonial establecida por el CONEVAL y que no reciben beca de programa Oportunidades.
	Cobertura educativa.	Lograr el 68% en la matrícula escolarizada.
3º Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los y las estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	Alumnos por computadora con acceso a Internet para uso educativo en planteles federales de educación media superior.	Conseguir que por cada 10 alumnos(as) haya una computadora.
4º Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para favorecer la convivencia democrática e intercultural.	Escuelas que realizan actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas y prevención de conductas de riesgo en educación media superior.	Alcanzar que el 90% de escuelas federales realicen actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas y prevención de conductas de riesgo en educación media superior.

<i>Objetivo</i>	<i>Indicador</i>	<i>Meta</i>
5º Ofrecer servicios de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.	Becas de pasantía en el mercado laboral.	Otorgar anualmente 5, 000 becas.
	Personas actualizadas y capacitadas en los centros de formación para el trabajo.	Actualizar y capacitar a 880, 000 personas.
	Personas actualizadas y capacitadas a distancia por los centros de formación para el trabajo.	Actualizar y capacitar a distancia a 130, 000 personas.
	Porcentaje de cursos de capacitación laboral ofrecidos en el marco del modelo de educación basada en competencias.	Conseguir que el 47% de los cursos de capacitación laboral ofrecidos, estén sustentados en el marco del modelo de educación basada en competencias.
6º Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos(as) y profesores(as), la transparencia y la rendición de cuentas.	Porcentaje de directores(as) de planteles federales de educación media superior contratados(as) mediante concursos de oposición.	Lograr que el 100% de directores(as) de planteles federales de educación media superior sean contratados(as) mediante concurso de oposición.

Fuente: SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México.

En aras de valorar el éxito que se ha tenido en la consecución de las metas previstas, en el ámbito de la EMS, para el periodo 2007-2012, conviene revisar los datos reportados en el 5º Informe del Gobierno Federal, para así conocer los resultados obtenidos hasta el momento y estar en condiciones de hacer un balance acerca del punto en el que se encuentra, actualmente, el nivel medio superior con respecto a las expectativas planteadas en el Programa Sectorial correspondiente. A continuación se destacan las metas y los avances correspondientes en cada una de éstas, con base a la información con-

tenida en el 5º Informe de Gobierno, y respetando el orden establecido en el cuadro 1.

Con respecto a la meta de lograr que el cien por ciento de docentes de escuelas públicas federales participen en cursos de actualización o capacitación vinculados con programas de reforma en educación media superior. Se puede decir que, en cuanto al Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), se han registrado los siguientes avances:

- El diplomado “Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje para las Matemáticas del Bachillerato” registró 255 docentes, de los cuales 199 formalizaron su inscripción al programa, 187 han egresado y 12 no acreditaron.
- En el “Proceso de certificación de competencias docentes en la educación media superior” se han certificado 5 148 docentes.
- El número acumulado de docentes registrados en el programa es de 97 869, de los cuales 57 482 lo hicieron en instituciones pertenecientes a la ANUIES y 40 387 en la UPN. El número de docentes que formalizó su inscripción y cursó el programa tuvo un incremento de participación del 14.5 por ciento respecto al año anterior (85 511 docentes).

En cuanto a alcanzar el 65.7 por ciento de egresados (as) por tipo educativo, durante el ciclo escolar 2010-2011 la eficiencia terminal de todo el sistema de educación media superior fue del 63.3 por ciento, lo que representó un incremento de 1.3 puntos porcentuales con respecto al ciclo anterior. Por otra parte, en el mismo ciclo escolar, se atendió a 4 millones 187.5 miles de jóvenes en la EMS, lo que es igual al 12.2

por ciento del total de la población matriculada en el Sistema Educativo Nacional (SEN), y esta población se distribuyó entre los tres modelos de bachillerato de la siguiente forma: 2.5 millones de alumnos(as) en bachillerato general; 1.3 millones en bachillerato tecnológico, y 376 mil en educación profesional técnica, por lo que puede ser alentador el panorama de egreso en un par de ciclos escolares más.

Sobre conseguir que el 100 por ciento de alumnos(as) tenga acceso a orientación educativa en escuelas federales de educación media superior. La información sobre el sistema de tutorías implementado en la EMS señala que éste tuvo una cobertura de 91 por ciento en los planteles de la Dirección de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM), donde se implementó el sistema de tutorías durante el ciclo escolar 2009-2010. Cabe mencionar que se proporcionó al menos una tutoría a cada estudiante en dichos planteles, ya fuese de carácter individual o grupal. Por otra parte, en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la tutoría se proporcionó a 442 100 estudiantes durante el ciclo 2010-2011, cantidad que representa al 76 por ciento de la matrícula total, con lo que se incrementó la cobertura con respecto al ciclo previo, donde ésta fue de sólo el 62. 4 por ciento. Finalmente, el Centro de Estudios de Bachillerato y de la Preparatoria Federal “Lázaro Cárdenas”, brindó el servicio de tutorías a 20 258 estudiantes durante el segundo semestre del 2010, mientras que al finalizar el ciclo escolar 2010-2011 ya se había atendido a 24 mil estudiantes, de tal forma que el 84.5 por ciento de la población total de los planteles federales, en la modalidad de bachillerato general, recibió este servicio.

En relación con la meta de otorgar anualmente 250 000 becas a aquellos(as) estudiantes que provienen de hogares cuyo

ingreso familiar no rebasa la línea de pobreza patrimonial establecida por el CONEVAL, y que no reciben beca del programa Oportunidades, se sabe que en el ciclo escolar 2010-2011 el 37 por ciento de la población inscrita en instituciones públicas de EMS se benefició con una beca; de este porcentaje, el 20.8 por ciento cursó el nivel educativo correspondiente. Por otra parte, el Programa de Becas de Educación Media Superior, en el recién concluido ciclo escolar, otorgó 313 028 becas, cantidad que rebasó el número de prebendas establecido como meta anual. Del total de becas otorgadas, el 56.3 por ciento fue para la población femenina, mientras que el 43.7 por ciento se destinó a estudiantes varones de nivel medio superior.

La meta en cuanto a la cobertura educativa, para el nivel medio superior, de alcanzar el 68 por ciento en la matrícula escolarizada, según cifras oficiales, parece ir por buen camino, pues actualmente dos de cada tres jóvenes de 16 a 18 años de edad, se incorporan al sistema de educación media superior. Situación que representa un aumento en cuanto a la cobertura en este nivel educativo pues, con respecto al ciclo escolar 2009-2010, en el periodo que recién concluyó, ciclo 2010-2011, ésta aumentó en un 3.3 por ciento, alcanzando así un total del 67 por ciento.

Lograr que por cada 10 estudiantes de EMS haya una computadora es una meta de la cual no se ofrecen resultados en el 5º Informe de Gobierno, aunque sí se aborda el tema de la cobertura de servicios de educación abierta y a distancia en este nivel educativo. Datos relevantes, si bien no para la meta en sí misma, sí para los propios fines del presente trabajo, ya que la educación a distancia desarrollada en la EMS es parte del contexto en el que tiene lugar la actividad profesional que en este documento se reporta; por tal motivo, vale la pena recuperar lo que el gobierno federal reportó al respecto.

De acuerdo con el 5º Informe de Gobierno, los sistemas de Educación Abierta y a Distancia de la EMS atendieron, en el ciclo escolar 2010-2011, a 618 941 estudiantes, lo que representa un incremento del 7 por ciento considerando que, durante el ciclo previo, se atendió a 578 495 estudiantes. En el caso particular del servicio de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), éste tuvo 90 780 estudiantes en el ciclo 2010-2011. En relación al ciclo anterior, este servicio tuvo un crecimiento del 13.5 por ciento, y se espera que, para el ciclo 2011-2012, la matrícula crezca un 3.4 por ciento alcanzando un total de 93 897 estudiantes.

Pese a que en el 5º Informe de Gobierno no se menciona lo referente al número de alumnos(as) por computadora, este dato se puede saber gracias al reporte sobre indicadores para la educación media superior elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011). De acuerdo con esta institución, en México hay 9 estudiantes por cada computadora para uso educativo. Sin embargo, el número se modifica de acuerdo con el tipo de bachillerato, por ejemplo, en el caso del bachillerato general hay 10 alumnos(as) por computadora, mientras que en el bachillerato tecnológico el número baja a 8 y a 7 en el modelo profesional técnico.

Algo parecido sucede con la cantidad de estudiantes por computadora para uso educativo conectada a Internet, en este caso, si se trata de un bachillerato general, hay 13 alumnos por computadora, mientras que en el bachillerato tecnológico y en el profesional técnico, por cada computadora conectada a Internet para su uso didáctico, hay 11 alumnos(as). Si además las instituciones son de carácter público o privado, en ambos indicadores, hay variaciones en la cantidad de estudiantes por computadora, como se muestra en el cuadro 2:

Cuadro 2
Alumnos(as) por computadora para uso educativo (conectada a Internet)
según modelo educativo y tipo de sostenimiento (ciclo 2007/2008)

	<i>Total</i>			<i>Modelo educativo</i>								
				<i>Bachillerato general</i>			<i>Bachillerato tecnológico</i>			<i>Profesional técnico</i>		
	<i>Total</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Total</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Total</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Total</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Alumnos(as) por computadora para uso educativo	9	11	6	10	13	6	8	9	5	7	7	5
Alumnos(as) por computadora para uso educativo conectada a Internet	12	15	7	13	21	7	11	12	7	11	10	7

Fuente: INEE. (2011). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Media Superior. México.

Durante el ciclo escolar 2010-2011, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), a través del Programa ConstruyeT, distribuyó la “Cartilla Nacional de Derechos” en las 1731 escuelas participantes en el programa. Con esta acción se buscaba promover el conocimiento y ejercicio de los Derechos Humanos, los Derechos Indígenas, la Igualdad y no Discriminación, el Acceso a la Información, la Protección de Datos Personales, la Asociación, Derecho al Voto y a la Justicia; a la par, se atendía, de cierta forma, la meta acerca de alcanzar que el 90 por ciento de las escuelas federales realicen actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas y prevención de conductas de riesgo en la educación media superior.

Al inicio del segundo semestre del 2011, se han realizado nueve concursos de oposición para ocupar el cargo de director(a) en un plantel de EMS y, a la fecha, se ha nombrado 774 directores(as) siguiendo este procedimiento, por lo que el 78.3 por ciento de los planteles federales de nivel medio superior cuenta con directores(as) que ganaron su nombramiento después de presentarse a un concurso de oposición. Estos datos demuestran que se está en camino de lograr que el 100% de los(as) directores(as) de escuelas de nivel medio superior ganen su cargo mediante concursos de oposición, meta propuesta para el objetivo sexto del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Con base en lo descrito acerca del vínculo entre las metas del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y los resultados reportados en el 5º Informe de Gobierno, se puede afirmar que, en general, la educación media superior mexicana está encaminada al logro de las primeras. Sin embargo, esta situación no significa que sea la idónea, pues el nivel medio superior aún tiene desafíos, nada sencillos, que atender; por ejemplo, en términos de equidad y cobertura hay varios asun-

tos a resolver y, para cerrar esta sección dedicada a la EMS, es indispensable completar este bosquejo sobre el diagnóstico y el horizonte de la situación actual del nivel medio superior en México, delineando, en el siguiente punto, sus problemáticas, irresolubles hasta ahora.

Los imperativos de la EMS

Sin lugar a dudas, la cobertura sigue siendo uno de los grandes retos de la educación media superior, y su relevancia se ha incrementado ante la reforma constitucional que estipula su obligatoriedad; es decir, el Estado mexicano ha asumido como responsabilidad garantizar que las y los jóvenes tengan acceso a este nivel educativo. Este proceso inició en abril de 2008, cuando el Congreso de la Unión presentó la iniciativa de reforma constitucional para establecer la obligatoriedad de la educación media superior, bajo el sustento de que el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para que las y los jóvenes se incorporen al mercado laboral y estén preparados(as) para enfrentar la vida independiente en las mejores condiciones posibles, se logra al concluir este nivel educativo. La votación de esta iniciativa se realizó el jueves 13 de octubre de 2011, siendo aprobada por el Congreso con 358 votos a favor, de acuerdo con datos publicados en la página electrónica de la *Gaceta Parlamentaria*, de la Cámara de Diputados, LXI Legislatura.¹

De acuerdo con los(as) legisladores(as), elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior contribuirá a la consolidación de la reforma integral en este nivel, a la par que puede contribuir, de manera decisiva,

¹ Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx>, 2011.

a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera pues, en su opinión, y en concordancia con la tendencia internacional, cada vez más países toman conciencia de que la educación media superior es estratégica para el desarrollo económico, la formación de ciudadanía y estado de derecho. Por ello, países de todo el mundo están garantizando alguna modalidad de educación media superior para incrementar sustancialmente sus tasas de cobertura y brindar oportunidades de estudio a todos los jóvenes en edad de cursar este nivel educativo (*ibíd.*).

Ahora bien, de acuerdo con el documento “Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009. Educación Media Superior”, publicado por el INEE (2011), alrededor de 7.3 millones de jóvenes de 15 a 29 años, aunque cuenta con estudios de secundaria, no asisten a ninguna institución de este nivel educativo. Esta situación no puede pasar desapercibida, pues considerar sólo a la población en edades típicas para cursar la EMS conduciría a una visión sesgada, donde no se toma en cuenta el hecho de que en este nivel no es posible definir edades normativas en tanto no hay restricciones de edad para el ingreso.

Siguiendo con esta idea, es válido decir que la población atendible² en el nivel medio superior se puede clasificar en cuatro grupos de edad: el primero de ellos es el correspondiente a la población de 15 a 17 años, la cual representa la edad típica para cursar el nivel medio superior. El segundo grupo se constituye con las y los jóvenes de 15 a 18 años, por ser la población en edad modal de quienes cursan la EMS. Las personas de 18

² Se entiende por población atendible aquella que concluyó la educación básica, pero no la media superior. Se incluye, por tanto, a la población usuaria y a la potencialmente usuaria; es decir, a la que asiste a la EMS y a la que no asiste, a pesar de cubrir con los requisitos académicos para ello

a 29 años conforman el tercer grupo y se le denomina complementario; finalmente, el cuarto y último grupo atendible por este sistema educativo es el que abarca de los 15 a los 29 años; es decir, la totalidad del grupo de edad para distinguir a la población joven, según organismos internacionales.

En el siguiente cuadro se muestra el porcentaje nacional, hasta el 2008, de la población joven atendible por el sistema de educación media superior, según grupos de edad, así como el porcentaje de ésta que asiste al nivel educativo en cuestión.³

Cuadro 3
Porcentaje nacional de la población joven atendible por el sistema de educación media superior y porcentaje de ésta que asiste a la EMS (2008)

<i>Porcentaje nacional</i>	<i>Grupos de edad</i>			
	<i>15-17 años</i>	<i>15-18 años</i>	<i>18-29 años</i>	<i>15-29 años</i>
Población joven atendible por el sistema de EMS	67.8	63.2	34.5	42.7
Población joven que asiste a la EMS con respecto a la población atendible	73.7	67.8	13	36.7

Fuente: INEE. (2011). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Media Superior. México.

El cuadro permite observar que, si bien el grupo de edad típica para cursar la EMS es el más numeroso tanto en términos de población atendible como de población que asiste al nivel medio superior, lo que es congruente con los datos expuestos en el 5º Informe del Gobierno Federal en cuanto a los logros

³ Conviene aclarar que, para la elaboración de ambos indicadores, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación consideró la condición laboral (trabaja y no trabaja) de la población en cuestión; sin embargo, la omisión de este dato en el presente trabajo no deriva en consecuencias negativas en cuanto que sólo se está priorizando el grupo de edad, en el cual se abarca a la totalidad de la población en cada uno de ellos, con independencia de la diferenciación basada en la condición laboral. No porque este dato resulte menor, sino porque los fines descriptivos que orientan este punto permiten prescindir de él.

en términos de cobertura con respecto a este grupo, incluso la información es prometedora ante la reciente obligatoriedad del bachillerato; el cuadro también deja ver que el porcentaje de asistencia a la EMS del grupo entre 18 y 29 años está muy por debajo de los otros tres, dato que, necesariamente, conduce a cuestionar a este nivel educativo en términos de equidad e igualdad de oportunidades educativas en el ingreso, permanencia y egreso de aquellas personas que se encuentran en una condición de extraedad. La situación que se agrava si se considera que sólo el 13.7 por ciento de la población total del país mayor de 15 años ha concluido los estudios correspondientes al nivel medio superior; donde las mujeres de este grupo de edad apenas alcanzan el 12.9 por ciento, mientras que el porcentaje de varones mayores de 15 años con educación media concluida es de 14.7 (INEE, 2011). A la luz de estos datos, el género y el sexo se convierten en asuntos relevantes en la discusión sobre el acceso equitativo a la educación media superior.

Por otra parte, los indicadores expuestos en el cuadro 3 señalan el porcentaje de población joven atendible por el sistema de educación media superior, según el grupo de edad, lo que sugiere una aproximación a la proporción de población joven que constituiría la población objetivo de este nivel educativo; asimismo, muestra el valor máximo de jóvenes que el sistema educativo nacional debería atender en el nivel medio superior, tanto a corto como a largo plazo, ahora que éste es obligatorio.

Con respecto al indicador sobre el porcentaje de población joven que asiste a la educación media superior en relación a aquella atendible por grupo de edad, lo que el cuadro 3 permite observar son los porcentajes de asistencia de la población joven atendible en este nivel educativo y, además, refiere el porcentaje de la población potencialmente usuaria, en aras de delinear

el esfuerzo que este sistema educativo tendrá que realizar para ofrecer un lugar a la subpoblación que genera la obligatoriedad de la EMS. Por tanto, la utilidad del indicador consiste en facilitar tanto aspectos que contribuyan a evaluar la capacidad del sistema de educación media superior para atraer y retener a las y los jóvenes que no han concluido con estos estudios, como para definir acciones de acceso y permanencia para quienes cubren la totalidad de prerequisites académicos.

Dos indicadores más resultan de vital importancia, uno es la tasa neta de cobertura y el otro la tasa de deserción total. Sobre el primer indicador se puede decir que la tasa de cobertura nacional de la educación media superior para el grupo de edad 15-17 años fue de 48.9 por ciento durante el ciclo escolar 2008-2009, donde las mujeres ostentan el 51.6 por ciento de la tasa neta de cobertura en este nivel educativo y los hombres el 46.1. El indicador es una medida aproximada para indicar el porcentaje de jóvenes de este grupo de edad matriculados en la EMS, respecto a la población total con la misma edad. Con ello se espera conocer el grado de cobertura existente en este nivel educativo sobre la población que debería tener una trayectoria sin interrupción y continua; de esta forma, las metas de cobertura a corto, mediano y largo plazos serían más factibles.

La tasa de deserción total es un indicador que permite saber, a manera de aproximación, cuántos estudiantes, a nivel nacional, matriculados(as) al inicio del ciclo escolar, no se inscriben al siguiente ciclo; la intención es hacer un estimado de las pérdidas del alumnado en este nivel educativo para, así, ubicar problemas de retención o permanencia y generar las estrategias pertinentes para minimizar tales problemáticas. En el caso del ciclo escolar 2007-2008, la tasa de deserción en la población femenina fue de 14 por ciento, la de la masculina de 18.8 por

ciento, y la total de 16.3 por ciento. A continuación se presenta un cuadro con los porcentajes nacionales de la tasa de deserción total, tomando en cuenta el modelo educativo y el sexo.

Cuadro 4
Tasa de deserción nacional según modelo educativo y sexo (ciclo 2007/2008)

<i>Sexo</i>	<i>Modelo educativo</i>		
	<i>Bachillerato general</i>	<i>Bachillerato tecnológico</i>	<i>Profesional técnico</i>
Hombres	17.2	19.5	25.7
Mujeres	12.5	14.5	23.1
Total	14.7	17	24.5

Fuente: INEE. (2011). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Media Superior. México.

Sin ánimo de profundizar en la perspectiva de género, vale apuntalar que los porcentajes en los indicadores relacionados con el nivel de estudios alcanzado según el grupo de edad y el sexo, así como los correspondientes a la tasa neta de cobertura y de deserción total por modelo educativo y sexo, dan evidencia de los hallazgos de la investigación educativa en materia de género con respecto a la permanencia y continuidad de las mujeres en el SEN pues, no son pocas las investigaciones que demuestran una cada vez mayor tendencia de la población femenina a permanecer y concluir los diferentes niveles educativos pero, a la vez, de una disminución constante de ésta en el tránsito de un nivel educativo a otro.⁴

Aunque breve, lo dicho, usando para ello los indicadores retomados del trabajo elaborado por el INEE, da cuenta de la suerte de dificultades que aún aquejan a la educación me-

⁴ El estado del conocimiento elaborado por Gabriela Delgado sobre la temática de educación y género, ella avala la información contenida en este párrafo. Para corroborarlo puede consultarse el apartado correspondiente en Bertely Busquets, María (Coord.), 2003.

dia superior mexicana; indudablemente ha habido avances y mejoras, como lo mostró la comparación entre las metas y los resultados obtenidos a la luz de los objetivos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012; empero, la transformación y consolidación de este nivel sigue en proceso y, junto con ello, devienen diversas complicaciones que habrá que atender y resolver.

Al respecto de la capacidad de respuesta del sistema de educación media superior, vale reconocer que modalidades educativas como la abierta y a distancia se vislumbran, cada vez con mayor fuerza, como alternativas viables para incrementar las posibilidades de acceso a este nivel educativo, particularmente para aquella población que rebasa la edad típica, sin por ello excluir al grupo de edad correspondiente. Un ejemplo de ello es el Bachillerato a Distancia creado por la Universidad Nacional Autónoma de México, objeto central del siguiente apartado.

El Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

Propuesta educativa para el fortalecimiento del Bachillerato Universitario

El Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (B@UNAM) se desarrolló gracias al plan de trabajo para el fortalecimiento del Bachillerato Universitario elaborado por la Secretaría de Desarrollo Institucional, en atención a la Reforma Universitaria impulsada por el Dr. Juan Ramón de la Fuente (UNAM, 2005).

De acuerdo con documentos oficiales (*ibid.*), su creación obedeció, principalmente, a dos asuntos: 1) la incursión del bachillerato universitario en la modalidad educativa a distancia, y 2) la intención de brindar una alternativa viable que contribuyera a satisfacer la cobertura en Educación Media Superior (EMS). Con este horizonte, se conformó una Comisión encargada de diseñar el nuevo bachillerato, cuya coordinación quedó a cargo de la Mtra. Carmen Villatoro Alvaradejo, quien en ese momento también coordinaba el Consejo Académico del Bachillerato (CAB). Además de la coordinadora del CAB, la Comisión encargada de diseñar el B@UNAM contó con la participación de los directores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Mtro. Héctor Herrera León y Vélez y Dr. José de Jesús Bazán Levy, respectivamente, y con el responsable de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), Dr. Francisco Cervantes Pérez.

La Comisión así conformada, con apoyo del personal de las cuatro entidades participantes, según consta en la *Memo-ria 2005* de la UNAM, publicada por la Dirección General de Planeación, inició el diseño de un bachillerato nuevo, cuyo objetivo principal fuese lograr el aprendizaje de lo esencial para la cultura de un bachiller y que respondiera, por una parte, a las necesidades de sectores sociales que no tuviesen acceso a la EMS y, por otra, a las características particulares de la modalidad a distancia. Fue así que el día 23 de octubre de 2006, casi un año después de haber iniciado su labor, la Comisión encargada del diseño curricular del B@UNAM presentó, en sesión plenaria a los Consejeros del CAB, el plan de estudios del nuevo bachillerato (UNAM, 2006).

El plan de estudios presentado en la sesión plenaria del CAB, el cual, desde la perspectiva de sus creadores(as), reflejaba un programa de estudios de carácter general organizado por áreas, donde los objetos de estudio se concebían como un todo, sin divisiones disciplinarias que fragmentan la realidad que, además, atendía la orientación propedéutica que todo bachillerato debe cumplir en cuanto a sus funciones sociales: preparar para la vida y fomentar habilidades y actitudes útiles en cualquier trabajo mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento, comunicativas, matemáticas, metodológicas e informáticas, así como el fortalecimiento de habilidades y actitudes necesarias a la sociedad (UNAM, 2005). Dicho plan derivó en un mapa curricular conformado por tres cursos propedéuticos y veinticuatro asignaturas con un total de 240 créditos, y pensado para cursarse en 27 meses, es decir, en dos años y tres meses (Villatoro y Vadillo, 2009).

Siguiendo a Villatoro y Vadillo (*ibíd.*), el programa del Bachillerato a Distancia fue aprobado por seis cuerpos universitarios colegiados, a saber:

- 1) Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria.
- 2) Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- 3) Consejo Académico del Bachillerato
- 4) Consejo Asesor de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.
- 5) Consejos Académicos de Área.
- 6) Comisión Académica del Consejo Universitario.

La aprobación del Consejo Universitario para la creación del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México se dio el 9 de marzo de 2007 (UNAM, 2007a), y de inmediato fue necesario crear una instancia que se encargara de la operación del nuevo bachillerato, a la que se le denominó Coordinación del Bachillerato a Distancia de la UNAM. Junto con ésta, devino la creación del máximo órgano de gobierno del B@UNAM: un Comité Académico, el cual quedó conformado por el Director de la ENP, el Director del CCH, los Coordinadores del CAB, el Coordinador de la CUAED y el Coordinador del Bachillerato a Distancia (Villatoro y Vadillo, 2009).

Ahora bien, a la Coordinación del B@UNAM, de acuerdo con Villatoro y Vadillo (2009), se le asignaron dos tareas prioritarias: 1) vigilar la operación del programa en el extranjero, y 2) establecer convenios de colaboración con instituciones educativas y entidades gubernamentales para que el programa se ofertase en territorio nacional.

Con respecto a la primera tarea, y con base a información contenida en el Informe Anual de Actividades 2010 del Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2010), la Coordinación del B@UNAM ha implementado la

operación del programa en el extranjero –desde su origen y hasta la fecha– fundamentalmente a través de las escuelas de extensión de la UNAM en Estados Unidos (Chicago, San Antonio y Los Ángeles) y en Canadá (Gatineau); en cuanto a la búsqueda de condiciones para que el programa opere en la República Mexicana, la Coordinación de este bachillerato ha ido establecido relaciones de colaboración con diferentes instituciones, lo que ha permitido implementar el bachillerato en seis entidades federativas: Distrito Federal, Estado de México, Guanajuato, Querétaro, Oaxaca y Zacatecas, y se continúa trabajando para fortalecer y ampliar su cobertura, tanto en el extranjero como dentro del país.

En este contexto se enmarca el nacimiento del nuevo programa de bachillerato de la UNAM, el cual en palabras de Villatoro y Vadillo (2009), propone un modelo educativo de “vanguardia” que integra un conjunto de innovaciones en diferentes campos: curricular, pedagógico y tecnológico, y que apunta a mejoras en los aprendizajes y en la cobertura de necesidades educativas del nivel medio superior en el siglo XXI.

A casi cinco años de labores, y con base a información tomada del Informe Anual de Actividades 2010 (UNAM, 2010), se puede decir que el B@UNAM se está consolidando como una alternativa educativa viable para hispanoparlantes que viven en el extranjero y desean reanudar o iniciar sus estudios de bachillerato, pues registros oficiales indican que, durante el 2010, se inscribieron aspirantes de 17 países y que, en las escuelas de extensión se ha atendido, desde 2007 y hasta el 2010, a 319 aspirantes en los cursos propedéuticos y a 61 estudiantes en asignaturas, de los cuales siete ya han egresado del programa y tres de ellos decidieron continuar sus estudios universitarios optando por licenciaturas en línea ofertadas por la Universidad (UNAM, 2010).

En cuanto a la presencia del B@UNAM en territorio nacional, el informe citado (*ibid.*) señala que la población atendida en las sedes nacionales va en incremento, lo que hace suponer que este bachillerato se está convirtiendo en una opción de estudio para jóvenes y adultos que desean incorporarse a la vida laboral, mejorar sus condiciones de empleo o continuar estudios superiores pues, de acuerdo con el mismo informe, la operación del programa a través del Instituto de Educación Media Superior y Superior a Distancia del Estado de México, la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas permitió que, en conjunto, durante 2010, se atendiera a 1 250 aspirantes en los cursos propedéuticos y a 704 estudiantes en asignaturas.

Aunado a ello, en 2010 inició el proyecto “Prepárate Rural”, donde participan el B@UNAM, la Secretaría de Educación del Estado de México, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Fundación Televisa con 65 aspirantes para los cursos propedéuticos, 26 concluyeron satisfactoriamente dichos cursos y comenzaron con las asignaturas. Mientras tanto, también en 2010, de las dos generaciones que se tenían en el proyecto SEP-Prepárate, el cual se realizó en colaboración con la Fundación Televisa y la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, egresaron 105 estudiantes pertenecientes a la primera generación, que representaban el 60 por ciento del total de alumnos inscritos en la misma, y 68 estudiantes de la segunda generación se encontraban cursando el último módulo de su bachillerato (UNAM, 2010).

Además del Proyecto SEP-Prepárate, el B@UNAM se oferta en el Distrito Federal gracias al convenio firmado con la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal. Esta sede es, sin duda, la de mayor cobertura y demanda; sin embargo, las cifras de la población atendida se presentan hacia el cierre de esta sección, cuando se hable sobre la puesta en marcha del B@UNAM en esta sede, justo porque ahí tuvo lugar la práctica profesional que se reporta en el presente trabajo.

Sólo resta decir, para finalizar esta breve descripción sobre el origen y evolución del B@UNAM, que la visión de este bachillerato, de acuerdo con lo establecido en su página electrónica oficial,⁵ consiste en ser una opción de alta calidad educativa para todo aquel hispanohablante que quiera hacer estudios de educación media superior en esta modalidad, mientras que su misión se plantea en términos de ofrecer un bachillerato de calidad, completo, actualizado y que cumpla con todas las funciones sociales de este nivel educativo (preparación para la vida, para el trabajo y para la educación superior), aprovechando al máximo la modalidad en línea para promover en los estudiantes habilidades y aprendizajes significativos, contextualizados y relevantes para el mundo actual; para ello, siguiendo la descripción que sobre este bachillerato se hace en la página electrónica citada, se sustenta en valores como la honestidad intelectual, la ética, la búsqueda del bien común, la responsabilidad y solidaridad social.

En este sentido, para Villatoro y Vadillo (2009), el B@UNAM trabaja con base en una serie de indicadores de calidad y con un elevado nivel de rigor académico, pues parte del supuesto de que uno de los principales factores para el éxito académico de un estudiante de bachillerato es el elevado estándar académico

⁵ Disponible en: <http://www.bunam.unam.mx>, 2011.

y un currículum desafiante; por ello, el programa, en opinión de estas autoras, considera fundamentales tres aspectos: el rigor académico, la relevancia para la comunidad y el mundo, y las relaciones para asegurar que el sistema conozca las necesidades de cada estudiante.

Las características específicas del B@UNAM, de acuerdo con su Coordinación (*ibíd.*), exigen una organización especial para su operación, lo que requiere la participación de especialistas que cubren funciones precisas, una plataforma tecnológica particular y un modelo de gestión definido; por tanto, es indispensable abordar estos aspectos a la luz del modelo educativo que sustenta al programa. Sin embargo, previo a la descripción del modelo educativo de este bachillerato, conviene delinear algunos rasgos característicos de la educación a distancia, en tanto que el B@UNAM se oferta en esta modalidad educativa.

ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003), la educación a distancia, en el ámbito histórico, ha tenido cuatro fases principales: 1) los sistemas epistolares, 2) los sistemas centrados en el uso de la radio y/o la televisión, 3) los sistemas multimedia y 4) los sistemas basados en Internet. Esta última es la que tiene lugar en la actualidad y se caracteriza por el uso de materiales multimedia (textos, audio, video y otros que requieran el uso de la computadora) en formato electrónico, que son socializados por la red. Por otra parte, ofrece un libre acceso a bases de datos y bibliotecas electrónicas que permite modelos de in-

teracción del tipo “uno a uno” o “uno a varios”, donde ésta se da tanto sincrónica como asincrónicamente a través de dispositivos como el correo electrónico u otros medios de igual naturaleza.

Considerando este marco histórico, la UNESCO (2003) define a la educación a distancia como cualquier proceso educativo en el que toda o la mayor parte de la enseñanza es llevada a cabo por alguien que no comparte el mismo tiempo y espacio que el alumno, por lo cual la comunicación entre docentes y estudiantes, por lo general, se desarrolla a través de la tecnología. Dicho de otra manera, es una forma de enseñanza que se caracteriza por no recurrir a las clases presenciales (Aguirre y Fernández, 2008), pero funciona como equivalente de la educación escolar (UNESCO, 2003), pues puede adaptarse a diferentes variantes para la operación de ésta, es decir, ya sean de carácter escolarizado, semiescolarizado o abierto, los programas educativos pueden impartirse a distancia gracias a la flexibilidad de los componentes de esta modalidad (Chávez, 2010). Tales componentes, comunes a cualquier sistema de educación a distancia, son (UNESCO, 2003):

- Los cursos y programas de estudios.
- Las estrategias y metodologías de enseñanza.
- Los materiales y recursos de aprendizaje.
- Los dispositivos de comunicación.
- Las áreas de personal y de atención al alumno.
- Las oficinas administrativas y directivas.
- La infraestructura y equipamiento.
- Los mecanismos de evaluación.

Evidentemente puede haber otros componentes característicos de cada sistema o proyecto de educación a distancia; sin embargo, difícilmente podrían funcionar si carecen de alguno de los enlistados.

Retomando la definición de educación a distancia de la UNESCO, es posible inferir que ésta se caracteriza por la divergencia en tiempo y espacio de docentes y estudiantes, así como por el tipo de comunicación que establecen entre sí y los mecanismos que usan para ello. En este sentido, se puede decir que esta modalidad educativa concibe el proceso educativo como una comunicación de doble dirección, en la que estudiantes y docentes se retroalimentan de modo continuo y permanente (Chávez, 2010). En este modelo de comunicación el contenido no sólo es de carácter disciplinar y académico, sino que aborda aspectos de la realidad individual y social tanto de estudiantes como de docentes, de forma tal que ambos se constituyen en auténticos hacedores de labores adecuadas a la realidad humana, psíquica, perceptiva y social, además de incentivar la interacción didáctica (Aguirre y Fernández, 2008).

Dicha interacción didáctica busca promover el estudio independiente a partir de diversos medios que apoyen y faciliten el proceso educativo (Chávez, 2010) por lo que, según Aguirre y Fernández (2008), el aprendizaje, en la educación a distancia, se concibe como un estímulo constante para la formación del intelecto, presente a lo largo de toda la vida de una persona; con ello se persigue una formación integral en la que el aprendizaje de contenidos contribuya a la resolución de problemas sociales a partir del aporte individual; por ello, esta modalidad, debe tender a explorar constantemente el contexto situacional del estudiante. Esto implica ayudar a las y los estudiantes a hacerse responsables de ciertos aspectos de su apren-

dizaje, tales como qué temas estudiar, cómo, dónde y a qué ritmo estudiarlos, a quién dirigirse en busca de apoyo, cuándo y dónde realizar una evaluación de su proceso de aprendizaje, por mencionar algunos ejemplos (UNESCO, 2003).

Ahora bien, como ya se mencionó, la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes en la educación a distancia incorpora recursos tecnológicos, así como la conexión a Internet como medio de comunicación e información (Chávez, 2010). En términos de comunicación, la tecnología permite un diálogo entre estudiantes y docentes, así como entre los y las estudiantes entre sí, con lo que se favorece un aprendizaje más individualizado en el que cada estudiante goza de mayor libertad para construir sus propias estructuras de conocimiento (UNESCO, 2003). En cuanto a la información, el uso de la tecnología ha promovido y permitido la universalización del conocimiento, situación que la educación a distancia ha sabido aprovechar para diversificar sus contenidos y generar procesos de transmisión de la información de carácter compartido (Aguirre y Fernández, 2008).

Las innovaciones en las tecnologías de la información y la comunicación, sin duda, han beneficiado –y fortalecido– a la educación a distancia, pues sus diferentes sistemas han sabido aprovechar de la mejor manera posible el potencial acceso a plataformas informáticas, las ventajas de contar con correos electrónicos, redes sociales, páginas electrónicas, hipertextos, chats, teleconferencias, así como los recursos multimedia que se han puesto a su disposición.

Debido a sus características, la UNESCO (2003) considera que la educación a distancia constituye una importante herramienta de expansión de oportunidades educativas, en tanto su misión, en opinión de este organismo internacional, consiste

en alcanzar una mayor apertura y flexibilidad en la educación –ya sea en términos de acceso, programas de estudio u otros aspectos de su estructura– debido a su potencial para generar nuevos patrones de enseñanza y de aprendizaje, gracias a su estrecho vínculo con los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación. Asimismo, para este organismo (*ibid.*), la educación a distancia puede atender nuevas necesidades educativas y propiciar patrones distintos de acceso a la información, así como para su aplicación y aprendizaje, además de poseer su propio mérito pedagógico en cuanto a explorar formas distintas de concebir el proceso de adquisición y generación de conocimiento. Es por ello que esta modalidad, según autores como Aguirre y Fernández (2008), juega un papel decisivo en la creación de una sociedad global basada en el conocimiento, pues permite generar y transmitir conocimiento científico en aras de ofrecer soluciones a problemas concretos de la colectividad.

Vista así, la educación a distancia, no resulta extraño que diversos autores (UNESCO, 2003; Aguirre y Fernández 2008) la consideren como una estrategia cada vez más valiosa para resolver problemas relacionados con el acceso, la calidad y la igualdad en la educación, ya que permite hacer frente a obstáculos de índole geográfica, económica, personal, cultural o social, al permitir la integración –mediante el uso de la tecnología– de personas que por algún motivo no se han adaptado o no tienen acceso a los sistemas convencionales de educación. Además, ven en esta modalidad educativa ventajas en términos de infraestructura, pues aunque la inversión de entrada suele ser costosa, hay evidencia de que, con el paso del tiempo, resulta ser más barata que la infraestructura requerida en sistemas educativos presenciales (UNESCO, 2003; Aguirre y Fernández 2008).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003) considera que la educación a distancia posibilita una ruta para centrar el proceso educativo en el estudiante, al dar mayor flexibilidad en la elección de contenidos y promoviendo una organización más personalizada en los planes de estudio, de forma tal que el estudiante tiene mayor libertad y, también, posee un espectro más amplio en cuanto a sus oportunidades de aprendizaje, evaluación y calificación.

Conviene señalar que, en su origen, la educación a distancia puso un especial énfasis en satisfacer las necesidades educativas de la población adulta, con la intención de brindar oportunidades educativas a quienes, en la edad escolar correspondiente, no tuvieron accesos a éstas o no pudieron hacer uso de ellas; por tal motivo, durante mucho tiempo se cuidó que los programas ofertados en esta modalidad educativa fueran compatibles con el trabajo, pues muchas personas no podían cubrir los costos que implica dejar de trabajar para estudiar, cuando ya han adquirido responsabilidades que les demandan un ingreso (UNESCO, 2003). En ese contexto, la educación a distancia se consideraba como una alternativa compensatoria; sin embargo, para Aguirre y Fernández (2008), entre otros autores, esta percepción se ha modificado, pues esta modalidad educativa ya no sólo se mira como una medida de discriminación positiva, ya que las innovaciones tecnológicas han permitido que su aporte se modifique sustancialmente, sobre todo cuando se parte del supuesto de que la educación constituye un proceso que se extiende a lo largo de la vida.

Actualmente, y siguiendo a Aguirre y Fernández (2008), la educación a distancia se considera una opción para incluir al mayor número de personas al sistema educativo, con inde-

pendencia de su condición social o ubicación geográfica, ya sea para elevar el nivel educativo de grupos sociales desfavorecidos o vulnerables, o para proveer de actualización continua a quienes gozan de cierta instrucción escolar. En este sentido, la modalidad educativa a distancia se vislumbra como un importante medio de apoyo al proceso de transformación hacia sociedades más democráticas, a la vez que favorece la incorporación al mercado laboral (UNESCO, 2003).

Dado que la intención de este apartado es sólo esbozar algunos de los rasgos más sobresalientes de la educación a distancia para ubicar al B@UNAM como propuesta educativa dentro de esta modalidad, conviene concluir este punto resumiendo algunas de las aportaciones con las que ésta, de acuerdo con la UNESCO (*ibid.*), ha contribuido a mejorar la educación en general; al respecto se puede decir que, en las últimas décadas, la educación a distancia ha permitido:

- Equilibrar la desigualdad entre grupos étnicos.
- Extender el acceso a la educación en términos geográficos.
- Difundir campañas educativas y otra información de valor educativo a grandes audiencias.
- Proporcionar capacitación rápida y eficiente para grupos meta específicos.
- Ampliar la posibilidad de brindar capacitación en nuevas áreas multidisciplinarias.
- Ofrecer la posibilidad de combinar la educación con el trabajo y la vida familiar.
- Desarrollar múltiples competencias por medio de la educación continua y permanente.
- Destacar la dimensión internacional de la experiencia educativa.
- Mejorar la calidad de los servicios educativos existentes.

El siguiente punto describe el modelo educativo del B@UNAM, en el cual se pueden apreciar algunos de los aspectos generales de la educación a distancia expuestos en los párrafos anteriores.

MODELO EDUCATIVO⁶

De acuerdo con Villatoro y Vadillo (2009), el modelo educativo del B@UNAM tiene su referente teórico en el paradigma constructorista y constructivista, enfoque reflejado en sus programas y materiales, los cuales fueron diseñados por un grupo de más de 70 académicos universitarios, mientras que connotados académicos de pre y posgrado revisaron los programas e hicieron valiosas aportaciones.

Por otra parte, Díaz (2007) señala que este modelo educativo se basa en la estructuración de un entorno virtual de aprendizaje, en el que la comunicación recíproca en tiempo real (sincrónica) y la diferida (asincrónica), así como el uso de materiales didácticos multimedia, propician una mediación pedagógica entre el docente y el estudiante, con la intención de que contenidos, estrategias, actividades, herramientas y servicios de comunicación y trabajo colaborativo generen un ambiente virtual que simule un aula digital; para lograrlo, retomando a Villatoro y Vadillo (2009), se buscó el apoyo de un equipo técnico de diseñadores instruccionales, diseñadores

⁶ Conviene aclarar que la información aquí presentada sobre los diferentes puntos que conforman el tema referente al modelo educativo del B@UNAM proviene, principalmente, de fuentes cuya autoría es del personal de la Coordinación del Bachillerato a Distancia de la UNAM, particularmente de su Coordinadora y Secretaria Técnica; por tanto, el lector(a) encontrará en las descripciones que aquí se desarrollan un matiz procedente del discurso institucional. Esta situación obedece a que la literatura disponible acerca del B@UNAM aún no se produce fuera de su entorno inmediato; es decir, lo que de él se sabe hasta el momento es gracias a lo escrito por sus autoridades educativas o su personal académico y administrativo. Esperemos, que, en el corto plazo, este bachillerato sea objeto de análisis por parte de estudiosos(as) de la educación a distancia, la tutoría y la EMS, cuyas aportaciones seguramente contribuirán a pensar más críticamente todo lo que es y representa este proyecto educativo.

gráficos, programadores y desarrolladores tecnológicos, el cual fue coordinado por personal académico del CAB y la CUAED.

El resultado de este arduo trabajo fue un bachillerato estructurado y organizado en cuatro módulos, donde cada uno de ellos consta de seis asignaturas –de las cuales se hablará en el apartado sobre la estructura curricular– (Díaz, 2007), y cuyo centro es el aprendizaje (Villatoro y Vadillo, 2009). Considerando lo establecido en la página electrónica del B@UNAM,⁷ este modelo educativo pretende que los estudiantes adquieran autonomía en sus procesos de aprendizaje en cuanto a la comunicación escrita, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y al trabajo colaborativo; mediante el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas, informáticas, matemáticas, metacognitivas y metodológicas (*ibíd.*).

Villatoro y Vadillo (2009) han mencionado que, para lograr este propósito se cuidó que los programas y materiales de estudio, así como las actividades de aprendizaje de cada asignatura, estuvieran alineados con aspectos específicos a desarrollar, de cada una de estas habilidades, en los diferentes módulos que comprende el bachillerato, por lo que el desarrollo de éstas se plantea como un proceso graduado y progresivo.

Las mismas autoras señalan que, en este sentido, las habilidades comunicativas se relacionan con los requerimientos y actividades de todas las disciplinas, al abordarse desde los ámbitos de comprensión lectora y expresión escrita; mientras que las habilidades cognitivas, por tratarse de habilidades superiores de pensamiento, se plantean en las actividades de aprendizaje como problemáticas que, progresivamente, se vuelven más complejas; de esta forma, el estudiante se convierte en un

⁷ Disponible en: <http://www.bunam.unam.mx>, 2011.

aprendiz independiente. En cuanto al desarrollo de habilidades informáticas, las mismas autoras señalan que éste es inherente al B@UNAM debido a sus propias características; por lo tanto, a lo largo del bachillerato, se espera que el estudiante desarrolle habilidades cada vez más complejas en lo referente al manejo de la paquetería de oficina.

El B@UNAM, en opinión de sus diseñadores(as) y autoridades educativas (Villatoro y Vadillo, 2009), dan un particular énfasis al desarrollo del pensamiento matemático; por ello, el desarrollo de habilidades matemáticas en las diferentes asignaturas, se da al incluir información cuantitativa, así como representaciones gráficas y tablas de datos, que permiten al estudiante familiarizarse con el manejo y la presentación de este tipo de información para, posteriormente, sacar conclusiones sobre la misma. Por otra parte, las habilidades metacognitivas tienden a la comprensión profunda y a la eficiencia y eficacia en los procesos de aprendizaje; por eso, para desarrollarlas, se diseñaron actividades de aprendizaje destinadas a potenciar la reflexión sobre el pensamiento propio y el control ejecutivo. Finalmente, enfatizan sus diseñadores(as), con el desarrollo de habilidades metodológicas se pretende conducir al estudiante en el conocimiento de los procesos que siguen las investigaciones en los diferentes campos disciplinarios; por tal motivo, las metodologías de las disciplinas que conforman el plan de estudios subyacen o están incluidas en los contenidos de los materiales de estudio de cada asignatura (Villatoro y Vadillo, 2009).

El esquema donde aparecen las particularidades que habrán de desarrollarse en torno a cada una de las habilidades descritas, durante los diferentes módulos que comprende el B@UNAM, se presenta en el Anexo 1.

Además de abordar el desarrollo de habilidades de forma transversal, el modelo educativo del B@UNAM, en opinión de Villatoro y Vadillo (2009), es interdisciplinario, pues las asignaturas y sus contenidos se ciñen a cuatro ejes disciplinares que interactúan constantemente entre sí. Tales ejes son:

1. **Humanidades.** Plantea que la base del desarrollo de la competencia comunicativa está íntimamente relacionado con la estructuración del pensamiento y el discurso, así como con la exposición del alumno a las situaciones comunicativas mediante la lectura y la producción de textos.
2. **Ciencias Sociales.** Propone el abordaje de temáticas relacionadas con los ámbitos social, político y económico tanto en el contexto mundial como en el nacional, que resultan significativos por su cercanía al contexto del estudiante.
3. **Ciencias Naturales.** Aporta una amplia cultura científica, al abordar problemáticas y temas relevantes en la vida contemporánea con respecto a avances tecnológicos y científicos.
4. **Matemáticas.** Parte de contenidos centrados en un pensamiento concreto hasta llegar a niveles de abstracción elevados, donde el estudiante progresa por ejercicios y problemas con dificultad graduada, para conformar un concepto sólido de sí mismo como aprendiz de esta disciplina.

Conviene concluir este esbozo acerca del modelo educativo del B@UNAM enunciando lo que, para sus diseñadores(as) y autoridades educativas (Villatoro y Vadillo, 2009), son sus características principales:

- a. **Interdisciplinarietà**, pues busca promover una aproximación holística e integrada en su currículum de forma tal, que las disciplinas se integran a partir de objetos comunes de análisis y abordajes de la realidad, lo que vincula conocimientos.
- b. **Contenidos**, ya que éstos siempre aparecen contextualizados; es decir, se desarrollan a partir de ideas centrales y problemáticas que afectan tanto a los individuos como a la sociedad, con la intención de generar y mantener la motivación para aprender y de promover el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y de pensamiento crítico y creativo.
- c. **Adaptabilidad**, para que el estudiante se encuentre siempre en su zona de desarrollo próximo.
- d. **Crecimiento cognitivo y lingüístico**, puesto que ofrece una gradación progresiva en los niveles de complejidad de los materiales a lo largo de las diferentes asignaturas.
- e. **Congruencia e integración**, en tanto que sus elementos gráficos, tecnológicos y de contenido se estructuran a partir de una intención o propósito educativo.
- f. **Continua evaluación, actualización y rediseño de sus materiales**, considerando para ello tanto la retroalimentación de los asesores, quienes, desde su experiencia de trabajo con los estudiantes, contribuyen a mejorar los materiales de estudio, como las observaciones y colaboraciones de destacados académicos de la UNAM.
- g. **Aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles**, para facilitar la comprensión y promover la motivación por aprender, además de contribuir a brindar una atención diferenciada según los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

En términos generales se ha descrito, desde una dimensión institucional, el modelo educativo de este bachillerato, es momento ahora de abordar lo referente a su mapa curricular.

Estructura curricular⁸

Para la elaboración del diseño curricular del B@UNAM, según lo han expresado Villatoro y Vadillo (2009), fue necesario revisar diversos programas de educación media superior, tanto presenciales como a distancia, nacionales y extranjeros, así como analizar literatura especializada para identificar las tendencias en la educación media superior y las variables que potencian mejores desempeños educativos para el cumplimiento de los fines de este nivel: preparación para estudios superiores, para la vida y para la incorporación al ámbito laboral; por lo que era prioridad plantear un plan de estudios de la más alta calidad.

Fue así que se decidió diseñar, de acuerdo con las autoras citadas, un plan de estudios integrado e invertido, es decir, donde se trabajan simultáneamente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, mediante la interacción constante entre textos, actividades de aprendizaje y demás recursos didácticos para, de esta forma, propiciar una formación integral partiendo del perfil de egreso, tanto del programa como de cada asignatura, con la intención de identificar las evidencias de desempeño que permitan la evaluación de los aprendizajes de tal forma que, posteriormente, se definan las actividades de aprendizaje que promuevan dichas evidencias y, finalmente, se elaboren los temarios.

⁸ La información aquí presentada acerca de la estructura curricular del B@UNAM, tiene su sustento en el texto de Villatoro y Vadillo (2009), en los casos que no aplique esta situación se cita la referencia correspondiente.

Además de ser integrado e invertido, el plan de estudios del B@UNAM, como se mencionó en el apartado anterior, resultó interdisciplinario pues, en opinión de sus diseñadores(as) y autoridades educativas, propone asignaturas que vinculan a dos o más disciplinas relacionadas con los cuatro ejes disciplinarios, también señalados en el apartado anterior.⁹

El diseño curricular del B@UNAM, desde la perspectiva de sus diseñadores(as), permite que las asignaturas se puedan agrupar a partir de los ejes disciplinares pues, independientemente de sus contenidos particulares, comparten y enfatizan ciertas intenciones educativas; por ejemplo, las asignaturas de Inglés 1 y 2, Narración y Exposición, Lógica para la solución de problemas, Dialógica y argumentación Problemas filosóficos y Literatura constituyen el eje de las Humanidades y enfatizan, en su diseño didáctico, procesos de lectura como la recopilación, selección y organización de información; análisis, reflexión, construcción del discurso y planeación; elaboración y revisión en la producción de textos, de modo que son los procesos, y no sólo los productos, el centro de las actividades de aprendizaje y los objetos de evaluación.

El eje de las Ciencias Sociales lo conforman las asignaturas de Poblamiento, migraciones y multiculturalismo, Estado, ciudadanía y democracia, Capitalismo y mundialización, y México, configuración histórica y geográfica. Estas asignaturas comparten un enfoque histórico y geográfico, complementado con la visión disciplinaria de la temática correspondiente. En cuanto a las actividades de aprendizaje que proponen, éstas promueven el análisis de fuentes bibliográficas y escalas geo-

⁹ El mapa curricular del B@UNAM aparece como Anexo 2, al final de este trabajo.

gráficas, el uso de diversos tipos de fuentes, el empleo de categorías espaciales y temporales, y la contrastación de fuentes.

Ciencias de la vida y de la Tierra 1 y 2, Ciencias de la Salud 1 y 2, y Medio Ambiente y Bioética son las asignaturas del eje de las Ciencias Naturales. Con ellas se busca que el estudiante comprenda fenómenos de su contexto y hallazgos que han marcado el desarrollo de la humanidad, a partir de explorar principios, fenómenos y leyes de varias disciplinas, incluyendo la Matemática, lo que permite introducir una visión compleja en su análisis. Finalmente, el eje de las Matemáticas está compuesto por las asignaturas de Álgebra y principios de Física, Física y su Matemática, Geometría y Geografía, Geometría analítica, Matemáticas y Economía, Modelos cualitativos y cuantitativos en investigación social, y Modelos cuantitativos en ciencias de la vida y de la Tierra. Estas asignaturas vinculan la Matemática con otra disciplina, lo que permite representar sus fenómenos, solucionar problemas o predecir la evolución de procesos en diversas áreas, con lo que el estudiante aprecia su utilidad.

En cuanto a los contenidos de cada asignatura, los(as) diseñadores(as) los pensaron como unidades didácticas construidas para potenciar al máximo el aprendizaje, a partir de la interrelación de texto, objetos de aprendizaje, recursos didácticos adicionales y evaluaciones; por tal motivo, se cursa una asignatura a la vez, pues así el estudiante puede centrar sus esfuerzos en un sólo sentido, lo que le permite establecer metas que sean factibles de lograr a corto plazo. Cabe mencionar que, dentro de cada módulo, no existe un orden específico para cursar las asignaturas, se puede iniciar y concluir con cualquiera de las seis asignaturas que conforman el módulo, sin que ello repercuta en el desempeño escolar del estudiante.

Por otra parte, el plan de estudios del B@UNAM también cuenta con asignaturas subyacentes –que son planteadas como contenidos transversales– para contribuir a la formación de una cultura general, que permita a los estudiantes adquirir conocimientos sobre etimologías, informática y arte.

Los(as) diseñadores(as) de este bachillerato también pensaron en asignaturas optativas y cursos propedéuticos, y ambos son elementos de su estructura curricular; las primeras se proponen como complemento a la formación integral del estudiante, los segundos son fundamentales para garantizar las condiciones académicas de ingreso de los aspirantes al B@UNAM.

Hasta el momento, el B@UNAM cuenta con cinco asignaturas optativas: *Apreciación estética*, *Bioquímica*, *Cálculo diferencial e integral*, *Informática y Planeación y gestión de negocios*. El estudiante debe cursar al menos una de estas asignaturas durante el último módulo del bachillerato. Con respecto a los cursos propedéuticos, éstos deben aprobarse previamente al ingreso definitivo al bachillerato, pues su propósito consiste en asegurar que todos los estudiantes cuenten con el nivel necesario en las áreas de lengua escrita y matemáticas, situación que incrementa las probabilidades de éxito de los estudiantes durante el primer módulo. Los cursos propedéuticos son tres: *Estrategias de aprendizaje a distancia*, *Lectura y redacción*, y *Matemáticas*.

Adicionalmente, el B@UNAM ofrece dos tutoriales: *Introducción al B@UNAM* y *Herramientas tecnológicas* (Díaz, 2007), con los cuales se espera que los alumnos conozcan más el funcionamiento del bachillerato a distancia y lo que implica ser estudiante del mismo, así como proporcionarles saberes computacionales que les sean de utilidad para incursionar en esta modalidad educativa.

A grandes rasgos, se ha delineado la estructura curricular de este bachillerato y sólo resta comentar que, a fin de mantener los estándares de calidad, durante 2010 se renovaron sus contenidos, y se revisaron y actualizaron los tres cursos propedéuticos, así como las asignaturas que lo conforman (UNAM, 2010).

En el siguiente apartado se aborda lo referente a la dinámica que se deriva de este plan de estudios.

Estrategia pedagógica

Se ha hablado, hasta el momento, del diseño curricular del B@UNAM, sin embargo, aún no se han referido las implicaciones pedagógicas que éste sugiere, por tanto, en este apartado se aborda el tema de la estrategia pedagógica que requiere este bachillerato para atender el plan de estudios que lo rige.

Ya se ha dicho que en el B@UNAM las asignaturas se cursan una a la vez, que en total son 24, a cursarse en 24 meses, y que están organizadas por unidades didácticas; sin embargo, no se ha especificado que éstas son cuatro, por lo que las asignaturas están diseñadas para ser trabajadas a lo largo de cuatro semanas, y así abordar una unidad didáctica por semana. En este sentido, un curso, en este bachillerato, es equivalente a una asignatura.

Esta organización de cursos demanda una estrategia pedagógica particular, en la que, en promedio, el estudiante del B@UNAM debe dedicar cuatro horas diarias a sus asignaturas, traducido esto en 20 horas semanales y a 80 horas por curso; las actividades que el estudiante debe realizar durante sus horas de estudio incluyen la lectura del contenido de la asignatura, la realización de las actividades de aprendizaje, la interacción con el asesor y sus compañeros de grupo mediante el correo elec-

trónico, los foros, el chat, los portafolios electrónicos y otras herramientas didácticas (Díaz, 2007).

Ahora bien, las horas de estudio que el estudiante dedica a cada asignatura no implican que esté conectado todo el tiempo; de hecho, el alumno debe trabajar de forma individual fuera de línea, es decir, desconectado; en este sentido, se sigue el patrón de cualquier estudiante que asiste a la escuela, o sea, dedicar unas horas a estar en clases y otra parte del tiempo a realizar trabajos, tareas y otras actividades escolares fuera del horario de clases; el estudiante a distancia tendrá una rutina similar, deberá dedicar parte de sus horas de estudio al trabajo en línea y otra parte a realizar labores escolares, pero no en línea.

En este sentido, el estudiante del B@UNAM puede ingresar a sus cursos desde cualquier lugar donde se encuentre, siempre que cuente con un equipo de cómputo –de los requerimientos tecnológicos se hablará cuando se aborde lo referente a la plataforma– y una conexión a Internet; es así como la casa, el trabajo, un café-Internet o las sedes donde se oferta este bachillerato –cuando cuentan con la infraestructura para ello– se convierten en centros escolares, lo que da la facilidad al estudiante para organizar sus horas de estudio como mejor le convenga.

A lo largo de cada curso, el estudiante contará con la asesoría de un especialista en el contenido, el asesor, y también recibirá acompañamiento psicopedagógico por parte de un tutor –de quienes se hablará más detalladamente en otro apartado de esta sección– de forma tal que, constantemente, podrá exponer sus dudas acerca del contenido de la asignatura, confiando en que recibirá una respuesta oportuna que le permita seguir avanzando en sus estudios. Asimismo, podrá recibir apoyo especializado, por parte de las(os) tutoras(es), cuando

enfrente alguna dificultad ajena al ámbito disciplinar, pero que afecta su desempeño escolar.

Al término de las cuatro unidades didácticas de cada asignatura, el alumno deberá presentar un examen en línea, el cual, junto con las evaluaciones de sus actividades de aprendizaje realizadas durante todo el curso, son los criterios que determinan la aprobación o no de las asignaturas. El siguiente apartado se enfoca a la evaluación del aprendizaje, empero, para finalizar el tema sobre la estrategia pedagógica del B@UNAM, es relevante decir que ésta busca aprovechar las metodologías experienciales, promoviendo así la activación del conocimiento previo, el uso del aprendizaje basado en problemas, la asignación de tareas generativas, las evaluaciones centradas en desempeños, la elaboración de portafolios del alumno y del profesor, además de tareas cognitivas de alto nivel y relevancia social (Villatoro y Vadillo, 2009).

Por otra parte, el planteamiento pedagógico de este bachillerato busca fomentar el trabajo colaborativo en línea, recurriendo, para ello, a las herramientas tecnológicas dispuestas para la comunicación, como son: el mensajero, el chat, los foros y las actividades de aprendizaje que usan *blogs* y *wikis*; estos dispositivos se emplean para promover el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo (Villatoro y Vadillo, 2009) y, con ello, desarrollar competencias que consideren el saber (conceptos y principios), el saber hacer (procedimientos, estrategias y metodologías) y el ser (actitudes y valores) (Díaz, 2007).

Por último, vale la pena especificar que, para poder implementar la estrategia pedagógica descrita en los párrafos anteriores, es necesario conservar una estructura operativa, la cual procure asignar un máximo de 30 alumnos por curso a cada asesor(a), mientras que la atención brindada por las(os)

tutoras(es) no debe rebasar a los 180 estudiantes por curso, distribuidos en seis grupos (Hernández, 2011); aunque se contempla la posibilidad de que un(a) tutor(a) pueda atender hasta 200 alumnos por curso (Díaz, 2007).

Aunque no hay que olvidar que la descripción aquí presentada sobre la estrategia pedagógica del B@UNAM sólo busca delinear lo estipulado institucionalmente, resulta pertinente apuntalar que ésta supone un conjunto de características en los y las estudiantes, de las cuales, como se verá más adelante, generalmente carecen. Algo similar ocurre con el tema de los(as) asesores(as) y las (os) tutoras(es), a quienes se les demanda atender una cantidad considerable de estudiantes, lo que, de antemano, representa ya de suyo un reto, por lo que la tarea a desempeñar no resulta nada sencilla, pues la dedicación, el esfuerzo y el tiempo que requiere atender, de la mejor manera posible, a 180 estudiantes –o más– implica, en la mayoría de los casos, una jornada laboral de más de 8 horas diarias y de 5 días a la semana. Pero sobre ambos temas se regresará cuando se realicen las reflexiones finales. Mientras tanto, conviene describir la evaluación del aprendizaje que se propone es este bachillerato a distancia, tema que se desarrolla a continuación.

Evaluación del aprendizaje

Como ya se ha mencionado, el modelo educativo, la estructura curricular y la estrategia pedagógica del B@UNAM, de acuerdo con sus autoridades educativas y sus diseñadores(as), tienen como eje rector el aprendizaje del alumno, por lo que su evaluación es un asunto de suma importancia y amerita un abordaje particular. Por ello, en este punto se hace referencia a aspectos relevantes que enmarcan la evaluación del aprendi-

zaje en este bachillerato. Al respecto, deben mencionarse los propósitos, en este bachillerato, de la evaluación, los cuales son de carácter diagnóstico, formativo, final y de certificación.

La evaluación diagnóstica tiene lugar al inicio de cada asignatura. Su intención es identificar los conocimientos previos del alumno sobre la asignatura a estudiar, para con ello estructurar un plan de trabajo que le permita no sólo concluir satisfactoriamente el curso en términos disciplinares, sino desarrollar al máximo de su propia capacidad las habilidades que implica la asignatura; la evaluación formativa se desarrolla a lo largo de cada curso. Su finalidad es dar a conocer al propio estudiante su avance académico, y ayudarlo a fortalecer o mejorar aquellos aspectos que le impiden el desarrollo óptimo de las habilidades esperadas y la adquisición de conocimientos que demanda la asignatura; en cuanto a la evaluación final, ésta se lleva a cabo al cierre de cada asignatura, su objetivo es valorar si el estudiante adquirió los conocimientos y habilidades que la asignatura establece.

La evaluación diagnóstica y la formativa se llevan a cabo por medio de actividades previstas e incluidas en el material y contenido de cada asignatura, las cuales serán desarrolladas por el estudiante desde el lugar donde ingresa a sus cursos; algunas de ellas ofrecen al estudiante una retroalimentación automática, otras requieren de la revisión y valoración del asesor, y la gran parte de estas actividades son ponderadas en la evaluación con fines de acreditación, es decir, al término del curso.

La evaluación final, que básicamente consiste en un examen, aunque se presenta en línea, debe realizarse en una de las sedes del B@UNAM, la cual se asigna en función del programa al cual se haya inscrito el estudiante. Como ya se mencionó, esta evaluación se presenta al término de las cuatro unidades

didácticas de cada asignatura, el porcentaje obtenido se suma al obtenido a lo largo del curso, para así sacar un promedio que permita determinar si el estudiante cuenta con los conocimientos y habilidades suficientes para acreditar la asignatura. En caso de no aprobar un curso, y dependiendo de la normatividad establecida en cada sede, se brinda la posibilidad de volver a tomar las asignaturas no acreditadas o de presentar exámenes extraordinarios, apoyando así a los estudiantes en su tránsito por el bachillerato (Villatoro y Vadillo, 2009).

Cabe mencionar que el valor de las actividades de evaluación, tanto de las incluidas en las asignaturas como las que conforman el examen final de cada una de ellas, fueron determinadas, desde el diseño del programa, por los responsables del desarrollo de los contenidos en función de la relevancia de cada actividad en el aprendizaje del alumno y la naturaleza interdisciplinaria de las asignaturas (*ibid.*). Sin embargo, y en aras de ir mejorando los elementos que se tienen para la evaluación del aprendizaje, durante el 2010 se crearon bancos de reactivos que permiten la aplicación de exámenes aleatorios (UNAM, 2010).

La evaluación del aprendizaje en el B@UNAM está pensada para que el estudiante cuente con una retroalimentación constante de cada una de las actividades de aprendizaje que desarrolle; de tal forma que, continuamente, reciba comentarios o información sobre los aspectos que debe mejorar o reforzar, así como de sus fortalezas y logros. Esta forma de evaluación, además de sus implicaciones diagnósticas, formativas y de certificación, busca promover en el estudiante un sólido concepto de sí mismo, además de favorecer el contacto con problemáticas del mundo real a partir del uso de una evaluación auténtica que abarca el saber, el saber hacer y el saber ser, al incluir autoevaluaciones al término de cada unidad didáctica o en

momentos estratégicos (Villatoro y Vadillo, 2009), y al tomar como criterios de valoración tanto los conocimientos y habilidades propias de las disciplinas que se abordan en los contenidos como de aquéllas de carácter transversal (Díaz, 2007).

Antes de concluir el tema sobre la evaluación del aprendizaje, debe comentarse que la evaluación para la certificación se da al término del bachillerato en su conjunto, con la finalidad de entregar un documento oficial que avale la conclusión satisfactoria de estudios de nivel medio superior en esta modalidad educativa. Para ello es requisito haber cursado y acreditado las 23 asignaturas obligatorias y una optativa, y cubrir el 100 por ciento de los créditos, es decir, 240 créditos. El certificado es otorgado por la institución o entidad a cargo de la operación del programa.

Lo referido en torno a la evaluación del aprendizaje en el B@UNAM permite tener un panorama general acerca de cómo se desarrolla este aspecto en este bachillerato, en los siguientes apartados se dará información acerca de los dos actores fundamentales de todo proceso educativo: estudiantes y docentes.

Perfil del estudiante

En su origen, el B@UNAM fijo a los adultos migrantes mexicanos en el extranjero (UNAM, 2005) como su población objetivo, particularmente quienes radicaban en Estados Unidos y Canadá, pues en esos países la UNAM cuenta con escuelas de extensión, que serían las encargadas de ofertar el bachillerato; sin embargo, a sus cinco años de funcionamiento, la población que atiende el B@UNAM se ha diversificado tanto en el extranjero como dentro del país. Es por ello que no existe un único perfil del estudiante. Por tanto, los estudiantes del B@

UNAM pueden ser adolescentes, jóvenes o adultos, mexicanos o extranjeros de habla hispana, que vivan fuera o dentro del país, que hayan egresado de la secundaria hace tiempo o recientemente; es decir, este bachillerato puede atender tanto a la población del grupo de edad correspondiente al nivel medio superior como a población en extraedad.

La diversidad en el perfil del estudiante del B@UNAM obedece a que los requisitos de ingreso son establecidos por las instituciones o entidades que operan el programa; sin embargo, éstas deben ceñir sus parámetros a tres condiciones indispensables a cubrir por quien le interese ingresar a este bachillerato: 1)ser hispanoparlantes, 2)haber concluido la educación básica y 3)contar con un certificado de secundaria o equivalente que acredite un promedio mayor a 6; en función de estas condiciones, las sedes del B@UNAM deben elaborar sus convocatorias.

Una vez concluido el proceso de recepción de solicitudes, los aspirantes, independientemente de la sede a la cual hayan acudido, deberán cursar y acreditar los tres cursos propedéuticos del B@UNAM –los cuales han sido referidos en el punto correspondiente a la estructura curricular de este bachillerato–. Sólo quienes concluyan satisfactoriamente los tres propedéuticos podrán convertirse en estudiantes del bachillerato a distancia.

Ahora bien, aunque no se cuenta con un perfil de ingreso homogéneo, se espera que el alumno del B@UNAM, a lo largo de su tránsito por este bachillerato, se desarrolle integralmente a partir de la activación de conocimientos previos, de la incorporación activa de nuevo conocimiento y de la potenciación de diversas habilidades, mediante –como se ha dicho ya en otro momento– procesos activos en los que se ponen en práctica metodologías de enseñanza y aprendizaje de corte construc-

tivista, que integran teoría y práctica en forma equilibrada; todo ello con la intención de formar alumnos tendientes a la autonomía y capaces de autoregular su proceso de aprendizaje (Villatoro y Vadillo, 2009).

En otro momento se ha mencionado que el estudiante del B@UNAM estará constantemente acompañado en su proceso de aprendizaje. A continuación se describen, de forma muy general, las funciones y actividades de las figuras docentes a cargo de brindar acompañamiento académico a cada estudiante del bachillerato a distancia.

Figuras docentes

Tres son las figuras que contribuyen al óptimo aprendizaje del estudiante: asesor(a), tutor(a), coordinador(a) operativo(a). Las dos primeras establecen una relación de aprendizaje más cercana al estudiante, pues son con quienes trata todos los días, por ello, en los siguientes párrafos se proporcionará información acerca de ambas figuras y de sus funciones y actividades.

Sin embargo, conviene esbozar la labor que desempeña la persona a cargo de la coordinación operativa pues, sin su supervisión global a lo largo del programa, no sería posible que los procesos de aprendizaje tuvieran lugar. En este sentido, se puede decir que la coordinación operativa es la instancia encargada de vigilar la calidad y la productividad del programa, ya que su misión consiste en asegurar el cumplimiento de las funciones de asesores(as) y tutoras(es) a través de la supervisión y retroalimentación de su desempeño, y de la prevención y resolución de conflictos o fallas en la atención oportuna (Villatoro y Vadillo, 2009).

La persona responsable de dicha coordinación tiene comunicación directa con las(os) tutoras(es), y por medio de esta figura establece comunicación con asesores(as) y estudiantes, aunque en ocasiones se requiere de su intervención y comunicación directa con ambos actores. Principalmente desempeña labores administrativas, como la elaboración de informes estadísticos de estudiantes, asesores(as) y tutoras(es) que permitan una mejor toma de decisiones a la Coordinación General del programa (*ibíd.*).

Al igual que asesores(as) y tutoras(es), la persona responsable de la coordinación operativa depende directamente de la Coordinación del programa en la sede donde éste se opera; y tiene a su cargo a todos los estudiantes, asesores(as) y tutoras(es) que participan en cada curso, lo que permite el seguimiento de poblaciones que van desde decenas hasta miles de estudiantes, incluyendo a los docentes que se necesitan para atenderles (Hernández, 2011).

Asesor(a)

Los(as) asesores(as) del B@UNAM son profesores(as) en línea que desempeñan la misma función que un docente en el sistema presencial; o sea, establecer condiciones que favorezcan y promuevan procesos de aprendizaje, sólo que el escenario no es un salón de clases, sino una plataforma a la que se tiene acceso desde una computadora conectada a Internet.

Un(a) asesor(a) de este bachillerato, como cualquier docente de educación media superior, debe atender las dudas e inquietudes de sus estudiantes en torno a la asignatura que imparte, acompañarles en su proceso de aprendizaje y evaluación; sólo que, a diferencia del sistema presencial, los(as) asesores(as)

a distancia deben desempeñar su labor docente apoyándose en las tecnologías de la comunicación y la información (TIC); por tal motivo, requieren de habilidades básicas en el manejo de la computadora, el *software* de oficina y la Internet.

Además, se espera que, como figuras fundamentales que contribuyen al óptimo aprendizaje del estudiante, los(as) asesores(as) cumplan con el perfil profesiográfico establecido para cada asignatura; es decir, que sean especialistas en una o más de las disciplinas que integran a éstas, y que cuenten con experiencia docente comprobable, de al menos dos años en el nivel medio superior o superior (Villatoro y Vadillo, 2009).

Sin embargo, la experiencia docente, el dominio disciplinar y la habilidad tecnológica sólo componen una parte del perfil de los(as) asesores(as) del B@UNAM; la otra parte se adquiere mediante un curso de formación para certificarse como asesores(as) de este bachillerato. Con ello se pretende asegurar que los(as) asesores(as) posean las características necesarias y adecuadas para incorporarse como docentes de este modelo educativo. Sobre el proceso de certificación se hablará en un apartado posterior.

Ahora bien, las funciones de los(as) asesores(as), primordialmente, consisten en (Villatoro y Vadillo, 2009; Díaz, 2007):

- a) Brindar atención personalizada a cada estudiante, contestando sus dudas y atendiendo cualquier otra consulta que tuviera sobre el curso o el contenido y las actividades de la asignatura.
- b) Dar seguimiento continuo al desempeño de sus estudiantes, al ubicar errores conceptuales y reorientar el proceso de pensamiento para que el aprendizaje sea sólido.
- c) Promover y mantener la motivación de sus estudiantes por aprender.
- d) Explicar aspectos complejos de la asignatura y propiciar la metacognición.

En aras de cumplir satisfactoriamente con sus funciones, los(as) asesores(as) del B@UNAM deben realizar una serie de actividades a lo largo del curso; éstas se agrupan en cuatro momentos (Díaz, 2007):

- 1) **Al inicio del curso.** Las actividades a realizar, básicamente, consisten en dar la bienvenida al curso y en presentar los contenidos usando los materiales del mismo.
- 2) **Diariamente.** Las actividades que implica este momento tienen que ver con monitorear el acceso de los estudiantes al curso; contestar mensajes, responder dudas; revisar, corregir, retroalimentar y evaluar las actividades, ejercicios y exámenes que realizan los estudiantes; coordinar, conducir y moderar actividades grupales como son las sesiones de chat y los foros. Cabe enfatizar que los(as) asesores(as) deben responder mensajes, calificar y retroalimentar actividades en un plazo no mayor a 24 horas, a partir de que el estudiante haya mandado su mensaje o colocado su actividad en la plataforma.
- 3) **Al cierre del curso.** Las actividades durante este periodo consisten, principalmente, en calificar los exámenes de los estudiantes, asignar la evaluación final y notificar la misma a cada estudiante, mediante un mensaje por la plataforma y un correo electrónico.
- 4) **Periódicamente.** Son actividades específicas que la Coordinación General del Bachillerato a Distancia propone para evaluar y revisar los planes y programas de estudio.

Grosso modo, se ha delineado la figura de los(as) asesores(as) del bachillerato a distancia. Es tiempo de abordar la otra figura de impacto trascendental para el proceso de aprendizaje: la tutora y el tutor del B@UNAM.

Tutor(a)

La tutoría, al igual que la asesoría, es de gran importancia en el modelo educativo del B@UNAM, pues a través de ella se busca retener a los estudiantes en el programa y potenciar al máximo su aprendizaje (Hernández, 2011). En este sentido, se puede decir que la tutoría tiene dos funciones primordiales (Díaz, 2007):

- 1) Orientar a los y las estudiantes acerca de los diversos procesos que forman parte de su participación como estudiantes del programa.
- 2) Dar seguimiento continuo a las actividades tanto de estudiantes como de asesores y asesoras, para detectar cualquier signo de dificultades en su interacción y tomar las medidas pertinentes para resolverlas a tiempo.

Por otra parte, la tutoría tiene dos ámbitos de intervención: el de la psicopedagogía y el de la gestión. El primero busca apoyar a los estudiantes para que mejoren su propio proceso de aprendizaje, desarrollando para ello, de manera paulatina pero constante, habilidades que le conduzcan hacia un aprendizaje autónomo (Hernández, 2011); por tanto, en este ámbito, la misión de las(os) tutoras(es) consiste en hacer sentir a cada estudiante acompañado a lo largo de todo el bachillerato, mediante un contacto personal y cercano, pues sólo así podrán estar al pendiente y vigilar adecuadamente su proceso educativo, lo que permitirá brindar apoyo y ayuda, de manera oportuna, a quienes enfrenten alguna dificultad de carácter psicopedagógico.

En cuanto al ámbito de gestión, la tutoría tiene asignadas tareas de supervisión, tanto del aprendizaje de los alumnos como del desempeño docente de los(as) asesores(as); la información recabada en torno a este aspecto debe socializarse con la coordinación operativa, por ello es indispensable tener una comunicación fluida y oportuna, pues la intención es que la coordinación pueda tomar decisiones académicas y administrativas usando como insumo los reportes de seguimiento y evaluación que las(os) tutoras(es) elaboran en atención a sus actividades de gestión (Hernández, 2011).

Ambos ámbitos deben atenderse, básicamente, a través de la plataforma dispuesta por el B@UNAM; por lo tanto, las(os) tutoras(es) necesitan manejar con destreza la computadora, el *software* de oficina y la Internet; además, requieren formación en el ámbito de la psicología o la pedagogía, saber sobre terapia de tipo no psicoanalítico, y tener experiencia en tutoría y en docencia a nivel medio superior o superior. A parte de estos requisitos, es indispensable tomar el curso de formación que imparte la Coordinación General de este bachillerato para certificarse como tutoras(es) del mismo (Villatoro y Vadillo, 2009; Díaz, 2007).

Además de las funciones y los dos ámbitos de competencia, la tutoría en este bachillerato tiene un conjunto de objetivos que debe cumplir, entre los que destacan (Villatoro y Vadillo, 2009):

- a) Generar intervenciones educativas, conjuntamente con los(as) asesores(as), para promover un aprendizaje efectivo y significativo en los estudiantes.
- b) Supervisar la labor docente de los(as) asesores(as) y asegurar su cumplimiento.
- c) Promover una alta motivación en los estudiantes a partir de dar seguimiento a su desempeño en los cursos.

- d) Minimizar la deserción mediante la detección de estudiantes en riesgo o con características sobresalientes, y suscitar condiciones que favorezcan su atención diferenciada.
- e) Implementar el modelo de terapia breve sistémica, considerando que ésta debe:
- Propiciar que el estudiante sea quien construya las soluciones para los asuntos que le obstaculizan su desempeño, mediante comentarios y preguntas estratégicas que le permitan estructurar cambios en su vida cotidiana que impacten favorablemente en su proceso de aprendizaje.
 - Cuidar que la intervención de la tutora o tutor sea mediante un uso propositivo del lenguaje, donde se identifiquen las palabras clave con las cuales el estudiante se comunica, para así propiciar que él mismo frasee sus problemas en términos resolubles.
 - Procurar que el proceso de cambio sea rápido y se amplifique ante el estudiante a través del diálogo, donde la tutora o tutor es mediador entre el estudiante, el problema y su solución.

El cumplimiento de estos objetivos exige el desarrollo y la realización de un conjunto de actividades a lo largo de cada curso, las cuales se describirán detalladamente en la siguiente sección, cuando se aborde el tema referente al quehacer cotidiano de las(os) tutoras(es) en el bachillerato a distancia.

Antes de pasar al tema sobre la formación y certificación de las dos figuras docentes primordiales del B@UNAM, conviene decir que, de acuerdo con el modelo educativo propuesto, y en aras de desempeñar la tutoría en los términos esbozados, se espera que las(os) tutoras(es) acompañen a los estudiantes

a lo largo de seis cursos; es decir, de un módulo completo. Por lo tanto, durante todo su bachillerato, el estudiante deberá contar con el apoyo psicopedagógico de, al menos, cuatro especialistas en el área.

Formación y certificación de asesores(as) y tutoras(es)

De acuerdo con el documento de aprobación del Bachillerato a Distancia por el Consejo Universitario, los estudiantes del B@UNAM deben ser atendidos por asesores(as) y tutoras(es) certificados por la Coordinación del Bachillerato a Distancia (Villatoro y Vadillo, 2009); por tanto, esta instancia es la encargada de organizar y llevar a cabo los procesos de formación del personal docente que participa en este bachillerato, independientemente de la sede que requiera de sus servicios profesionales.

El proceso de formación y certificación inicia con la publicación, en la página electrónica del B@UNAM, de una convocatoria abierta (*ibid.*) la cual, generalmente, obedece a la demanda de personal docente para atender el programa en alguna de las sedes donde se imparte.

El siguiente paso es la recepción de documentos y el registro de aspirantes, quienes deben cubrir el perfil profesiográfico aprobado por el Consejo Universitario, acorde a alguna de las asignaturas del B@UNAM en el caso de los(as) asesores(as), o al campo de la pedagogía y/o la psicología para las(os) tutoras(es); y comprobar su experiencia docente en el nivel medio superior o superior ya sea en la modalidad a distancia o presencial (*ibid.*).

Posteriormente, y de acuerdo con la más reciente convocatoria para el proceso de formación de asesores(as) (publicada en julio de 2011), se presenta un cuestionario de aptitudes

docentes, un examen sobre habilidades básicas de cómputo e Internet y una entrevista, con la finalidad de identificar a quienes posean el perfil idóneo para incorporarse a este innovador bachillerato.

Quienes hayan obtenido evaluaciones favorables tanto en lo referente a la aptitud docente como a la habilidad digital, inician propiamente el proceso de formación, el cual consta de cinco momentos (Villatoro y Vadillo, 2009; Díaz, 2007 y http://www.bunam.unam.mx/archivos/convoca_asesor.pdf, 2011):

- 1) **Sesión de inducción.** Es presencial, es decir, se debe acudir a las instalaciones que la Coordinación General del B@UNAM elija para tal efecto. La intención es dar a conocer los aspectos generales del modelo educativo del bachillerato, su plan de estudios y la estrategia pedagógica a seguir, tanto en el curso de formación como en la práctica cotidiana del bachillerato.
- 2) **Curso en línea.** Se ingresa a él desde cualquier computadora conectada a Internet. En el caso de los(as) asesores(as), el curso corresponde a la asignatura en la cual se pretenden certificar y, en el caso de las(os) tutoras(es), es el curso propedéutico Estrategias de Aprendizaje a Distancia. La finalidad es que se experimente y desarrolle todo lo que el curso demanda de un estudiante.
- 3) **Seminario de asesores(as) o tutoras(es).** Es presencial y pretende reunir a todos los participantes del curso en función de la asignatura o de la tutoría, de forma tal que todos los(as) asesores(as) que se están certificando para una misma asignatura interactúen entre sí y con los especialistas de la misma, con la intención de discutir y analizar crítica y constructivamente aspectos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

- 4) **Taller en el manejo de la plataforma.** Es de carácter presencial. Su objetivo es enseñar a tutoras(es) y asesores(as) el uso que deberán hacer de la plataforma como docentes del programa, presentándoles los recursos que ésta tiene y la forma de emplearlos a partir del interfaz que le compete, de acuerdo con su función docente.
- 5) **Curso de asesoría a distancia.** Es en línea y su cometido primordial es brindar elementos que modelen cómo desempeñar la labor docente en el B@UNAM, de acuerdo con la función que se adquiere como asesor(a) o tutor(a).

Una vez concluido este proceso, siempre y cuando se obtengan resultados favorables, los(as) asesores(as) y tutoras(es) obtienen su certificación como profesionales capacitados para laborar en el B@UNAM, y se les ingresa en una base de datos que se pone a disposición de las diferentes sedes del programa (Villatoro y Vadillo, 2009).

Desde el 2007 y hasta el 2010, la Coordinación de Bachillerato a Distancia había certificado a 1 663 asesores(as) y a 98 tutoras(es) (UNAM, 2010).

Se han mencionado los aspectos generales del proceso de formación y certificación de los(as) asesores(as) y tutoras(es) del B@UNAM. Para concluir con la descripción de todos los elementos que lo integran es necesario abordar ciertos aspectos de la plataforma tecnológica diseñada y desarrollada para este bachillerato, en el siguiente punto se presenta información al respecto.

Plataforma tecnológica

Una plataforma refiere la integración e inclusión de infraestructura tecnológica e infraestructura académica (Sánchez y

Hernández, 2010); y ambos aspectos se tomaron en cuenta para el diseño de la plataforma que concretaría el proyecto del B@UNAM, de forma tal que se contara con un sistema de gestión educativa automatizado que integrara un conjunto de herramientas y servicios para su desarrollo y operación, en función de las necesidades del programa (Díaz, 2007).

Por las ventajas que representa en términos de costos y flexibilidad de uso, la plataforma del B@UNAM se diseñó sobre la base de un *software* de uso libre llamado *Moodle*. Al inicio del bachillerato se utilizó la versión 1.6 de éste, posteriormente se migró la plataforma a la versión 1.9 (Sánchez y Hernández, 2010). Por tanto, los requerimientos de *hardware* y *software* que se requieren para que estudiantes, asesores(as), tutoras(es) y coordinadores(as) puedan usarla son los siguientes (<http://www.bunam.unam.mx/informes.html#teco>, 2011):

- **Hardware:** Computadora Pentium IV, AMD equivalente o superior, capacidad para conectarse a Internet, accesorios multimedia (bocinas, reproductor de cd/DVD y micrófono), WebCam, puertos USB (deseable, pero puede ser opcional).
- **Software:** Sistema operativo *Windows* Vista o superior, navegador Internet *Firefox* o *Explorer* actualizados, *Flash Player* actualizado, *Acrobat Reader* actualizado, instalación original de: *Word*, *PowerPoint* y *Excel*.
- **Conexión a Internet:** preferiblemente de banda ancha, pues las conexiones lentas o inalámbricas de poca cobertura degradan la calidad del trabajo en línea.

Desde su origen, la plataforma del B@UNAM ha tenido como requisito fundamental mantener la conectividad cons-

tante, ya que una de sus características es la interacción sincrónica y asincrónica que ofrece entre alumnos, asesores, tutores y coordinadores, por lo que resulta primordial asegurar un acceso constante y permanente a Internet, mediante un ancho de banda adecuado (Arrollo, *et al.*, 2010). Por tal motivo, desde la puesta en marcha del B@UNAM se ha contado con servidores de buena capacidad y un enlace a Internet con velocidad suficiente (Sánchez y Hernández, 2010).

Por otra parte, la plataforma del B@UNAM, por sus características, ha resultado suficiente para la generación y administración de contenidos, es decir, desde una sola plataforma se puede manipular y ejecutar un LSM (*Learning Management System*, por sus siglas en inglés). Además permite contar con (Díaz, 2007):

- a) Roles de usuario adecuados al esquema de organización del programa, a partir de su capacidad de integrar interfaces personalizados, de modo que el sistema muestra en pantalla a cada usuario la información y servicios que competen a su rol y estatus.
- b) Un sistema de administración escolar, gracias a su funcionalidad para el manejo y gestión de información, lo que permite el manejo de grupos, de asignaturas, el monitoreo de los distintos tipos de usuario, la generación de informes individuales y estadísticos específicos, y la integración de todos los demás componentes y servicios que hacen posible la operación del programa.
- c) Una amplia libertad gráfica para el diseño, estructura y desarrollo de materiales didácticos, así como compatibilidad para utilizar diversos medios, recursos y herramientas, y la flexibilidad para automatizar formas de presentación personalizada de los mismos.

Ahora bien, de acuerdo con Villatoro y Vadillo (2009), la plataforma está diseñada de forma que los materiales base están publicados en páginas Web para su lectura en línea; las actividades de aprendizaje y las de evaluación, así como los vínculos para la descarga de materiales de apoyo forman parte del contenido de dichas páginas. Además, se emplean constantemente elementos de interactividad como el hipertexto, la hipermedia y enlaces tanto a sitios internos como a sitios en la Web, y las aplicaciones en *Flash* para la presentación de animaciones, simulaciones y ejercicios interactivos de aprendizaje y evaluación son recursos que la plataforma permite incluir. También ofrece servicios de comunicación como el envío de mensajes, los foros de discusión y el chat; asimismo, contiene herramientas de trabajo colaborativo como los portafolios, las *wikis* y los *blogs*, todos accesibles desde la misma pantalla en la que se muestran los contenidos del curso.

Las autoras citadas en el párrafo anterior, también señalan que, por otra parte, los diferentes interfaces para cada usuario se diseñaron priorizando la sencillez, limpieza y organización, para que resultaran didácticas y funcionales; por ello, el acceso a las diferentes herramientas y servicios conserva, para todos los cursos, asignaturas y usuarios, una misma organización de elementos, pues de este modo resulta más sencillo y rápido familiarizarse con ellas.

Evidentemente el interfaz de cada usuario presenta diferencias en cuanto a los servicios a los cuales tiene acceso, pues éstos están en función del rol que desempeña cada uno dentro del sistema; así, el estudiante básicamente tiene acceso a su curso, lo que le permite visualizar el contenido de la asignatura, realizar sus actividades, ejercicios y tareas, revisar el avance de las mismas y las evaluaciones obtenidas en ellas, mantener

contacto con su asesor(a) y su tutor(a) por medio del mensajero, conocer a sus compañeros de grupo y tener acceso a sus correos electrónicos, participar en los foros y en el chat, así como acceder a otros servicios que ofrece su sesión como son la liga a las bibliotecas virtuales, a la página de la Real Academia Española, el calendario de actividades, entre otras.

Por su parte, los(as) asesores(as), además de tener acceso a los mismos servicios que sus estudiantes, pueden visualizar el ingreso de cada uno de ellos tanto al sistema como al curso, establecer comunicación con la tutora o tutor del grupo por medio del mensajero, revisar y calificar las actividades de los alumnos desde la plataforma, y asignar las evaluaciones finales. Lo mismo sucede con las(os) tutoras(es), sólo que en su caso, pueden visualizar los accesos de estudiantes y asesores(as), revisar las retroalimentaciones que reciben los alumnos en sus actividades por parte de sus asesores(as), y las calificaciones que les asignan.

Obviamente, existen otras particularidades en cada una de los interfaces; sin embargo, dado que el interés no es detallar cada una de ellas, sino abordar de manera general lo referente a la plataforma, lo dicho hasta el momento en torno a ésta resulta suficiente para tal propósito; por tanto, con este esbozo sobre la plataforma tecnológica del B@UNAM concluiría la descripción acerca de sus elementos distintivos y fundamentales.

A continuación se relata la puesta en marcha de este bachillerato en el Distrito Federal, ya que es la sede, como ya se ha mencionado previamente, donde tuvo lugar el desempeño profesional que da sentido al presente trabajo.

PUESTA EN MARCHA DEL BACHILLERATO A DISTANCIA EN EL DISTRITO FEDERAL

El 15 de febrero de 2007 la Universidad Nacional Autónoma de México y el Gobierno del Distrito Federal firmaron un convenio, a través de sus máximos representantes: Juan Ramón de la Fuente y Marcelo Ebrard, respectivamente, para colaborar en materia científica, cultural y educativa. De dicho convenio se desprendió un acuerdo específico, entre la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM, a cargo, en ese momento, de Rosaura Ruiz Gutiérrez y la Secretaría de Educación del Gobierno capitalino, encabezada por Axel Didriksson Takayanagui, para ofertar el programa del Bachillerato a Distancia de la UNAM como una opción de acceso a la educación media superior para jóvenes y adultos del Distrito Federal que atendiera, con calidad y equidad, a una población potencial de alrededor de 3.5 millones de personas, quienes, habiendo concluido su educación básica, por diversos motivos no continuaron con sus estudios de nivel medio superior (Carreón, et. al., 2009). Además, con la firma del convenio, se planteaba al B@UNAM como una alternativa eficaz para atender la cobertura, la absorción, la permanencia y la eficiencia terminal en ese nivel de estudios (UNAM, 2007b).

Para poner en marcha el B@UNAM en el Distrito Federal fue necesario crear una instancia a cargo de la operación del programa; ésta se nombró Coordinación General del Bachillerato a Distancia y, en su origen, estuvo a cargo del Lic. Luis Carreón Ramírez. Además del Coordinador General, esta instancia estuvo conformada por tres coordinaciones más: académica, de sistemas y gestión operativa, y por un área de investigación educativa. Cabe mencionar que la Coordinación

General del Bachillerato a Distancia se convirtió en una Dirección de Educación a Distancia, por lo que no sólo opera el programa de bachillerato, sino otros proyectos educativos en esta modalidad. Sobreviven dos de las tres coordinaciones originales: la de sistemas y la de gestión operativa.

Cuatro meses después de la firma del convenio, en junio de 2007, con 924 alumnos de 9 de las 16 delegaciones políticas del D. F., iniciaba el primer curso propedéutico del B@UNAM en el Distrito Federal y, para agosto de ese mismo año, 331 estudiantes conformaban la primera generación del Bachillerato a Distancia (B@D) en la capital del país (Carreón, *et al.*, 2009).

El acuerdo específico tenía una vigencia de cuatro años con la opción de prorrogar el convenio (UNAM, 2007b), en este sentido, el B@D tiene poco más de cuatro años de haberse puesto en marcha en el Distrito Federal y el programa continúa en funcionamiento y dando resultados, pues según datos publicados en el portal oficial del Bachillerato a Distancia de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (E@D) (http://www.ead.df.gob.mx/portal/info_bachillerato#intro, 2011), se cuenta ya con nueve generaciones cursando asignaturas, una décima realizando los cursos propedéuticos y una nueva convocatoria para la generación 2012-1. A lo largo de este tiempo se han registrado 42 mil interesados y se han atendido a más de 25 mil aspirantes en los cursos propedéuticos; de los cuales 6 mil conforman la población estudiantil regular y flotante, que ya ha dado 204 egresados y 38 de ellos se encuentran realizando estudios en alguna institución de educación superior.

De acuerdo con el portal E@D, para atender esta población se ha contado con el apoyo de 110 asesores(as), 10 tutoras(es) y 101 asistentes técnicos; y se ha establecido una red de Sedes Delegacionales (aulas de cómputo) –actualmente se cuenta con

30 de ellas distribuidas en 14 de las 16 Delegaciones Políticas del D. F.—, que son espacios certificados por la UNAM y elegidos minuciosamente, en común acuerdo con la Delegaciones Políticas, accesibles a toda la población del Distrito Federal, con personal capacitado para su operación, equipo de cómputo e instalación de Internet, para que el alumno acceda a sus cursos y realice oportunamente sus evaluaciones presenciales al concluir el estudio de cada asignatura o curso propedéutico (Gobierno del Distrito Federal, 2010).

Los asistentes técnicos son quienes están a cargo de vigilar el adecuado funcionamiento de las Sedes Delegacionales, en términos de cuidar el espacio y los equipos de cómputo, pero, además, deben informar y brindar atención tanto a los aspirantes como a los estudiantes del B@D en las dudas que tengan con respecto al manejo de la plataforma o del equipo de cómputo en sí mismo.

El 12 de mayo de 2010 se publicaron en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, los Lineamientos Generales de Operación del Bachillerato a Distancia de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal. En ellos se establece la normatividad que guía el quehacer cotidiano de este bachillerato, tanto en el plano académico como en el administrativo.

Desde la puesta en marcha del B@UNAM en el Distrito Federal, a través de la Secretaría de Educación del gobierno capitalino, ésta se ha consolidado como la sede de mayor impacto, pues ha permitido ofrecer esta alternativa educativa a más personas que el resto de las sedes nacionales en su conjunto. Evidentemente, la operación del programa, a lo largo de cuatro años de funcionamiento, ha tenido particularidades que no son objeto de este trabajo, o al menos no en su totalidad pero, de cualquier forma, las especificidades que se relaten

estarán circunscritas al ejercicio de la tutoría en un periodo delimitado, el cual se aborda en la siguiente sección.

Lo expresado en los párrafos anteriores permite delinear un panorama general en torno a la puesta en marcha del B@UNAM en la capital del país, así como sobre la continuidad que se le ha dado a su implementación, con lo cual se cumple la finalidad de ofrecer un marco que permita contextualizar la práctica profesional como tutora del mismo.

Vale la pena recordar que, pese a que la información esbozada en este apartado puede conducir a críticas y reflexiones tanto del Bachillerato a Distancia en sí mismo como de su puesta en marcha en el Distrito Federal, el objetivo de esta sección no es ése, sino brindar una descripción de estos aspectos, aunque ésta tuviese su principal insumo en el discurso institucional, pues el interés estuvo depositado en dar una fotografía, a modo de visión panorámica, del B@UNAM desde su inicio y hasta la fecha. La expectativa es que en futuros trabajos se pueda revisar con mayor profundidad cada uno de los puntos tratados en este apartado o, en su defecto, que lo expuesto en el presente documento oriente y sea insumo de las reflexiones de otros(as) interesados(as) en estos temas.

SER TUTORA DEL BACHILLERATO A DISTANCIA EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL

El 9 de junio de 2008 inició la labor como tutora del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (B@UNAM), que se reporta en este trabajo, en la sede operada por la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la Secretaría de Educación (SE) del Gobierno del Distrito Federal (GDF) —en la segunda sección de este mismo trabajo, se presentó un panorama general sobre esta sede, esbozando su origen, puesta en marcha y su evolución—. A partir de entonces y hasta el 31 de agosto de 2010 se colaboró en dicha sede.

Conviene decir que, por un breve tiempo, también se desempeñaron actividades como coordinadora operativa de la 4ª Generación (2008-4) y, periódicamente, se atendieron grupos del curso propedéutico Estrategias de Aprendizaje a Distancia en otras varias nacionales del B@UNAM, incluyendo la operada por la SE del GDF.

Sin embargo, la principal actividad profesional desarrollada durante el tiempo que se participó en este programa educativo fue como tutora; por ello, en esta sección se presenta organizada y sistemáticamente la descripción de tal actividad, así como algunas especificidades del contexto donde se llevó a cabo. La intención es reflexionar críticamente sobre la experiencia profesional adquirida, y vislumbrar indicios sobre los alcances y limitaciones de la tutoría en este modelo educativo.

Antes de abordar lo referente a las funciones, tareas y actividades que, como tutora del Bachillerato a Distancia (B@D) se llevaron a cabo, las características de los escenarios donde se desempeñaron, y las reflexiones derivadas de ello, parece conveniente comentar las circunstancias en las cuales se dio la incorporación a este proyecto educativo. En este sentido, el inicio de la actividad profesional que aquí se reporta tuvo lugar el día jueves 5 de junio de 2008, cuando el Coordinador General del Bachillerato a Distancia en la SE del GDF, Lic. Luis Carreón Ramírez, mediante una llamada telefónica, hizo la invitación para la incorporación como tutora de la 3ª Generación (2008-3), la cual iniciaba su primer curso de asignatura el lunes posterior, es decir, el 9 de junio de ese mismo año.

Ante la aceptación para formar parte del personal docente a cargo de dicha generación, el Licenciado Carreón convocó a una reunión programada el día viernes 6 de junio de 2008, cuya finalidad consistió en dar la bienvenida al personal docente que acompañaría a la generación entrante durante el primer módulo del bachillerato. Asimismo, se presentó a los responsables de las instancias que conformaban la Coordinación General del Bachillerato a Distancia quienes, en ese momento, eran: Lic. Luis Carreón, Coordinador General del Bachillerato a Distancia; Mtro. Ricardo García Santacruz, Coordinador Académico; Ing. Javier Rivera Macías, Coordinador de Sistemas; Ing. Fernando Sánchez Rodríguez, Coordinador de Gestión Operativa y Biol. María Elena Rodríguez López, encargada del Área de Investigación Educativa. También se hizo la presentación de la coordinadora operativa de la 3ª Generación, Lic. María Rosario González Roldán. Cuatro tutoras, un tutor y cerca de 30 asesores(as) acudieron a esa reunión; en conjunto, conformaba el cuerpo docente a cargo de la generación 2008-3 para el módulo I.

Después de las presentaciones correspondientes y de proporcionar información general de carácter administrativo referente a la contratación y otros asuntos relacionados, se pidió a las y los asistentes trabajar por asignatura; en el caso de las tutoras y el tutor, se les solicitó reunirse con la coordinadora operativa de la generación para que explicase algunos detalles sobre las actividades a desarrollar como, por ejemplo, los informes de seguimiento que debían elaborarse. Vale la pena señalar que sólo una de las colegas tenía experiencia como tutora del programa y ya había colaborado en esa sede, junto con la coordinadora operativa, fue tutora de la 1ª Generación (2008-1), el resto no tenía experiencia previa en el desempeño de la tutoría dentro del B@D; lo que se sabía al respecto, era lo visto en el curso de formación para tutoras(es) impartido por la Coordinación del B@UNAM.

En términos personales, se contaba con la experiencia de haber atendido previamente cursos del Propedéutico Estrategias de Aprendizaje a Distancia. La certificación como asesora del mismo se obtuvo en el mes de octubre de 2007. En cuanto a la tutoría, como ya se mencionó, únicamente se contaba con el referente del curso de formación para tutoras(es), el cual se desarrolló durante los meses de febrero y marzo de 2008, así que, por primera vez, se pondría en práctica lo aprendido.

Al cierre de las actividades programadas para esa primera reunión, la coordinadora operativa dijo que en el transcurso del fin de semana se harían llegar por correo electrónico las claves de acceso a la plataforma, el directorio de estudiantes y el listado de grupos asignados. El primer ingreso a la plataforma se hizo en cuanto se tuvo la clave de acceso, y la primera actividad que se desarrolló fue el envío del mensaje de bienvenida a cada estudiante y asesor(a) de los grupos asignados;

formalmente, esta situación fue el inicio de la práctica profesional como tutora del B@D, cuya descripción sistemática y organizada es objeto de esta sección.

Pero antes de entrar en materia, vale la pena apuntalar algunos elementos conceptuales de la tutoría en sí misma y de su vínculo con la educación a distancia, para con ello enmarcar la propia práctica como tutora de este bachillerato.

CARACTERIZACIÓN DE LA TUTORÍA

Autoras como Ducoing (2009b) sugieren que la tutoría ha estado presente en el ámbito educativo –tanto conceptual como en términos de ejercicio práctico– desde, al menos, hace dos décadas y que, en el caso particular de México, ésta se ha generalizado e impuesto en prácticamente todos los niveles del sistema educativo nacional. Quizá a esta situación se debe el auge en la producción académica sobre el tema, a su problematización como categoría analítica y a las investigaciones empíricas a las que ha dado lugar.

Empero, y considerando que el propósito de este apartado dista de ser un estado del arte o la punta de lanza para un debate teórico-analítico de esta categoría, conviene aclarar que la finalidad de abordar el tema de la tutoría no es otro que el bosquejar aspectos que se observan comunes en la literatura especializada sobre ésta, y revisada para la elaboración del presente documento, que permitan enmarcar el ejercicio profesional como tutora del B@UNAM desde un referente que no sea sólo el de la práctica misma. Por tanto, resulta pertinente exponer un conjunto de definiciones sobre lo que se entiende por tutoría.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), y con

base a lo establecido en el Diccionario de la Lengua Española, la tutoría se define como un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor. En este sentido, autores como Topping (2006) consideran que la tutoría no es otra cosa que el apoyo y ayuda de carácter interactivo, decisivo y sistemático para contribuir al aprendizaje de otros, por lo que ésta debe efectuarse de persona a persona.

Siguiendo la misma línea, Vásquez (2007) define la tutoría como el tiempo dedicado por el profesor a ejercer tutela, orientación y consejo a los estudiantes de manera personalizada, y centrada en apoyar su proceso de aprendizaje. Mientras que García (2009) añade que, en su opinión, la tutoría, como parte de la práctica docente, es distinta y a la vez complementaria de la docencia frente a un grupo, pero no la sustituye, en tanto implica diversos niveles y modelos de intervención y se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudio; pues es un proceso de acompañamiento durante la formación de los y las estudiantes, el cual se concreta mediante la atención personalizada por parte de académicos competentes y formados para esta función, quienes se apoyan en las teorías del aprendizaje, más que en las de la enseñanza.

Martínez y Raposo (2011) fortalecen la idea de que la tutoría es un recurso encaminado a orientar el proceso formativo de las y los estudiantes, al argumentar que ésta es una actividad en la que confluyen distintos agentes, además de servir como oportunidad para clarificar a las y los estudiantes el nexo existente entre teoría y práctica, con la finalidad de conectar la realidad escolar con la vida diaria, y así promover el aprendizaje de la toma de decisiones ante situaciones cotidianas,

mediante el desarrollo de la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la propia acción.

Tal vez por todo lo descrito en los párrafos anteriores, es que autores como Rodríguez Espinar –citado por Ducoing (2009b)– aseguran que la tutoría es una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de las y los estudiantes en las dimensiones intelectual cognitiva, afectivo-emotiva, social e, incluso, profesional.

En las definiciones de tutoría, empleadas hasta el momento, se observan tres aspectos constantes a saber:

1. Que la tutoría es una actividad del ámbito docente para orientar el proceso educativo de una persona,
2. Que la tutoría busca fortalecer o mejorar un proceso formativo y de aprendizaje, y
3. Que la tutoría es de carácter personalizado.

Ahora bien, el primer inciso refiere a la definición de tutoría, la cual, sin ser exhaustiva, se ha plasmado con suficiencia; conviene ahora desglosar, con cierto detalle, los dos incisos restantes, puesto que el segundo delinea la finalidad de la tutoría y el tercero el tipo de interacción que de ella se desprende. Tomando esto como punto de partida, habría que mencionar cómo es que la tutoría intenta cumplir con su finalidad. Al respecto, algunos autores (ANUIES, 2001; Martínez y Raposo, 2011 y Topping, 2006) mencionan que es mediante la ayuda comprometida y el apoyo sistemático que la tutoría logra su objetivo, por lo que requiere de un conjunto de acciones educativas organizadas y estructuradas a partir de objetivos, programas, áreas disciplinares, técnicas de enseñanza, integración de grupos, así como de criterios y mecanismos de monitoreo y evaluación.

Dichas acciones, además, deberán adaptarse a la situación de cada estudiante (Martínez y Raposo, 2011) e implementarse cuando éste(a) se encuentre en un momento de duda o cuando enfrente alguna dificultad (ANUIES, 2001), de cualquier índole, que esté interfiriendo negativamente con su proceso educativo; por tal motivo, la tutoría debe ser mucho más que una simple práctica y repetición de rutinas (Topping, 2006), pues implica creatividad e iniciativa para ir construyendo una estrategia adecuada a las circunstancias que se van presentando. Todo esto sólo es posible cuando la tutoría (ANUIES, 2001):

- Vincula a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo,
- Atiende las características particulares de cada estudiante,
- Se da en términos de elevada confidencialidad y respeto,
- Contribuye a que el o la estudiante se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad, así como de su compromiso con él o ella y con las y los demás.

Dado que la tutoría no puede ocurrir a la par que el proceso educativo por medio del cual se transmiten, aprenden y construyen conocimientos disciplinares, es decir, durante la interacción didáctica como tal, ésta debe abrirse espacios en otros momentos del proceso formativo, por lo que, en ocasiones, no será brindada por el docente regular del o la estudiante que requiere de ella, sino por un(a) profesional diferente, pero capacitado(a) para desarrollarla, quien deberá tomar como punto de partida el nivel de conocimientos en donde se halla el estudiante y, a partir de éste, avanzar en pequeños pasos (Topping, 2006) respetando el ritmo, las necesidades y las fortalezas de cada estudiante.

En cuanto al tipo de interacción que promueve la tutoría, se puede decir que ésta acontece en diferentes dimensiones como son la cognitiva, la actitudinal, la pedagógica o didáctica y la afectiva, por mencionar algunas, dentro de un contexto institucional que involucra siempre a dos partes: el tutor(a) y el tutorado(a), el cual debe generar y asegurar las condiciones para que la relación entre ambas figuras fructifique (García, 2009). Se espera que tal interacción sea un proceso de influencia personal, caracterizado por la implicación del docente o tutor(a), y basado en una alianza de trabajo recíproco cimentada ésta en una comunicación abierta, en metas compartidas y en un consenso sobre el método a seguir para la consecución de éstas (Baudouin, 2009).

En palabras de Jacques Ardoino, citado por Ducoing (2009a), la interacción entre docentes-tutores(as) y estudiantes, derivada del ejercicio de la tutoría, debe ser un campo de relaciones donde se cruzan igual los saberes que las afectividades, la academia y lo personal, lo institucional y lo instituyente. Por tal motivo, el docente-tutor(a), de acuerdo con Latapí Sarre, retomado por la ANUIES (2001), asume el papel de consejero o compañero mayor, y esto sólo es posible en un ambiente relajado y amigable; por ello, es fundamental que las condiciones donde tiene lugar esta relación sean lo más acogedoras posible.

Para concluir este bosquejo sobre la tutoría, vale la pena mencionar que ésta, en principio, se utiliza como medida compensatoria o complementaria para estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje mediante los métodos de enseñanza convencionales o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular (ANUIES, 2001). Aunado al hecho de que los docentes, en

general, no cuentan con suficiente tiempo para hablar de forma individual con sus estudiantes acerca de sus estrategias de estudio o para explorar a profundidad su entendimiento sobre una materia o asignatura específica, aunque en la actualidad la tutoría no sólo obedece a estas dos situaciones, en función del programa, el nivel educativo y los objetivos institucionales específicos, la tutoría es empleada en aras de atender múltiples contextos y circunstancias.

En el siguiente punto se presentan algunas peculiaridades de la tutoría en el ámbito de la educación a distancia.

Particularidades de la tutoría en la educación a distancia

Como se dijo en el punto anterior, y siguiendo a Baudouin (2009), la tutoría permite la realización de los aprendizajes, en tanto que brinda acompañamiento de carácter personal y afectivo. Por otra parte, ésta puede darse en cualquier lugar (Topping, 2006), es decir, no es exclusiva de ambientes educativos físicos, sino también es factible desarrollarla en ambientes virtuales u otros derivados de la educación a distancia. Sin embargo, en esta modalidad educativa, la tutoría adquiere ciertos matices, los cuales se señalan a continuación.

En primer lugar, habría que mencionar que, para la educación a distancia, la tutoría constituye una herramienta por medio de la cual, un docente-tutor(a), monitorea las actividades realizadas por sus estudiantes, además de ser el mecanismo dispuesto para brindar ayuda y apoyo a cualquier estudiante que lo requiera en aras de lograr los objetivos o propósitos educativos establecidos (Aguirre y Fernández, 2008). Por ello, la tutoría en educación a distancia puede definirse como la

acción pedagógica que facilita y orienta el proceso educativo, mediante un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico, con el fin de que las y los estudiantes desarrollen autónomamente su propio proceso educativo (Ávila, s/f). De acuerdo con esta misma autora, dicha acción es ejecutada por un(a) responsable de coordinar y desarrollar la asesoría de asignaturas o contenidos determinados, de manera colectiva o individual, utilizando métodos, técnicas y estrategias metodológicas y recursos tecnológicos oportunos y adecuados; para así hacer efectiva la formación integral, entendida como el desarrollo personal y social del estudiante.

Un segundo punto característico de la tutoría en la educación a distancia es el referente a la interacción, pues ésta se da a través, fundamentalmente, de las tecnologías de la comunicación y la información como son el correo electrónico, el *Facebook*, el *Messenger*, etc. y, a partir de éstos, se espera conocer las capacidades y limitaciones de cada estudiante para así orientar su aprendizaje y fomenta una atención personalizada (Aguirre y Fernández, 2008). De tal forma que, la infraestructura tecnológica, siguiendo con las autoras antes citadas, se convierte en apoyo fundamental para establecer relaciones de colaboración entre docentes-tutores(as) y estudiantes, en las cuales, cada quien asume tareas coligadas que requieren tanto la formación continua e integral del estudiante, como la instrucción permanente del docente.

En este sentido, mucha de la efectividad de la educación a distancia descansa en la figura del tutor(a), ya que éste(a) debe estar al pendiente de las necesidades de los y las estudiantes, adaptando para ello las distintas formas de enseñanza, previo conocimiento de la tecnología, además de motivarles conti-

nuamente en la realización de sus quehaceres escolares (Aguirre y Fernández, 2008).

Resulta pertinente enfatizar, junto con Aguirre y Fernández (2008) que, pese a lo indispensable que cada vez resultan las tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia, el docente, y mucho menos su labor, no es sustituido por los recursos tecnológicos; por el contrario, éstos no son más que un auxilio para incrementar sus habilidades de guía y desarrollar competencias digitales en los y las estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a la finalidad específica de la tutoría en la educación a distancia, se puede decir que ésta no dista de la planteada para cualquier proceso educativo con independencia de la modalidad donde se desarrolle por lo que, en este caso, se puede retomar lo expresado por las autoras citadas en los párrafos previos, quienes consideran que el objetivo fundamental de la tutoría en esta modalidad educativa consiste en consolidar en el estudiante el sentido de independencia, autonomía personal y libertad en la realización de su condición humana, por lo que ésta debe promover actitudes objetivas, pero también reflexivas, analíticas y críticas, que permitan a cada estudiante asumir una posición armónica desde su persona y, al mismo tiempo, solidaridad para con su contexto social y los hechos que en éste ocurren. Desde esta perspectiva la tutoría se percibe como puente y engranaje de la socialización.

En aras de alcanzar su objetivo, la tutoría desarrollada en la educación a distancia necesita asegurarse de (Ávila, s/f):

1. Orientar el proceso de educación a distancia mediante la aplicación de estrategias metodológicas y acciones innovadoras que permitan a las y los estudiantes construir su propio aprendizaje.

2. Reforzar los contenidos y actividades, en las cuales el y la estudiante presenten dudas o deficiencias, mediante sesiones educativas.
3. Fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes mediante la orientación y facilitación oportuna de contenidos académicos específicos de sus asignaturas.
4. Desarrollar un proceso de construcción de aprendizajes significativos, en los y las estudiantes, mediante la acción educativa y autoformación que va más allá del simple hecho del aprendizaje de contenidos.
5. Promover la autoformación de una persona integral que participe activa y reflexivamente en la transformación de su entorno.

Finalmente, la misma autora da elementos para caracterizar a la tutoría en esta modalidad educativa al decir que ésta, dentro de esta modalidad educativa, es:

- **Dinámica:** pues implementa técnicas y metodologías que facilitan y favorecen el aprendizaje y el logro de objetivos.
- **Sistemática:** ya que desarrolla un proceso ordenado que orienta a los y las estudiantes paso a paso en su aprendizaje. Además, establece una corriente mutua (entre docente-tutor(a) y estudiante) de confianza e interrelación.
- **Coherente:** en tanto parte de las experiencias y saberes previos de las y los estudiantes, de las vivencias cotidianas de la comunidad, de los intereses y sus necesidades.
- **Reflexiva:** estimula al grupo para el desarrollo de temas de interés colectivo, la toma de conciencia de su propia realidad y la transformación de ésta, mediante la re-

flexión crítica colectiva e individual, para así promover la autoformación estudiantil.

- **Democrática:** pues permite la participación de todas(os) con equidad, no es excluyente, ya que todo(a) estudiante tiene las mismas oportunidades.
- **Flexible:** en tanto que no está supeditada al tiempo y espacio de la institución, sino al de las y los estudiantes.

Con esto se cierra el breve abordaje, somero pero sustancial, sobre la tutoría y sus especificidades en el ámbito de la educación a distancia, con la expectativa de que lo descrito permita contextualizar con mayor facilidad la labor diaria que como tutora del B@D se expone a continuación.

QUEHACER COTIDIANO: DE LO INSTITUCIONAL A LA PRÁCTICA

Las funciones, ámbitos de intervención y objetivos prioritarios de la tutoría en el Bachillerato a Distancia se refirieron en la segunda sección de este trabajo; sin embargo, quedó pendiente abordar el asunto de las actividades que orientan la labor cotidiana de las(os) tutoras(es) en éste; por ello, el contenido de este apartado versa sobre dicho tema.

Conviene decir que la particularidad del contexto –las características del o la estudiante, la asignatura que se encuentra cursando, su situación académica, la sede en la cual está inscrito(a), por mencionar algunos ejemplos– matiza la práctica diaria de la tutoría; empero, y con la finalidad de establecer parámetros que guíen el quehacer cotidiano de esta figura docente, la Coordinación del B@UNAM, en su Manual para asesores y tutores (Díaz, 2007), ha delineado las actividades

que las(os) tutoras(es) de este bachillerato deben realizar en cada curso y con todos los grupos que tenga a su cargo.

De acuerdo con el texto antes citado, para cada momento del curso se deben desarrollar actividades específicas, de forma tal que al inicio del mismo la tutora o el tutor del B@D debe:

1. Enviar un correo electrónico y un mensaje por la plataforma a cada asesor o asesora de los grupos asignados, para:
 - a. Presentarse.
 - b. Ofrecerle apoyo para dar seguimiento permanente a las actividades de las y los estudiantes.
 - c. Solicitarle que informe periódicamente sobre los casos de rezago o abandono que registre.
 - d. Invitarle a comunicar oportunamente cualquier dificultad que se presente en la interacción con las y los estudiantes durante la impartición del curso.

2. Mandar un correo electrónico y un mensaje por la plataforma a cada estudiante de los grupos asignados, para:
 - a. Presentarse y darle la bienvenida al curso.
 - b. Hacerle saber que la función de la tutora o tutor es la de apoyar su proceso de aprendizaje, orientarle acerca de los diferentes procesos que conforman su participación como estudiante del Bachillerato a Distancia, dar seguimiento permanente a sus actividades y a las de sus asesoras y asesores con la intención de detectar, atender y solucionar cualquier dificultad que acontezca en el curso.
 - c. Invitarle a comunicar cualquier contratiempo que se le presente durante el curso, ya sean dudas e inquietudes

sobre la operación y servicios del programa, el manejo de las herramientas tecnológicas del sistema, la forma de participar en las actividades grupales y extracurriculares del curso, o algún problema que se presentase en la interacción con su asesora o asesor.

En cuanto a las actividades diarias que exige el desempeño de la tutoría, el Manual para asesores y tutores (Díaz, 2007) señala que éstas consisten en:

1. Acceder al interfaz personalizado del sistema del Bachillerato a Distancia para revisar:
 - a) El registro de accesos, lo que implica:
 - i. Verificar el acceso de asesores, asesoras y estudiantes al curso.
 - ii. Tomar nota de las y los estudiantes que tengan tres días consecutivos sin ingresar a la asignatura.
 - b) El reporte de evaluaciones, con la intención de:
 - i. Observar el avance que cada estudiante lleva en su asignatura.
 - ii. Consultar las actividades realizadas por las y los estudiantes, las calificaciones obtenidas y las retroalimentaciones hechas por la asesora o el asesor.
 - iii. Detectar estudiantes en rezago o con problemas de desempeño, así como estudiantes con alto desempeño.

- iv. Verificar que el asesor o la asesora haya calificado y retroalimentado las actividades de las y los estudiantes en un lapso no mayor a 24 horas –dentro de días hábiles– posteriores a su entrega.

c) El mensajero, para:

- i. Entablar comunicación con estudiantes y asesoras(es), revisando y respondiendo sus mensajes.
 - ii. Enviar mensajes personalizados a asesoras, asesores y estudiantes que no hayan ingresado al curso.
 - iii. Enviar mensajes personalizados a las y los estudiantes sobre su desempeño, de acuerdo con la evidencia del reporte de evaluaciones.
 - iv. Enviar mensajes personalizados a asesores y asesoras que no hayan calificado ni retroalimentado, después de 24 horas, las actividades enviadas por sus estudiantes.
2. Vigilar el cumplimiento de los aspectos generales del modelo pedagógico del programa.
 3. Contactar telefónicamente a las y los estudiantes que continúan sin acceder al sistema o sin contestar los mensajes enviados. Si no se les localiza por este medio, se les debe enviar un correo electrónico e insistir en contactarles. La intención de esto siempre debe ser la de alentarles y motivarles a continuar con la asignatura y a mejorar su desempeño.
 4. Enviar un correo electrónico a asesoras y asesores que tengan más de 24 horas sin ingresar a su interfaz y no se hayan puesto en contacto ni contestado el mensaje

personalizado enviado previamente. Además, es necesario elaborar un reporte de esta situación y enviarlo de inmediato a la Coordinación del Programa.

Por otra parte, el Manual para asesores y tutores (Díaz, 2007) también establece que, semanalmente, las(os) tutoras(es) tienen la obligación de mandar un mensaje a cada estudiante de los grupos asignados, recordándoles la fecha límite para concluir y enviar las actividades de la unidad correspondiente. Este mensaje debe enviarse todos los jueves dentro del periodo para el estudio de cada unidad de aprendizaje. Y que mensualmente es necesario enviar un mensaje a cada estudiante de los grupos asignados con las indicaciones y recomendaciones pertinentes para el periodo de exámenes. Este mensaje debe ser enviado el jueves, de forma previa a la jornada de exámenes.

En relación al periodo de exámenes, y siguiendo el Manual para asesores y tutores (Díaz, 2007), se requiere que la tutora o el tutor:

1. Esté al pendiente del avance en el proceso de evaluación final y la jornada de exámenes.
2. Supervise que la asesora o asesor de cada grupo esté revisando y calificando los exámenes finales conforme sus estudiantes los van presentando o, por lo menos, que no tengan un rezago considerable.
3. Contacte a asesores y asesoras que se estén retardando en la revisión y calificación de exámenes, para saber el motivo de ello y exhortarles a realizar cuanto antes esta actividad.
4. Verifique que las calificaciones asignadas por cada asesor o asesora se vayan registrando en el sistema.
5. Vigile que hayan sido revisadas y calificadas todas las actividades entregadas por las y los estudiantes antes de que la

- asesora o el asesor les asignen la evaluación final. En caso de que se haya asignado una evaluación final sin calificar todas las actividades, es necesario contactar a la asesora o al asesor para aclarar la situación.
6. Mande un mensaje a cada asesor o asesora de los grupos asignados, recordándoles el plazo del que disponen para acudir a la Coordinación del Bachillerato a Distancia a firmar el acta de evaluación de sus grupos.

Finalmente, las actividades de la tutoría al cierre del curso, según el Manual para asesores y tutores (Díaz, 2007), deben centrarse en:

1. Verificar que las asesoras y los asesores de los grupos asignados hayan concluido la evaluación de sus estudiantes, así como asignado y notificado, de manera personal y por medio de un mensaje, la misma a cada estudiante de su grupo.
2. Recordar a asesoras y asesores de los grupos asignados, a través de un mensaje, que deben presentarse en las oficinas de la Coordinación del Bachillerato a Distancia, a más tardar ocho días después del término del curso, para firmar el acta de evaluación correspondiente.
3. Elaborar el informe final del curso, en el formato establecido por la Coordinación del Bachillerato a Distancia, el cual debe incluir:
 - a) La evaluación del desempeño de estudiantes, asesoras y asesores.
 - b) La valoración del funcionamiento de las herramientas y servicios del sistema.

- c) La evaluación del soporte técnico, la gestión y la administración académica, y del propio desempeño.

Además de las actividades a desarrollar durante los cursos, existen otras de carácter periódico; por lo tanto, las(os) tutoras(es) del B@UNAM deben participar en (Díaz, 2007):

1. Las jornadas de evaluación del programa en las fechas que establezca la Coordinación del Bachillerato a Distancia, ya que la evaluación se hace a partir de reuniones de trabajo a las que se convoca a tutoras y tutores de todas las sedes del B@UNAM, para compartir sus experiencias, las dificultades que han enfrentado, las soluciones que han propuesto y las sugerencias que tienen para mejorar la práctica de la tutoría en este bachillerato.
2. Los talleres, seminarios y cursos de actualización organizados por la Coordinación del Bachillerato a Distancia.

En términos generales, las actividades expuestas encaminan la labor cotidiana de cualquier tutor(a) del B@D; sin embargo, su ejecución cotidiana establece rutinas particulares. Tal es el caso de la práctica profesional como tutora de este bachillerato, cuyas actividades principales se abordan en el siguiente apartado.

Labor diaria. Descripción de actividades

Para atender este punto conviene agrupar las actividades desarrolladas como tutora del B@D en cuatro grandes momentos del curso: diariamente, semanalmente, al cierre del curso y periódicamente. La descripción del conjunto de actividades

correspondiente a cada uno de estos momentos se presenta a continuación.

Actividades Diarias

Todos los días, lo primero que se hacía al entrar a la plataforma era verificar el ingreso de asesores(as) y estudiantes al sistema y al curso respectivamente; para ello, se ingresaba al registro de accesos, donde se puede ver quienes han ingresado a la plataforma, a qué recursos de la misma (mensajero, chat, foro, curso, etc.) y cuántas veces. El registro de los accesos se hacía con un día de atraso, pues dado que ni asesores(as) ni estudiantes tenían horarios establecidos para ingresar al curso o a la plataforma en sí, se dejaban pasar 24 horas para verificar los accesos, de forma tal que, por ejemplo, el martes se revisaba los accesos del lunes, y el miércoles los del martes, y así todos los días incluyendo los fines de semana.

A la par del registro de accesos, se elaboraba una lista con los nombres de quienes tuvieran dos y tres días consecutivos sin ingresar al curso. Después, se revisaba el avance de actividades de cada estudiante, y se anotaba el número de actividades de la unidad que cada uno(a) tuviera pendiente y que correspondía trabajar de acuerdo con la semana del curso en la cual se estaba. De esta forma, se podía saber quiénes estaban avanzando en tiempo, es decir, concluyendo una unidad por semana, y quiénes estaban rezagándose. Al mismo tiempo, se verificaba la relación entre ingresos al curso y avance en la entrega de actividades, pues aunque era frecuente que, a menor número de ingresos hubiese mayor cantidad de actividades pendientes, había estudiantes que avanzaban en tiempo, aun con pocos accesos al curso.

Por otra parte, la revisión del avance de actividades permitía monitorear tres aspectos: las calificaciones obtenidas, las retroalimentaciones hechas por el asesor(a), y el tiempo transcurrido entre la entrega de la actividad y su evaluación por parte del o la docente. Los dos últimos aspectos eran referentes que se usaban para supervisar la labor docente de los(as) asesores(as), mientras que el primero facilitaba observar el desempeño de las y los estudiantes en cuanto a la entrega en tiempo de las actividades de cada unidad del curso, y las calificaciones obtenidas. Después de registrar los accesos y observar el avance de actividades, lo que se hacía era revisar el mensaje (dispositivo de comunicación propio de la plataforma), y dar respuesta a los mensajes que se tuvieran.

La realización de estas tres tareas permitía determinar qué casos requerían de intervención telefónica. El criterio personal para contactar a un(a) estudiante por medio del teléfono era la presencia de uno de éstos dos binomios: 1) cuando el o la estudiante tenía 3 días consecutivos sin ingresar al curso y un adeudo de más del 50% de las actividades que debía haber entregado hasta ese momento; o 2) cuando el o la estudiante, pese a tener un acceso regular al curso, no respondía los mensajes enviados y presentaba un avance precario en la entrega de actividades o bajas calificaciones en éstas.

Antes de llamar a quienes se encontraran en cualquiera de las dos situaciones antes expuestas, se revisaba el correo electrónico institucional, se enviaban correos electrónicos y se mandaban mensajes. El correo electrónico se consultaba para saber si había alguna información de parte de la coordinación operativa que debía ser socializada entre asesores(as) y estudiantes; en caso de que así fuera, se elaboraba y enviaba un mensaje cuyo contenido era la información que se solicitaba difundir.

Además, el correo electrónico también se usaba para contactar a quienes tenían dos días consecutivos sin ingreso al curso, independientemente de su avance y desempeño, con la finalidad de reiterar la importancia de un ingreso frecuente al mismo.

Una vez concluidas estas tareas, se llamaba por teléfono a aquellos casos cuya circunstancia lo ameritaba. En cuanto se obtenía alguna respuesta de las y los estudiantes a quienes se les había tratado de localizar telefónicamente, la información sobre cada caso se socializaba con el asesor(a) del o la estudiante a través de un mensaje donde se exponían los motivos que cada estudiante había comentado respecto a su situación en el curso, así como las soluciones y acuerdos a los cuales se había llegado durante la llamada telefónica. En ocasiones, dentro de este mensaje, se solicitaba apoyo al asesor(a) para construir conjuntamente alternativas que contribuyeran a mejorar el desempeño de las y los estudiantes en riesgo de reprobación o deserción. También se les informaba a los(as) asesores(as) sobre aquellos casos en los que no había sido posible entablar comunicación telefónica y se les compartía el motivo de ello.

Cuando no era posible localizar a algún(a) estudiante vía telefónica, ya fuera porque no se encontraba en ese momento, su número estaba fuera de servicio o, incluso, la persona que atendía la llamada decía no conocerle, se le enviaba un mensaje y correo electrónico, con la intención de buscar la forma de localizarles e invitarles a comunicarse. A veces, también se les mandaba mensaje a las y los estudiantes con quienes había sido posible conversar telefónicamente. El objetivo de ello era recapitular la charla sostenida y enfatizar los acuerdos tomados y las soluciones propuestas para retomar el curso y ponerse al corriente.

Además de lo descrito, cotidianamente se atendían solicitudes de los(as) asesores(as) en cuanto a dar seguimiento específi-

co a estudiantes que, en su opinión, lo requerían, y también se mediaban situaciones de tensión entre asesores(as) y estudiantes cuando surgían dificultades entre ellos(as) o a petición explícita de alguna de las partes. Por otro lado, periódicamente se monitoreaba la comunicación establecida entre cada asesor(a) y cada uno de sus estudiantes, revisando para ello el historial de mensajes contenido en el mensajero del grupo.

Para la realización de las actividades diarias era necesario estar revisando de manera permanente el correo electrónico, lo mismo que conectarse constantemente a la plataforma. Por lo regular se tenían tres ingresos al día y se invertía, en cada uno de ellos, alrededor de dos horas y media o más.

La rutina diaria en términos de las actividades que se realizaban como tutora del B@D ha quedado esbozada en los párrafos anteriores. Evidentemente, cada curso matizaba algunas de las actividades descritas, empero, la rutina básica era la misma; sólo hubo una modificación importante hacia el último semestre que se desempeñó la función tutorial en este bachillerato, la cual consistió en dejar de llevar el registro de accesos y en hacer más selectivo el proceso para determinar quién requería de intervención telefónica. Esto se debió al incremento de grupos asignados, pues de atender seis grupos por curso se pasó a 11, lo que casi duplicó la cantidad de estudiantes y asesores que se tenían a cargo.

Ante esa situación, la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la SE del GDF decidió que fuesen los(as) asesores(as) quienes llevaran el registro de accesos de sus estudiantes y notificaran a la tutora o tutor de su grupo aquellos casos que tuvieran tres días consecutivos sin ingresar al curso. Asimismo, se priorizó el uso del correo electrónico sobre las llamadas telefónicas, para contactar a las y los estudiantes con pocos ingresos al curso, nula respuesta a entablar comunica-

ción por el mensajero, precario avance en la entrega de actividades y bajo desempeño. Sólo se llamaba a quienes, habiendo mostrado un buen desempeño, dejaban de ingresar al curso y se ponían en riesgo de no acreditar la asignatura.

En el siguiente punto se describen las actividades semanales, con la intención de dar un panorama más global del conjunto de tareas que como tutora del B@D se debían desempeñar.

Actividades semanales

Aunque el eje de la labor como tutora eran las actividades que conformaban la rutina diaria, también se realizaban otras tareas de carácter semanal. Algunas de ellas se llevaban a cabo, invariablemente, cada semana y otras sólo se desarrollaban en alguna de las cuatro semanas del curso; por ello, se considera prudente referir, primero, las actividades comunes a todas las semanas y, posteriormente, enunciar aquellas distintivas de alguna semana en particular.

Permanentes

El lunes de cada semana se mandaba un mensaje tanto a asesores(as) como a estudiantes, en el cual se les preguntaba cómo había estado su fin de semana, se les deseaba un buen inicio de semana y se les recordaba la semana del curso en la que se estaba y, por tanto, la unidad que correspondía trabajar durante la misma.

Por otra parte, todos los viernes del curso, y de acuerdo con el avance de actividades de cada estudiante, se enviaba un mensaje en relación al desempeño durante la semana, de forma tal que a aquellas(os) estudiantes que concluían o estaban

por concluir la entrega de las actividades correspondientes a la unidad en turno, se les mandaba un mensaje de felicitación por estar avanzando en tiempo; también se les motivaba a mantener ese mismo ritmo de trabajo para la siguiente semana y se aprovechaba la ocasión para desearle un excelente fin de semana. En cuanto a las y los estudiantes que habían entregado entre el 50% y el 70% de sus actividades, en el mensaje se reconocía su esfuerzo y se les invitaba a esmerarse más para no atrasarse y concluir en tiempo la unidad didáctica. Finalmente, a quienes presentaban un avance menor al 50% de las actividades requeridas en la unidad, se les exhortaba para que se pusieran al corriente cuanto antes, sugiriéndoles que aprovecharan al máximo el fin de semana para concluir en tiempo con la unidad didáctica correspondiente.

En los casos donde el atraso en la entrega de actividades no sólo era de una unidad didáctica y, pese a las intervenciones telefónicas, no se notaba mejoría en el desempeño, en el mensaje enviado se les insistía sobre la importancia de no dejar perder el curso; asimismo, se les recordaba que la disposición para apoyarles a elaborar una estrategia que les permitiera concluir satisfactoriamente el curso era incondicional, por tanto, se les pedía que se pusieran en contacto para hablar acerca su situación y analizar las alternativas para darle la mejor solución posible.

También a los(as) asesores(as) se les mandaba un mensaje cada viernes para felicitarles y agradecerles el trabajo desempeñado y la dedicación que habían mostrado a lo largo de la semana en cuanto a la atención de las y los estudiantes. Al igual que a ellas y ellos, se les deseaba un buen fin de semana y se les manifestaba el deseo de que, en el transcurso del mismo, las y los estudiantes con actividades pendientes logran ponerse al corriente.

Durante los fines de semana del curso se estaba al pendiente de los ingresos de estudiantes y asesores(as), de los mensajes que pudieran enviar y de su entrega de actividades.

Otra actividad que, originalmente, se realizaba cada semana, era la entrega de los reportes de seguimiento; sin embargo, dicha entrega con el tiempo se fue espaciando, de forma tal que luego de varios cursos, los reportes se entregaban cada quince días y tiempo después empezaron a entregarse nuevamente cada semana, pero sólo durante la 2ª y 3ª semana del curso. En este momento no se detallará la situación, ya que ésta se retoma en el punto sobre los reportes de seguimiento y la evaluación del desempeño.

1ª Semana

Dado que los cursos siempre iniciaban en lunes, el día previo, o sea, el domingo, se mandaba un mensaje de bienvenida, tanto a los(as) asesores(as) como a las y los estudiantes. En éste, además de dar la bienvenida, se hacía una presentación, se especificaba el apoyo que como tutora del B@D debía brindarse, según se tratara de estudiantes o asesores(as), y se exhortaba a establecer una comunicación cordial, respetuosa, oportuna y fluida para atender en tiempo cualquier contratiempo que se presentase a lo largo del curso. En aras de ejemplificar lo dicho, a continuación se presenta un mensaje de bienvenida dirigido a uno de los estudiantes del módulo 3:

Domingo, 10 de enero de 2010

Caballero Álvarez Rebeca [23:54]:

Hola,

Es un gusto darte la bienvenida a este curso de Capitalismo y mundialización económica, el cual inicia el lunes 11 de enero y concluye el domingo 7 de febrero. Mi nombre es Rebeca Caballero Álvarez y seré tu tutora.

Como sabes, mi labor es brindarte un acompañamiento y seguimiento psicopedagógico, con la intención de apoyarte a tener éxito en tu formación académica dentro de este bachillerato. Para ello me mantendré muy atenta de tu avance durante el curso y estaré en constante comunicación con tu asesora, Raquel Guereca, para, conjuntamente, apoyarte a concluir satisfactoriamente tu curso.

Es importante que recuerdes que todas tus dudas de contenido, es decir, sobre la asignatura en sí misma, las debes consultar con Raquel, pues es la persona adecuada para aclarártelas, mientras que yo podré apoyarte en cualquier otra situación que se te presente ajena al contenido de la asignatura, pero que afecte tu desempeño en la misma. Por tal motivo, es fundamental que estemos siempre en contacto por medio del mensajero y que mantengamos una comunicación constante, pues sólo así podré brindarte el apoyo que requieras de manera oportuna.

Te recuerdo que también te mantendré al tanto de situaciones administrativas en relación a tu estatus como estudiante de este bachillerato, tales como información sobre las sedes, las fechas de mantenimiento de la plataforma, la beca de Prepa Sí, los periodos de receso académico, etcétera. ¡Te deseo un excelente inicio de curso. Sé que será productivo y exitoso!

Estamos en contacto

Saludos

Rebeca

Cuando era la primera vez que se atendía un grupo, o había algún(a) estudiante de reciente incorporación al mismo, el

primer lunes del curso se enviaba un mensaje donde se invitaba a las y los estudiantes a compartir más información acerca de sí mismas(os) y de su situación escolar en el B@D, con la finalidad de conocerles mejor pero, sobre todo, para identificar circunstancias que pudieran obstaculizar o favorecer su desempeño escolar. El siguiente mensaje ejemplifica esto:

Miércoles, 13 de enero de 2010

Caballero Álvarez Rebeca [12:59]:

Hola,

Espero que te encuentres bien.

En esta lógica de conocerte un poco más y mejor, me gustaría que me comentaras más sobre ti, por ejemplo, tu edad, tu estado civil, si tienes hij@s, si trabajas o te dedicas sólo a estudiar tu bachillerato, si tienes pasatiempos, en fin, cualquier información que quieras compartirme sobre ti.

Además, quiero saber más acerca de tu situación académica en este bachillerato; por ejemplo si con esta asignatura que estás llevando ahora estás iniciando el módulo 3 o si ya has cursado otras asignaturas de este módulo. También me gustaría saber si es la primera vez que cursas esta asignatura o si la estás recursando.

Mi intención con esta solicitud es la de contar con más elementos para apoyar tu desempeño escolar en este bachillerato.

Estoy segura de que a lo largo del curso nos iremos conociendo mejor.

Te deseo un excelente día.

Saludos

Rebeca

Durante la primera semana del curso, por lo regular, se mandaban diversos mensajes con recomendaciones para or-

ganizar tiempos y actividades, de forma tal que las y los estudiantes pudieran dedicar las horas de estudio necesarias a su curso. También se les reiteraba la importancia de ingresar con frecuencia al mismo, de mantener comunicación tanto con el asesor(a) como con la tutora, y de respetar y cumplir el plan de trabajo establecido por su asesor(a); entre otros asuntos. La prioridad durante esta semana era lograr establecer una comunicación constante con cada estudiante y promover, por medio de la motivación, el avance paulatino pero permanente en el desarrollo de las tareas y actividades que requería la unidad didáctica de estudio.

4ª Semana

El lunes de la cuarta y última semana del curso, se enviaba a la coordinación operativa, antes de las 14:00 hrs., un archivo de *Excel* que contenía el formato para las solicitudes de cambio permanente o permisos (por única ocasión) de horario, sede o día para presentar el examen de la asignatura. Éstas se recopilaban a lo largo de las semanas previas y se valoraba su pertinencia, pues la Coordinación Académica del B@D había solicitado evaluar con detenimiento cada solicitud, en aras de atender únicamente aquellas que lo ameritaban debido a causas de fuerza mayor. En este sentido, la indicación era que las solicitudes para cambios permanentes sólo se avalaran cuando el o la estudiante en cuestión cambiara de domicilio, de empleo o de horario laboral.

En cuanto a los permisos por única ocasión, éstos debían considerarse cuando el motivo de la solicitud era de carácter médico o laboral, principalmente; si se trataba de un asunto familiar o personal, por lo general se pedía al estudiante que

respetara su horario, sede y hora asignada, a menos que la situación fuera apremiante, por ejemplo, que fuese una emergencia médica, legal o de fallecimiento. Vale la pena señalar que, pese a las restricciones, generalmente las solicitudes de permiso de cambio de sede, hora y día para presentar el examen, aunque no obedecieran a los criterios establecidos y fueran motivadas por situaciones de menor gravedad, solían autorizarse. No ocurría lo mismo con las solicitudes de cambios permanentes, pues eso implicaba modificaciones a nivel administrativo y operativo, que abarcaban asuntos de infraestructura y capacidad de las sedes.

La estructura básica del formato que se usaba para recopilar y enviar estas solicitudes incluía los datos de identificación que aparecen a continuación:

- a) Especificación del procedimiento que se atendía con el formato.
- b) Nombre de la tutora o tutor.
- c) Módulo al que pertenecía la asignatura del curso.

Después, a manera de columnas, se incluían los siguientes datos:

- 1) La matrícula y el nombre del o la estudiante solicitante del cambio o permiso.
- 2) La asignatura correspondiente al examen que se presentaría.
- 3) El grupo de pertenencia del o la estudiante
- 4) La sede asignada, es decir, el lugar donde la o el estudiante debía presentar su examen.
- 5) El día asignado para que la o el estudiante realizara su examen.

- 6) La hora asignada para que el o la estudiante se presentara a realizar el examen.
- 7) La sede para el permiso, o sea, los datos de la sede donde le resultara más conveniente al o la estudiante presentarse al examen, en caso no poder asistir a su sede asignada. De no ser así, se incluían los mismos datos de esta última.
- 8) El día para el permiso, es decir, el día –el cual tenía que ser uno de los establecidos– que el o la solicitante podía presentarse a realizar su examen. Si el o la estudiante no tenía inconveniente en acudir el día asignado previamente para presentar su examen, se anotaba ese día.
- 9) El horario para el permiso, o sea, el horario solicitado por el o la estudiante en caso de que requiriera cambiar su horario asignado para la presentación del examen. Si no era necesario modificar el horario, se anotaba el asignado.
- 10) El motivo de la solicitud, o lo que es lo mismo, el argumento expuesto por las y los estudiantes para solicitar un cambio de sede, horario o día para presentar el examen. En esta columna era necesario especificar, en rojo y con mayúsculas, el tipo de solicitud (permanente o permiso) de que se trataba.

En términos de forma, este formato se modificó en más de una ocasión a lo largo de los dos años que se colaboró como tutora del B@D, sin embargo, el contenido se mantuvo constante, pues, independientemente de cómo se presentara la información, siempre se incluía el nombre y matrícula del o la estudiante solicitante del cambio o permiso, el motivo de su solicitud, el aspecto (sede, horario o día) que se pedía modificar, y la naturaleza de la solicitud, es decir, si se trataba de un cambio permanente o de un permiso por única ocasión.¹⁰

¹⁰ En el Anexo 3 se muestra la versión del formato descrito, usada durante los últimos cursos que se atendieron como tutora de este bachillerato.

Una vez enviadas las solicitudes de cambios permanentes y permisos por única ocasión, se tenía que esperar la respuesta de la coordinación operativa para confirmar la autorización o no de las mismas y notificar, a través de un mensaje, a cada estudiante, si su solicitud había sido rechazada o no. El listado de las solicitudes aceptadas se recibía entre el miércoles y jueves de esa semana.

El jueves de la cuarta semana, o sea, el día previo al inicio de la jornada de exámenes, tal y como lo establece el Manual para asesores y tutores, se mandaba un mensaje a cada estudiante recordándole las indicaciones y recomendaciones a tener en cuenta para el periodo de exámenes, con ello se buscaba que éste transcurriera con los menores contratiempos posible. El contenido de dicho mensaje, en general, era siempre el mismo independientemente del curso, asignatura o módulo, y podría incluir algunas especificidades; sin embargo, solía enfatizar los mismos aspectos, los cuales se pueden apreciar en el mensaje que se presenta a continuación:

Jueves, 10 de junio de 2010

Caballero Alvarez Rebeca [14:15]:

Hola, Como sabes, estamos en la víspera de la jornada de exámenes, por ello es fundamental hacerte algunas recomendaciones que debes considerar cuando presentes tu examen; por favor, lee cuidadosa y detenidamente este mensaje pues es muy importante que tomes en cuenta la información en él contenida.

1.- Revisa en la página <http://www.ead.df.gob.mx/adminesc/> los listados de horarios de examen para que corrobore la sede, el día y la hora en que debes presentar el tuyo. Si solicitaste un cambio permanente, y fue autorizado, aparecerá en estas listas.

- 2.- En caso de que tu sede no esté abierta para cuando presentes el examen, podrás realizar tu examen en alguna de las otras sedes que sí estén dando servicio, excepto la sede de Alvaro Obregón pues tenemos una saturación en ella.
 - 3.- Es importante que respetes la sede, la hora y el día que se te ha asignado para presentar tu examen.
 - 4.- Preséntate 10 minutos antes en la sede que te corresponde el día y hora de tu examen con una credencial con fotografía para que puedas identificarte.
 - 5.- Respeta al personal que te atiende en la sede, recuerda que puedes solicitar su ayuda en caso de tener alguna dificultad técnica, sin embargo, el personal de la sede no puede ni debe brindarte asesoría de carácter académico.
 - 6.- Durante tu examen no abras otras páginas de Internet ni tu correo electrónico, ni ningún chat; recuerda que sólo tienes dos horas para realizar el examen, así que no debes distraerte con otras actividades.
 - 7.- Organiza bien tu tiempo para que puedas distribuirlo y realizar todas las actividades del examen.
 - 8.- Recuerda que los exámenes con plagio o copia de algún tipo, serán de calificación cero.
 - 9.- Lleva sólo lo autorizado por tu asesor(a), así que no debes llevar ni usar algún tipo de dispositivo de almacenamiento (memorias USB, CDs, etc.).
 - 10.- Durante tu examen no podrás usar tu teléfono celular.
 - 11.- Repórtame de inmediato cualquier contingencia no imputable a ti como estudiante, y notifícala también al personal de la sede para que quede registro de ello en la bitácora.
 - 12.- Contesta el cuestionario de opinión al concluir la asignatura y antes de presentar el examen del curso.
- Por favor, sigue estas recomendaciones para evitar cualquier contra-tiempo en tu examen y así no perjudicar tu desempeño académico a lo largo del curso.

¡Te deseo mucha suerte en el examen!

Si tienes alguna duda, por favor escíbeme para aclararla.

Saludos

Rebeca

La jornada de exámenes generalmente era ajetreada, pues no faltaban los incidentes; por ello, durante su desarrollo, era necesario mantenerse al pendiente del mensajero, pues las y los estudiantes que enfrentaban alguna contingencia solían angustiarse demasiado, así que se hacía necesario darles una respuesta rápida para tranquilizarles, ya que las soluciones a cualquier contratiempo casi nunca eran inmediatas, pues implicaban la intervención de la administración escolar o la coordinación operativa. De tal forma que lo único posible de hacer, además de tranquilizar al o la estudiante en cuestión, era anotar en una lista todos los casos que fuesen surgiendo y reportarlos a la coordinación operativa el lunes posterior al periodo de exámenes.

A los(as) asesores(as) se les informaba diariamente, durante el periodo de exámenes, sobre aquellos casos que habían reportado alguna dificultad para presentar su examen o al momento de realizarlo, y se les solicitaba no asignar calificación hasta que se obtuviera respuesta de la coordinación operativa sobre la media a tomar en cada caso. También se les pedía esperar para asignar calificación a aquellas(os) estudiantes que no hubiesen presentado el examen al cierre de la jornada de exámenes, y no hubieran reportado el motivo de ello, pero tuvieran posibilidades de acreditar la asignatura si se les permitía realizar el examen extemporáneamente. Esto con la intención de averiguar qué había ocurrido y darles la oportunidad de no reprobar el curso.

En caso de que el asesor(a), equivocadamente, calificara el examen de un(a) estudiante que, dadas las circunstancias, podría volver a presentarlo o, incluso asignaba la calificación final cuando aún no debía hacerlo, se tomaba nota de este tipo de casos y se reportaba junto con los demás reportes de contingencias tenidas durante la jornada de exámenes.

Además de estas actividades, durante los tres días (viernes, sábado y domingo de la 4ª semana) que duraba la presentación de los exámenes, se monitoreaba con frecuencia el avance, por parte de los(as) asesores(as), en cuanto a la calificación de los exámenes y la asignación de las evaluaciones finales; aunque en general los(as) asesores(as) preferían esperar al cierre de la jornada de exámenes para iniciar la revisión y calificación de los mismos, así como realizar la asignación y notificación de las evaluaciones finales.

La prioridad durante la 4ª, y última, semana del curso consistía en contribuir a un cierre ordenado y satisfactorio del mismo, y a incentivar a aquellas(os) estudiantes que, aunque en rezago, tenían oportunidad de acreditar la asignatura.

Actividades al cierre del curso

Una vez concluida la jornada de exámenes era necesario enviar el formato de solicitudes para examen extemporáneo, en el cual se incluían todos los casos que habían reportado contingencias durante la presentación de los exámenes. Para ello, se usaba el mismo formato que el de las solicitudes de cambio permanente o permisos de cambio por única vez, y se mandaba a la coordinación operativa, antes de las 14:00, el lunes posterior a la jornada de exámenes.

Ambos formatos incluían los mismos datos; sólo cambiaba el nombre, según el procedimiento del que se tratara. En este caso, se refería a las solicitudes para examen extemporáneo y en el motivo se explicaba el contratiempo que el o la estudiante había tenido para no realizar o concluir su examen, resaltando con mayúsculas y en rojo si el o la solicitante sólo requería autorización para presentar el examen, o si era necesario borrar el intento de examen previo o, incluso, la evaluación asignada por parte del asesor(a) (ver Anexo 4).

Por lo regular, el examen se presentaba entre el martes y miércoles posterior al cierre del curso, así que la notificación de la coordinación operativa sobre la autorización de las solicitudes de examen extemporáneo llegaba el lunes por la noche, y había que avisar de inmediato a las y los solicitantes del examen extemporáneo –por medio del mensajero, aunque, si era necesario, también telefónicamente– la sede, día y horario que se les había asignado para la reprogramación de su examen. A los(as) asesores(as) también se les informaba, casi a la par que a los y las estudiantes, quienes presentarían el examen extemporáneo y cuándo, y se les solicitaba que estuvieran al pendiente de la realización del mismo, en los casos particulares de sus alumnos(as).

Una vez presentados todos los exámenes extemporáneos, se pedía a los(as) asesores(as) que calificaran los exámenes que tuvieran pendientes, que asignaran las evaluaciones finales y que notificaran éstas a cada uno de sus alumnos usando para ello tanto el correo electrónico como el mensajero. Estas actividades debían concluirse, a más tardar, el jueves posterior a la jornada de exámenes, así que los días previos se supervisaba su realización revisando, para ello, el avance de actividades de cada grupo; ahí se podía ver no sólo si los(as) asesores(as) habían calificado el examen y asignado la evaluación final a cada

uno de sus estudiantes, sino las evaluaciones obtenidas por ellas y ellos. En cuanto a la actividad de vigilar la notificación por parte de los(as) asesores(as) de las evaluaciones finales a cada uno de los y las estudiantes, se acudía al historial de mensajes entre asesor(a)-estudiante para revisar el tipo de mensaje enviado, pues era tarea de los(as) asesores(as) señalar, en dicho mensaje, las fortalezas y puntos de mejora en el desempeño de cada estudiante a lo largo del curso y no sólo comunicarles el resultado final.

Finalmente, se mandaba un mensaje a cada asesor(a) agradeciéndole el trabajo realizado a lo largo del curso, y felicitándole por su desempeño, compromiso y dedicación, explicando lo grato que había sido colaborar conjuntamente y expresando el deseo de volver a coincidir en algún otro curso.

Realizadas estas tareas de supervisión, se daba por concluidas las actividades del curso. Cuando el tiempo lo permitía –pues las actividades de cierre de curso se desarrollaban paralelamente a las actividades correspondientes a la primera semana del siguiente– se mandaba un mensaje a cada estudiante en función del resultado obtenido en el curso recién concluido, se felicitaba a quienes lograban un resultado satisfactorio, se exhortaba a esforzarse más a quienes, aun acreditando, no habían obtenido una evaluación alta, y se animaba a quienes no habían acreditado la asignatura recomendándoles cuidar ciertos aspectos, identificados a lo largo del curso, como obstáculos para su desempeño e invitándoles a evitarlos durante la siguiente asignatura, para que así estuvieran en condiciones de obtener mejores resultados.

En ocasiones, la coordinación operativa solicitaba la elaboración de algún otro formato, ya fuera el referente al informe final del curso, la evaluación del desempeño docente

de los(as) asesores(as) o sobre el número de estudiantes por grupo que presentó el examen; sin embargo, estas solicitudes no eran constantes, por ejemplo, sólo en los dos primeros cursos que se atendieron, se elaboró el informe final del curso y se realizó la evaluación de los(as) asesores(as), mientras que en los últimos siete cursos en los que se colaboró como tutora se entregó, al final de cada uno de ellos, un formato relacionado con el número total de estudiantes por grupo que presentaban el examen.

Lo comentado en los párrafos anteriores da un panorama global de las actividades que debían realizarse para concluir cada curso; sólo resta mencionar las tareas periódicas que, como tutora del B@D, debían atenderse, las cuales se enuncian a continuación.

Actividades periódicas

Las actividades periódicas que se realizaban como tutora del B@D coincidían con las establecidas en el Manual para asesores y tutores; es decir, la asistencia a las reuniones programadas por la Coordinación del B@UNAM para evaluar el programa y la participación en talleres, cursos y seminarios de actualización para mejorar la acción tutorial que se desempeñaba en el programa. Además, se acudía a las reuniones mensuales organizadas por la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la SE del GDF.

Para concluir el asunto referente a la descripción de las actividades llevadas a cabo durante el tiempo que se participó como tutora del B@D, conviene decir que, institucionalmente, se solicita a las(os) tutoras(es) invertir 30 horas, distribuidas en 5 días (Hernández, 2011), para desempeñar la tutoría; de for-

ma tal que la jornada laboral se plantea de 6 horas diarias y de lunes a viernes; sin embargo, en la práctica esto no ocurre, o al menos no fue así en el caso particular, pues las actividades que se realizaban, las cuales se han expuesto en las páginas anteriores, requerían mucho más de 6 horas diarias, y demandaban un ingreso a la plataforma de domingo a sábado.

En este sentido, ser tutora de este bachillerato, en definitiva, exige una dedicación de tiempo completo –y en ocasiones más– si se quiere hacer una buena labor. Claro que el hecho de no tener un horario laboral fijo, ni tener que desplazarse a un lugar específico para desempeñar esta actividad profesional ofrece ciertas ventajas, como la posibilidad de establecer tiempos y ritmos de trabajo flexibles y manipulables.

Ahora bien, existe el riesgo de que la flexibilidad se traduzca en simulación, pues en un ambiente laboral de excesiva libertad, como lo es un entorno virtual, está siempre latente la posibilidad de hacer el menor esfuerzo y cumplir mínimamente con la responsabilidad adquirida; por lo tanto, los reportes de seguimiento que debían elaborarse quizá eran la mayor evidencia de la que podían echar mano los y las responsables de la operación del programa, para supervisar que se estuviera cumpliendo con la tarea, o al menos con aquellos aspectos indispensables de la misma. Es por esto que, más que insumos para el ejercicio cotidiano de la tutoría, los reportes de seguimiento se podrían entender como instrumentos para vigilar y valorar el desempeño de las(os) tutoras(es) del B@D. Bajo este supuesto se desarrolla el siguiente punto.

Reportes de seguimiento y evaluación del desempeño

Como se dijo en el punto anterior, una de las actividades a realizar como tutora del B@D era la elaboración de los reportes de seguimiento, los cuales, a lo largo del tiempo que se colaboró en este programa educativo, sufrieron modificaciones tanto en los tiempos de entrega, como en su forma y contenido y en su nombre. Con ellos se buscaba apoyar la práctica de la tutoría; sin embargo, no siempre cumplían con su finalidad, pues no pocas veces resultaban imprácticos y laboriosos; empero, eran instrumentos que validaban el quehacer cotidiano de quienes nos desempeñábamos como tutoras(es) del B@D, es por ello que se considera prudente dedicar este punto para abordar con cierto detalle el tema.

En los siguientes párrafos se describen las características generales de los diversos reportes de seguimiento que se elaboraron como tutora de este bachillerato, distinguiendo similitudes y diferencias entre ellos. Los ejemplos de cada reporte se anexan, en el apartado correspondiente, al final del documento.

El primer reporte que se elaboró como tutora de este bachillerato, para sistematizar el seguimiento que se hacía del proceso educativo de las y los estudiantes se denominaba de “Frecuencia de número de conexiones y avance de actividades semanal” (ver Anexo 5), y era el mismo que se usaba como material de trabajo en el curso de formación para tutoras(es) impartido por la Coordinación del B@UNAM, por lo que no resultaba del todo desconocido. Éste se componía de cuatro periodos de monitoreo, uno por semana, y para sistematizar la información que con él se recababa, se usaba un formato elaborado con *Excel*, el cual se describe a continuación.

La primera parte del formato correspondía a los datos de identificación del curso, y éstos eran:

- 1) Nombre de la asignatura del curso.
- 2) Periodo del curso (fecha de inicio y cierre del curso).
- 3) Grupo al que correspondía el reporte de seguimiento.
- 4) Horas totales del curso.
- 5) Nombre del asesor(a) del grupo.
- 6) Fecha de elaboración (en relación a la semana monitoreada).

La segunda parte del formato era la más amplia, pues en ella se registraba el avance de cada estudiante con respecto a las actividades de la unidad correspondiente a la semana monitoreada, los accesos que habían tenido al curso y los mensajes intercambiados con su asesor(a). Además, se incluía un espacio para anotar las acciones llevadas a cabo en aquellos casos que mostraban mayor dificultad para avanzar en el curso. Esta información se organizaba en columnas, de forma tal que, en la primera columna, se anotaba el lugar que cada estudiante ocupaba en el grupo, era una especie de número de lista. En la segunda se escribía el nombre del o la estudiante, mientras que en la tercera y cuarta columnas se anotaba el apellido paterno y materno, respectivamente de cada una(o) de ellas(os).

La quinta columna correspondía al periodo de monitoreo, es decir, al día de inicio y término de cada semana (de lunes a domingo). Esta columna se dividía en tres más: accesos, mensaje y unidad. A su vez, cada una de estas columnas se subdividía en otros aspectos. Por ejemplo, la columna de accesos se dividía en ocho columnas más; cada una de ellas representaba un día de la semana, y en éstas se anotaban los accesos al curso que cada estudiante tenía al día, mientras que en la octava

columna aparecía –gracias a una fórmula matemática que sumaba de manera automática todos los accesos diarios de cada estudiante al curso– el total de accesos de cada estudiante al curso a lo largo de la semana.

En cuanto a la columna de mensajes, ésta se subdividía en tres más: asesor, alumno(a) y semana. En la primera de estas subdivisiones se anotaba el número de mensajes que el asesor(a) había mandado a cada estudiante durante la semana; en la segunda, el número de mensajes que cada estudiante mandó a su asesor(a), y en la tercera subdivisión, bajo el mismo procedimiento que el de los accesos, se cuantificaba el total de mensajes enviados a lo largo de la semana, entre asesor(a)-estudiante.

Finalmente, la última subdivisión de la quinta columna, referente a las unidades del curso, a su vez, se subdividía en tantas actividades como tuviera la unidad correspondiente a la semana del monitoreo. En cada actividad se anotaba el estatus de la misma, siguiendo un código de identificación:

- S Quería decir que la actividad fue entregada, pero aún no revisada ni calificada por el asesor(a).
- SS Significaba que la actividad había sido entregada, revisada y calificada.
- SSS Con ello se pretendía señalar que la actividad se entregó y no sólo fue revisada y calificada por el asesor(a) sino también retroalimentada.

La última columna de esta parte del formato se denominaba Observaciones; en ella se anotaban las acciones tomadas para atender aquellos casos con un desempeño bajo durante la semana monitoreada, ya fuese debido a un ingreso poco fre-

cuenta al curso, un retraso considerable en la entrega de actividades, la nula comunicación tanto con el asesor(a) como con la tutora y, principalmente, por la combinación de, al menos, dos de estas situaciones. Generalmente se seleccionaban los casos en mayor riesgo de rezago para escribir la estrategia seguida, pues por cuestiones de espacio resultaba un tanto complicado anotar las acciones realizadas con cada estudiante.

Vale especificar que cada estudiante era una fila dentro del conjunto de columnas que se acaba de describir. A esta parte del formato le seguían dos filas más, pero separadas del conjunto, que correspondían al acceso del asesor(a) al sistema y al curso, respectivamente. Al igual que en el registro de accesos al curso de cada estudiante, en esta parte se cuantificaba las veces que el asesor(a) ingresaba a la plataforma y al curso cada día de la semana, y se obtenía el total de accesos a la semana en cada uno de estos rubros.

Abajo del registro de accesos del asesor(a) al sistema y al curso, aparecía un recuadro con la leyenda: OBSERVACIONES, en este espacio se describían, de forma muy general, las acciones, consideradas como las más relevantes realizadas en cada grupo como tutora, con la intención de dar cuenta del trabajo desempeñado a lo largo de la semana monitoreada. En ocasiones este espacio también se empleaba para describir algún aspecto del desempeño docente del asesor(a), que resultara trascendente por sus implicaciones, positivas o no, en la dinámica de trabajo con el grupo o en la relación con las y los estudiantes. Finalmente, el último dato de este formato era el nombre de la tutora o tutor del grupo.

Lo expuesto sobre este formato permite hacerse una idea de lo laborioso que resultaba llevar este reporte de seguimiento, no sólo porque era impráctico –y de hecho un tanto complica-

do— mantenerlo al día por la condición cambiante de algunos de sus datos, particularmente los referentes a los mensajes y las actividades, aunado a la inversión de tiempo que requería su elaboración. Fue así que, salvo el registro de los accesos, el resto de la información contenida en este reporte se acopiaba un día antes de su envío a la coordinación operativa, y no porque no se prestara atención en los aspectos que en éste se enfatizaban, sino porque se priorizaban algunas de sus características o, incluso, otras actividades.

Por ejemplo, en lo personal, resultaba más relevante observar periódicamente la comunicación establecida entre asesor(a)-estudiante, a través del mensajero, en términos de la calidad de los mensajes, es decir, del tipo de respuesta del asesor(a), del tiempo que tardaba en contestar las solicitudes de sus estudiantes, de la claridad en sus explicaciones, por mencionar algunos aspectos, que contar el número de mensajes enviados. Evidentemente lo primero implicaba más tiempo y era difícil revisar caso por caso; sin embargo, una selección representativa en cada grupo posibilitaba la realización de esta actividad, y, desde un punto de vista muy personal, se tenían mayores elementos para supervisar la labor docente de los(as) asesores(as) en el terreno de la comunicación.

Algo similar ocurriría con la revisión de las actividades, ya que la simbología usada para valorar el avance de las y los estudiantes resultaba insuficiente para dar cuenta de su desempeño; evidentemente, gracias a ella se podía deducir qué tan frecuentemente los(as) asesores(as) retroalimentaban las actividades elaboradas por los y las estudiantes, o, medianamente, se podía tener una idea del tiempo promedio que tardaba cada asesor(a) en revisar y calificar las actividades una vez entregadas; sin embargo, poco se podía inferir de esa simbología en

cuanto a la pertinencia de las retroalimentaciones realizadas o sobre el aprovechamiento de cada estudiante, pues gracias a ella era posible visualizar la cantidad de actividades entregadas y pendientes en cada caso, pero no el resultado obtenido.

La Instancia Académica de la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la SE del GDF se mostró sensible ante algunos de estos inconvenientes y, en respuesta, propuso la modificación de el formato descrito, pero antes de abordar ese cambio, y para cerrar este punto, conviene decir que el formato de seguimiento semanal se enviaba a la coordinación operativa por correo electrónico el martes posterior al concluir cada una de las semanas que conformaban el curso, y la entrega física del reporte de seguimiento, completo, es decir, de las cuatro semanas de monitoreo, se hacía en las oficinas de la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la SE del GDF cada mes, una vez concluido el curso. Dado que el monitoreo semanal se hacía por grupo, también se elaboraba y entregaba un reporte de seguimiento por cada grupo asignado.

Como se mencionó, el área Académica de la Coordinación General del Bachillerato a Distancia del Distrito Federal consideró prudente modificar el formato usado para la elaboración de los reportes de seguimiento, y fue así que, después de recabar las opiniones y sugerencias de las(os) tutoras(es) y de reuniones de trabajo entre las y los responsables de las diversas coordinaciones operativas, se propuso una nueva versión de este instrumento (ver Anexo 6).

La intención era volverlo más práctico e invertir menos tiempo en su llenado, así que se eliminaron algunos aspectos en relación al formato anterior y otros se modificaron. Una de las características que permanecieron fue su periodicidad semanal, de forma tal que el monitoreo se realizaba cada semana

y el formato correspondiente era enviado a la coordinación operativa cada martes, mientras que la entrega física del reporte completo continuó siendo cada mes.

También se mantuvieron todos los datos de identificación, salvo las horas totales del curso, y la fecha de elaboración cambió por fecha de entrega; además, se agregaron tres datos:

- Curso, es decir, si era de tipo regular o de recursamiento.
- Módulo al que pertenecía el curso en cuestión.
- Generación a la que pertenecían las y los estudiantes del grupo.

Después de los datos de identificación, aparecía una tabla dividida en columnas: la primera de ellas, referente al lugar de cada estudiante dentro del grupo, se mantuvo igual que en el formato anterior, y al igual que en éste, la siguiente columna correspondía al nombre completo de cada estudiante, pero ya no separado en tres columnas diferentes, sino en una sola. Además, se agregó, antes del nombre completo, la matrícula del o la estudiante. La tercera columna continuó siendo la referente al periodo que se monitoreaba, sólo que se eliminó una de sus subdivisiones, la referente a los mensajes. La columna correspondiente a los registros de accesos se mantuvo totalmente idéntica al formato anterior, sólo que ya no se contabilizaban las veces que al día cada estudiante ingresaba al curso, sólo se escribía el número 1 para señalar que hubo accesos o el número 0 para decir que no los hubo. En cuanto a la columna para identificar la unidad trabajada en la semana que se reportaba, también sufrió modificaciones, pues ya no se subdividía en tantas actividades como tuviera la unidad, únicamente se incluían aquellas que tuvieran ponderación; es decir, que la

calificación obtenida tuviera un porcentaje en la evaluación final; además, se resaltaba el título de aquellas actividades que debían ser revisadas, calificadas y retroalimentadas por los(as) asesores(as), y se sustituyó el sistema de identificación del estatus de cada actividad por la calificación obtenida.

La última columna llevaba por encabezado “Situación del estudiante/acción o intervención del tutor”, y en ella se anotaba justo lo que refiere su título. Se mantuvo el criterio de escribir en esta columna las acciones o situaciones de aquellos casos que resultaran más preocupantes. Además de los cambios descritos, se solicitó distinguir en amarillo a aquellos(as) estudiantes en mayor riesgo, ya fuese por su falta de ingreso al curso, sus calificaciones o el precario avance en la entrega de actividades, y también se pidió resaltar en verde a las y los estudiantes que hubiesen mostrado un desempeño sobresaliente durante la semana.

En cuanto a las filas donde se registraban los accesos del asesor(a) al sistema y al curso, se eliminó esta última, por lo que sólo se contabilizaba las veces, por día, que el asesor(a) ingresaba a la plataforma, antecedido este registro por su nombre completo; el recuadro que aparecía debajo de esta fila cambió de nombre y, de sólo decir “Observaciones”, pasó a “Observaciones generales del curso/comentarios sobre la retroalimentación efectuada por el asesor(a)”. Las anotaciones que se hacían en este espacio versaban sobre esos dos asuntos. Finalmente, aparecía, como en el formato anterior, el nombre completo de la tutora o tutor que había elaborado el reporte.

Las modificaciones realizadas al formato usado originalmente, facilitaban la elaboración de éste y permitían recopilar datos importantes para la acción tutorial; sin embargo, su entrega semanal, al parecer, continuaba siendo un contratiempo,

pues si bien era más ágil su llenado, conservaba cierta dosis de laboriosidad realizar tal actividad. Por tal motivo, se propuso un nuevo formato, llamado “Informe Final de Seguimiento Académico (ISA)”.

El ISA (ver Anexo 7) conservó los mismos datos de identificación que la segunda versión del formato original; es decir, incluía: el nombre de la asignatura, el curso, el periodo del curso, el grupo, el nombre del asesor(a), el módulo, la generación y la fecha de entrega. Pero, a diferencia de los dos formatos previos, éste se centraba en el registro de accesos, así que dejó de incluirse el avance de actividades correspondiente a la unidad a trabajar cada semana del curso. Además, su entrega ya no era semanal sino quincenal, aunque el día era el mismo, o sea, debía enviarse a la coordinación operativa el 3º martes del curso y el martes posterior al cierre del mismo.

Dadas estas modificaciones, sólo cinco columnas conformaban la tabla que aparecía debajo de los datos de identificación, la primera de ellas seguía refiriendo el número de lista de cada estudiante, en la segunda aparecía su matrícula y nombre completo, la tercera columna era para el registro de accesos correspondiente a la primera o tercera semana del curso, según se tratara de la quincena que se reportaba; y los registros de acceso de la segunda o cuarta semana se anotaban en la cuarta columna. El registro de accesos continuaba siendo diario y sólo identificando con un 1 si el o la estudiante había ingresado al curso, o con un 0, en caso contrario. Finalmente, en la quinta y última columna del ISA se proporcionaba información sobre la situación del estudiante y las estrategias de intervención (tutor-asesor) implementadas.

Otro cambio sustancial entre el ISA y el reporte de seguimiento anterior, fue que en el primero dejaron de contabilizar-

se los accesos de los(as) asesores(as) a la plataforma, y empezó a usarse –como en el caso de las y los estudiantes– los números 1 y 0 para registrar su acceso diario. En cuanto al recuadro que aparecía después del registro de accesos del asesor(a) a la plataforma, se decidió anotar ahí las observaciones generales del desarrollo de las actividades del grupo. Al igual que en los formatos previos, al final del ISA aparecía el nombre completo de la tutora o tutor que lo elaboraba.

Los y las estudiantes en riesgo o con desempeño sobresaliente continuaban siendo resaltados con amarillo y verde respectivamente. Este formato resultó sumamente práctico, pues podía mantenerse al día, ya que sólo había que registrar en él los accesos de estudiantes y asesores(as), así como describir, de manera general, la dinámica del grupo durante el periodo de monitoreo. La intención, por lo menos la expresada por la Coordinación Académica del B@D, era dar más tiempo a las (os) tutoras(es) para exponer resultados, empero, por lo menos en el caso particular, justo lo que se reportaba eran los casos donde no se había tenido éxito. Evidentemente también se reportaban las acciones que habían resultado, pero esa exposición era sumamente breve, y no se hacía caso por caso, sino considerando al grupo en su conjunto.

Ahora bien, después de una discusión acerca de si el tipo de seguimiento que realizaban las(os) tutoras(es) era académico o escolar, se concluyó que era de este último tipo, así que el ISA cambió de nombre a “Informe Final de Seguimiento Escolar (ISE)”, aunque se conservó el mismo formato (ver Anexo 8), sólo hubo una modificación menor, pues en los datos de identificación se eliminó el relacionado con la generación a la cual pertenecían los y las estudiantes de cada grupo. Pero el cambio de nombre fue el antecedente para una modificación

de forma y contenido más, la cual obedeció al incremento de grupos y, en consecuencia, de estudiantes asignados, situación que dificultaba a cada tutor(a) llevar el registro de accesos de alrededor de 341 personas, por lo que se trasladó esta actividad a cada asesor(a).

Fue así que, para que cada tutor(a) pudiera elaborar el ISE, sus asesores(as) debían mandarle, semanalmente, un listado con los nombres de aquellos(as) estudiantes que hubiesen tenido un ingreso irregular o infrecuente al curso, así como de quienes adeudaban más del 50% de las actividades de las unidades correspondientes al periodo del monitoreo. Con esta información, cada tutor(a) debía ponerse en contacto, ya fuera por medio del teléfono, el correo electrónico o a través del mensajero con cada estudiante reportado, para averiguar el motivo de su atraso o inasistencia al curso y buscar, conjuntamente con cada uno(a), alternativas viables para ponerse al corriente en el mismo y concluirlo satisfactoriamente. La información obtenida debía socializarse con los(as) asesores(as).

Conviene señalar que no todos(as) los(as) asesores(as) enviaban la información requerida, y también era frecuente que la mandaran a destiempo; por ello, era indispensable, como tutora, seguir monitoreando el avance de actividades de cada grupo asignado; asimismo, las(os) tutoras(es) debían continuar vigilando periódicamente la comunicación establecida entre asesor(a)-estudiante, la revisión y calificación, en tiempo, por parte del asesor(a), de las actividades entregadas por sus estudiantes, y el tipo de retroalimentaciones que de éstas recibían.

El ISE, en este contexto, se entregaba quincenalmente, pero se modificaron las fechas de entrega y el formato pues, las(os) tutoras(es) debían enviar este informe a la coordinación operativa, el tercer miércoles del curso y el jueves posterior al

cierre del mismo. En términos de estructura el ISE (ver Anexo 9) que se entregaba, en las circunstancias descritas, mantuvo intactos los datos de identificación; sólo se agregó la fecha de monitoreo. Seguía a éstos una tabla con tres columnas: la primera, para identificar el número de lista de cada estudiante; la segunda, para anotar la matrícula y el nombre completo de las y los estudiantes y, la tercera, aunque su título señalaba que era para escribir la situación del estudiante y las estrategias de intervención implementadas conjuntamente tutor(a)-asesor(a) para atender cada caso, en realidad debía anotarse la palabra “Activo(a)” o “Inactivo(a)” para señalar el estatus de cada estudiante en el curso. Después, aparecía el recuadro de observaciones generales y, finalmente, el nombre de la tutora o tutor que elaboraba el ISE.

Como estrategia personal, para identificar la situación de cada estudiante con respecto a la entrega de actividades, en el ISE que se enviaba el tercer miércoles del curso, se usaba el siguiente código de color:

- Verde: Ha entregado actividades de la unidad 4
- Azul: Ha entregado actividades de la unidad 3
- Anaranjado: Ha entregado actividades de la unidad 2
- Amarillo: Ha entregado actividades de la unidad 1
- Rojo: No ha entregado actividades

Mientras que en el formato del ISE enviado el jueves posterior al cierre del curso, se usaba un código de color que permitiera identificar la evaluación final de cada estudiante, la relación color-calificación era la siguiente:

- Verde: 10
- Azul: 9
- Lila: 8
- Rosa: 7
- Anaranjado: 6
- Amarillo: NA
- Rojo: NP

Ahora bien, con la intención de que todos(as) los(as) asesores(as) enviaran en tiempo los reportes que sus tutoras(es) requerían, y tratando de homogenizar la forma de comunicar tal información, la Coordinación Académica del B@D decidió crear un nuevo formato llamado “Reporte Semanal de Desempeño Estudiantil”; éste estaba dirigido a los(as) asesores(as), quienes debían llenarlo y enviarlo a su tutor(a) el segundo y el tercer lunes del curso, pues se consideraba que, durante ese periodo, era el tiempo justo para observar una tendencia en el desempeño de cada estudiante y, además, donde resultaba oportuna la intervención.

La estructura de este reporte (ver anexo 10) mantenía un conjunto de datos de identificación, los cuales eran ligeramente diferente al ISE y a los otros formatos que se han descrito hasta el momento. Tales datos eran: 1) Grupo, 2) Asignatura, 3) Asesor(a), 4) Correo electrónico del asesor(a) y 5) Tutor(a) del grupo. A continuación, aparecía una tabla de cinco columnas; las dos primeras contenían la misma información que en todos los formatos; es decir, número de lista y matrícula y nombre completo de cada estudiante, la tercera columna decía Reporte 2º lunes y la cuarta Reporte 3º lunes; finalmente, la quinta columna era para que cada asesor(a) hiciera las observaciones que le parecieran pertinentes sobre la situación de cada estudiante en el curso.

Para establecer criterios comunes a los(as) asesores(as) al momento de reportar la situación de cada uno de sus estudiantes, la Coordinación Académica del B@D estableció un código de identificación. Éste se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 5
Código de identificación de la situación académica de cada estudiante en el curso

<i>SITUACIÓN DEL ESTUDIANTE (poner la categoría que le corresponda a cada estudiante, nombre y color)*</i>	
<i>*Categorías para la situación</i>	
No ha ingresado a la plataforma	A
Con escasos ingresos y ha entregado 0 actividades	B
No ha avanzado en tiempo	C
No ha avanzado en tiempo, pero se mantiene en contacto	D
Entrega las actividades de manera regular y constante	E
Estudiante sobresaliente, muy constante y comprometida(o)	F

Fuente: Coordinación Académica de la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal

Una vez recibido el Reporte de Desempeño Estudiantil, las(os) tutoras(es) debían enviar mensajes de felicitación a aquellos(as) estudiantes que estuviesen avanzando en tiempo y forma, y exhortar a quienes tenían un nulo o pobre avance en el curso, además de averiguar el motivo de ello. El correo electrónico y el mensajero eran los medios prioritarios para establecer contacto con los y las estudiantes en riesgo, la comunicación telefónica era el último recurso para intentar localizarlos. El reporte debía ser regresado a los(as) asesores(as) el segundo y tercer jueves del curso, con la información obtenida en aquellos casos que presentaran mayores dificultades para avanzar en el curso.

Las(os) tutoras(es) también usaban el Reporte de Desempeño Estudiantil para elaborar el ISE, el cual siguió siendo

enviado a la coordinación operativa, hasta que se decidió usar un único formato para intercambiar información acerca de la situación de los y las estudiantes entre asesor(a)-tutor(a) y tutor(a)-coordinador(a) operativo(a). Fue así que el Reporte de Desempeño (ver Anexo 11) sufrió pequeñas modificaciones.

El nombre y los datos de identificación de este formato quedaron exactamente idénticos, al igual que las categorías a usar por los(as) asesores(as) para reportar la situación de cada uno(a) de sus estudiantes; sin embargo, éste tendría que incluirse semanalmente, aunque la entrega del reporte continuara siendo sólo el segundo y tercer lunes del curso y, en este mismo sentido, tenían que anotar sus observaciones en dos columnas diferentes: una correspondiente a la primera entrega del reporte y la otra a la segunda. Al final, aparecía una columna donde cada tutor(a) también escribiría sus comentarios con respecto a la situación de cada estudiante, en términos de su actividad o inactividad en el curso, para mantener al tanto a la coordinación operativa, pues ésta debía recibir el reporte, el cual tenía que ser enviado por la tutora o tutor, los días estipulados para ello, que eran los mismos que se habían señalado para el ISE.

Se desconoce si a la fecha se han hecho nuevos formatos o modificaciones a los ya existentes, pues cuando se dejó de colaborar como tutora del B@D, el formato usado para evidenciar el seguimiento y acompañamiento que se hacía a cada grupo y estudiante era el descrito en el párrafo anterior.

Al inicio de este punto se dijo que la intención de los informes o reportes de seguimiento era la de ser instrumentos que apoyaran la práctica diaria de la tutoría; sin embargo, y con apoyo de lo expuesto acerca del asunto, se puede decir que no necesariamente cumplían esa función. En lo personal, la mayor parte del tiempo se consideró que estos instrumentos

cumplían con una función administrativa más que académica; pocas veces se logró vislumbrar un uso diferente al de testificar la ejecución cotidiana de la labor desempeñada ante los y las responsables de la operación del programa.

Esta lectura, en parte, obedece a un hecho contundente: la labor de un(a) tutor(a) no es tan evidente como la de un(a) asesor(a), pues en este último caso hay una mayor cercanía con el proceso de aprendizaje del alumno(a) por lo que, al menos en apariencia, pareciera que su desempeño es constatable en elementos concretos, como son la revisión y calificación de actividades o exámenes, o la resolución de dudas a través de mensajes. Empero, y dado que el objeto de estudio del alumno(a) es la asignatura en sí misma, no ocurre así con las(os) tutoras(es), en cuyo caso la labor queda diluida en varias actividades que no siempre son palpables u observables a simple vista.

Por todo ello es que, desde un punto de vista muy personal, los reportes de seguimiento eran, más que un instrumento de apoyo a las actividades que como tutora se debían realizar, una herramienta que la coordinación operativa tenía para valorar el desempeño y vigilara que, en términos generales, se cumpliera con la función, tareas y responsabilidades encomendadas.

LOS DESAFÍOS DE LA TUTORÍA EN LOS DIFERENTES ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN

Durante dos años como tutora del Bachillerato a Distancia de la SE del GDF se participó en 20 cursos, se atendieron 142 grupos y, al menos, alrededor de 1000 estudiantes; por tal motivo, resulta pertinente delinear algunas características de las y los estudiantes atendidos en el tiempo que se desempeñó esta actividad profesional pues, aunque compartían rasgos comu-

nes, como ser mayores de 18 años, tener más de 10 años de haber concluido la educación secundaria y haber adquirido responsabilidades familiares y laborales con las que tendrían que combinar sus estudios, existían diferencias significativas en cuanto a su estatus en el bachillerato.

Justo la situación escolar de las y los estudiantes atendidos es lo que se expone en este apartado, junto con los matices que adquirió la tutoría en relación a ésta, y las circunstancias en las que el propio bachillerato se encontraba en esos momentos.

El reto de la permanencia y los alumnos de nuevo ingreso

La labor como tutora, como se mencionó al inicio de esta sección, comenzó con la 3ª Generación del B@D, integrada por 790 de las y los 2015 aspirantes que iniciaron los cursos propedéuticos (Carreón, *et al.*, 2009). La edad promedio en esta generación oscilaba entre 31 y 33 años; la mayor parte eran mujeres —sirva de ejemplo el hecho de que de los y las 161 estudiantes asignados, 105 eran mujeres y sólo un tercio, o sea 56 estudiantes, eran varones—; además, en general, esta población tenía un perfil digital bajo, es decir, poseían pocas habilidades computacionales.

Sólo se trabajaron dos cursos con esta generación, de junio a agosto de 2008, debido a que, hacia el cierre del segundo curso, el Coordinador Académico del B@D hizo la invitación de participar como coordinadora operativa de la 4ª Generación (2008-4), labor que se desempeñó por poco tiempo, alrededor de cuatro meses, y después se regresó al desempeño de la tutoría.

Durante este periodo se atendieron 12 grupos, seis grupos por curso; los y las estudiantes del primer curso pertenecían en su totalidad a la 3ª Generación, mientras que en el segun-

do curso se incluyeron, en algunos grupos, estudiantes de la primera y la segunda generación que necesitaban recurrir alguna asignatura del primer módulo. Con respecto al tema de las asignaturas, de las seis que conforman el plan de estudios correspondiente al módulo inicial del bachillerato, se asignó a los grupos atendidos en tres de ellas: Física y su Matemática, Álgebra y principios de Física e Inglés I.

Ahora bien, la combinación entre perfil digital bajo y la complejidad de las asignaturas, particularmente las del área matemática, representaba un serio obstáculo para las y los estudiantes, quienes no sólo se enfrentaban a la reanudación de sus estudios, que de suyo ya plantea una dificultad, sino que, además, debían hacer frente a una modalidad educativa que les resultaba ajena debido a su poca o nula experiencia con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aunado a esto, debe decirse que, no pocas(os) de los estudiantes, con quienes se trabajó durante esta primera etapa como tutora del B@D, tenían el suficiente tiempo para estudiar, así que sus horarios de estudio, por lo regular, eran durante la madrugada o los fines de semana, y entre semana usaban el tiempo libre que les quedaba entre las actividades domésticas, laborales y familiares que debían atender.

Evidentemente, dadas las circunstancias, resultaba complicado para estas(os) estudiantes dedicar cuatro horas diarias al estudio de su curso, como lo establece el modelo educativo del B@UNAM, y concluir una unidad didáctica por semana; afortunadamente, los(as) asesores(as) con quienes se colaboró durante estos dos cursos se mostraban sensibles ante la situación, y con la mejor disposición para dar oportunidad a sus estudiantes de ponerse al corriente. De tal forma que el desafío como tutora consistió en motivar a las y los estudiantes para

que no abandonaran de inicio el programa, y en enfatizar la necesidad de, en la medida de lo posible, reorganizar sus actividades para dar cabida al estudio de su bachillerato. Así que se procuró dar este matiz a todas las actividades que se llevaron a cabo, como tutora del B@D, en los dos cursos donde se atendió a la generación 2008-3.

La batalla contra el rezago: los grupos de recursamiento

A poco más de un año y medio de labores y con seis generaciones en curso, el índice de reprobación y de rezago escolar en el B@D era considerablemente elevado. Así que la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la SE del GDF decidió implementar una estrategia para resolver tal situación. Ésta consistió en abrir grupos de recursamiento. Previo a esta medida, a quienes necesitaban volver a cursar una asignatura, porque no la hubiesen acreditado o por no haber presentado el examen, se les incluía en los cursos regulares, pero estos casos se habían incrementado tanto, que resultaba más lógico abrir grupos exclusivos para atenderlos.

El regreso al ejercicio de la tutoría, después de haberse desempeñado como coordinadora operativa de la generación 2008-4, coincidió con la puesta en marcha de los cursos especiales para quienes necesitaban recursar asignaturas. Así que, durante un año, de noviembre de 2008 a noviembre de 2009, se trabajó sólo con grupos de recursamiento; en total se atendieron 11 cursos y 63 grupos, así como todas las asignaturas del módulo I, a saber: Álgebra y Principios de Física, Ciencias de la Vida y de la Tierra I, Física y su Matemática, Inglés I y III, Narración y Exposición, y Poblamiento, Migraciones y

Multiculturalismo. También se atendieron cursos con asignaturas del módulo II, las cuales fueron: Ciencias de la Vida y de la Tierra II, Inglés II y IV, y Geometría Analítica. Los grupos de los primeros cursos estaban constituidos por estudiantes de las tres primeras generaciones, pero principalmente tenían estudiantes pertenecientes a la generación 2008-3; posteriormente, se incorporaron estudiantes de las generaciones 2008-4, 2009-1 y 2009-2.

En cuanto a las características de esta población, se puede decir que las mujeres ocupaban un porcentaje considerable sobre los varones en términos de matrícula; el rango de edad era de 31 a 35 años y se contaba con la experiencia de, al menos, un módulo como estudiante del Bachillerato a Distancia, por lo que medianamente se conocía el modelo educativo. Sin embargo, esta última característica no siempre representaba una ventaja con respecto al desempeño y aprovechamiento en el curso; de hecho, durante el tiempo que se atendió a la población recursadora, se distinguieron dos patrones de comportamiento, por una lado estaban las y los estudiantes atrapadas(os) en la misma dinámica que les había llevado a su condición de recursadoras(es) y que, desafortunadamente, era la mayoría; aunque por otra parte, se encontraban aquellas(os) estudiantes que buscaban la forma de modificar sus condiciones para tener mayores oportunidades de seguir avanzando en sus estudios.

En el primer caso, la tutoría tenía que intervenir para la construcción, en colaboración del o la estudiante, de alternativas; en el segundo, la acción era más de vigilancia; el reto, básicamente, consistía en conducir a quienes se encontraban en el primer caso a un estado más propositivo y activo. Vale la pena comentar que lograr este objetivo no era tarea fácil, pues

la problemática de cada estudiante siempre abarcaba aspectos ajenos al mero ámbito escolar, ya que se jugaban elementos económicos, familiares, laborales, emocionales y físicos, por mencionar algunos.

Empero, una dificultad común entre las y los estudiantes que continuaban reprobando o abandonando los cursos consistía en delimitar sus tiempos de estudio pues, con frecuencia, el resto de sus actividades y responsabilidades consumía la mayor parte de su tiempo y energía. En este sentido, se observaron diferencias entre hombres y mujeres con respecto al entorno donde quedaba desdibujada su actividad como estudiantes; en el caso de ellos, la cuestión laboral era un asunto permanente al momento de las conversaciones telefónicas, ya fuese a causa del desempleo o por la sobrecarga de trabajo, los varones generalmente argumentaban que el motivo principal de su atraso en los cursos se debía a esto, mientras que las mujeres argumentaban quedar atrapadas por la rutina doméstica o por las dobles jornadas, en aquellos casos donde, además de ser amas de casa, desempeñaban actividades laborales; sin embargo, tanto hombres como mujeres mostraban dificultad para establecer y respetar tiempos de estudio, invirtiendo en éste el tiempo libre que les quedaba entre una responsabilidad y otra.

Durante el tiempo que se trabajó con esta población, se observó que los varones tenían mayores posibilidades de establecer horarios de estudio, aun cuando no fuesen idóneos, pues encontraban en los fines de semana la posibilidad de avanzar en sus cursos; así que, cuando la causa del atraso se debía a la imposibilidad de estudiar entre semana debido a cuestiones laborales, la solución, casi siempre, era trabajar en el curso todo el fin de semana. Sin embargo, para las mujeres, esta alternativa no siempre era una opción, pues si bien el fin

de semana eran días de descanso laboral, siempre tenían responsabilidades domésticas que atender, las cuales seguían dejando un margen menor para el estudio. Con el tiempo se fue detectando que sólo cuando la familia apoyaba la iniciativa de estudiar de las mujeres, resultaba más sencillo para ellas avanzar en el curso, pues tal apoyo implicaba la reorganización de actividades y la reasignación de tareas.

Ante esta situación, como tutora, constantemente se hacía énfasis en que el Bachillerato a Distancia no podía ser un pasatiempo que se cursara en los ratos libres, que si bien las y los estudiantes no tenían que trasladarse de su casa o trabajo a un centro escolar, ni tenían horarios establecidos institucionalmente para estudiar, no significaba que este bachillerato no demandara tiempo, compromiso y dedicación de su parte, pero que sí les ofrecía la posibilidad de organizar sus tiempos como mejor les conviniese; en fin, el reto con esta población fue contribuir a que cada estudiante le diera mayor seriedad a sus estudios, de forma tal que en su entorno inmediato, la familia también tomaran su condición de estudiante con la misma seriedad.

El trabajo con esta población resultó difícil justo por su característica distintiva, la cual, no sólo demandaba constantemente de la terapia breve, mediante el contacto telefónico con las y los estudiantes, para contribuir a que plantearan sus problemas en términos resolubles y realmente pusieran en práctica sus propias sugerencias alternativas, sino porque resultaba complicado llevar un seguimiento a largo plazo de cada uno(a) de ellos(as) debido a su alta rotación pues, aunque en general se asignaron los mismos grupos durante este periodo, las y los estudiantes no siempre aparecían en el mismo grupo del siguiente curso, aun cuando la asignatura fuese diferente,

ya que, como estudiantes de recursamiento, podían adeudar desde una hasta las seis asignaturas del módulo, y la programación de sus cursos podía ser consecutiva o no. En fin, había condiciones que no favorecían brindar un acompañamiento y seguimiento prolongado, el cual se trató de llevar con aquellos casos que, por su particular circunstancia, permanecieron en los grupos atendidos más de un curso. La labor con esta población fue ardua, pero gratificante cuando se obtenía algún resultado favorable, aunque éstos fuesen los menos.

Ahora bien, el trabajo con los(as) asesores(as) también era de vital importancia pues, una vez que se recuperaba a algún estudiante que mostraba genuino interés en salvar el curso, había que negociar con su asesor(a) las condiciones que tendrían que darse para apoyarle, ya que siempre estaba de por medio la discusión en torno a establecer los mismos criterios, o no, para aquellas(os) estudiantes que, desde el inicio del curso, mostraron constancia, y para quienes habían tenido un desempeño irregular. Afortunadamente, la mayoría de los colegas, con quienes se colaboró durante esta etapa estaban siempre en la mejor disposición de apoyar a las y los estudiantes para así contribuir a disminuir el rezago escolar; así que, regularmente, se llegaba a acuerdos aceptables tanto para asesores(as) como para estudiantes.

Debe decirse, con honestidad, que pese a los esfuerzos realizados, los resultados no fueron los esperados ni en lo personal ni en lo institucional pues, al término del año 2009, la Coordinación General del Bachillerato a Distancia de la SE del GDF informó que ya no habría más grupos exclusivos de recursamiento, y que se regresaría a la práctica de ubicarles dentro de los grupos regulares.

Los estudiantes del penúltimo módulo. Atención a gran escala

Para inicios de 2010 el Bachillerato a Distancia de la SE del GDF había enfrentado un par de recortes a su presupuesto, lo que condujo a la no recontractación de personal, principalmente de tutoras(es), lo que llevó a la reorganización de los grupos asignados a quienes, en calidad de tutoras(es), continuaron en el programa. Fue así que, para el tercer curso de ese año, las(os) tutoras(es) dejaron de atender seis grupos por curso y empezaron a dar seguimiento a los y las estudiantes de 11 grupos en un solo curso, casi el doble de la población que se había estado atendiendo hasta ese momento.

Esta modificación coincidió con la última etapa del desempeño como tutora del B@D, la cual abarcó de enero a agosto de 2010, en donde se participó en siete cursos, se atendieron 67 grupos, y se dio seguimiento a estudiantes de las primeras seis generaciones (2008-1, 2008-2, 2008-3, 2008-4, 2009-1 y 2009-2) que se encontraban cursando el módulo III, colaborando con asesores(as) de las seis asignaturas que se imparten en el mismo, a saber: Matemáticas y Economía, Ciencias de la Salud 1, Medio Ambiente y Bioética, Capitalismo y Mundialización Económica, Dialógica y Argumentación, y Problemas filosóficos.

El incremento en la asignación de grupos, indudablemente repercutió en el desarrollo de las actividades cotidianas de la tutoría, las cuales han sido esbozadas en los puntos correspondientes dentro de esta sección pero, pese a que algunas tareas, como ya se dijo, dejaron de ser responsabilidad de las(os) tutoras(es) y pasaron a ser competencia de cada asesor(a), resultaba problemático cumplir con la misión de la tutoría: hacer sentir acompañada(o) a cada estudiante durante su procesos educativo.

Pero el aumento de estudiantes y grupos no fue el único obstáculo para brindarles un acompañamiento y seguimiento constantes y a largo plazo –situación que, de por sí, se confrontaba con los requerimientos establecidos en la estrategia pedagógica del modelo educativo del B@UNAM, la cual especifica que el máximo de alumnos que puede atender un(a) tutor(a) por curso es de 200 (Díaz, 2007)–, también se encontraba el hecho de que, contrario a lo esperado en el modelo de tutoría para este bachillerato, los grupos y estudiantes asignados en el primer curso no siempre eran los mismos en los subsiguientes.

Recordando lo expuesto en la segunda sección de este documento, debe considerarse que lo ideal es asignar a un(a) mismo(a) tutor(a) para un conjunto de grupos y estudiantes durante un módulo completo; es decir, por seis cursos, contemplando que cada curso equivale a una asignatura. Sin embargo, durante esta última etapa como tutora del B@D no en todos los cursos aplicó este criterio; por lo regular, los grupos variaban de un curso a otro, y acaso tres o cuatro se mantuvieron constantes curso con curso. Aunado a esta situación, se debe tener presente que los grupos estaban conformados por estudiantes regulares y de recursamiento, lo que incrementaba las posibilidades de que en cada curso aparecieran nuevos(as) estudiantes y desaparecieran otros(as).

Ante este panorama, la estrategia que, en lo personal, se siguió fue intensificar la intervención en el ámbito de la gestión, particularmente supervisando la labor docente de los(as) asesores(as) pues, después de todo, era más manejable vigilar las acciones de 11 personas que las de 330. Se buscó fortalecer, aún más, la comunicación y colaboración con cada asesor(a) para que, a partir de las retroalimentaciones que como tutora

se le pudiera hacer a su práctica docente, éstas contribuirían a la mejora del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

La intención de distinguir tres momentos en el desempeño de la tutoría en el Bachillerato a distancia de la SE del GDF, a partir de esbozar rasgos generales de las poblaciones atendidas, no es ahondar ni en los primeros ni en las segundas, sino sólo plantear un panorama general de la diversidad de perfiles de estudiantes que, dentro del mismo programa, pueden surgir, así como situaciones administrativas que tienen implicaciones en el ámbito académico.

Además, esta descripción permite contextualizar el quehacer cotidiano de un(a) tutor(a) de este bachillerato, de tal forma que las actividades desarrolladas en los diferentes momentos del curso, así como la elaboración de los informes de desempeño, adquieren relevancia en tanto se enmarcan en escenarios específicos de intervención.

LA COMUNICACIÓN: CLAVE DE UNA BUENA PRÁCTICA

Desempeñar la labor docente, ya sea asesorando con respecto a un contenido o acompañando y dando seguimiento a un(a) estudiante en cuanto a su desempeño escolar en un ambiente virtual no es nada sencillo, pues no se trata de trasladar la práctica y experiencia que se tenga en la docencia en la modalidad presencial –aunque, evidentemente, esto es de mucha ayuda–, es necesario desarrollar nuevas habilidades e implementar estrategias diferentes.

En lo personal, nunca ha sido lo mismo ser docente presencial que a distancia –sin valoración alguna sobre cuál de las dos modalidades es mejor, pues eso daría para desarrollar toda

una investigación; con lo que respecta a este trabajo, basta con decir que ambas modalidades se identifican como diferentes y tendientes a satisfacer demandas y necesidades muy particulares—: en el sistema presencial se conoce a las y los estudiantes y, a la vez, ellas y ellos lo conocen a uno, ambas partes tienen un rostro para el otro, se puede observar sus gestos, sus movimientos, su comportamiento; la comunicación es sincrónica, las dudas y su aclaración, las participaciones, todo se da en tiempo real y en un espacio determinado, el aula.

En la educación a distancia pocas veces se puede coincidir al mismo tiempo, la comunicación es asincrónica, docentes y estudiantes se separan en tiempo y espacio, y el vínculo es constituido por una computadora y una conexión a Internet. Salvo por alguna fotografía, docentes y estudiantes no tienen rostro con el cual asociar sus nombres, son desconocidos entre sí; pero esta condición no tiene porque ser permanente, ni mucho menos traducirse en un impacto negativo para la interacción entre docentes y estudiantes; ambas figuras pueden dejar de ser extrañas la una a la otra, ambas pueden establecer un vínculo pese a la separación espacio-temporal. Al menos eso fue lo que se buscó lograr durante todo el tiempo que se desempeñó la tutoría en el B@D, en el que constantemente se trató de no ser una desconocida para las y los estudiantes, de darles un rostro —metafóricamente hablando— y de construir una relación cordial, de confianza y respeto, independientemente del dispositivo que, de suyo, puede parecer distante, como lo era la plataforma del programa, por medio de la cual aquélla se establecía.

Rápidamente se detectó que la comunicación escrita era la alternativa más viable para generar cercanía con las y los estudiantes pues, además, era la herramienta dispuesta por el pro-

grama para mantenerse en contacto y llevar a cabo el proceso educativo; la escritura era la clave para cumplir con la misión de la tutoría: hacer sentir acompañado(a) a cada estudiante a lo largo de su tránsito por el bachillerato.

Lo expuesto en el párrafo anterior puede resultar obvio, empero, lo evidente a veces pasa desapercibido, ya que no sólo se trataba de escribir mensajes y enviarlos. La redacción de éstos implicaba más que únicamente cuidar la gramática y la ortografía; era indispensable encontrar el tono preciso, la forma más adecuada para hacer sentir a cada estudiante –o por lo menos intentarlo– que cada uno de los mensajes estaba escrito especialmente para él o ella, era fundamental convencerles, por medio de los mensajes, de la existencia de un vínculo exclusivo, donde ellas y ellos eran únicas(os) y, por lo tanto, la relación que se tendía era personalizada, aun cuando se enviara el mismo mensaje a más de un(a) estudiante.

Por tal motivo, los mensajes se escribían en segunda persona del singular, mientras que, cuando se daba respuesta a algún mensaje en particular, se señalaba el nombre de quien lo escribía y, en la respuesta que se le mandaba, siempre se hacía referencia a algún detalle de lo expresado, además de atender la solicitud principal de su contenido. Con mucho orgullo y sinceridad se puede afirmar que, durante los dos años como tutora del B@D, nunca se dejó algún mensaje, ya fuera de asesores(as) o estudiantes, sin respuesta, pues siempre se partió del supuesto de la importancia del reconocimiento del otro a través de este dispositivo de comunicación.

Con la intención de dar un ejemplo concreto de la redacción usada en los mensajes intercambiados con estudiantes del B@D, a continuación se presentan algunas conversaciones rescatadas, en algún momento, de la plataforma.

1º Ejemplo:

Sábado, 16 de enero de 2010

EAD091_MTJA [22:57]:

Buenas noches me podría informar que puedo hacer para poder cambiar el horario del examen, ya que como le comente que no tenía trabajo y ya lo encuentro solo que también tengo que trabajar los sábados, y yo tengo el horario del sábado por las mañanas, no sé si me pudieran dar un horario más tarde.

De antemano le doy las gracias por su atención.

Domingo, 17 de enero de 2010

Caballero Álvarez Rebeca [09:30]:

Hola Alfonso,

¡Felicidades por tu nuevo empleo!

En cuanto al cambio de horario para tu examen, por favor, mándame los siguientes datos:

Sede, día y hora asignadas para presentar el examen.

Sede, día y hora para las que se solicita el cambio.

Quedo a la espera de estos datos para tramitar tu solicitud.

Saludos

Rebeca

EAD091_MTJA [12:30]:

Muchas Gracias por la felicitación, respecto a lo del cambio del examen, mi sede es “Centro Social Gabriela Mistral”, el horario es de 10:00 a 12:00 y el día es el sábado; para el cambio solo sería el de horario 16:00 a 18:00 hrs quedando la misma sede y el día, le agradezco que pudiera mandar mi solicitud.

¡Muchas Gracias!

Lunes, 18 de enero de 2010

Caballero Álvarez Rebeca [08:28]:

Hola Alfonso,

Ya he registrado tu solicitud para el cambio de horario de tu examen.

Es probable que la resolución a tu petición nos la hagan saber casi en la víspera de la jornada de exámenes, así que te pido paciencia.

En cuanto sepa algo te lo comunicaré de inmediato.

Saludos

Rebeca

Martes, 19 de enero de 2010

EAD091_MTJA [22:43]:

Ok Muchas Gracias por su atencion

El tema de la conversación es la solicitud del alumno de un cambio de horario para la presentación de su examen, debido a la obtención de un nuevo empleo. Hay tres aspectos que conviene destacar: el primero es el tiempo de respuesta. Al observar las fechas y la hora en la que fue enviado cada mensaje, se constata que el estudiante recibió atención en menos de 12 horas, con lo que se cumple el tiempo establecido en el modelo educativo para dar respuesta a los mensajes de las y los estudiantes. El segundo aspecto es el saludo, es amigable y, además, se dirige concretamente a él, quien escribe el mensaje, lo que lo convierte en personalizado; y tercero, destacar el detalle de la obtención del empleo y no sólo limitarse a responder la solicitud de cambio de horario. Esta acción denota interés en el estudiante, lo que con seguridad incrementará las posibilidades de establecer una relación de confianza. A continuación otro ejemplo

2º Ejemplo:

Lunes, 25 de enero de 2010

Caballero Álvarez Rebeca [14:23]:

Hola,

Espero que te encuentres bien y que hayas disfrutado tu fin de semana.

Te escribo porque he revisado tu avance de actividades y veo, con mucho gusto, que prácticamente has concluido la primera unidad del curso. Sin embargo, aún te queda pendiente la unidad 2.

Confío en que a lo largo de esta semana pondrás todo tu empeño para trabajar a la par la unidad 2 y 3, pues recuerda que hoy iniciamos nuestra tercera semana de curso y es muy importante que trates de ponerte al corriente y no retrasarte más, pues sólo así podrás contar con los conocimientos suficientes y necesarios para presentar tu examen satisfactoriamente la próxima semana.

¡Ánimo!

¡Buen inicio de semana!

Saludos

Rebeca

Martes, 26 de enero de 2010

EAD083_GSHV [13:38]:

Rebe,

De la U2 me falta sólo la última actividad que estoy preparando para poderla enviar el día de hoy a más tardar, para comenzar con la U3. Lo que sucede es que en estos días he tenido problemas de alergia y cuando estoy frente a la computadora los ojos me arden muchísimo y tengo que esperar que pase el efecto de hecho imprimí la mayoría de la información para no tener que estar frente a la computadora.

Le voy a hechar ganas para terminar mi U2 y U3 EL fin de semana.

Saludos, y gracias por tu atención

Vicky

Miércoles, 27 de enero de 2010

Caballero Álvarez Rebeca [11:04]:

Vicky, querida:

¡Qué barbaridad lo de tu alergia!

Cuídate mucho.

Me parece muy bien que hayas hecho una impresión del contenido del curso, pues tampoco se trata de poner en riesgo tu salud.

Sé que trabajarás arduamente para ponerte al corriente cuanto antes.

¡Ánimo!

Saludos

Rebeca

EAD083_GSHV [12:43]:

Gracias.

En este ejemplo, además de que comparte los tres aspectos señalados en el previo, lo que se quiere señalar son dos asuntos: en primer lugar, hay que decir que el primer mensaje que aparece en esta conversación no sólo fue enviado a la alumna, sino a otras y otros estudiantes que se encontraban en la misma o similar situación con respecto a la entrega de actividades, pero la redacción no demuestra eso, pues el mensaje está escrito como si sólo se dirigiera a ella. En segundo lugar, hay que mencionar que la información proporcionada por ella en relación a su alergia y a la estrategia de imprimir las pantallas del curso para estudiarlas no fue un dato menor; por el contrario, resultó de vital importancia para el seguimiento de su proceso en el curso pues, gracias a esta información, se sabía que, aunque tuviera un ingreso irregular al curso, no significaba que estuviera atrasada, pues lo que ella hizo fue estudiar el material impreso, elaborar sus actividades e ingresar al curso

sólo para subirlas a la plataforma o para exponer dudas a su asesor(a).

Pasar por alto los detalles contenidos en los mensajes de los y las estudiantes nunca fue una opción; de hecho, se agregaban a manera de comentarios en los formatos de los reportes de seguimiento que se elaboraban o en una libreta donde también se llevaban notas sobre la situación de las y los estudiantes. Evidentemente no en todos los casos fue posible establecer una comunicación fluida y constante, principalmente porque la gran parte de las y los estudiantes pocas veces lo eran de tiempo completo; en ocasiones, ni siquiera de medio tiempo. En realidad, eran estudiantes de a ratos; es decir, que disponían de muy poco tiempo para dedicarlo al estudio de sus asignaturas; por ello, cuando ingresaban a sus cursos, preferían dedicar su tiempo a revisar el contenido de éstos o, al menos, en más de una ocasión, ésa fue la respuesta que se recibió de las y los estudiantes a quienes se les preguntaba por qué no daban respuesta a los mensajes enviados. Sería difícil afirmar que no revisaban los mensajes, empero, hay evidencia de que no siempre daban respuesta a ellos, como se aprecia en el ejemplo que a continuación se presenta:

Martes, 11 de agosto de 2009

Rebeca Caballero Álvarez [00:14]:

Hola,

¿Cómo estás?

Te escribo porque tanto Carolina, tu asesora, como yo estamos un poco preocupadas pues, aunque tienes un ingreso constante al curso, vas con mucho atraso en la entrega de tus actividades.

¿Tienes algún contratiempo? ¿Te podemos apoyar de alguna forma?

Por favor, coméntame qué ocurre, para poder encontrar la mejor estrategia de apoyo; recuerda que, tanto Carolina como yo, deseamos

brindarte toda la ayuda necesaria para que concluyas satisfactoriamente este curso, pero necesitamos que nos comentes qué es lo que te está pasando, para así darte el acompañamiento y el seguimiento que requieras.

Quedo a la espera de tu respuesta.

Saludos

Rebeca

Miércoles, 12 de agosto de 2009

Rebeca Caballero Álvarez [12:03]:

Hola,

Espero que te encuentres bien.

Te escribo porque, revisando tu avance de actividades junto con tu asesora, veo que no has entregado ninguna actividad de la unidad dos y, además, tienes pendientes actividades de la unidad uno.

Recuerda que es muy importante tratar de concluir una unidad por semana, pues sólo así adquirirás en tiempo y forma los conocimientos necesarios, no sólo para presentar y acreditar el examen, sino para aprender sobre la asignatura y generar con ello un verdadero aprendizaje significativo de la misma.

Me gustaría que me comentaras si hay alguna razón por la cual te has atrasado; sé que, en conjunto, podremos encontrar una solución a ello.

Seguimos en contacto.

Saludos

Rebeca

Durante el curso en el cual se envió el mensaje arriba expuesto, el alumno no contestó uno solo de los mensajes enviados; además, cuando se le llamó por teléfono, no fue posible localizarle pues éste estaba fuera de servicio. Sin embargo, esta situación no minimizó el uso de los mensajes, ni con este alum-

no ni con ningún(a) otro(a) estudiante; la comunicación nunca estuvo sujeta a la frase “sólo si el o la estudiante me escribe yo...”, por el contrario, siempre se tuvo la iniciativa de mantenerse en contacto con ellas(os) a través del mensajero, aun sabiendo que no en pocos casos habría un silencio contundente, o en algunos otros la comunicación apenas si se daba para aclarar asuntos meramente administrativos como los cambios de horario de examen, las becas, etc. Empero, los logros siempre fueron muy significativos como se aprecia en los siguientes ejemplos. El primero es la respuesta de una estudiante a un mensaje donde se les informa a las y los estudiantes que aún no se sabe con certeza si se continuará como tutora del grupo; el segundo es un correo electrónico enviado por una estudiante de la tercera generación al concluir sus estudios de bachillerato.

1º Ejemplo:

EAD084_GHMA

Miércoles, 21 de abril de 2010

EAD084_GHMA [21:32]:

¡Hola Rebeca! realmente espero que continúes con nosotros, porque tu ayuda ha sido en verdad muy valiosa, de todas formas quiero agradecerte todas tus atenciones. Recibe un fuerte abrazo. María Auxiliadora García Herrera

2º Ejemplo:

Hola Rebe buenas tardes, espero te encuentres bien.

Tal vez no me recuerdes pues tuvimos comunicación en el año de 2008 cuando yo comenzaba mi bachillerato y tú eras mi tutora.

Hoy me da mucho gusto poder decirte que he gracias a DIOS he terminado mi bachillerato, me costo muchísimo trabajo, pero lo logre y creo, bueno no creo estoy segura que lo disfruto aún más por tanto trabajo que me costo.

Aún recuerdo cuando te envié el correo después de haber terminado mi examen de Álgebra cuando lo reprobé, sentí en ese momento que la escuela no era para mí, que no podría con ella, pero hoy a DIOS gracias lo logre y lo mejor aún es que fui el mejor promedio de mi generación, es en verdad satisfactorio poderlo compartir contigo, pues aunque no tengamos comunicación fuiste una persona clave para poder terminar este gran sueño que hoy, hoy es realidad.

Ojala podamos seguir en comunicación me gustaría muchísimo poder platicar contigo.

Saludos y mil gracias por todos esos consejos que en su momento me brindaste y mil gracias porque por esos consejos hoy logre mi objetivo, este promedio lo logre gracias a personas como tú, que fueron parte importante en mi formación académica.

Saludos

Patricia Arriaga Soto.

En ambos casos, se presume que el tipo de respuesta dada por las estudiantes obedeció al éxito en la comunicación establecida con ellas durante el tiempo que se fungió como su tutora, con la cual se trató de cumplir, de la mejor forma posible, con la encomienda de hacerlas sentir acompañadas, escuchadas, reconocidas y apoyadas durante su proceso educativo. En palabras de Baudouin (2009), en el intercambio de la comunicación escrita, siempre se buscó posibilitar, simultáneamente, el reconocimiento de sí y la reconsideración del otro, en tanto que cada quien encuentra su lugar siendo reconocido por los otros y la mirada de cada uno cambia en profundidad sobre los otros; al menos ésta era la expectativa a cumplir con cada estudiante.

Lo expuesto a lo largo de esta sección sintetiza dos años de labor como tutora del B@D, describe las actividades realizadas,

el tipo de población atendida y le mejor estrategia que se encontró para desempeñar la función y responsabilidad adquirida. En la siguiente sección se presentan las reflexiones derivadas de lo expuesto sobre la tutoría, la educación a distancia, el nivel medio superior y el propio Bachillerato a Distancia, con miras al desarrollo de investigaciones futuras.

REFLEXIONES FINALES

El propósito de este trabajo fue el de relatar, de manera organizada y sistemática, la práctica profesional desarrollada a lo largo de dos años, en un programa de educación a distancia de nivel medio superior; para cumplir con éste, no sólo se describieron las tareas y funciones realizadas, sino que también se expuso información sobre la educación media superior en México, la educación a distancia, el modelo educativo del propio Bachillerato a Distancia y la tutoría, para así ofrecer un contexto general que enmarcara teóricamente el ejercicio profesional.

Es por ello que conviene puntualizar sobre algunos aspectos de los temas abordados, en tanto relevantes y pertinentes para la reflexión del asunto principal de este documento: la práctica como tutora del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, implementado y operado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal.

Por tanto, un primer punto a resaltar es el incremento que, como se mencionó en la primera sección de este documento, está teniendo el Sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), hecho que da cuenta de la importancia que esta modalidad está adquiriendo dentro del nivel medio superior como alternativa para atender la demanda educativa. En este sentido, se puede especular acerca de las posibilidades que

la educación a distancia ofrece para abatir el rezago e incrementar la cobertura en el nivel medio superior, particularmente para aquella población que rebasa la edad típica pues, considerando lo expuesto en la primera sección, esta modalidad educativa, al menos en su origen, se concibe como una opción para personas cuya circunstancia particular no les facilita el ingreso a programas escolarizados. Tal es el caso del Bachillerato a Distancia de la UNAM, operado en el Distrito Federal por la Secretaría de Educación del Gobierno capitalino, el cual se ofertó, en primera instancia, a las y los adultos quienes, concluidos sus estudios de educación básica, no habían iniciado o concluido su educación de nivel medio superior.¹¹

Ahora bien, es innegable, como se señaló en la segunda sección de este trabajo, la tendencia a proponer a la educación a distancia como una alternativa para incrementar la escolaridad de una población, empero, para hacer viable esta modalidad educativa, no sólo se requiere de la infraestructura necesaria, la cual, como también se mencionó en la segunda sección, puede resultar mucho más económica que la requerida para aumentar las opciones presenciales; también se requiere de un perfil de estudiante, que no siempre cubren quienes optan por reanudar o concluir sus estudios a través de programas educativos a distancia.

Contar con un perfil digital, que permita al estudiante desenvolverse en ambientes virtuales es indispensable para acrecentar sus posibilidades de éxito en este tipo de proyectos educativos. La experiencia como tutora del Bachillerato a

¹¹ Conviene mencionar que la primera generación de adolescentes recibida en esta sede se dio hacia el segundo semestre de 2010, previo a ésta, si bien nunca se excluyó a las y los adolescentes, la población estudiantil de este bachillerato en dicha sede estaba conformada, en su mayoría, por jóvenes adultos, es decir, personas mayores de 18 años y menores de 50.

Distancia de la UNAM, proporcionó evidencia suficiente para constatar que, parte del fracaso escolar, se debía al limitado desarrollo de habilidades digitales en las y los estudiantes. Esta situación plantea un reto para la formación académica previa a los estudios de bachillerato, en tanto que le asigna la tarea de favorecer el desarrollo de un perfil digital que permita a sus egresadas(os) estar en condiciones de optar por programas educativos escolarizados a distancia, para dar continuidad a su formación académica, sobre todo si se piensa a la educación a distancia como una opción para atender la demanda en este nivel educativo, particularmente en contextos como el mexicano, donde se ha convertido en obligatorio este nivel escolar.

Dicho de otra forma, si la educación a distancia deja de ser vista sólo como una modalidad educativa para subsanar el rezago educativo, y más bien se convierte en una alternativa para brindar atención al grupo de edad típico para cursar la educación media superior, se hace necesario que la educación básica contribuya al desarrollo de habilidades digitales que incrementen las posibilidades de éxito escolar en ambientes educativos virtuales. Por otra parte, los programas educativos a distancia como opción para abatir el rezago, también requieren pensar estrategias que coloquen en mejores condiciones a sus estudiantes, cuando ellos(as) no cuenten con las habilidades digitales necesarias. En el caso del Bachillerato a Distancia de la UNAM conviene recordar, como se mencionó en la segunda sección, que ofrece tutoriales de computación en aras de mejorar el perfil digital de sus aspirantes.

De lo dicho hasta el momento deriva un segundo punto que vale la pena señalar: la relación entre el perfil de las y los estudiantes del Bachillerato a Distancia de la UNAM y el modelo educativo del mismo. Al respecto, se puede decir que

este bachillerato es altamente demandante, exige del estudiante tiempo y dedicación que, como se vio en la tercera sección, no siempre se tiene. Asimismo, quien opta por estudiar este bachillerato debe contar con habilidades digitales y hábitos de estudio, de los cuales la mayoría de las y los estudiantes carecen.

Además, el o la estudiante a distancia requiere de autonomía e independencia en sus estudios; es decir, debe ser alguien acostumbrado(a) a hacerse cargo de su propio proceso educativo, y aunque ésta es la meta, al menos desde un punto de vista muy personal, que se enuncia en cualquier discurso educativo, el hecho es que el sistema escolar, en su conjunto, no forma para ello.

Y la experiencia como tutora del B@UNAM da evidencia de que este bachillerato, pese a sus buenas intenciones, tampoco logra subsanar ni las carencias digitales, ni las académicas, ni la falta de hábitos de estudio que presentan sus estudiantes; por lo menos no derivado del sistema en sí mismo y sólo por él, sino que, en aquellos casos exitosos, el mayor mérito –como casi siempre ocurre– es del estudiante, quien se sobrepone a sus propias dificultades y logra avanzar en su trayectoria académica. Con esto no se pretende decir que la excelente labor que desempeñan algunos(as) asesores(as) y tutoras(es) es ajena al éxito académico de los y las estudiantes; indudablemente que el desempeño docente de ambas figuras tiene un impacto en el proceso de aprendizaje de los(as) alumnos(as), así como los demás dispositivos puestos al servicio de este bachillerato; sin embargo, sería ingenuo suponer que un proyecto educativo, en sí mismo, puede abatir las dificultades derivadas de todo un contexto social, educativo, cultural, económico, etcétera.

En cuanto a lo mencionado en la tercera sección sobre las características de la población atendida como tutora de este bachillerato, la falta de tiempo, de hábitos de estudio y de habilidades digitales eran una constante en las y los estudiantes, por lo que sus posibilidades de éxito escolar se veían disminuidas, aunado a la complejidad propia de cada asignatura. Conviene, pues, plantear la interrogante sobre la pertinencia de ofertar un bachillerato con las características del diseñado por la UNAM, a una población como la atendida en la sede del Distrito Federal; o quizá, lo que habría que pensar son alternativas que incrementaran sus posibilidades de éxito escolar. Empero, lo que la experiencia mostró fueron las dificultades de la población para adaptarse al modelo educativo del bachillerato y, como suele suceder con la mayoría de las instituciones escolares, la imposibilidad de que éste se adaptara a las condiciones de la población.

Cabe aclarar que, desde una perspectiva personal, el Bachillerato a Distancia de la UNAM se considera una excelente opción educativa, por lo menos en cuanto a su diseño curricular y su planteamiento teórico, particularmente en lo referente a las figuras docentes que acompañan el proceso educativo de cada estudiante. La propuesta de que en el Bachillerato a Distancia el proceso de aprendizaje sea acompañado por tres figuras docentes se percibe como sumamente favorable, pues deslinda responsabilidades y evita así, que una sola persona desempeñe tareas de diferentes ámbitos, como sucede en otros proyectos educativos. Por ejemplo, la división entre asesor(a) y tutor(a) como dos figuras y no una, puede contribuir a brindar una mejor atención a cada estudiante, al distinguir entre ámbitos de competencia de los y las docentes; es así como el docente asesor(a) de este bachillerato se ocupa, prioritariamente,

de acompañar al estudiante en la adquisición y construcción de saberes disciplinares, mientras que el docente tutor(a) le brinda un acompañamiento más cercano en áreas que afectan su desempeño escolar sin, necesariamente, tender al campo disciplinar.

Lo anterior da pie a la reflexión sobre el objeto que titula este trabajo: alcances y limitaciones de la tutoría en el Bachillerato a Distancia de la UNAM, operado en la sede del Distrito Federal. Para ello, resulta pertinente recordar que la tutoría planteada en el modelo educativo de este bachillerato retoma la noción de acompañamiento; sin embargo, éste, en términos de actividad realizable; es decir, en el terreno de su aplicación práctica, al menos en el caso del Distrito Federal, dista de la noción que autoras(es) como Ducoing (2009b) proponen, al definirlo como un proceso ético, donde se reconsidera el papel del otro –el o la estudiante– en el centro del mismo, de forma tal que es prioridad escucharle en su alteridad; por lo que el acompañante –docente y/o tutor(a)– debe respetar sus intereses y ritmo, no imponérselos. Empero, y aunque con base en este supuesto se procuró llevar a cabo todas las tareas y actividades de la tutoría, durante los dos años que se realizó tal función en el Bachillerato a Distancia, desempeñarla siguiendo esta noción de acompañamiento, no siempre fue viable.

En total coincidencia con la autora citada, se considera que en el acompañamiento está implicada una idea de desplazamiento en común, en una situación en la que hay un actor fundamental, el acompañado –el o la estudiante– que tiene como proyecto la realización de sí, por lo tanto, debe ser sostenido(a) y apoyado(a) para alcanzar su meta, por el acompañante –docente y/o tutor(a)– quien tiene como principal tarea contribuir a la realización del otro, es decir, del acom-

pañado; y como tutora de este bachillerato se trató de estar lo más cerca posible de cada estudiante, conocerle, en la medida de lo posible, para así tener información sobre su circunstancia particular y también sobre sus aspiraciones y dificultades para realizarlas. Las y los estudiantes siempre estuvieron en el centro del proceso, y se tenía la total disposición para escucharles y compartir la construcción de alternativas que beneficiaran no sólo su proceso educativo en el Bachillerato a Distancia, sino su proceso formativo como personas.

Desafortunadamente, la cantidad de estudiantes que se asignaban para cada curso no favorecía acompañar a cada uno en los términos descritos, pues una relación de cercanía como la esbozada exige una dedicación que amerita el trabajo con un número reducido de acompañados, y como tutora del Bachillerato a Distancia nunca se tuvieron menos de 100 estudiantes por curso lo que, de entrada, dificultaba tal vínculo. Empero, este obstáculo quizá habría sido posible de subsanar si, como se estipula en el modelo educativo del bachillerato, durante un módulo, o sea, seis meses, se hubiese trabajado con los mismos grupos y, por tanto, con las(os) mismas(os) estudiantes. Seguramente tampoco hubiese sido posible establecer un vínculo tan cercano con cada estudiante considerando que, institucionalmente, se debe atender seis grupos de 30 estudiantes; sin embargo, la posibilidad de permanecer a cargo de ellos(as) durante un periodo prolongado, con certeza permitiría un mejor conocimiento de cada uno(a), lo que favorecería la relación y la interacción.

Ahora bien, la tutoría bosquejada en el modelo educativo del Bachillerato a Distancia no se aleja de lo dicho sobre el acompañamiento en los párrafos anteriores, aunque se observa una contradicción entre su planteamiento teórico y su

organización práctica, pues a la vez que sugiere establecer una relación cercana con cada estudiante, conocerle bien, tener un vínculo donde no sólo se juegue el aspecto académico, demanda que se atienda a una cantidad de estudiantes que hace materialmente imposible cumplir con la tutoría plasmada en términos de lo deseable.

La tutoría que termina por desarrollarse es más impersonal, en tanto se centra no en el conocimiento del otro, sino en su vigilancia; no se comparte con el o la estudiante, se le supervisa. Retomando a Ducoing (2009b), la tutoría termina por inscribirse en un proceso burocrático donde las y los estudiantes deben seguir la trayectoria establecida institucionalmente; es decir, se convierten en sujeto sometido a los designios y a las perspectivas del acompañante, más que a las propias, donde la relación que se establece es más de autoridad que de compañía. En este tipo de tutoría –continúa la autora– se privilegia la dirección, la asistencia, el apoyo, la conducción, la prescripción y, por qué no, el control respecto al tutorado(a), a partir del saber y de un proceso de racionalización que resulta fundamental para la conducción del estudiante.

Esta última descripción de tutoría es mucho más factible de desarrollarse en el Bachillerato a Distancia que la referente al acompañamiento. Indudablemente la disposición de cada tutor(a) marca una diferencia pues, pese a las circunstancias, siempre existe la posibilidad de acompañar a cada estudiante, de una manera menos burocrática y más personalizada y, cuando se logra hacer eso, los resultados suelen ser muy gratificantes y benéficos.

Además de la cantidad de estudiantes a atender como tutora de este bachillerato, habría que agregar que otra limitante del ejercicio de la tutoría como acompañamiento y no sólo como

supervisión, es la elaboración de los reportes de seguimiento pues, si bien, por lo menos en la sede del Distrito Federal, se buscó constantemente la manera de hacerlos menos laboriosos y más funcionales, poco éxito se tuvo en la empresa, ya que siempre representaban una tarea que requería de tiempo y dedicación, en detrimento de otras actividades de mayor relevancia. Estos reportes son, quizá, la evidencia más contundente de la burocratización de la tutoría, pues no en pocos casos éstos se elaboraban como requisito, ya que debían ser enviados a la coordinación operativa. Se sostiene la hipótesis de que estos reportes resultan útiles para supervisar y valorar el desempeño de las(os) tutoras(es), empero, convendría encontrar otros mecanismos de evaluación que resultaran más eficientes y eficaces y que, a la vez, no limitaran u obstaculizaran la ejecución en sí de la actividad a valorar; es decir, de la tutoría.

Derivado de la experiencia profesional como tutora del Bachillerato a Distancia, se puede afirmar que la tutoría a desarrollar en las condiciones establecidas para ello, no favorecen procesos de acompañamiento sino de supervisión, no sólo por los lineamientos institucionales, sino por los contextos particulares en los que se desempeña la tutoría ya que, como se expuso en el punto tres de la tercera sección, las condiciones para la operatividad del programa siempre repercuten en sus aspectos académicos.

Quizá para que el acompañamiento en el Bachillerato a Distancia sea posible en las circunstancias que se le imponen a la tutoría, convendría considerar posturas como la de Baudouin (2009), quien sugiere que el acompañamiento no es necesariamente una relación exclusiva e individualizada entre dos personas, sino por el contrario, posee una dimensión colectiva y grupal que debe aprovecharse. Evidentemente, tomar

la visión de este autor, exigiría modificaciones al esquema de tutoría estructurado en el modelo educativo del Bachillerato a Distancia, y se haría indispensable tomar en cuenta que, en el ejercicio de la tutoría, se percibe una dificultad para conciliar la misión de ésta con las disposiciones administrativas que deben realizarse para llevarla a cabo.

Ahora bien, en cuanto a las ventajas o alcances del modelo de tutoría propuesto por este proyecto educativo, es necesario reconocer que, tal vez, la principal es justamente plantear la existencia de una figura ajena al docente para atender a cada estudiante en aspectos que, si bien afectan su proceso de aprendizaje, no necesariamente se circunscriben a él. La figura del tutor(a), como un ente separado del ejercicio de la docencia en sí misma, favorece una relación y una interacción más personal y afectiva donde no median los contenidos disciplinares, pero donde, al mismo tiempo, siempre está presente el desempeño académico como un objetivo a lograr.

Que el estudiante de este bachillerato pueda contar con un especialista en la materia de cada una de las asignaturas que curse, y con un especialista que le apoye en lo escolar pero también en lo personal y lo afectivo, tendría que traducirse en una ventaja invaluable para su proceso formativo; sin embargo, parece ser que es necesario hacer algunas modificaciones de estructura para que ésta se traduzca en beneficio.

En el contexto descrito, la comunicación escrita por medio de los mensajes enviados a través de la plataforma, se convirtió en una herramienta indispensable para lograr alcances significativos de la tutoría en el proceso de acompañamiento a cada estudiante. Como se mencionó en la sección correspondiente, la comunicación con cada estudiante era la clave de una buena práctica de la tutoría, pues era la mejor forma de mantenerse

cerca, de hacerle sentir acompañado(a), de brindarle la seguridad y la confianza para poder comentar sus dificultades para avanzar en sus cursos y, en fin, la comunicación constante, fluida, respetuosa y cordial fue el instrumento que se empleó para desempeñar, de la mejor manera posible, la tutoría en este bachillerato.

En este sentido, la formación académica recibida tanto en la licenciatura como en la maestría en pedagogía, contribuyó al desarrollo de una sensibilidad particular en la realización de las tareas como tutora del Bachillerato a Distancia, sobre todo en momentos en los que fue necesario plantear la solución a un problema o argumentar una decisión en relación con una situación determinada. Aunque, con base en la experiencia adquirida en el ejercicio de esta actividad profesional y la dinámica del sistema educativo, es posible advertir que, tanto la educación a distancia como la tutoría en sí misma, son temas de interés relativamente reciente, por lo que aún no han adquirido una presencia significativa en los planes de estudio profesionales y de posgrado en pedagogía. Sin embargo, es necesario incluirlos con mayor contundencia, y no sólo como temas tangentes, en la formación académica de quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo y pedagógico.

Ante los retos que depara el desarrollo de modelos educativos, los cuales cada vez incluyen con mayor frecuencia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las pedagogas y pedagogos no podemos quedarnos al margen de su evaluación, diseño e, incluso, de su ejecución; por tanto, la formación académica tendría que proporcionarnos mayores referentes teóricos, pero también prácticos, que nos permitan tener un mejor desempeño profesional.

Por otra parte, sería recomendable que las instituciones educativas que diseñan programas como el Bachillerato a Distancia, se dispusieran a retomar esfuerzos como el realizado para desarrollar este documento, pues no solamente contribuyen a la sistematización de la práctica profesional, sino que se pueden traducir en insumos que orienten la toma de decisiones.

Ejercicios como el plasmado en las páginas anteriores pueden delinear referentes útiles para procesos de autoevaluación institucional, pero también posibilitan la identificación de aspectos evaluables por quienes se interesen en el tema; de cualquier forma, la experiencia y opiniones recapituladas acerca del ejercicio profesional desempeñado, refiera la actividad que sea, adquieren un valor en sí mismas que debe aprovecharse en aras de seguir estructurando alternativas para mejorar las condiciones educativas del país.

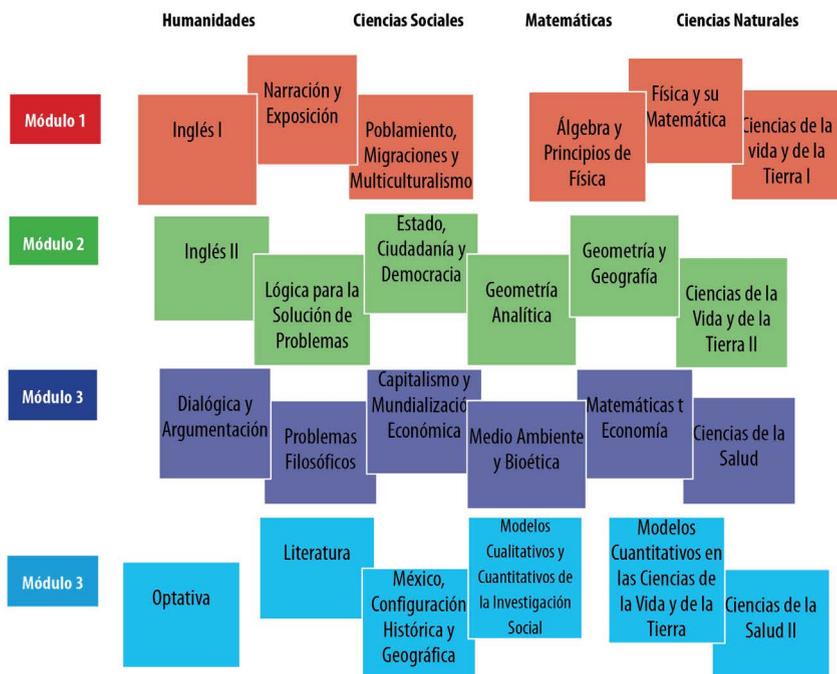
ANEXOS

Anexo 1

Mapa de habilidades a desarrollar en los diferentes módulos del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

1o Primero	2o Segundo	3o Tercero	4o Cuarto
DESARROLLO LÉXICO RECONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES PRODUCCIÓN: PARAFRASEO Y CITAS TEXTUALES CONTEXUALIZACIÓN RECONOCIMIENTO DE ELEMENTOS GRÁFICOS	DESARROLLO LÉXICO IDENTIFICACIÓN DE ARGUMENTOS LECTURA DE REPRESENTACIONES GRÁFICAS SUSTENTO DE OPINIONES	CONSTRUCCIÓN DE ARGUMENTOS INTERPRETACIÓN ELABORACIÓN DE REPRESENTACIONES GRÁFICAS	ELABORACIÓN DE ENSAYOS EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS ELABORACIÓN DE INFORMES
Comunicación			
OBSERVACIÓN COMPARACIÓN CLASIFICACIÓN RELACIÓN	ANÁLISIS SÍNTESIS PENSAMIENTO DIVERGENTE	INFERENCIA DEDUCCIÓN PROBLEMATIZACIÓN ARGUMENTACIÓN	FUNDAMENTACIÓN CRÍTICA INTERPRETACIÓN ELABORACIÓN TRANSFERENCIA
Cognición			
ATENCIÓN SELECTIVA VALORACIÓN	PLANEACIÓN	MONITOREO	REVISIÓN
Metacognición			
BÚSQUEDA, SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE MATERIALES DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES	DEFINICIÓN DE VARIABLES Y CONTROLES FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS EVALUACIÓN DE REPRESENTATIVIDAD	HABILIDADES PARA CONDUCIR OBSERVACIÓN PARTICIPANTE, DIARIOS DE CAMPO	DISEÑO DE EXPERIMENTOS SENCILLOS DESARROLLO DE MODELOS
Metodología			
SIMBOLIZACIÓN ABSTRACCIÓN EXPRESIÓN EN LENGUAJE MATEMÁTICO	HABILIDAD PARA CALCULAR LO INACCESIBLE CAPACIDAD PARA REPRESENTAR TRAYECTORIAS ANALÍTICA Y GRÁFICAMENTE HABILIDAD PARA TABULAR	ANÁLISIS DE GRÁFICOS REPRESENTACIÓN MATEMÁTICA DE FENÓMENOS SOCIALES	TRANSFORMACIÓN DE DATOS EN INFORMACIÓN INFERENCIA MODELACIÓN MATEMÁTICA DE FENÓMENOS
Matemática			
ADMINISTRACIÓN DE ARCHIVOS MANEJO DE CORREO ELECTRÓNICO	BÚSQUEDA EFICIENTE EN INTERNET ELABORACIÓN DE TABLAS Y GRÁFICOS	HABILIDAD PARA EXPLORAR CUALQUIER SOFTWARE	CREACIÓN DE BASES DE DATOS MANEJO DE WIKIS
Informática			

Anexo 2 Mapa Curricular Bachillerato a Distancia



Anexo 3

Formato para las solicitudes de permisos o cambios en el periodo de exámenes

SOLICITUD DE CAMBIOS EN PERIODO DE EXÁMENES											
Tutor: REBECA CABALLERO ÁLVAREZ											
Módulo: 3			Horario de examen asignado				Permiso para realizar el examen			Motivo de la solicitud	
No.	Matricula-Nombre	ASIGNATURA	GRUPO	SEDE	DIA	HORARIO	SEDE	DIA	HORARIO		
1	EAD084_1534 SORIANO RENDON ROSA DALIA	Capitalismo y Mundialización de la economía	1002-0300-14	CUAUHTÉMOC Biblioteca del Edificio de la Delegación	VIERNES	16:00 A 18:00	CUAUHTÉMOC Biblioteca del Edificio de la Delegación	SÁBADO	12:00 A 14:00	CAMBIO PERMANENTE: En su trabajo le cambiaron el horario, y ahora éste se empalma con el horario del examen.	
2	EAD091_0158 MARTINEZ DE LA TORRE JUAN ALFONSO	Capitalismo y Mundialización de la economía	1002-0300-17	IZTAPALAPA Centro Social Gabriela Mistral	SÁBADO	10:00 A 12:00	IZTAPALAPA Centro Social Gabriela Mistral	SÁBADO	16:00 A 18:00	CAMBIO PERMANENTE: Cambió de empleo y de horario laboral, no puede acudir a realizar el examen en el horario asignado.	

- A** Datos de indentificación.
- B** Datos asignados para la realización del examen.
- C** Datos solicitados para cambio permanente o permiso para la realización del examen.

Anexo 4

Formato para las solicitudes de examen extemporáneo

SOLICITUD DE EXAMEN EXTEMPORÁNEO										
Tutora: Rebeca Caballero Álvarez										
Módulo: 3			Horario de examen asignado				Permiso para realizar el examen			Motivo de la solicitud
No.	Matricula-Nombre	ASIGNATURA	GRUPO	SEDE	DIA	HORARIO	SEDE	DIA	HORARIO	
2	EAD082_2406 FERNANDEZ MONDRAGON MARGARITA	Ciencias de la Salud 1	1002_0301_16	TLALPAN Ciber Tlalpan Digna Ochoa	VIERNES	08:00 A 10:00	TLALPAN Ciber Tlalpan Digna Ochoa	MIÉRCOLES	08:00 A 10:00	BORRAR INTENTO DE EXAMEN: La estudiante reporta que a lo largo del examen estuvo desapareciendo éste y, en su lugar, apareciendo una pantalla en azul con una leyenda en inglés, recibió apoyo de la asistente técnica de la sede, pero al final, el examen se envió y calificó sin guardar todas las respuestas de la estudiante, por eso requiere realizar el examen nuevamente.
3	EAD084_1578 TORRES VALLEJO DOLORES	Ciencias de la Salud 1	1002_0301_16	TLALPAN Ciber Tlalpan Digna Ochoa	DOMINGO	18:00 A 20:00	TLALPAN Ciber Tlalpan Digna Ochoa	MIÉRCOLES	18:00 A 20:00	PERMISO: No pudo realizar su examen debido a que la sede no contaba con energía eléctrica y se tuvo que suspender el examen.
4	EAD091_7756 SIERRA REYNA SARA LAURA	Medio Ambiente y bioética	1002_0304_18	TLALPAN Ciber Tlalpan Digna Ochoa	DOMINGO	10:00 A 12:00	TLALPAN Ciber Tlalpan Digna Ochoa	MIÉRCOLES	10:00 A 12:00	PERMISO: La estudiante tuvo un accidente doméstico, se quemó las manos con aceite y no pudo presentarse a realizar el examen.

- A** Datos de indentificación.
- B** Datos asignados para la realización del examen.
- C** Datos autorizados para la realización del examen.

Anexo 5

Primer formato para el reporte de seguimiento



GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL
Secretaría de Educación



Bachillerato a Distancia

FRECUENCIA DE NUMERO DE CONEXIONES Y AVANCE DE ACTIVIDADES SEMANAL

No.		Nombre		Apellido paterno		Apellido materno		Accesos							Mensajes			Unidad 2					Observaciones
								Monitoreo del 16 de junio al 22 de junio del 2008.							Asesor	Alumno	Semana	Actividades					
								L	M	M	J	V	S	D				Semana	Relaciones de equivalencia	Problemas de la función seno	Cuestionario sobre ángulos	Efectos de la temperatura	
1	LUIS GERARDO	CHACON	SALAZAR	6	0	3	1	1	6	5	22	5	1	6	SS	SSS	SS	SSS	SS	Llamada. Dijo que tenía entendido que el curso iniciaba el 16 de junio.			
2	TERESITA	CASTAÑEDA	CONTRERAS	2	0	3	3	2	1	0	11	5	2	7	SS	S	SS	S					
3	ALFREDO	BERNAL	BADILLO	2	0	1	2	3	0	0	8	6		6	SS	S	SS						
4	DORA LILIA	CESPEDES	CHAVEZ	4	0	3	1	0	0	0	8	3		3						Llamada. Dijo que por sus hijos y trabajo no había podido acceder al curso, pero que la próxima semana se pondría al corriente con las actividades.			
5	MARCOS	MARTINEZ	BRAVO	1	0	3	1	1	0	0	6	4	1	5	SS	S	SS	S					
6	JULIO CESAR	CABRERA	NAVA	1	0	1	1	0	0	0	3	3		3						Llamada. Dijo que tenía problemas con su nombre de usuario y que se pondría la corriente lo antes posible.			
7	MIGUEL ANGEL	ARREOLA	CABRERA	2	0	0	2	0	0	0	4	4	1	5									
8	ANDREA	CUAUTLI	ORTIZ	1	0	3	2	2	1	0	9	6	2	8	SS								
9	LETICIA	DELGADO	RODRIGUEZ	0	0	4	1	4	0	1	10	3		3									
10	BERTHA	CHAVEZ	REYES	0	0	5	3	2	2	3	15	7	11	18	SS								
11	GRISelda PILAR	CONTRERAS	CORONA	3	3	5	5	5	0	0	21	12	7	19	SS	SSS	SS	S	SS				
12	JONATHAN	CALVO	ACEVEDO	1	1	3	0	0	1	1	7	6	3	9									
13	LAURA ROSALIA	FARIAS	ESLAVA	2	1	2	1	1	0	1	8	3		3	SS		SS						
14	MARIA GUADALUPE	DIAZ	ROJAS	2	3	1	1	1	2	0	10	4		4									
15	ARTURO	ALVA	OSORIO	0	2	3	2	2	0	1	10	3		3						Se le llamó, pero no fue posible localizarla. Se dejó mensaje en el buzón.			
16	SANDRA	BERNAL	LOZADA	3	0	2	0	0	0	0	5	3		3	SS								
17	MARICELA	GOMEZ	MORA	5	2	1	2	1	2	13	3		3	SS	SSS	SS	S	SS					
18	JOSAPHAT	GARCIA	ALTAMIRANO	5	2	2	1	4	0	14	5	2	7										
19	BEATRIZ	GARCIA	RUBIO	2	2		1	0	0	5	3		3							Llamada. No localizada.			
20	SILVIA	GALICIA	MILLAN	1	1	2	2	1	3	1	11	5	3	8	SS								
21	LAURA LETICIA	MORIN	ACEVES	2		3	1	1	2		9	6	1	7	SS	S	SS	S	SS				
22	ROSA ANGELICA	ESPINOZA	BARTOLO		3	4	4	2			13	3		3						Llamada. Dijo que tenía problemas con su nombre de usuario pero que lo antes posible se pondría al corriente con las actividades.			
23	EDGARDO	PEREZ	NAVARRO	0	0	0	2	0	0	0	2	3		3						Se le llamó pero no fue posible localizarlo porque el número estaba en reparación.			
24	SARA ISABEL	PARRA	RIVERA	2	3	6	4	3	2	3	23	6	4	10	SS								
25	MARIA ISABEL	CADENA	VELASCO	1		1	2	5		1	10	5	1	6						Llamada. Dijo que sus hijas habían estado en periodo de exámenes y por ello había dejado de ingresar al curso, pero que la siguiente semana dedicaría el tiempo necesario para ponerse al corriente.			
26	MARTHA	ISLAS	TOLENTINO	3	1	1	2	1	0	1	9	3		3	SS								
27	MARIA LUISA	GUILLEN	ZAUCO	3	2	1	1	1	0	2	10	5		5	SS	SSS	SS	S	SS				
S				5	4	4	6	3	3	3	28			0									
C				0	3	0	0	0	1	2	6			0									

A Datos de indentificación

- Nombre de la asignatura
- Fecha del curso
- Grupo del que se hace el seguimiento
- Total de horas del curso
- Nombre del asesor(a) del grupo

- Nombre del formato
- Fecha de elaboración del formato
- Fecha a la que corresponde el seguimiento

- 1 Organización consecutiva de las y los estudiantes como aparecen en la plataforma
- 2 Nombre de cada estudiante como aparece en plataforma
- 3 Apellido paterno de cada estudiante como aparece en plataforma
- 4 Apellido materno de cada estudiante como aparece en plataforma
- 5 Registro diario de veces que cada estudiante ingresa al curso.
- 6 Registro de mensajes enviados del asesor(a) a cada estudiante y viceversa (número de mensajes)
- 7 Registro del avance de actividades de cada estudiante
- 8 Comentarios sobre la situación de estudiantes en riesgo y las acciones que desde la tutoría se implementan para apoyarlos.

Comentario sobre el desempeño general del grupo en el curso, y las acciones realizadas desde la tutoría para apoyar su proceso educativo.

OBSERVACIONES: A quienes se les realizaron llamadas telefónicas y no fue posible localizarlos, se les mandó un mensaje por medio del mensajero. También se mandaron mensajes tanto a los y las estudiantes que la semana anterior tuvieron un ingreso constante al curso y, por tanto, un avance en la realización de actividades; como a las y los estudiantes cuyos ingresos son frecuentes pero su avance en las actividades fue lento. Las personas que ingresaron poco y avanzaron en unas cuantas actividades también recibieron mensaje.

Tutora: Rebeca Caballero Álvarez
Nombre completo y firma del tutor(a) que elabora el formato

- Registro diario de veces que el asesor(a) ingresa al sistema (plataforma)
- Registro diario de veces que el asesor ingresa al curso

Anexo 6

Segundo formato para el reporte de seguimiento



GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL
Secretaría de Educación
Bachillerato a Distancia



A Datos de indentificación

- Nombre de la asignatura
- Tipo de curso
- Fecha del curso
- Grupo del que se hace el seguimiento
- Nombre del asesor(a) del grupo

1		FRECUCENCIA DE NUMERO DE CONEXIONES Y AVANCE DE ACTIVIDADES SEMANAL										Módulo: I						
		Asignatura: Inglés I Curso: 2009R Período del 12 de enero al 8 de febrero del 2008 Grupo: 2009R_0103_0031 Asesora: Violeta Barrera Guevara										Generación: 2008-1, 2008-2 y 2008-3 Fecha de entrega: 20 de enero de 2008						
2		Monitoreo del 12 de enero al 18 de enero de 2008.										Situación del estudiante / acción o intervención del tutor.						
3		Accesos							4			5						
No.		Matrícula y Nombre		L	M	M	J	V	S	D	Semana		Actividades			6		
												Act. 5/8. Portfolio final glossary.	Act. 7/8. Portfolio Mental Map.	Act. 8/8. Portfolio Text Collections	Forum			
1	EAD081RR_0359	NANCY PEREZ CELIS		0	0	0	0	0	0	0	0	8	10	10	Cuando se le llamó dijo que le habían comentado que su solicitud de recursamiento no había sido aceptada. Dado que siguió sin ingresar se le mandó correo electrónico, aún no se obtiene respuesta.			
2	EAD082RR_0604	NORMA TERESITA HERNANDEZ MORENO		1	1	1	1	1	1	1	7	8	10	10	Se le mandó mensaje para saber por qué no había ingresado ni entregado actividades, dijo tener un horario de trabajo variable, pero se comprometió a avanzar.			
3	EAD083R_0988	RICARDO MAURICIO AVILA AZUARA		0	1	0	0	0	0	0	1							
4	EAD083R_1579	BERTHA CHAVEZ REYES		0	0	0	0	0	0	0	0							
5	EAD083R_1678	EDGARDO PEREZ NAVARRO		1	1	1	0	0	1	0	4	10	10	10	8			
6	EAD083R_2486	LILIANA LUGO REZA		0	0	0	0	0	0	1	1	7	10	6	10			
7	EAD083R_2504	GUADALUPE MORALES BELTRAN		0	0	0	0	0	0	1	1	9	10	6	9			
8	EAD083R_2949	ALFREDO MADERO ORTIZ		1	1	1	1	1	0	1	6	8	10	10	6			
9	EAD083R_3485	ALEJANDRO PEREZ		1	1	1	1	1	0	0	5	8	9	10	6			
10	EAD083R_3602	MAGDALENA ORTIZ CISNEROS		1	1	1	0	1	0	0	4	10	10	10				
11	EAD083R_3990	EVA HERNANDEZ GUIAPO		1	1	1	1	0	1	0	5	9	10	10	10			
12	EAD083R_4339	JULIO EDUARDO ESTRADA TELLEZ		1	1	1	1	0	0	1	5	10	10	10				
13	EAD083R_4462	LUIS RODOLFO ROSALES PAZ		0	1	0	1	0	1	0	3	9	6	6	8			
14	EAD083R_4689	MARTIN ESPIRITU LUCERO BARROSO		0	0	0	0	0	0	0	0				Cuando se le llamó dijo tener problemas con la clave, se le dio la clave correcta, pero siguió sin ingresar y por ello se le mandó correo electrónico. Aún no hay respuesta.			
15	EAD083R_4714	DIANA LILIAN FLORES VEGA		1	1	1	0	0	0	0	3	10	10	10				
16	EAD083R_4869	EDUARDO TONATIHU MACEDA PALACIO		1	0	0	1	0	0	1	3	8	10	10	6			
17	EAD083R_5100	YAIR ALI MATINEZ LOPEZ		0	0	1	0	1	0	0	2	10						
18	EAD083R_5157	VERONICA HERNANDEZ BARCENAS		0	1	0	1	0	0	0	2							
19	EAD083R_5394	ISABEL RUTH SILVA PERALTA		1	0	1	1	1	0	0	4	10	10					
20	EAD083R_5509	PEDRO PAEZ VILLANUEVA		0	1	1	1	1	1	0	5	10	10	10	10			
21	EAD083R_5783	JUAN DE JESUS PEREZ FRANCO		1	1	1	1	1	0	0	5	10	10	8	10			
22	EAD083R_5784	CONCEPCION YOLANDA GARCIA MORALES		1	1	0	0	0	1	1	4	10	10	8	9			
23	EAD083R_5819	IGNACIO PICAZO SANCHEZ		0	0	0	1	0	0	0	1				Los números que proporcionó no existen, se le mandó mensaje por celular y correo electrónico.			
24	EAD083R_5858	GLORIA LETICIA VACA HERMENEGILDO		1	1	1	1	1	0	1	6	8	6	6	8			
25	EAD083R_5908	MARIA GUADALUPE SANCHEZ NARANJO		0	1	0	1	0	1	1	4	9	10	10	10			
26	EAD083R_6710	JOSE ALBERTO IZQUIERDO DE LA CRUZ		0	0	1	0	0	0	0	1	10	8	6				
27	EAD083R_7465	SANTA NIEVES RODRIGUEZ NOYOLA		0	0	0	1	1	0	0	2	9						
28	EAD083R_8067	CESAR ARTURO MENDOZA OTERO		1	1	1	1	0	1	1	6	10	9	10				
29	EAD083R_8312	OSCAR ALFONSO MATEOS GONZALEZ		0	0	0	0	0	1	1	2	10	10	10				
30	EAD083R_8388	IRMA VERONICA DOMINGUEZ GONZALEZ		1	1	1	1	0	0	0	4	10	10	10				
31	EAD083R_8442	ELIZABETH GONZALEZ CID		1	1	1	1	1	1	1	7	10	10	10	10			
32	EAD083R_9036	ELVIRA OLVERA RESENDIZ		0	0	0	1	0	0	1	2	10	6	10	9			

- Nombre del formato
- Módulo al que pertenece la asignatura del curso
- Generación(es) de pertenencia de las y los estudiantes del grupo
- Fecha de envío del formato a la coordinación operativa
- Fecha a la que corresponde el seguimiento

Identificación de estudiante con bajo desempeño

Identificación de estudiante con buen desempeño

Registro diario de veces que el asesor(a) ingresa al sistema (plataforma)

Nombre completo y firma del tutor(a) que elabora el formato

- 1 Ubicación de cada estudiante en el grupo según aparecen en plataforma
- 2 Matrícula y nombre completo de cada estudiante como aparece en plataforma
- 3 Registro diario de accesos de cada estudiante al curso
- 4 Registro del avance de actividades de cada estudiante
- 5 Comentarios sobre la situación de estudiantes en riesgo y las acciones que desde la tutoría se implementan para apoyarles.
- 6 Actividades con ponderación para la evaluación final.

Comentarios sobre el desempeño general del grupo en el curso, y las acciones realizadas desde la tutoría para apoyar su proceso educativo.

ASESORA

5	Violeta Barrera Guevara	2	3	8	6	5	0	5	29								
---	-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----	--	--	--	--	--	--	--	--

Observaciones generales del curso / comentarios sobre la retroalimentación efectuada por el asesor.
 La asesora mandó su mensaje personalizado de bienvenida desde el domingo previo al inicio del curso. Su comunicación es clara, amena y motivadora, además de que procura contestar en tiempo lo mensajes. En cuanto a sus retroalimentaciones, trata de marcar aciertos y desaciertos considerando la particularidad de los ejercicios. Se mantuvo una comunicación frecuente y fluida con ella para mantenerla al tanto de los y las estudiantes con mayor rezago. En acciones generales que se realizaron durante la semana, estuvo el llamar a quienes no habían ingresado al segundo día del curso, también se mandó correo electrónico e incluso mensaje por celular cuando la llamada no resulto suficiente. También se procuró mandar mensaje a quienes tenían dos días sin ingreso o sin actividad alguna.

Tutora: Rebeca Caballero Álvarez

Anexo 7

Tercer formato para el reporte de seguimiento



GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL
Secretaría de Educación
Bachillerato a Distancia



A Datos de indentificación

- Nombre de la asignatura
- Número de curso
- Fecha del curso
- Grupo del que se hace el seguimiento

INFORME FINAL DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO															
Asignatura: Álgebra y principios de Física Curso: Cuarto		Nombre del asesor(a) del grupo		Fecha a la que corresponde el seguimiento		Módulo: 1		Generación: 2009-1 y 2009-2							
Período del 26 de octubre al 22 de noviembre de 2009 .		Grupo: 2009-B_R4_0100_0003		Asesora: Flor Concepción Estrada Silva		Fecha de entrega: 24 de noviembre de 2009		Situación del estudiante / estrategias de intervención (tutor-asesor)							
1 No.	2 Matrícula y Nombre	3 Monitoreo del 9 de noviembre al 15 de noviembre de 2009.					Monitoreo del 16 de noviembre al 22 de noviembre de 2009.					4			
		Accesos					Accesos								
		L	M	J	V	S	Semana	L	M	J	V	S	D	Semana	
1	EAD091_0106_MARIA DE LOS ANGELES GRANADOS VARGAS	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6
2	EAD091_0329_SANDRA IVETTE OSORIO LUNA	1	1	1	0	1	0	1	5	0	0	1	1	1	1
3	EAD091_0336_JAIME NARGANES ALONSO	1	1	1	1	1	1	0	6	0	0	1	0	1	0
4	EAD091_0450_VIANEY OLIMPIA GONZALEZ GALLARDO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	EAD091_0525_PATRICIA CONCEPCION MARTINEZ CASTILLO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	EAD091_0531_SANDRA ARACELI HERNANDEZ AVILA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	EAD091_0623_ERICK DIAZ RESENDIZ	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0
8	EAD091_0714_ANA KAREN GONZALEZ MARQUEZ	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	1	1	1	0
9	EAD091_1134_JAVIER CORTES NAVA	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	1	1	1	0
10	EAD091_1183_PEDRO AYALA VALERIO	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1
11	EAD091_1347_DAVID JESUS SANCHEZ MORALES	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
12	EAD091_1523_GUADALUPE SOLANO RUIZ	0	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1
13	EAD092_0025 MARIA DEL SOCORRO ROMAN ROMAN	1	1	0	0	1	1	0	4	1	1	1	1	1	1
14	EAD092_0070 ELIZABETH TOVAR BASTIDA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
15	EAD092_0107 JOSE DANIEL BARRERA RIVERA	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
16	EAD092_0203 MARISOL SALAS CONTRERAS	1	1	1	1	1	0	1	6	0	1	1	1	1	0
17	EAD092_0235 VERONICA MU&OZ MONTOYA	1	1	0	0	0	1	0	3	0	1	1	1	1	0
18	EAD092_0243 MARIO ALBERTO DE DIOS CHAVEZ	1	1	1	1	1	0	0	5	0	1	1	1	1	0
19	EAD092_0361 MIGUEL ANGEL DEMIAN REYES AVALOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	EAD092_0778 ALEJANDRA GUZMAN HERNANDEZ	1	1	1	0	1	0	0	4	0	1	1	1	1	0
21	EAD092_0858 BOGAR CEDILLO HERNANDEZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
22	EAD092_0917 ELIZABETH ARROYO CASTRO	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	0
23	EAD092_0986 ENRIQUE CORTES HERNANDEZ	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	1	1	1
Asesora															
5	Flor Concepción Estrada Silva	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1

- Nombre del formato
- Módulo al que pertenece la asignatura del curso
- Generación(es) de pertenencia de las y los estudiantes del grupo
- Fecha de envío del formato a la coordinación operativa

- Ubicación de cada estudiante en el grupo según aparecen en plataforma
- Matrícula y nombre completo de cada estudiante como aparece en plataforma
- Registro diario de accesos de cada estudiante al curso
- Comentarios sobre la situación de estudiantes en riesgo y las acciones que desde la tutoría se implementan para apoyarles

Identificación de estudiante con bajo desempeño

Comentarios sobre el desempeño general del grupo en el curso, y las acciones realizadas desde la tutoría para apoyar su proceso educativo.

Nombre completo y firma del tutor(a) que elabora el formato

Registro diario de accesos del asesor(a) al sistema (plataforma)

Observaciones generales del desarrollo de las actividades del grupo.
Se mantuvo una comunicación constante, cordial y oportuna con la asesora, con cada integrante del grupo y con la coordinación operativa. Con la asesora se revisó el avance de cada estudiante y se tomaron decisiones conjuntas sobre la situación de cada caso. Se realizaron llamadas telefónicas a quienes no ingresaron en tres días consecutivos al curso, así como a quienes no estaban entregando actividades cuando no daban respuesta por medio del mensajero. También se mandó correo electrónico cuando no era posible entablar comunicación vía telefónica. Se comentó con la asesora la información obtenida en cada caso. También se estuvo motivando a quienes avanzaron en tiempo y forma, así como a quienes en ocasiones se atrasaban sin convertirse en un caso de gravedad. Se estuvo al pendiente de la jornada de exámenes. Es un grupo cuyos resultados finales no son alentadores del todo, el trabajo en general fue flojo y hubo un alto ausentismo a lo largo del curso sin muchas posibilidades de conocer los motivos de ello.

Tutora: Rebeca Caballero Álvarez

Anexo 8

Cuarto formato para el reporte de seguimiento



GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL
Secretaría de Educación
Bachillerato a Distancia



Fecha a la que corresponde el seguimiento

- A Datos de indentificación**
- Nombre de la asignatura
 - Número de curso
 - Fecha del curso
 - Grupo del que se hace el seguimiento
 - Nombre del asesor(a) del grupo

INFORME FINAL DE SEGUIMIENTO ESCOLAR		Módulo: 3																
Asignatura: Ciencias de la salud I Curso: Segundo Periodo: Del 8 de febrero al 7 de marzo de 2010 Grupo: 1002-0301-15 Asesora: Quiroz Caba&as Yuvicela		Fecha de entrega: 9 de marzo de 2010																
No.	Matrícula y Nombre	Monitoreo del 22 de febrero al 28 de febrero de 2010							Monitoreo del 1 de marzo al 7 de marzo de 2010							Situación del estudiante / estrategias de intervención (tutor-asesor)		
		Accesos							Accesos									
		L	M	M	J	V	S	D	Semana	L	M	M	J	V	S	D	Semana	
1	EAD081_0116 CHAUSSEE DELGADO ESTEBAN ULISES	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	1	1	1	0	6	No acreditó
2	EAD082_3320 MENDOZA ROMERO MISHAELL	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	
3	EAD082_3331 MENDOZA ROMERO MISHHELL	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
4	EAD082_6571 ISLAS ABREU RITA CLAUDIA	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	
5	EAD083_0038 BARTELT MANCERA MARIA GUADALUPE	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	
6	EAD083_0089 GOMEZ FLORES JOEL	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	
7	EAD083_0204 FLORES GOMEZ CARIDAD ERNESTINA	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
8	EAD083_0439 DURAN JUAREZ JOSE LUIS	1	1	1	0	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
9	EAD083_0579 FLORES DIAZ DAVID FERNANDO	1	1	1	1	1	1	0	6	1	0	1	1	1	1	0	5	
10	EAD083_0629 HERNANDEZ DIAZ LETICIA	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	1	1	0	1	6	
11	EAD083_1019 DIAZ HERRERA MARIA DE LOS ANGELES	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
12	EAD083_1320 PEREZ GONZALEZ MARIA GUADALUPE	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
13	EAD083_1803 ALVARADO FLORES ERI	1	0	1	1	1	0	1	5	0	0	1	1	1	1	0	3	
14	EAD083_2120 TENORIO RUIZ EDGAR DAVID	1	0	1	1	1	1	1	6	0	0	1	1	1	1	1	5	
15	EAD083_2380 DIAZ PEREZ ANDREA ROCIO	0	1	1	1	1	0	0	4	0	0	0	1	1	1	0	3	
16	EAD083_2480 VELAZQUEZ OSORNIO CESAR ENRIQUE	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	1	1	1	0	0	5	
17	EAD083_4201 PI&A ALMARAZ JULIETA MARIA DE JESUS	1	1	0	0	0	1	0	3	0	0	1	1	0	1	1	4	
18	EAD083_5184 HERNANDEZ TENORIO GABRIELA RUBI	1	1	0	1	0	0	1	4	1	1	0	0	1	1	1	5	
19	EAD083_5230 CASASOLA VARGAS SUSANA	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	
20	EAD083_5436 MARTINEZ CORTES JACOB	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	1	0	1	1	6	
21	EAD083_5900 VALERIANO MARTINEZ DANIEL	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	1	1	1	0	6	
22	EAD083_6010 TORRES CUEVAS NAHELA MARGARITA	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
23	EAD083_6066 LOBATO JARA MIGUEL ANGEL	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	No acreditó
24	EAD083_6087 RICO DIAZ ALICIA	1	0	0	1	0	1	0	3	1	1	0	0	1	1	1	5	
25	EAD083_6111 DOMINGUEZ ARROYO IRENE MANUELA	1	1	1	1	0	0	0	4	1	1	0	0	1	1	1	5	
26	EAD083_6373 RAMIREZ ESPARZA JOSE LUIS	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
27	EAD083_6752 SAUCEDO REYES GUADALUPE DEL CARMEN	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	0	1	1	6	
28	EAD083_6954 RUIZ PALOMINO ANABELL	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	
29	EAD083_7028 CORONEL URIOSTEGUI LAURA ESTHER	1	1	0	1	1	0	0	4	1	0	1	1	1	1	1	6	
30	EAD083_7392 SANDOVAL JUAREZ JACQUELINE	1	1	1	1	0	0	1	5	1	1	1	1	1	1	1	7	
31	EAD083_8081 SERVIN GONZALEZ MARIA CONSUELO	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	
32	EAD083_8173 DEVO VALDEZ SERGIO	1	1	1	1	0	0	1	5	0	1	1	1	1	1	1	6	
33	EAD083_8390 SAMPAYO DE LOS SANTOS MARGARITA	1	1	1	1	1	0	1	6	1	0	1	1	1	0	1	5	
34	EAD083_8443 PACHECO TORRES DIANA MONTSERRAT	1	1	1	1	0	0	1	5	0	1	1	0	0	1	1	4	
35	EAD083_8455 SERRATO AVILA CECILIO	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	1	1	1	1	7	
36	EAD083_9034 GUERRA CASILDO DULCE LUCERO	1	1	1	0	1	0	0	4	1	0	1	1	1	1	0	5	
ASESORA																		
Quiroz Caba&as Yuvicela		1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	1	1	1	1	7	

- Nombre del formato
- Módulo al que pertenece la asignatura del curso
- Fecha de envío del formato a la coordinación operativa

- Ubicación de cada estudiante en el grupo según aparecen en plataforma
- Matrícula y nombre completo de cada estudiante como aparece en plataforma
- Registro diario de accesos de cada estudiante al curso
- Comentarios sobre la situación de estudiantes en riesgo y las acciones que desde la tutoría se implementan para apoyarles

Identificación de estudiante con bajo desempeño

Registro diario de accesos del asesor(a) al sistema (plataforma)

Comentarios sobre el desempeño general del grupo en el curso, y las acciones realizadas desde la tutoría para apoyar su proceso educativo

Nombre completo y firma del tutor(a) que elabora el formato

Rebeca Caballero Álvarez
Nombre y firma de la tutora:

Anexo 9

Quinto formato para el reporte de seguimiento



GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL
Secretaría de Educación
Bachillerato a Distancia



A Datos de indentificación.

INFORME FINAL DE SEGUIMIENTO ESCOLAR		
<ol style="list-style-type: none"> 1 Asignatura: Dialógica y argumentación 2 Curso: Tercero 3 Período: Del 8 de marzo al 18 de abril de 2010 4 Grupo: 1003-0302-07 5 Asesora: Villatoro Alvaradejo María Teresa 	<ol style="list-style-type: none"> 6 Módulo: 3 7 Monitoreo: Del 8 de marzo al 28 de marzo de 2010 8 Fecha de entrega: 31 de marzo de 2010 	
9 No.	10 Matrícula y Nombre	11 Situación del estudiante / estrategias de intervención (tutor (a)-asesor (a))
1	EAD081_0116 CHAUSSEE DELGADO ESTEBAN ULISES	Activo
2	EAD081_0295 LUNA LUNA MARIO	Activo
3	EAD082_3320 MENDOZA ROMERO MISHAELL	Activo
4	EAD082_3331 MENDOZA ROMERO MISHELL	Activo
5	EAD082_6571 ISLAS ABREU RITA CLAUDIA	Activa
6	EAD083_0038 BARTELT MANCERA MARIA GUADALUPE	Activa
7	EAD083_0089 GOMEZ FLORES JOEL	Activo
8	EAD083_0204 FLORES GOMEZ CARIDAD ERNESTINA	Activa
9	EAD083_0439 DURAN JUAREZ JOSE LUIS	Activo
10	EAD083_0579 FLORES DIAZ DAVID FERNANDO	Activo
11	EAD083_0629 HERNANDEZ DIAZ LETICIA	Activa
12	EAD083_1019 DIAZ HERRERA MARIA DE LOS ANGELES	Activa
13	EAD083_1320 PEREZ GONZALEZ MARIA GUADALUPE	Activa
14	EAD083_1803 ALVARADO FLORES ERI	Activo
15	EAD083_2120 TENORIO RUIZ EDGAR DAVID	Activo
16	EAD083_2380 DIAZ PEREZ ANDREA ROCIO	Activa
17	EAD083_2480 VELAZQUEZ OSORONIO CESAR ENRIQUE	Activo
18	EAD083_4201 PI&A ALMARAZ JULIETA MARIA DE JESUS	Activa
19	EAD083_5184 HERNANDEZ TENORIO GABRIELA RUBI	Activa
20	EAD083_5230 CASASOLA VARGAS SUSANA	Activa
21	EAD083_5436 MARTINEZ CORTES JACOB	Activo
22	EAD083_5900 VALERIANO MARTINEZ DANIEL	Activo
23	EAD083_6010 TORRES CUEVAS NAHELA MARGARITA	Activa
24	EAD083_6066 LOBATO JARA MIGUEL ANGEL	Inactivo
25	EAD083_6087 RICO DIAZ ALICIA	Activa
26	EAD083_6111 DOMINGUEZ ARROYO IRENE MANUELA	Activa
27	EAD083_6373 RAMIREZ ESPARZA JOSE LUIS	Activo
28	EAD083_6752 SAUCEDO REYES GUADALUPE DEL CARMEN	Activa
29	EAD083_6954 RUIZ PALOMINO ANABELL	Activa
30	EAD083_7028 CORONEL URIOSTEGUI LAURA ESTHER	Activa
31	EAD083_7392 SANDOVAL JUAREZ JACQUELINE	Activa
32	EAD083_8081 SERVIN GONZALEZ MARIA CONSUELO	Activa
33	EAD083_8173 DEVO VALDEZ SERGIO	Activo
34	EAD083_8390 SAMPAYO DE LOS SANTOS MARGARITA	Activa
35	EAD083_8443 PACHECO TORRES DIANA MONTSERRAT	Activa
36	EAD083_8455 SERRATO AVILA CECILIO	Activo
37	EAD083_9034 GUERRA CASILDO DULCE LUCERO	Activa
38	EAD092_0257 SANCHEZ GONZALEZ JOSE FILIBERTO	Activo
39	EAD092_0261 CASTILLO GARCIA LORENA	Activa
Observaciones generales del desarrollo de las actividades del grupo: Se mantuvo una comunicación constante, cordial y oportuna con la asesora en aras de detectar a quienes están en riesgo de desertar o no acreditar el curso, y, de esta forma, averiguar cuál es el motivo de ello para poder estructurar la mejor estrategia de apoyo. En términos generales el grupo muestra tener un avance aceptable. Se estuvo al pendiente de la comunicación entre la asesora y las y los estudiantes, para mediar en caso de ser necesario; asimismo, se mantuvo una comunicación constante con cada estudiante en función de su desempeño en el curso.		
Rebeca Caballero Álvarez Nombre Tutor(a)		

Comentarios sobre el desempeño general del grupo en el curso, y las acciones realizadas desde la tutoría para apoyar su proceso educativo

- 1 Nombre de la asignatura
- 2 Número de curso
- 3 Fecha del curso
- 4 Grupo del que se hace el seguimiento
- 5 Nombre del asesor(a) del grupo
- 6 Módulo al que pertenece la asignatura del curso
- 7 Fecha a la que corresponde el seguimiento
- 8 Fecha de envío del formato a la coordinación operativa
- 9 Ubicación de cada estudiante en el grupo según aparecen en plataforma
- 10 Matrícula y nombre completo de cada estudiante como aparece en plataforma

Situación de cada estudiante en el curso y comentarios sobre las acciones que desde la tutoría se implementaron para apoyar a quienes se encuentran en riesgo

Nombre completo y firma del tutor(a) que elabora el formato

Anexo 10

Sexto formato para el reporte de seguimiento



GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL
Secretaría de Educación



Bachillerato a Distancia

Nombre del formato

- A** Datos de indentificación
- Grupo del que se hace el seguimiento
 - Nombre de la asignatura
 - Nombre del asesor(a) del grupo
 - Correo electrónico del asesor(a) del grupo
 - Nombre del tutor(a) del grupo
 - Ubicación de cada estudiante en el grupo según aparecen en plataforma
 - Matrícula y nombre completo de cada estudiante como aparece en plataforma

REPORTE SEMANAL DE DESEMPEÑO ESTUDIANTIL				
GRUPO:1005-0100-11		Identificación de la situación de cada estudiante en el curso de acuerdo con el código establecido para ello		
ASIGNATURA: ALGEBRA Y PRINCIPIOS DE FÍSICA				
ASESOR: BARBA VARELA ROSA Ma. GUADALUPE				
CORREO ELECTRÓNICO DEL ASESOR: nombre@hotmail.com				
TUTORA: REBECA CABALLERO ÁLVAREZ				
No.	MATRÍCULA Y NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE (colocar el listado en el orden en que aparece en la plataforma)	Reporte 2do lunes	Reporte 3er lunes	OBSERVACIONES
1	EAD081_0013 PUGA CORTES JOSE ERNESTO	C		Sólo ha entregado 4 actividades de 10 y ha ingresado cuatro días al curso. No responde mensajes.
2	EAD081_0364 CARRILLO JIMENEZ LUIS ALBERTO ADOLFO	D		sólo le faltan dos actividades para concluir la unidad
3	EAD084_0004 ACEVEDO RAMIREZ DAVID EMMANUEL	D		sólo le faltan dos actividades para concluir la unidad
4	EAD084_0044 ALMARAZ MEJIA GABRIELA	F		Desempeño excelente y puntual
5	EAD084_0055 ALVAREZ AGUILAR JOAQUINA	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
6	EAD084_0763 IBARRA ROMERO JOSE FRANCISCO	B		No ha entregado ninguna actividad. No contesta mensajes. Solo ha ingresado dos días.
7	EAD084_1097 MULATO MARTINEZ ALMA HILDA	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
8	EAD084_1657 VILLA DIAZ JUAN MANUEL	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
9	EAD091_0013 HERNANDEZ RODRIGUEZ JUAN	C		Sólo ha entregado 3 actividades de 10 y ha ingresado tres días al curso
10	EAD091_0031 RODRIGUEZ ROSENDO ANABEL	F		Desempeño excelente y puntual
11	EAD091_0046 CASTRO OLVERA ZYANYA BERENICE	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
12	EAD091_0056 PICHARDO RODRIGUEZ MARIA TERESA	F		Desempeño excelente y puntual
13	EAD091_0069 GINES GONZALEZ MARIA DE LOURDES	D		sólo le faltan dos actividades para concluir la unidad
14	EAD091_0166 RAMIREZ SILVA ANYRA	D		sólo le faltan dos actividades para concluir la unidad
15	EAD091_0195 HERNANDEZ ESCOBAR CLAUDIA IVETTE	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes
16	EAD091_0233 JIMENEZ SILIS OLGA LIDIA	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
17	EAD091_0267 GUZMAN ARIAS SILVIA	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
18	EAD091_0348 MOLINA NAVA MARIA TERESITA DEL NI&O JESUS	C		Sólo ha entregado 3 actividades de 10 y ha ingresado seis días al curso
19	EAD091_0362 ZAMORA HERRERA JUAN	F		Desempeño excelente y puntual
20	EAD091_0368 SOLANO CAMPOY MARTHA	D		sólo le falta una actividad para concluir la unidad
21	EAD091_0439 FLORES GARCIA RAUL	C		Sólo ha entregado 4 actividades de 10. Su ingreso al curso es constante.
22	EAD091_0650 JUAREZ RUIZ NORMA ANGELICA	D		sólo le faltan dos actividades para concluir la unidad
23	EAD091_0660 OROZCO AGUILAR BRENDA MAGDALENA	A		Sólo ha ingresado en una ocasión. No contesta mensajes.
24	EAD091_0691 DIAZ JUAREZ JUAN CARLOS	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
25	EAD091_1070 MENDOZA FLORES ADRIANA	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
26	EAD091_1135 ALARCON FLORES ERICK ARMANDO	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
27	EAD091_1326 HIRSCHBERG SALAZAR JORGE AARON	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
28	EAD092_0149 FLORES CASTRO ELSA	D		sólo le faltan tres actividades para concluir la unidad
29	EAD092_0323 CAMPOMANES MARTINEZ DAVID	B		Sólo ha entregado 1 actividad de 10 y ha ingresado tres días al curso.
30	EAD092_0334 PEREZ RUIZ DIANA CONCEPCION	C		Sólo ha entregado 2 actividades. Su ingreso al curso es constante. Manifiesta tener poco tiempo por motivos laborales
31	EAD092_0843 LOPEZ MARTINEZ MITZY SUSANA	F		Desempeño excelente y puntual
32	EAD092_0874 PEREZ GUTIERREZ DANIEL AREBI	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.
33	EAD092_0894 CRUZ CAMARGO MA. GUADALUPE	D		sólo le falta una actividad para concluir la unidad
34	EAD092_0906 ORDO&EZ HERNANDEZ JOSE RAMON	F		Desempeño excelente y puntual
35	EAD092_0907 BARRAJAS ZAMORA LAURA	E		Trabajo constante aunque sin calificaciones excelentes. Necesita atender a las recomendaciones de la retroalimentación.

Comentarios del asesor(a) sobre el desempeño de cada estudiante en el curso

Anexo 11

Séptimo formato para el reporte de seguimiento

REPORTE SEMANAL DE DESEMPEÑO ESTUDIANTIL							
		GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL Secretaría de Educación					
Bachillerato a Distancia							
GRUPO: 1007-0301-05 ASIGNATURA: CIENCIAS DE LA SALUD 1 ASESORA: GUERCA DURAN GEORGINA CORREO ELECTRONICO: asesor.guerca@gmail.com TUTORA: REBECA CABALLERO ÁLVAREZ							
No.	MATRÍCULA Y NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE <small>(colocar el listado en el orden en que aparece en la plataforma)</small>	1a semana	2a semana	3a semana	OBSERVACIONES ASESOR(A)	OBSERVACIONES ASESOR(A)	COMENTARIOS TUTOR(A)
1	EAD082_4864 OVIEDO MOYA PAOLA JANET	E	E				En actividad
2	EAD083_0017 BERNAL ZEPEDA GUILLERMO	E	D				En actividad
3	EAD083_1610 DIAZ ROJAS MARIA GUADALUPE	E	E				En actividad
4	EAD083_1624 CRUZ HERRERA NICASIO CELESTINO	E	E				En actividad
5	EAD083_2244 GARCIA JIMENEZ ALBERTO	D	D				En actividad
6	EAD083_2246 LANDERO MENDIETA FABIOLA DEYANIRA	E	E				En actividad
7	EAD083_2661 GALVAN CRUZ IRAK KYEV	D	D				En actividad
8	EAD083_2780 GUZMAN HERRERA MA. PAULA	B	B				En actividad
9	EAD083_4891 LOPEZ ALVAREZ JOSUE ISAI	E	E				En actividad
10	EAD083_5561 MOLINA CORTES CESAR AUGUSTO	E	E				En actividad
11	EAD083_8442 GONZALEZ CID ELIZABETH	E	C		Trabajó bien en la Unidad 1 pero de esta 2da. Unidad no entregó nada.		En actividad
12	EAD084_0446 FARIAS PEREZ JULIA VIANEY	E	E				En actividad
13	EAD084_1130 OJEDA GARDU&O KARLA ALEJANDRA	B	B				En actividad
14	EAD084_1249 PUEBLA ZAVALA CITLALI PIEDAD	A	A				En inactividad
15	EAD091_0149 BELTRAN QUINTERO MINERVA	E	E				En actividad
16	EAD091_0160 RUEDA TORRES ANA LUISA	E	C		Trabajó bien en la Unidad 1 pero de esta 2da. Unidad no entregó nada.		En actividad
17	EAD091_0330 SOLIS PEDROZA JESUS	E	E				En actividad
18	EAD091_0526 SORIANO CASTA&EDA FRANCISCO RODRIGO	D	D		Dice estar retrasado porque está fuera de la ciudad y no tiene acceso a Internet		En inactividad
19	EAD091_0727 MARTINEZ ESPINOSA ALVA JULIETA	E	D				En actividad
20	EAD091_0771 OLMOS ROMERO SERGIO	D	D				En actividad
21	EAD091_0792 RODRIGUEZ FLORES ERIKA ISLAVIA	B	B		Dice que su papá falleció por lo que solicita poder ponerse al corriente.		En actividad
22	EAD091_0838 MAGALLAN HERNANDEZ CARLOS ISRAEL	E	E				En actividad
23	EAD091_0930 ABRAHAN ORTEGA AGUSTIN	B	B		Sólo ha entregado una actividad con 5 de calificación		En actividad
24	EAD091_1398 HERRERA GONZALEZ MARIA LOURDES	B	B				En actividad
25	EAD091_7743 RODRIGUEZ GUZMAN MARIA ESTHER	E	E				En actividad
26	EAD092_0294 BENITEZ RAMOS MARIA DOLORES	E	E				En actividad
27	EAD092_0304 RODRIGUEZ GOMORA CAROLINA	E	E				En actividad
28	EAD092_0319 GRANDE ORTIZ TANIA PATRICIA	D	E				En actividad
29	EAD092_0337 BENITEZ RUIZ MIGUEL ANGEL	A	A				En inactividad
30	EAD092_0408 TOLEDO MOLINA SARA	E	C		Trabajó bien en la Unidad 1 pero de esta 2da. Unidad sólo hizo la evaluación		En actividad
31	EAD092_0458 SUAREZ MORENO MONICA VIRIDIANA	D	C				En actividad
32	EAD092_0497 DE LA MORA VARGAS MARIA BARBARA	E	E				En actividad
33	EAD092_0505 CONTRERAS BAZAN LEONOR	E	E				En actividad
34	EAD092_0511 CID GARCIA LILIA	E	E				En actividad
35	EAD092_0624 PACHECO PACHECO ESMERALDA	A	A				En inactividad
36	EAD092_0691 PULIDO MARTINEZ ANA MIRNA	E	E				En actividad

A Datos de indentificación

- Grupo del que se hace el seguimiento
- Nombre de la asignatura
- Nombre del asesor(a) del grupo
- Correo electrónico del asesor(a) del grupo
- Nombre del tutor(a) del grupo
- Ubicación de cada estudiante en el grupo según aparecen en plataforma
- Matrícula y nombre completo de cada estudiante como aparece en plataforma

Identificación de la situación de cada estudiante en el curso de acuerdo con el código establecido para ello

Comentarios del asesor(a) sobre el desempeño de cada estudiante en el curso

Comentarios del tutor(a) acerca de la situación de cada estudiante en el curso y sobre las acciones que desde la tutoría se implementan para apoyar a quienes se encuentran en riesgo

Nombre del formato

FUENTES DE CONSULTA

Documentos

- Asociación** de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1998). Programas Institucionales de Tutoría. México. (http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm)
- Gobierno** del Distrito Federal. (2010). Gaceta Oficial del Distrito Federal, 837, XVII época. México
- Gobierno** Federal. (2011). 5º Informe de Gobierno. México.
- Instituto** Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Media Superior. México.
- Organización** de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. Montevideo, Uruguay. (2010/11). Datos Mundiales de Educación. 7ª ed. París, Francia.
- Secretaría** de Educación Pública (SEP). (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México.
- Secretaría** de Gobernación (SEGOB). (2008). Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. México.
- Secretaría** de Gobernación (SEGOB). (2009). Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México.

- Subsecretaría** de Educación Media Superior (SEMS). (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México.
- Universidad** Nacional Autónoma de México (UNAM). (2005). Memoria 2005. México.
- Universidad** Nacional Autónoma de México (UNAM). (2006). Memoria 2006. México, Dirección General de Planeación-UNAM.
- Universidad** Nacional Autónoma de México (UNAM). (2007a). Memoria 2007. México.
- Universidad** Nacional Autónoma de México (UNAM). (2007b). Gaceta UNAM, 3962, 20.
- Universidad** Nacional Autónoma de México (UNAM). (2010). Informe Anual de Actividades 2010. Dr. José Narro Roble. Rector. México.

Bibliográficas

- Aguirre** Andrade, A. y Manasia Fernández, N. (2008). Educación transpersonal y tutoría académica: valores en la educación integral a distancia. *Omnia*, volumen 14, número 1, 117-134.
- Alcántara** A. y Zorrilla J. F. (2010). Globalización y Educación Media Superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, Tercera Época, volumen XXXII, número 127, 38-57.
- Arroyo** Mendoza, R., *et al.* (2010). Conectividad celular de banda ancha móvil para Prepárate-Rural con CONAFE. Estudio

- de caso. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, año 2, número 4. (<http://bdistancia.ecoesad.org.mx/>)
- Ávila, A. del C.** (s.f). Metodología para la Orientación de la Tutoría en la Educación a Distancia. República del Salvador, Ministerio De Educación Dirección Nacional de Gestión Educativa División de Educación De Adultos Programa de Educación a Distancia. (http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/7E2DE2E9-C910-4825-A805-066BFC6F1BAD/0/1_Distancia_1_.pdf).
- Bisquerra, R. y Filella, G.** (2006). Tutoría virtual sobre modelos de orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, volumen 3, número 7, 7-11.
- Carreón Ramírez, L., et al.** (2009). La experiencia del Bachillerato a Distancia en la Secretaría de Educación del GDF. 2007-2008. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, año 1, número 1, 26-31.
- Chávez Maciel, F. y Murguía Ángeles, M. T.** (2010). La educación media superior en México y sus efectos para la equidad educativa. *Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, volumen 10, (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68813176003>).
- Delgado, G.** (2003) Educación y género, en Bertely Busquets, María (Coord). *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. “Educación, Derechos sociales y equidad”, Tomo II. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Díaz del Castillo Prado, M. I.** (2007). Manual para asesores y tutores. México, Coordinación del Bachillerato a Distancia-UNAM.

- Ducoing, P.** (2009). Presentación, en Patricia Ducoing (Coord.) Tutoría y mediación I. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) - UNAM, 9-24.
- (2009). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?, en Patricia Ducoing (Coord.) Tutoría y mediación I. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM, 9-24.
- Ehuletche, A. M., et al.** (2007). “Las tutorías en las propuestas de Educación Superior a Distancia”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, volumen Extraordinario, 195-211.
- García, C. M.** (2009) “La tutoría como herramienta de inclusión”, *Novedades Educativas*, número 221, 72-74.
- Hernández Gutiérrez, M.** (2011). “La tutoría en el Bachillerato a Distancia de la UNAM”, *Boletín SUAyED*, 27.
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M.** (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. (http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf)
- Sánchez Vázquez del Mercado, C. y Hernández Pérez S.** (2010). El paradigma del cambio de tecnología en plataformas de educación a distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, año 2, número 4. (<http://bdistancia.ecoesad.org.mx/>)
- Todorov, T.** (1999). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*. Barcelona, España, Paidós.
- Topping, K.** (2006). Tutoría. México, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior de México (CENEVAL)/CINVESTAV-Departamento de Investigaciones

Educativas/Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE)/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)/Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Serie. Prácticas Educativas, 5).

Vales García, J., *et al.* (2007) Estudio comparativo del efecto de la tutoría presencial y a distancia. Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC (COMIE). (<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178123452.pdf>)

Vásquez, M. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, volumen Extraordinario, 116-136.

Villatoro Alvarez, C. y Vadillo Bueno, G. (2009). B@UNAM: Interdisciplina y actualización en un currículum integrado. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, año 1, número especial, 91-116.

Electrónicas

<http://www.bunam.unam.mx/>

<http://www.cuaed.unam.mx/>

<http://www.dgi.unam.mx/rector/>

<http://www.ead.df.gob.mx/portal/>

<http://gaceta.diputados.gob.mx/>

<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/>

<http://www.sems.gob.mx/>

<http://www.sep.gob.mx/>